



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ  
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**

**‘INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH  
AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS AT THE NURSERY  
SCHOOL. CASE STUDY RESEARCH’**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΑΒΑ ΜΑΛΒΙΝΑ**

**ΑΕΜ: 3216**

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ, ΜΕΛΟΣ Ε.Ε.ΔΙ.Π.**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ ΤΡΥΦΩΝ, ΜΕΛΟΣ  
Ε.Ε.ΔΙ.Π.**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2019**

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Λέξεις- Κλειδιά.....	6
Key words.....	6
Εισαγωγή.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	10
1.1 Ορισμός ειδικής αγωγής .....	10
1.2 Ορισμός Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	12
1.3 Ιστορική αναδρομή της μελέτης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	14
1.4 Συχνότητα εμφάνισης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	17
1.5 Αιτιολογία Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	18
1.6 Ενδείξεις και Εκδηλώσεις Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος σε μαθητές.....	19
1.7 Τα διαγνωστικά κριτήρια DSM IV και DSM V .....	21
1.8 Πρόγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	24
1.9 Δεξιότητες παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	25
1.9.1 Κοινωνικές δεξιότητες.....	25
1.9.2 Συναισθηματικές δεξιότητες.....	26
1.9.3 Γνωστικές δεξιότητες .....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> - Συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο.....	31
2.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή ισότιμης εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	31
2.2 Ειδική Αγωγή και συνεκπαίδευση- Ορισμοί.....	32
2.3 Η συνεκπαίδευση για τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο.....	36
2.3.1 Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο.....	37
2.3.2 Δυσκολίες της συνεκπαίδευσης παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο.....	39
2.4 Προϋποθέσεις επιτυχούς συνεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> - Μελέτη Περίπτωσης- Έρευνα.....	44
3.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....	44
3.2 Διαδικασία της έρευνας.....	44
3.3 Προφίλ παιδιού.....	45
3.4 Παρατηρήσεις στον χώρο του νηπιαγωγείου πριν την παρέμβαση.....	48
3.5 Γενικές Δραστηριότητες πρακτικής άσκησης.....	51
3.6 Ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> - Αποτελέσματα.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> - Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	66
Βιβλιογραφία.....	70

## Περίληψη

Ο αυτισμός (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) αποτελεί μία σοβαρή δυσκολία, που επηρεάζει όλους τους τομείς της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Ως αποτέλεσμα σημειώνεται η απομόνωση και η αποτυχία στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του.

Η έρευνα που ακολουθεί, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στη Φλώρινα. Πραγματεύεται το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο και αφορά μία μελέτη περίπτωσης.

Μελετήθηκε το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, καθώς και η συνεκπαίδευση παιδιών, που ανήκουν στο φάσμα, στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και την ανασκόπηση ηλεκτρονικών πηγών και άρθρων. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονται όλα τα γνωστά και αποδεκτά δεδομένα και στοιχεία, έως σήμερα για την συνολική περιγραφή των διαταραχών αυτών, καθώς επίσης και του υψίστης σημασίας όρου της συνεκπαίδευσης των παιδιών.

Για τη διεκπεραίωση της έρευνας αυτής ήταν αναγκαία η συμμετοχή ενός νηπίου με αυτισμό, το οποίο συμμετείχε σε δραστηριότητες σχεδιασμένες για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, για τις ανάγκες της δίμηνης, περίπου, πρακτικής μου άσκησης σε γενικό νηπιαγωγείο.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον βαθμό συμμετοχής του παιδιού σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και όχι στην επίδοσή του. Επιπρόσθετα, εξετάζεται και ο βαθμός συμμετοχής του σε ειδικά σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες δραστηριότητες, μέσα στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου. Αξιοσημείωτο είναι πως προηγήθηκε πάνω από ενάμιση μήνας συνεχούς παρατήρησης του παιδιού και αλληλεπίδρασής του μαζί μου στο σχολικό του περιβάλλον, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές του, με σκοπό την προσαρμογή ειδικών δραστηριοτήτων, βασισμένες στο επίπεδό του.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως το παιδί ανταποκρίθηκε μερικώς αλλά ικανοποιητικώς στις δραστηριότητες της γενικής τάξης και σε κάποιες περιπτώσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι αρχικά εικαζόταν. Ακόμα, αλληλεπίδρασε και συσχετίστηκε, όπως μπορούσε, με τους συμμαθητές του. Πολλές φορές σημειώθηκε με επιτυχία η συμμετοχή του ιδιαίτερα σε μουσικο-κινητικές δραστηριότητες με την ολομέλεια. Αναφορικά με τις ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, το παιδί ανταπεξήλθε με μεγάλη επιτυχία και χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία σε αυτές, κάτι που η ερευνήτρια θεωρούσε αρχικά ως μεγάλη πρόκληση για το ίδιο, βάσει των δυνατοτήτων του φυσικά.

Γενικότερα, σημειώθηκε πρόοδος σχετικά με την κοινωνικοποίησή του με τους συμμαθητές του, τη διάρκεια παραμονής του στην παρεούλα αλλά και στην καρέκλα για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

## **Abstract**

Autism (Autistic Spectrum Disorders) is a serious condition, which affects all aspects of interaction between a person and their surroundings. As a result, both isolation and a difficulty in socializing are prevalent.

The following research is part of my dissertation for the Pedagogical Faculty of Preschool Education of the University of Western Macedonia in Florina. My thesis examines the question of co-educating children with Autistic Spectrum Disorders together with non-autistic children and it is about a case study research.

The general theoretical aspect of Autistic Spectrum Disorders has been researched as well as co-educating children within the mentioned spectrum on a preschool level through the available bibliography both physical and electronic. In addition, all known data and information are included as far as the complete description of such disorders is concerned together with the highly important matter of inclusive education of children.

For this research to be concluded the participation of an autistic child was necessary. This child took part in activities designed for normal children within my two month practice in an ordinary kindergarten.

This study focuses on the degree of participation of this child in such activities but it did not focus on its performance. Moreover, the degree of the child's participation in specially designed and appropriately adjusted activities was gauged within the class of this ordinary nursery school. It should be mentioned that one and a half month of continuous observation of the child as its interaction with the in its school environment was preceded so as to understand its special needs and capabilities with the aim of adjusting special activities customized for its level.

According to the results of the study it was found that the child responded partly but satisfactorily to the general activities and in some cases more than originally supposed. Furthermore, he had been interacting and correlated as he could with his classmates. Often, especially in musical- kinetic activities his participation was successful in plenary session. Regarding to the specially designed activities, the child responded to those that the researcher initially considered as a great challenge for him, with great success and without any difficulty, on the basis of his possibilities.

To sum up, not only has progress generally been made on socializing with his classmates, the duration of his stay in the company but also on the chair for the completion of activities.

### **Λέξεις- κλειδιά**

Ειδική αγωγή, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Αυτισμός, Συνεκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, Μελέτη περίπτωσης

### **Key words**

Special education, Autistic Spectrum Disorders, Autism, Inclusive education, Nursery school, Case study research

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το θέμα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Έναυσμα για την συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας, αποτέλεσε το ενδιαφέρον μου για το θέμα αυτό, αλλά και γενικότερα για το πεδίο της ειδικής αγωγής. Ακόμα, ενδιαφέρον υπήρχε και για το τι πραγματικά συμβαίνει, από τη μία πλευρά, στην ελληνική πραγματικότητα και από την άλλη πλευρά, σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Αξίζει να αναφερθεί, πως ολοένα και περισσότερο οι μαθητές με αυτές τις διαταραχές εντάσσονται στα δημόσια γενικά σχολεία, μετά την ψήφιση του νόμου 3699 του 2008, κάτι που θεωρείται πολύ σημαντικό για την εξέλιξη του καίριου αυτού ζητήματος στην Ελλάδα. Είναι σημαντικό το γεγονός, ότι τα παιδιά αυτά εντάσσονται κανονικά στον θεσμό της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί κρίσιμη βαθμίδα για την ανίχνευση των δυσκολιών και την ειδική εκπαίδευση και αγωγή αυτών των παιδιών.

### Αναγκαιότητα και σημασία της παρούσας εργασίας

Η έρευνα εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια της ανάληψης εκπαιδευτικού έργου μου (πρακτική άσκηση) για τη λήψη του πτυχίου μου και το συγκεκριμένο παιδί υπήρξε η αιτία εκπόνησης της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, αλλά και ο λόγος της τοποθέτησής μου στο συγκεκριμένο τμήμα του σχολείου. Φυσικά, από την αρχή είχα μεγάλο ενδιαφέρον για γενικότερη ενασχόληση με την ειδική αγωγή, αλλά και με ειδικότερα ζητήματά της σε πρακτικό επίπεδο. Η ειδική αγωγή, όπως μου παρουσιάστηκε μέσα από τα προσφερόμενα επιλογής και υποχρεωτικά μαθήματα του Πανεπιστημίου μου, αποτέλεσε έναυσμα για εμένα για διερεύνηση ζητημάτων της ευρείας θεματολογίας της σχετικά με την εκπαίδευση και αγωγή παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες. Έτσι και επέλεξα το θέμα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, ώστε να γνωρίσω το συγκεκριμένο φάσμα διαταραχών και να διευρύνω περισσότερο τις γνώσεις μου σε βαθύτερα κεφάλαια της ειδικής αγωγής. Παράλληλα, καίρια θέματα, όπως αυτό της συνεκπαίδευσης, κέντρισε την προσοχή μου και για τον λόγο αυτό έκρινα πως αξίζει να διερευνηθεί. Συνοψίζοντας, όλα τα

παραπάνω έχουν ως απώτερο σκοπό τη μελέτη, κατανόηση και ανάλυση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.

### Διάρθρωση της εργασίας

#### ➤ 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο:

Αρχικά, η εργασία αυτή εστιάζει στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και παρατίθενται οι απαραίτητες πληροφορίες για τη θεματική αυτή. Ειδικότερα στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τους ορισμούς της Ειδικής Αγωγής και των Διαταραχών αυτών, καθώς και για την ιστορική αναδρομή τους, τα διαγνωστικά κριτήρια DSM IV και DSM V, τις μορφές του αυτισμού, τα χαρακτηριστικά παιδιών με αυτισμό, τη συχνότητα, την αιτιολογία, την πρόγνωση, πρόωμη ανίχνευση και διάγνωση, τις ενδείξεις και εκδηλώσεις σε μαθητές, τον κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ώστε να γίνει κατανοητό το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο του συγκεκριμένου ζητήματος.

#### ➤ 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο:

Στη συνέχεια, στο ακόλουθο κεφάλαιο, αφού παρουσιαστούν όλα τα δεδομένα, αναφέρεται το σημαντικό ζήτημα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό στο σύγχρονο νηπιαγωγείο, ο ορισμός της, τα ιστορικά δεδομένα της, η σύνδεση της ειδικής αγωγής με την συνεκπαίδευση των μαθητών, τα οφέλη, οι δυσκολίες και ο κύριος σκοπός της, καθώς και οι προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβασή της. Ένα τέτοιο καίριο ζήτημα, όπως αυτό της συνεκπαίδευσης, αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς.

#### ➤ 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο:

Συμπληρωματικά, στο τρίτο κεφάλαιο, με βάση όλα τα προαναφερθέντα παρουσιάζεται η μελέτη ενός νηπίου με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αφού πρώτα γίνει μία γενικότερη εισαγωγή, έπειτα αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το ιστορικό του συμμετέχοντα- προφίλ παιδιού, η μεθοδολογία, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στον χώρο του νηπιαγωγείου πριν από την παρέμβαση και τέλος οι γενικές και οι ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες. Η έρευνα αναφέρεται πρωτίστως στον βαθμό συμμετοχής του νηπίου στις δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος για το



γενικό νηπιαγωγείο, αλλά και στον βαθμό ανταπόκρισής του σε προσαρμοσμένες δραστηριότητες για το ίδιο.

➤ 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο:

Ακόμα, στο τέταρτο κεφάλαιο εκτίθενται τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τη μελέτη αυτή, καθώς και η ανάλυσή τους.

➤ 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο:

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση και παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής. Ακόμα, γίνεται σύγκριση με το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, τις προβλέψεις και τις αρχικές προσδοκίες της ερευνήτριας. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία της εργασίας.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> - Θεωρητικό Μέρος

## 1.1 Ορισμοί της Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή είναι μια ευρεία επιστημονική περιοχή, η οποία προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι ένα σύνολο ειδικών σχεδιασμένων διδασκαλιών, οι οποίες είναι πιθανό να συνοδεύονται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και που παρέχονται σε ειδικούς χώρους κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους με μέσα και υλικά. Στόχος είναι η ικανοποίηση των συναισθηματικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα με τον Νόμο της ειδικής αγωγής 3699/2008 αναφέρεται ότι: *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή»* (σελ. 279).

Κατά καιρούς, έχουν γίνει αρκετές απόπειρες προσέγγισης του ορισμού της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα με πρώτη τη Ρόζα Ιμβριώτη, «μητέρα» της ειδικής αγωγής, η οποία εισήγαγε τον όρο «*Θεραπευτική Αγωγή*» και αναφέρει ότι η ειδική αγωγή αποτελεί την επιστήμη που μεριμνά για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την

πρόνοια όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, των οποίων η σωματική αλλά και η ψυχική τους εξέλιξη παρεμποδίζεται αδιάκοπα από ατομικά και κοινωνικά αίτια. Έτσι, για πρώτη φορά, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2004), επισημαίνεται η κοινωνική διάσταση των ειδικών αναγκών ως τροχοπέδη στην εξέλιξη του ατόμου, η οποία δεν είχε ληφθεί υπόψη στους προηγούμενους νόμους.

Έναν διαφορετικό ορισμό επέλεξε να δώσει ο Κώστας Καλαντζής (1972), ο οποίος θεώρησε πως η ειδική αγωγή αποτελεί έναν κύκλο ειδικών χειρισμών, μεθόδων και μορφών εργασίας και ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών περιεχομένων και παιδαγωγικού κλίματος και ζωής. Έπειτα, από 4 χρόνια επέκτεινε τον ορισμό αυτόν επισημαίνοντας ότι, η ειδική αγωγή θεωρείται ως ένας καινούριος επιστημονικός κλάδος, ο οποίος μέσα από ειδικούς τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης προσπαθεί να τελειοποιήσει ή να εναρμονίσει, σύμφωνα με τα όρια και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, την «*καθυστερημένη ή διαταραγμένη*» προσωπικότητά τους και να τους παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό να γίνουν ικανά, αναλόγως με τις ίδιες τους τις δυνάμεις, να ενταχθούν και να συμπεριληφθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα.

Επιπλέον, η Αφροδίτη Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου (1984) στο βιβλίο της «*Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής*» υποστηρίζει πως η ειδική αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις στον κανόνα. Με λίγα λόγια, με «*ειδικά παιδιά*», όπως αναφέρει, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση εμφανίζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη.

Στη συνέχεια, η Σ. Πολυχρονοπούλου (2012) εξέτασε έναν διαφορετικό ορισμό, που αναφέρει πως η ειδική αγωγή έχει τη σημασία ενός ειδικά σχεδιασμένου και προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού προγράμματος συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες, τις ικανότητες, τα όρια αλλά και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Παρέχεται μέσα στην κανονική τάξη ή, αν το γεγονός αυτό δεν ικανοποιεί σε επαρκή βαθμό τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή κάπου αλλού, για όσο χρονικό διάστημα και όπως ακριβώς προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού.

Σχετική με τον παραπάνω ορισμό είναι και η άποψη του Φωτίου Στάθη (2001), που προσεγγίζει την ειδική αγωγή ως ειδική βοήθεια, η οποία παρέχεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Φυσικά, η βοήθεια αυτή είναι βασισμένη σε ένα

σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που οργανώνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εφικτή η επιτυχής ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός. Η ειδική α βοήθεια προσφέρεται όχι μόνο στο ειδικό σχολείο, αλλά και στο γενικό. Επίσης, η εξατομικευμένη διδασκαλία, που παρέχεται στα παιδιά, στο τμήμα ένταξης ή μέσα στην ειδική τάξη, αποτελεί ειδική αγωγή.

Παρόμοια είναι και η θεώρηση του Γεωργίου Κρουσταλάκη (1994), που αναφέρει ότι, με τον όρο «*ειδική αγωγή*» εννοούμε τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των συγκεκριμένων ατόμων και τα ειδικά σχεδιασμένα παιδαγωγικά σχήματα, με τα οποία ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες των νέων αυτών ανθρώπων. Επιπλέον, η ιδιαίτερη αυτή ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση είναι αναγκαίο να είναι ανάλογη προς την ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης παιδιού. Τέλος, επισημαίνει πως στον ευαίσθητο αυτό τομέα είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζεται η αρχή της εξατομίκευσης της αγωγής.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η έννοια της ειδικής αγωγής αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα, στο οποίο δεν μπορεί εύκολα να δοθεί ένα αντιπροσωπευτικός ορισμός. Μόνο και μόνο από τις παραπάνω προσεγγίσεις διαπιστώνεται μία δυσκολία στη διατύπωση ενός σαφούς ορισμού, αλλά από την άλλη πλευρά φαίνεται μία γενικότερη αποδοχή του ρόλου της ειδικής αγωγής για τα άτομα με αυτές τις ανάγκες.

Τέλος, από τα προαναφερθέντα διαφαίνεται, ότι ειδική αγωγή σημαίνει μία μορφή εκπαίδευσης, που παρέχεται και μέσα αλλά και έξω από την γενική τάξη και στοχεύει στη σωστή προετοιμασία των παιδιών για την ομαλή ένταξη στην κοινωνία και τις απαιτήσεις της.

## **1.2 Ορισμός Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος**

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος αναφέρονται και ως «*αυτισμός*». Ο συγκεκριμένος όρος έχει ελληνική ρίζα και προέρχεται από τη λέξη «*αυτός*» που σημαίνει «*εγώ ο ίδιος*» και αναδεικνύει την έννοια της «*απομόνωσης*» κάποιου ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό. Ίσως αποτελεί την σοβαρότερη σύνθετη και χρόνια διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής, στόχος είναι να απεικονιστεί η προφανής «*αποσύνδεση*» του ατόμου από τον κοινωνικό κόσμο γύρω του (Sanders, 2009).

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας μόνο ορισμός για τον αυτισμό, γιατί παρουσιάζει διαφορές από το πλήθος των πηγών που προέρχεται, από πολλούς ειδικούς που εμπλέκονται, αλλά και από τους γονείς των ατόμων με αυτισμό (V. Satkiewicz- Gayhardt et al. 2001). Για τον ορισμό του αυτισμού και τη συσχέτισή του με διάφορες «αναπηρικές καταστάσεις» της παιδικής ηλικίας υπήρξαν πολλές διαφωνίες, αλλά και πολλές απορίες (L. Wing, 2000).

Ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής, που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και εκδηλώνεται με άτυπη μορφή επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για παιχνίδι και ανταποκρίσεων στις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες. (V. Statkiewicz-Gayhardt et al. 2001).

Όμως, ο ορισμός που είναι περισσότερο αποδεκτός διεθνώς προτείνεται από το DSM IV: «Αυτισμός είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία ορίζεται από διαταραγμένη ανάπτυξη που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές». Οι περιοχές αυτές είναι: 1) η κοινωνική συναλλαγή, 2) η επικοινωνία, 3) η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (εμμονή, καταναγκαστική συμπεριφορά) (Σ. Πολυχρονοπούλου, 2012, σ. 507-508).

Όπως αναφέρει η Σ. Πολυχρονοπούλου (2012), ο αυτισμός αποτελεί σοβαρή διαταραχή της επικοινωνίας και είναι αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι σήμερα ο ορισμός, που ορίζει και περιγράφει καλύτερα τον αυτισμό και περιλαμβάνει στοιχεία από προγενέστερες τοποθετήσεις. Έτσι, αναφέρει πως ο αυτισμός τοποθετείται στο φάσμα πολύπλοκων νευροεξελικτικών διαταραχών, που ονομάζονται *Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος* και αναγνωρίζονται ως διαταραχές, οι οποίες διαθέτουν κατά κύριο λόγο βιολογική βάση και αποτελούν απόρροια πολλαπλών γενετικών και νευροπαθολογικών μηχανισμών. Επιπλέον, θεωρείται ως μια χρόνια και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή φάσματος. Αποκαλείται «χρόνια» γιατί ο αυτισμός παραμένει διά βίου, «διάχυτη», διότι επηρεάζει πολλαπλούς αναπτυξιακούς τομείς του παιδιού και «αναπτυξιακή», αφού η διαταραχή εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Ακόμα, η λέξη «φάσμα» χρησιμοποιείται, γιατί η εικόνα του αυτισμού είναι ανομοιογενής, καθώς κυμαίνεται σε μια συνεχή γραμμή, από τις πιο ήπιες μορφές (παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και λίγα αυτιστικά στοιχεία) μέχρι τις πιο βαριές

μορφές (παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση και πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία). Για τον λόγο ότι πρόκειται για μια νευρολογική διαταραχή, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η φυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου και εμφανίζεται ως άτυπη μορφή επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων για παιχνίδι και ανταποκρίσεων στις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις και από την εμφάνιση μη τυπικών συμπεριφορών, όπως ασυνήθιστες αντιδράσεις ως προς την αίσθηση, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και επιμονή σε ρουτίνες. Στη συγκεκριμένη διαταραχή εμποδίζεται ή δυσκολεύεται η ανάπτυξη κάποιων ψυχολογικών δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται ζωτικές για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές είναι σχετικές με την κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία και την οργάνωση σκόπιμης δραστηριότητας. Στο πλαίσιο της διαταραχής αυτής, υπάρχει ποικιλία, ως προς την μορφή των συμπτωμάτων, τον συνδυασμό δυσκολιών και τον βαθμό της βαρύτητας. Επομένως τα άτομα, που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, όχι μόνο διαφέρουν σημαντικά από το φυσιολογικό, αλλά και διαφέρουν και μεταξύ τους (Satkiewisz-Gayhart et al, 2001).

### **1.3 Ιστορική Αναδρομή της μελέτης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος**

Ο όρος «*αυτισμός*» εισήχθηκε για πρώτη φορά στην ιατρική ορολογία και συγκεκριμένα στην ψυχιατρική νοσολογία από τον Eugen Bleuler, Ελβετό ψυχίατρο, το 1911, σε μία περίοδο που κυριαρχούσε το ψυχαναλυτικό πνεύμα. Σκοπός του ήταν η περιγραφή ατόμων με σχιζοφρένεια, οι οποίοι δεν είχαν επαφή με την πραγματικότητα και ιδιαίτερα την τάση τους να ανάγουν τα πάντα στον εαυτό τους. (Μπεζεβέγκης, 1985).

Ο αυτισμός αριθμεί 70 περίπου χρόνια επίσημης επιστημονικής ζωής αν πάρουμε ως ορόσημο τεκμηριωμένης αναγνώρισής του την παρουσίαση από τον Kanner το 1943, ο οποίος μελέτησε σε βάθος τον αυτισμό, με σκοπό να περιγράψει τη συμπεριφορά των ασθενών του (παιδικής ηλικίας) χρησιμοποιώντας τον όρο: «*πρώιμος παιδικός αυτισμός*». Ο όρος αυτός αναφέρθηκε σε άρθρο του με τίτλο:

«Αυτιστικές Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής» (Σταμάτης, 1987). Θεωρούσε πως έπρεπε να τον χρησιμοποιήσει για αυτούς, διότι παρουσίαζαν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως: καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, ηχολαλία, υπερβολική μοναχικότητα και στερεοτυπία και με αυτόν τον τρόπο προσέφερε μία σαφή, ενδεδειγμένη αναφορά του συνδρόμου. Συμπληρωματικά, περιγραφές του Kanner παρουσίασαν πως αυτά τα παιδιά είναι ανήσυχα, όταν εκτίθενται σε αλλαγές συγκεκριμένων προγραμμάτων ή σε αιφνιδιαστικές εκδηλώσεις, καθώς και δείχνουν έντονη απογοήτευση, λόγω της ανικανότητας να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες (Nícron, Doobay & Assouline, 2010).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1940 μαζί με τον L. Kanner, ο παιδίατρος H. Asperger, περιέγραψε και αυτός κάποιες περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική τους ανάπτυξη, στην ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επιπλέον, παρατήρησε πάνω από 400 περιστατικά παιδιών με παρόμοια χαρακτηριστικά και τους έδωσε την διάγνωση 'autism', θέλοντας να χαρακτηρίσει τα συμπτώματα της συμπεριφοράς τους. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Asperger πίστευε, ότι το σύνδρομο που μελετούσε ήταν διαφορετικό από τον αυτισμό του Kanner, παρόλο που διέθετε αρκετά κοινά χαρακτηριστικά (Wing, 2000). Οι δύο παραπάνω επιστήμονες δεν μοιράστηκαν αμέσως τα ευρήματά τους και χρειάστηκε καιρός, ώσπου ο αυτισμός να θεωρηθεί ως μία ξεχωριστή διαταραχή.

Μερικές δεκαετίες αργότερα, η ψυχαναλύτρια M. Mahler (1958), έκανε χρήση του όρου, με σκοπό να ονομάσει το πρώτο από τα πέντε εξελικτικά στάδια με τα οποία περιέγραψε τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι το τέλος του δεύτερου έτους. Σύμφωνα με τη θεωρία της, το πρώτο αυτό στάδιο το *στάδιο του «φυσιολογικού αυτισμού»* (κατά το οποίο το βρέφος δεν αναγνωρίζει παρά μόνον τον εαυτό του) αντικαθίσταται γρήγορα (3-4 εβδομάδες μετά τη γέννηση) από το *στάδιο της συμβίωσης* (κατά το οποίο το βρέφος αναγνωρίζει τη μητέρα, αλλά ως μέρος του εαυτού του και όχι ακόμη ως διαφορετικό και ανεξάρτητο πρόσωπο). Όταν το άμεσο περιβάλλον, που συνήθως αντιπροσωπεύεται από την μητέρα, δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις ζωτικές ανάγκες του παιδιού (πιθανώς διότι το ίδιο το βρέφος δεν είναι εκ γενετής έτοιμο να επωφεληθεί από τη φροντίδα και όχι αναγκαστικά επειδή η μητέρα είναι *ανεπαρκής*) ή όταν απρόσμενα γεγονότα το απομακρύνουν από τη μητέρα του, τότε κινδυνεύει να

«καθηλωθεί» σε ένα από τα δύο πρώτα στάδια της ανάπτυξης, δηλαδή να εμφανίσει μια «παιδική ψύχωση». Η Mahler με αυτόν τον τρόπο διαχώριζε τις παιδικές ψυχώσεις, σχετικά με το αν η καθήλωση εντοπιζόταν στο αυτιστικό ή στο συμβιωτικό στάδιο της εξελικτικής διαδικασίας. Οι κατηγορίες ήταν δύο: 1) οι «αυτιστικές παιδικές ψυχώσεις» και 2) οι «συμβιωτικές παιδικές ψυχώσεις».

Το 1976, η Lorna Wing αναφέρθηκε στην «Τριάδα των Διαταραχών» και τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό, στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας. Παράλληλα, στο ενδιαμέσο διάστημα εκδηλώθηκε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον από αρκετούς επιστήμονες, αναφορικά με τη διερεύνηση τόσο του αυτισμού, όσο και των συνδρόμων Asperger, Rett και Heller. (Καλύβα, 2005). Σημαντικό είναι το γεγονός πως η διαταραχή αυτή δεν θα αναγνωρίζεται ως ξεχωριστή διαταραχή, μέχρι την εμφάνισή της στο Diagnostic and Statistical Manual-Third Edition το 1980, ως «βρεφικός αυτισμός».

Ωστόσο, ήδη στην πρώτη έκδοση του DSM, υπήρχαν στοιχεία που παρουσίαζαν τον αυτισμό ως σχιζοφρένεια χαρακτηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο, όλα τα παιδιά που πληρούσαν τα κριτήρια αυτά έχοντας έναν τύπο σχιζοφρένειας (Sanders, 2009). Οι έρευνες των Rutter(1978, 1990), Newson(1977), Wing(1988, 1996) βοήθησαν στην διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και καθόρισαν τον αυτισμό ως «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που κάνει την εμφάνισή του πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Παρόλο που υπάρχουν ελάχιστες διαφορές στο πως ταξινομούνται τα συμπτώματα μεταξύ των τριών ερευνητών, όλοι κλίνουν στο ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών σε τρεις βασικούς τομείς: α) στην κοινωνικότητα, β) στην επικοινωνία και γ) στην κοινωνική φαντασία και στην σκέψη.

Τελευταία, οι έρευνες στρέφονται προς τις εκφάνσεις και τις αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο ανθρώπινο γονίδιο, κατά τη διάρκεια της κύησης και τον τρόπο που μπορεί το περιβάλλον να το επηρεάσει. Ακόμα, μέχρι τώρα τα αίτια για την ύπαρξη του αυτισμού δεν έχουν ανακαλυφθεί, αλλά το μόνο σίγουρο είναι ότι αποτελεί μια παλαιά και ολοένα αυξανόμενη διαταραχή (U. Frith, 1993).



## 1.4 Συχνότητα εμφάνισης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αξιοσημείωτη αύξηση της συχνότητας εμφάνισης αυτισμού, η οποία θεωρείται αποτέλεσμα παραγόντων, όπως είναι η βελτίωση των διαγνωστικών κριτηρίων, η έγκαιρη και πρώιμη ανίχνευση, η αποδοχή και χρήση του όρου: «*αυτιστικό φάσμα*» (Tager- Flusberg, Joseph, & Folstein, 2001 ο. α. στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Παλαιότερα, την δεκαετία του 1970, ο αυτισμός θεωρούνταν ως μία σπάνια διαταραχή και ότι 5 στα 100 παιδιά εμφάνιζαν κάποια μορφή του (Roth et al., 2010). Παρόλα αυτά, αναφορικά με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έγκυρες αποδείξεις για αντικειμενική αύξηση της διαταραχής τα τελευταία χρόνια (Roth et al., 2010).

Κατά την Πολυχρονοπούλου (2012), η αύξηση αυτή ίσως να οφείλεται:

- Στην καλύτερη ενημέρωση και περισσότερη ευαισθητοποίηση πάνω στο θέμα του αυτισμού, από ειδικούς και ευρύτερου κοινού.
- Στην αποδοχή ενός ευρύ όρου (ΔΑΦ), που περιλαμβάνει πολύ ελαφρά έως πολύ σοβαρά προβλήματα.
- Στη σημερινή εποχή υπάρχει η δυνατότητα χρήσης περισσότερο έγκυρων και αξιόπιστων κριτηρίων αναφορικά με τη διάγνωση του αυτισμού. Ως αποτέλεσμα, το πρόβλημα εντοπίζεται έγκαιρα και σε μικρότερες ηλικίες, κάτι που συμβάλλει στην αύξηση των αριθμών που αναφέρονται στις επιδημιολογικές έρευνες.
- Τέλος, τώρα χαρακτηρίζουμε ως παιδιά με αυτισμό τα παιδιά, που παλαιότερα διαγνώστηκαν λανθασμένα με άλλες ειδικές ανάγκες, λόγω των νέων διαγνωστικών κριτηρίων και του περισσότερο αποδεκτού ορισμού του αυτισμού που δεχόμαστε.

Η αναλογία αγοριών κοριτσιών σύμφωνα με επιδημιολογική έρευνα μας δείχνει ότι ο επιπολασμός του φάσματος ανέρχεται σε 116,1 ανά 10.000 άτομα από τον γενικότερο πληθυσμό, που μεταφράζεται σε 1% περίπου (Baird et al., 2006). Επιπρόσθετα, όπως σημειώνει η Πολυχρονοπούλου (2012), η αναλογία είναι 4 αγόρια προς 1 κορίτσι (ο. α. στο Kogan et al., 2009, σελ. 1395-1403). Όπως αναφέρει η Α. Βλαβιανού-Αρβανίτη, πρόεδρος και ιδρύτρια της Διεθνούς Οργάνωσης Βιοπολιτικής και πρέσβειρα για τον αυτισμό, υπολογίζεται ότι υπάρχουν περίπου 150.000 άτομα με αυτισμό στην Ελλάδα. Ακόμα, η ραγδαία αύξηση στα ποσοστά γεννήσεων παιδιών με

αυτισμό τονίζει σε μεγάλο βαθμό τις συνέπειες στο περιβάλλον και την υγεία του ανθρώπου, που προκαλούνται από την αλόγιστη χρήση χημικών ουσιών στη γεωργία και στην παραγωγή τροφίμων (Γ. Κιούσης, 2017).

## **1.5 Αιτιολογία Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος**

Μέχρι στιγμής δεν υφίσταται επιστημονικά δικαιολογημένη αιτία για την εμφάνιση του αυτισμού, παρά μόνο σε επίπεδο ερευνητικών υποθέσεων. Συγκεκριμένα, ορισμένοι από τους πιθανούς παράγοντες μπορεί να είναι: οργανικοί- βιολογικοί, κληρονομικοί, ψυχολογικοί, περιβαλλοντικοί, αυξημένη ηλικία γονέων, προγεννητικοί, διαφοροποιήσεις στην εγκεφαλική δομή, ελλείψεις σε ένζυμα, βιταμίνες και μέταλλα, περιβαλλοντική ρύπανση, αντιβιώσεις, μολύνσεις από ιούς, τροφικές αλλεργίες, υψηλά επίπεδα πρωτεϊνών στο αίμα με συνηθέστερο παράγοντα τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Ωστόσο, η έρευνα εστιάζει κυρίως σε οργανικούς-βιολογικούς παράγοντες για αυτή τη διαταραχή, διότι ακόμα βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Λασσιθιωτάκη, 2006). Για αυτόν τον λόγο λοιπόν, είναι αναγκαίο να διεξαχθεί μεγάλος αριθμός ερευνών για την διερεύνηση της αιτίας ή των αιτιών του προβλήματος. Είναι κατανοητό και αποδεκτό όμως, πως ένα πολυπαραγοντικό γενετικό ή κληρονομικό στοιχείο υπάρχει στον αυτισμό και ότι ευθύνονται ποικίλα αίτια για την εμφάνισή του (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.)).

Είναι πολύ σημαντικό βέβαια να γίνει κατανοητό πως, ο ρόλος του περιβάλλοντος, σύμφωνα με την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το κάθε άτομο είναι καθοριστικός όσον αφορά τη σοβαρότητα της διαταραχής. Κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας, ο εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από πλαστικότητα. Φυσικά, αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με την επίδραση που προκαλεί η εμπειρία στη δομή και στη λειτουργία του εγκεφάλου, αποτελεί το σημαντικότερο και βασικότερο επιχείρημα υπέρ της πρώιμης παρέμβασης, με την οποία είναι δυνατόν να ελεγχθεί η σοβαρότητα της διαταραχής. (Dawson, 2008).

## 1.6 Ενδείξεις και Εκδηλώσεις Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος σε μαθητές

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), οι μαθητές με αυτισμό:

- Δεν συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του περιβάλλοντος.
- Μεγαλώνοντας, έχουν περισσότερη επαφή με ενήλικες παρά με τους συνομηλίκους τους.
- Από το 2<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους εμφανίζουν φοβικές αντιδράσεις προς τον περιβάλλον και καταναγκαστικές συνήθειες, όπως: προτίμηση σε συγκεκριμένα φαγητά, άρνηση για καινούρια ρούχα, εμμονή στην επιλογή ίδιων δρόμων, άρνηση οποιασδήποτε μεταβολής πραγμάτων στο περιβάλλον τους.
- Παρουσιάζουν ασυνάρτητη ομιλία και καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας τους.
- Παρουσιάζουν ηχολαλίες (χρήση 3<sup>ου</sup> ενικού προσώπου στον λόγο τους) και καθυστερημένη χρήση των λέξεων «εγώ, όχι, ναι».
- Εμφανίζουν μονότονο τρόπο ομιλίας, στερεοτυπίες στη γλώσσα και έντονη προσκόλληση σε αντικείμενα παρά σε ανθρώπους.

Ως προς τις ψυχοκινητικές τους ιδιορρυθμίες:

- Έχουν κινητική ανησυχία και άγνοια της χρήσης του κάθε αντικειμένου.
- Αγγίζουν τα αυτιά τους και παρουσιάζουν κρίσεις κραυγών.
- Εκδηλώνουν επιθετικότητα προς τον εαυτό τους και προς τους άλλους, χωρίς λόγο και έχουν έλλειψη αντίληψης σε πραγματικούς κινδύνους.

Γενικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών: απουσία βλεμματικής επαφής, περίεργες αντιδράσεις στην αγκαλιά και τα χάρδια, καθυστέρηση ομιλίας αλλά και απουσία της, απομόνωση, δυσκολία στην ακολουθία κανόνων επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς, έλλειψη ενσυναίσθησης, δεν ανταποκρίνονται στο συμβολικό παιχνίδι αλλά και στο ομαδικό, υπερευαισθησία ή και αδιαφορία στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, εστίαση στη λεπτομέρεια, επαναλαμβανόμενες κινήσεις-

στερεοτυπίες, τάση να γεμίζουν το στόμα τους με μεγάλη ποσότητα τροφής, καλός οπτικοκινητικός συντονισμός, οξύτερη οπτική αντίληψη, εστίαση σε ερεθίσματα από το ένα αισθητηριακό κανάλι, ικανότητα διάκρισης οπτικών ερεθισμάτων, καλή οπτική και επαναληπτική μνήμη, παραισθήσεις, φόβοι μπροστά στον καθρέπτη, περιφερειακή όραση, αδυναμία αφαιρετικής σκέψης, δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων, ικανότητα κατηγοριοποίησης αντικειμένων με βάση συγκεκριμένα μόνο χαρακτηριστικά και όχι αφηρημένα, χρήση νεολογισμών και συνομιλία με τον εαυτό τους (Γενά, 2002; Βάρβογλη, 2005).

Συγκεκριμένα, τα νήπια με αυτισμό στην καθημερινή τους ζωή: αδιαφορούν τελείως για το τι συμβαίνει γύρω τους, δεν κοιτάζουν ή βλέπουν τα πρόσωπα σαν διαφανή σώματα, δεν μιλούν, δίνουν την εντύπωση ότι είναι κωφά, ενώ ενδιαφέρονται για κάποιους ήχους, συνήθως χαμηλούς και ρυθμικούς, δεν αντιδρούν ούτε στο άκουσμα του ονόματός τους, δεν απλώνουν τα χέρια τους για να τα πάρουν αγκαλιά οι γονείς τους, κλαίνει ή γελούν χωρίς προφανείς αιτίες, δεν παρουσιάζουν συστολή στην επίπληξη, αντιμετωπίζουν τα πρόσωπα όπως και τα πράγματα γύρω τους, δεν απλώνουν τα χέρια τους για να πιάσουν αυτό που τους προσφέρουν, δείχνουν ανθεκτικά στο κρύο, στη ζέστη και στον πόνο, αντιδρούν με άγχος στις αλλαγές προσώπων, αντικειμένων και λεπτομερειών, δεν αναζητούν την τροφή, δεν τρώνε μόνα τους, παρουσιάζουν διαταραχές στη μάσηση και προτιμούν οι τροφές τους να είναι αλεσμένες, έχουν διαταραχές στον ύπνο και παρουσιάζουν ενούρηση (Μηναΐδου Δ.).

Σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής τα παιδιά αυτά: ενοχλούνται από το νέο περιβάλλον και γκρινιάζουν, όταν το συνηθίσουν δεν θέλουν να απουσιάσουν, κλείνουν τα αυτιά τους με τα χέρια τους για να προστατευτούν από τους θορύβους των άλλων παιδιών, δυσανασχετούν με τις παρεμβάσεις των νηπιαγωγών και των παιδιών, βρίσκουν μία γωνία, την οποία θεωρούν ως δική τους, έρχονται στο νηπιαγωγείο κρατώντας το αγαπημένο τους αντικείμενο, συνήθως δένονται με κάποιο παιδί, όταν μιλούν χρησιμοποιούν λίγες λέξεις, προτιμούν να γνωρίσουν τα αντικείμενα με την οσμή ή τη γεύση, τους αρέσει η ενασχόληση με το νερό, την άμμο και τον πηλό, τους αρέσει η μουσική, τα τραγούδια, τα μαγνητοφωνημένα παραμύθια, δείχνουν να έχουν πείσμα, συχνά κάθονται ή ξαπλώνουν στο πάτωμα, κλείνουν τα αυτιά τους στο έντονο φως και τα μάτια τους στους θορύβους ( Σταμάτης, 1987).

## 1.7 Τα διαγνωστικά κριτήρια DSM IV και DSM V

Όπως σημειώνει η Σ. Πολυχρονοπούλου (2012), το διαγνωστικό σύστημα DSM IV, 1994 (Diagnostic and Statistical Manual) IV της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA) κάνει χρήση του όρου «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*» (*Pervasive Developmental Disorders*), η οποία ενέχει μία κλίμακα προβλημάτων και συνδρόμων, που αποτελούν το «*αυτιστικό φάσμα*». Η αναφορά του χαρακτηρισμού «*διάχυτες*» φανερώνει πως η διαταραχή επηρεάζει όλο το φάσμα της ανάπτυξης του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, με τον χαρακτηρισμό «*αναπτυξιακές*» δηλώνεται ότι το πρόβλημα εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου.

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σύμφωνα με τη διάγνωση του DSM IV αποτελούνται από:

- Παιδικός αυτισμός (Αυτισμός Kanner)
- Σύνδρομο Rett
- Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή (Σύνδρομο Heller)
- Σύνδρομο Asperger (Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας)
- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη οριζόμενη διαφορετικά
- ΑΔΔ- ΔΟΔ
- Άτυπος αυτισμός

Στη σημερινή εποχή η πλειοψηφία των ειδικών αποδέχεται τις συγκεκριμένες μορφές αυτισμού, αλλά συμφωνούν πως χαρακτηρίζονται από τρία βασικά γνωρίσματα: 1) Διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, 2) Διαταραχές στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, 3) Επαναληπτικά και στερεότυπα σχήματα συμπεριφοράς. Επίσης, για να διαγνωσθεί κάποιο παιδί με Αυτιστική Διαταραχή θα πρέπει να εμφανίζει έξι ή περισσότερα χαρακτηριστικά από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες, από τις οποίες δύο χαρακτηριστικά τουλάχιστον θα πρέπει να σχετίζονται με την πρώτη κατηγορία, ένα χαρακτηριστικό τουλάχιστον θα πρέπει να συνδέεται με την δεύτερη κατηγορία και ένα τουλάχιστον να συνδέεται με την τρίτη κατηγορία (Γενά, 2002).

Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός, πως δεν υφίσταται συμφωνία από κοινού για την ορολογία των αυτιστικών διαταραχών, σε παγκόσμιο επίπεδο. Κατά τους Roth et al (2010) υπάρχουν αρκετοί που χρησιμοποιούν τον όρο «*αυτισμός*», ώστε να

περιγράψουν το γενικότερο πλαίσιο, ενώ άλλοι δεν δέχονται τον όρο «αυτιστικός» για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου. Ωστόσο, μερικοί διαφωνούν ως προς το ότι ο αυτισμός δεν αποτελεί κάποιο «εξάρτημα», που θα μπορούσε να αφαιρεθεί, αλλά ένα βασικό μέρος του ίδιου του ατόμου, οπότε δεν είναι απρεπής ο όρος «αυτιστικός» (Sainsbury, 2000, σ. 12 ο. α στο Roth et al. 2010, σ. 3). Επιπλέον, η Εθνική Εταιρεία Αυτισμού του Ηνωμένου Βασιλείου θεωρεί ιδανικότερο τον όρο «άτομο ή παιδί με αυτισμό» (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αναφορικά με τα διαγνωστικά κριτήρια του Αυτισμού σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές, όπως αυτή του διαγνωστικού κριτηρίου DSM IV σε DSM V, καθώς ο όρος «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*» (Δ.Α.Δ.) αντικαταστάθηκε από τον όρο «*Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*» (Δ.Α.Φ.), ο οποίος θεωρείται τώρα ως μία διαγνωστική κατηγορία με μία ομάδα συμπτωμάτων (DSM V, American Psychiatric Association, 2013).

Αξίζει να αναφερθεί, πως μέσα από την πέμπτη έκδοση του DSM V (2013) δίνεται ένας γενικός ορισμός για τις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος, που συμπεριλαμβάνει παλαιότερες διαταραχές, οι οποίες αποτελούσαν υπο-τύπους του αυτισμού. Ειδικότερα, τα άτομα που είχαν διαγνωσθεί παλαιότερα με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ.), τώρα θα πρέπει να δίνεται η διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (DSM V, 2013). Βάσει του γεγονότος αυτού, τα παιδιά που είχαν διαγνωσθεί με Δ.Α.Δ. και είχαν καλή γνωστική τους λειτουργία, θα μπορέσουν τώρα να εκπαιδευτούν κατάλληλα πάνω σε θέματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης. Παράλληλα, οι υποκατηγορίες του φάσματος: *Σύνδρομο Asperger*, *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς*, *Σύνδρομο Rett*, *Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή* και ο *Αυτισμός*, αφαιρέθηκαν και δημιουργήθηκε ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο ονομάζεται Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) και χωρίζεται σε τρία επίπεδα σοβαρότητας, ώστε να αντιπροσωπεύεται καλύτερα το φάσμα. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- 1) Επίπεδο 1: «*Ανάγκη υποστήριξης*» (δυσκολίες στα παρακάτω)
- 2) Επίπεδο 2: «*Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης*» (αξιοσημείωτες δυσκολίες)
- 3) Επίπεδο 3: «*Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης*» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία).

Σύμφωνα με το DSM V η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαχωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες συμπτωμάτων: α) σε ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και β) στον περιορισμό επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων και η διάγνωση θα πρέπει να βασίζεται στα συμπτώματα, που παρατηρούνται την δεδομένη στιγμή ή από το ιστορικό του ατόμου σύμφωνα με αυτούς τους δύο τομείς. (Restricted Repetitive Behaviors- RRBs) (American Psychiatric Association, 2013).

Άλλες αλλαγές, που περιέχοντα στο DSM V είναι ότι η υπερευαισθησία και υποευαισθησία σχετικά με αισθητηριακά ερεθίσματα θεωρούνται τώρα ως μέρος της ομάδας των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών. Επιπλέον, όταν ένα άτομο δυσκολεύεται στην κοινωνική επικοινωνία, αλλά δεν παρουσιάζει στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και άλλα ενδιαφέροντα, τότε θα λαμβάνει τη διάγνωση «*Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας*». Ακόμα, το DSM V ορίζει, πως τα συμπτώματα είναι απαραίτητο να έχουν εμφανιστεί μέχρι και την ηλικία των 3 ετών. Παράλληλα, αναφέρεται πως τα συμπτώματα είναι αναγκαίο να είναι φανερά στην πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά οι συναφείς με αυτά λειτουργικές διαταραχές είναι πιθανό να εμφανιστούν αργότερα. Έτσι, κάθε διάγνωση ξεχωριστά συνοδεύεται από «*επιμέρους δείκτες*» για να υπάρχει μια πληρέστερη και πιο σφαιρική εικόνα αναφορικά με τις δυσκολίες και τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Για παράδειγμα, κάποιοι δείκτες είναι: εάν το άτομο με αυτισμό έχει ταυτόχρονα και νοητική υστέρηση, επιληψία ή κάποια άλλη ιατρική κατάσταση. Άλλοι δείκτες δηλώνουν τον χρόνο εμφάνισης των αυτιστικών συμπτωμάτων ή το εάν το παιδί φαινόταν να αναπτύσσεται τυπικά και μετά παλινδρόμησε (American Psychiatric Association, 2013).

Παρόλο που οι αλλαγές αυτές σημειώθηκαν, ώστε να αντιμετωπιστούν ορισμένα προβλήματα στο DSM-IV, υπάρχει έντονος προβληματισμός για το ποιες μεταβολές πιθανόν θα επιφέρει η εφαρμογή τους. Για παράδειγμα, κάποια άτομα τα οποία έχουν ήδη διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger φοβούνται ότι θα χάσουν τη διαγνωστική τους ταυτότητα. Στην πράξη, όπως φαίνεται όσοι έχουν ήδη διάγνωση αυτή θα παραμείνει ως έχει. Επίσης, οι ειδικοί και επαγγελματίες θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούν, έστω κι ανεπίσημα, τους υπάρχοντες όρους, όπως *Asperger* κ.λπ. Τέλος, άλλες ανησυχίες έχουν να κάνουν με την πιθανότητα διαφοροποίησης στην απόδοση της διάγνωσης, καθώς οι πρώτες μελέτες δείχνουν πως με τα καινούρια

διαγνωστικά κριτήρια δεν υφίστανται αξιοσημειώτες διαφοροποιήσεις (National Autistic Society (NAS), 2016).

## **1.8 Πρόγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος**

Όπως παραθέτει η Πολυχρονοπούλου (2012), η πρόοδος και η βελτίωση των παιδιών με αυτισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους για μάθηση, τον δείκτη νοημοσύνης τους, την σοβαρότητα των συμπτωμάτων του προβλήματός τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την ανάπτυξη της γλώσσας, τον βαθμό της εγκεφαλικής τους δυσλειτουργίας, το πόσο κατάλληλο θεωρείται το οικογενειακό τους περιβάλλον και από τον χρόνο που θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημά τους. Πιο συγκεκριμένα, η πρόοδος του παιδιού και η ποιότητα της ζωής του εξαρτώνται και από δύο άλλους σημαντικούς παράγοντες που είναι: 1) από την υποστήριξη που λαμβάνει το παιδί από την ίδια του την οικογένεια και 2) από το πόσο γρήγορα θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 2012). Γενικότερα, είναι δυνατόν να υπάρχουν αισθητές ατομικές διαφορές στην έκβαση, καθώς πολλά παιδιά βελτιώνονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορούν να είναι αυτόνομα, ενώ άλλα είναι απολύτως εξαρτημένα από τους άλλους (Jordan, 2001).

Επίσης, η πρόγνωση είναι ελλιπής όταν ο μη λεκτικός δείκτης νοημοσύνης σημειώνεται κάτω από 50 και όταν μέχρι τα 5 πρώτα χρόνια του παιδιού απουσιάζουν οι καλές γλωσσικές δεξιότητες (Frith, 1994; Howlin; 1999; Jordan, 2001; Quill, 2000; Waterhouse, 2000). Σημαντικό είναι πως παρά το γεγονός ότι αρκετά παιδιά βελτιώνονται σε μεγάλο βαθμό, λίγα από αυτά είναι ικανά να φτάσουν σε επίπεδο φυσιολογικής κατάστασης. Τέλος, σε πιο ήπιες περιπτώσεις αυτισμού, τα παιδιά αυτά μπορούν να συνεχίζουν να βελτιώνονται ακόμα και μετά τα 20 χρόνια ζωής, αν και εφόσον ο εκπαιδευτικός δείξει μεγάλη προσοχή, επιμονή και υπομονή με σκοπό να βοηθήσει το παιδί να εξελιχθεί (Rutter, 1990. Jordan, 2001).



## 1.9 Δεξιότητες παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

### 1.9.1 Κοινωνικές δεξιότητες

Όπως σημειώνει ο Κρουσταλάκης (1998): *«Το αυτιστικό άτομο φαίνεται ότι αδιαφορεί για το φυσικό- υλικό και το ανθρώπινο περιβάλλον. Κλείνεται στον εαυτό του, δεν το απασχολεί η δράση, η δημιουργία, η επιτυχία και το μέλλον του. Αποφεύγει να επικοινωνεί με τους συνομήλικούς του, αλλά και με τους ενήλικους. Πολλές φορές γίνεται επιθετικό, χτυπά, καταστρέφει»*. Όλες οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές ως προς τον εαυτό του, αλλά και ως προς τους άλλους, είναι συνήθως αποτέλεσμα της σύγχυσης της αδυναμίας επεξεργασίας των ερεθισμάτων και της αδυναμίας τους για επικοινωνία (Faherty, C.; Παπαγεωργίου, Β.; Παπαδοπούλου, Ν., Πρακτικά Ημερίδας 1999, σ. 15-65).

Σύμφωνα με τον Frith (1999), καθοριστική σημασία έχει η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης των παιδιών με αυτισμό. Συγκεκριμένα τόνισε: *«τα φυσιολογικά νήπια σχεδόν αμέσως μετά τη γέννησή τους παρουσιάζουν πολύ ενεργητικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους»* (σ. 166). Συμπληρώνοντας οι Jordan & Powell (2000) αναφέρουν, πως τα συγκεκριμένα παιδιά περιγράφονται ως *«κοινωνικά ανεπαρκή»* από τη στιγμή της γέννησής τους. Επιπροσθέτως είναι σαφές, πως η δυσκολία τους στον κοινωνικό τομέα επηρεάζει όλα τα επίπεδα της μάθησης και της συμπεριφοράς (Jordan, 2000).

Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι το παιδί δυσκολεύεται να αποτελέσει μέρος άλλων κοινωνικών ομάδων (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα, συνομήλικοι), όπως είναι η *«δυναδική σχέση»* με τη μητέρα του (Jordan & Powell, 2000). Ακόμα, στο αυτιστικό φάσμα υπάρχει ένα ευρύ πλαίσιο κοινωνικών συμπεριφορών, αφού το κλασικά παθητικό, μοναχικό και απομονωμένο παιδί είναι τυπικό μόνο για μία κατηγορία παιδιών με αυτισμό αλλά και πάλι δεν είναι αναγκαστικά έτσι σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης και ανάπτυξής του (Wing, 2000).

Κατά τον Κυπριωτάκη (1997), τα παιδιά αυτά δείχνουν να είναι ευχαριστημένα μόνα τους και δεν αισθάνονται την επιθυμία για επικοινωνία. Μόνο ορισμένα παιδιά συνάπτουν σχέσεις με τους υπόλοιπους, οποιουδήποτε βήθους.

Γενικότερα, ο σκοπός της επικοινωνίας τους αφορά την ικανοποίηση αναγκών ή την απόκτηση πληροφοριών (Jordan & Powell, 2001).

Σύμφωνα με τον Jordan (2000), είναι διαπιστωμένο ότι η ανταπόκριση των παιδιών αυτών προς το περιβάλλον τους αυξάνεται εφόσον ελαττωθούν οι τελετουργικές τους συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί, πως η αδυναμία των παιδιών αυτών δεν εντοπίζεται στο πως να κοιτάζει αλλά στο πότε και στο γιατί (Jordan & Powell, 2000). Όμως, η βλεμματική επαφή φαίνεται να βελτιώνεται με την ενηλικίωσή τους (Wing, 2000).

Ειδικότερα, στην προσχολική ηλικία τα νήπια, που αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες γίνονται περισσότερο αντιληπτά από τους άλλους. Ακόμα, η συχνότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικες αυξάνεται και οι θετικές κοινωνικές συσχετίσεις υπερτερούν των αρνητικών. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια παρατηρήσεων, αναφορικά με τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα παιδιά με αυτισμό προς τους συμμαθητές τους, παρατηρήθηκε ένα σημαντικό γεγονός. Η συχνότητα του χαμόγελου και του γέλιου, του παιχνιδιού τους με τους υπόλοιπους συνομήλικους και των δραστηριοτήτων που απαιτούν συνεργασία τείνουν να αυξάνονται κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών, ολοένα και πιο πολύ (Hartup, 1983; Radke- Yarrow, Zahn- Waxler, & Chapman, 1983, ο.α. στο Schopler & Mesibov, 1986).

Τέλος, όπως αναφέρουν οι Wenar & Kerig (2008), η έρευνα παρουσιάζει ότι το έλλειμμα στον κοινωνικό τομέα των παιδιών με αυτισμό αφορά μόνο τις κοινωνικές περιστάσεις και δεν είναι γενικευμένο. Ειδικότερα, για το κοινωνικό περιβάλλον, οι άλλοι βρίσκουν δύσκολη την αλληλεπίδραση με τα συγκεκριμένα παιδιά λόγω της μειωμένης ή της παρεκκλίνουσας εκφραστικότητας και επικοινωνίας από την πλευρά των παιδιών αυτών. Ακόμα, επισημαίνουν πως στην ηλικία των 5 ετών, οι περισσότερο ακραίες εκδηλώσεις της κοινωνικής απομόνωσης μειώνονται, αν και η γενική εικόνα εξακολουθεί να είναι αποκλίνουσα.

## **1.9.2 Συναισθηματικές δεξιότητες**

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό αποτελούν οι συνεχείς συγκινησιακές μεταπτώσεις. Για παράδειγμα, την ηρεμία και την απάθεια

διαδέχονται οι εκρήξεις θυμού, οι κραυγές, τα χτυπήματα, οι άσκοπες κινήσεις και οι αντιδράσεις άγχους. Ακόμα, ένα σημαντικό γνώρισμα της συμπεριφοράς τους αποτελεί η αυτοεπιθετικότητα, όπου σε στιγμές κρίσης το παιδί είναι πιθανό να βλάψει τον ίδιο του τον εαυτό. Παραδείγματα τέτοιας συμπεριφοράς είναι: χτύπημα του κεφαλιού του στον τοίχο, σε έπιπλα, σκίσιμο του δέρματός του με τα νύχια του και τράβηγμα των μαλλιών του. Ίσως, αυτές οι αντιδράσεις του να οφείλονται σε κάποια ενόχληση από δυσάρεστα συναισθήματα, από άστοχη παιδαγωγική φόρτιση των γονέων, από έντονες αισθητηριακές ενοχλήσεις (ήχοι, φώτα, στενά και σφιχτά ενδύματα) και από επώδυνα αισθήματα, όπως εντερικές διαταραχές κ.α. Γενικότερα, υπάρχει αυτή η ιδιόρρυθμη συναισθηματική ανταπόκριση των παιδιών αυτών, καθώς παραμένουν ανέκφραστα και αμέτοχα στη συναισθηματική κατάσταση των υπολοίπων ακόμα και αυτών των ίδιων (Κρουσταλάκης, 1998).

Αναφορικά με τα συναισθήματα των παιδιών αυτών, οι ειδικοί επί του θέματος τα έχουν χαρακτηρίσει ως «υπολειπόμενα σε ενσυναίσθηση», διεργασία κατά την οποία το άτομο ανταποκρίνεται συναισθηματικά σε ένα άλλο, σαν να βίωνε παρόμοιο συναίσθημα. Όμως, κατά την τυπική ανάπτυξη η ενσυναίσθηση έχει σημειωθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και είναι πολύ πιθανό να εμφανιστεί νωρίτερα. Επιπλέον, είναι γνωστό πως τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν συναισθηματική άμβλυση σε κοινωνικές περιστάσεις, όπως για παράδειγμα: απουσία κοινωνικού χαμόγελου και αγαλλίασης κατά τη συμπεριφορά συγκλίνουσας προσοχής στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής και παρεκκλίσεις στην έκφραση των συναισθημάτων. Ακόμα, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να μην έχουν κινητοποίηση για κοινωνική εμπλοκή, οπότε είναι δυσκολότερο για κάποιον να τα κατανοήσει και να συσχετιστεί μαζί τους λόγω των μειωμένων τους συναισθηματικών μηνυμάτων (Wenar & Kerig, 2008).

Σημαντικό είναι, ότι περιορίζεται αρκετά η ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, διότι υπάρχει αδυναμία στην εμφάνιση και έκφραση των συναισθημάτων τους, οπότε υπολείπεται ένα σοβαρό κίνητρο για την εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις. Από την άλλη πλευρά, ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό σε κατάλληλα για το νοητικό τους δυναμικό ερεθίσματα και παρουσιάζουν αρνητισμό ίδιου επιπέδου με αυτόν των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών ίδιας νοητικής ηλικίας. Όσον αφορά ένα περισσότερο αφαιρετικό επίπεδο,

είναι ικανά να υιοθετήσουν την οπτική γωνία των υπολοίπων σχετικά με την αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, παρατηρείται αδυναμία στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με το κοινωνικό περιβάλλον (γνώσεις, σκέψεις και επιθυμίες άλλων). Είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν λειτουργικές χειρονομίες, αναφορικά με τη δράση («έλα εδώ») ή χειρονομίες σχετικές για την ικανοποίηση των ίδιων τους των αναγκών («φέρε μου»), μόνο που δεν κάνουν χρήση εκφραστικών χειρονομιών, που έχουν σχέση με τα συναισθήματά τους, αλλά και των άλλων. Τέλος, γίνεται αντιληπτό πως τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν την ικανότητα σωστής κατηγοριοποίησης των βασικών εκφράσεων του προσώπου, αλλά δυσκολεύονται αρκετά στη σύνθεση του προσώπου αυτού με τα φωνητικά και σωματικά ερεθίσματα και χαρακτηριστικά (Wenar & Kerig, 2008).

### 1.9.3 Γνωστικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον Peeters (2000), η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη, η σκέψη, οι ιδέες και διάφορες άλλες νοητικές ικανότητες πρωταγωνιστούν στη διαδικασία επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα βαθμό καθορίζουν το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών των παιδιών με αυτισμό. Τις περισσότερες φορές, η καλή λειτουργία των παραπάνω ικανοτήτων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή μαθησιακή διαδικασία και οποιαδήποτε δυσκολία κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών επιδρά αρνητικά στη μάθηση.

Όπως υποστηρίζει η Uta Firth (1999), η μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών αυτών είναι η ανικανότητά τους να συνδέσουν σε ορισμένα σύνολα όλων των ειδών τις πληροφορίες, να συναισθανθούν τις ειδικές λειτουργίες του νου, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις μέσα από τον λόγο. Παράλληλα, τα συγκεκριμένα άτομα έχουν διαφορετικό γνωστικό ύφος, δηλαδή ο εγκέφαλός τους επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες. Επίσης, η ευελιξία της σκέψης και της συμπεριφοράς τους διαφαίνεται από την έλλειψη του φανταστικού ή μιμητικού παιχνιδιού.

➤ Ειδικότερα οι τομείς που επηρεάζονται είναι:

- Αντίληψη: Μεγάλη διαφορά υπάρχει στον τρόπο που τα παιδιά αυτά λαμβάνουν και επεξεργάζονται τα ερεθίσματα και τις εισερχόμενες πληροφορίες, κάτι που αποτελεί απόρροια της κεντρικής γνωστικής δυσλειτουργίας (Peeters, 2000). Συχνά, καταλαβαίνουν και παρατηρούν αρκετές λεπτομέρειες στο περιβάλλον, χωρίς την ύπαρξη κάποιου νοήματος, τις οποίες εμείς δεν αντιλαμβανόμαστε (Jordan & Powell, 2000). Γενικότερα, υπάρχει δυσκολία στη διάκριση του σημαντικού από το ασήμαντο, καθώς όλες οι πληροφορίες και τα ερεθίσματα εισέρχονται με την ίδια σημασία (Jordan, 2000; Jordan & Powell, 2001; Peeters, 2000).
- Προσοχή: Όπως σημειώνουν οι Jordan & Powell (2001), η σκέψη στον αυτισμό χαρακτηρίζεται από τον ιδιαίτερο τρόπο των παιδιών να εστιάζουν σε συγκεκριμένα ερεθίσματα με προσοχή τύπου «τούνελ», όπου μόνο κάποια από αυτά γίνονται αντιληπτά, ενώ όσα βρίσκονται έξω από το «τούνελ» της προσοχής αγνοούνται και χάνονται. Στα παιδιά αυτά παρατηρείται εκτεταμένη δυσκολία στη συγκέντρωση ή και διαταραχή προσοχής, όμως στην πραγματικότητα διαθέτουν υψηλό επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσης. Ακόμα, όπως αναφέρουν αρκετά άτομα με αυτή τη διαταραχή, τους είναι αρκετά δύσκολο να εστιάσουν την προσοχή τους σε έναν χώρο με ποικίλα ερεθίσματα (Grandin, 1995). Όμως, το πιο ολοκληρωμένο πρόβλημα προσοχής στη διαταραχή αυτή αποτελεί το σχετικό με την κοινή προσοχή, το οποίο τοποθετείται στο κέντρο των διαπροσωπικών δυσκολιών (Jordan & Powell, 2000; Peeters, 2000; Wing, 2000).
- Σκέψη- απόκτηση εννοιών: Η σκέψη των παιδιών που εντάσσονται στο αυτιστικό φάσμα είναι πολύ συγκεκριμένη και αντιλαμβάνονται τον προφορικό λόγο ως κάτι κυριολεκτικό (Collia & Faherty, 1999). Δεν πραγματοποιούν συνδέσεις πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων, κάνουν συνέχεια τα ίδια λάθη και δεν μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους (Jordan & Powell, 2000). Ακόμα, εξαιτίας της άκαμπτης σκέψης τους αδυνατούν να θυμηθούν την κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση του προβλήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν γνωρίζουν τις στρατηγικές, τις οποίες διαθέτουν, αλλά χρησιμοποιούν κάθε φορά την ίδια στρατηγική, ανεξαρτήτως της αποτελεσματικότητάς της (Jordan & Powell, 2001; Peeters, 2000). Σύμφωνα με τη Jordan (2000) υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά σκέψης στον αυτισμό: ο τρόπος με τον οποίο αποκωδικοποιούνται, αποθηκεύονται και ανακαλούνται οι πληροφορίες από τη μνήμη και ο ρόλος του συναισθήματος κατά τις διαδικασίες αυτές. Εντυπωσιακό και

ασυνήθιστο για τα παιδιά αυτά αποτελεί το γεγονός πως διαθέτουν κάποιες φορές εκπληκτική ικανότητα μνήμης, αλλά δυσκολεύονται στην ανάκληση προσωπικών εμπειριών και γεγονότων.

- Μίμηση: Συνηθίζεται τα συγκεκριμένα παιδιά να μην έχουν καλές δεξιότητες μίμησης και πολλές φορές προσπαθούν να αντιγράψουν μορφές συμπεριφοράς χωρίς να τις προσαρμόζουν κάθε φορά στο πλαίσιο των αναγκών τους. Κατά αυτόν τον τρόπο η μίμηση του παιδιού με αυτισμό έχει μία «*παρασιτική ποιότητα*» και είναι δύσκολο να τη χρησιμοποιήσουμε ως τεχνική διδασκαλίας (Jordan & Powell, 2001). Στη συνέχεια, οι μαθητές της γενικής αγωγής διαθέτουν ως βασικό μέσο για την εκπαίδευση και αγωγή τους τη μίμηση προτύπων, η οποία βασίζεται στην κοινωνική μάθηση. Από την άλλη, οι μαθητές με αυτισμό χρειάζονται ειδικότερη εκπαίδευση για τις δεξιότητες μίμησης, οι οποίες θεωρούνται ως προπαρασκευαστικές για την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων (Α.Π.Σ. για μαθητές με αυτισμό, 2004).
- Μνήμη: Συχνά, αναφέρεται ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετικά καλή μνήμη (Jordan & Powell, 2001). Συμπληρωματικά, διαθέτουν εντυπωσιακή ικανότητα ανάκλησης λεπτομερειών (Jordan, 2000). Τους είναι δύσκολο να οργανώσουν και να τακτοποιήσουν πράγματα και ενέργειες, διότι αποθηκεύουν πληροφορίες και δεδομένα αποσπασματικά, ανεξαρτήτως κοινωνικού πλαισίου και χρονικής σχέσης με άλλα γεγονότα. Επιπροσθέτως, διαθέτουν πτωχή αυτοβιογραφική μνήμη, που είναι πρόβλημα γνωστικού τύπου, όμως διαθέτουν πολύ καλή σημασιολογική και επαναληπτική μνήμη. Ακόμα, έχουν πολύ καλή οπτική μνήμη και όταν οι πληροφορίες τους παρουσιάζονται οπτικά με εικόνες και λέξεις φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα (Jordan & Powell, 2001; Peeters, 2000; Wing, 2000). Αντιθέτως, η ακουστική τους μνήμη υστερεί λειτουργώντας βοηθητικά.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>- Συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο

### 2.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή ισότιμης εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η εκπαίδευση και η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έχει περάσει από πολλά στάδια και στη βιβλιογραφία παρατίθενται πολλοί όροι για την περιγραφή τους. Στην Ελλάδα, για αρκετά χρόνια τόσο τα άτομα με ειδικές ανάγκες όσο και ο κοινωνικός τους περίγυρος στιγματίζονταν από την κοινωνία με αποτέλεσμα να νιώθουν ντροπή και ενοχές, να απομονώνονται και να περιθωριοποιούνται. Οι πρώτες προσπάθειες στην παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών πραγματοποιούνται από ορισμένους ιδιωτικούς φορείς.

Κατά τους Thomas & Loxley (2001), μερικοί όροι που τις σκιαγραφούν αποτελούν τους παρακάτω: *«Μερική φοίτηση στη γενική τάξη»*, *«Ένταξη»*, *«Πρωτοβουλία στη Γενική εκπαίδευση»*, *«Συνεκπαίδευση»*, *«Πλήρης συνεκπαίδευση»* και *«Καθολικός σχεδιασμός»*. Ειδικότερα, στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, πραγματοποιήθηκε η *«μερική φοίτηση στη γενική τάξη»*, που ήταν αποτέλεσμα του αιτήματος που τέθηκε, ότι είναι αναγκαίο ο μαθητής με αναπηρία να έχει τη μέγιστη δυνατή εμπειρία συνύπαρξης με τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούσαν στη γενική τάξη για μερικές ώρες κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (Σούλης, 2013).

Όμως, την ίδια περίοδο έκανε την εμφάνισή του ο όρος *«ένταξη»*, που αναφερόταν στην προσπάθεια να ανανεωθεί και να αναπροσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, υπήρχε η ευκαιρία και το δικαίωμα να λαμβάνουν εκπαίδευση όλοι οι μαθητές με αναπηρία, σε αντίθεση με την *«μερική φοίτηση στη γενική τάξη»* σύμφωνα με τον οποίο ένα μεγάλο ποσοστό των συγκεκριμένων μαθητών δεν αποτελούσε μέρος του εκπαιδευτικού πλαισίου. Συμπληρωματικά, ο όρος αυτός υπογράμμιζε την υποχρέωση να επανεξεταστεί η λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης συνολικά και πρότεινε να μετασχηματιστούν οι τρόποι αντίληψης της παιδαγωγικής αξιολόγησης και εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Επίσης, πρότεινε να

θεσπιστεί εκ νέου νομοθεσία και να ορισθούν και να ακολουθηθούν καινούριες πολιτικές. Οι αλλαγές αυτές συντέλεσαν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Σούλης, 2013).

Σχετικά με το πρακτικό μέρος, η ένταξη υλοποιήθηκε αποσπασματικά, χωρίς ιδιαίτερα σημαντικές καινοτομίες και προσαρμογές. Συμπερασματικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και βρίσκονταν στον ίδιο χώρο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εξακολουθούσαν να είναι απομονωμένοι από αυτούς. Ωστόσο, δημιουργήθηκε έντονος προβληματισμός αναφορικά με τη λειτουργία των ειδικών τάξεων και αν και κατά πόσο αυτές έθεται στο περιθώριο τους συγκεκριμένους μαθητές. Ακολούθως, κατά τη δεκαετία του 1990 εμφανίζεται ο όρος «*συνεκπαίδευση*» (Vislie, 2003, ο. α. στο Σούλης, 2013).

## **2.2 Ειδική Αγωγή και Συνεκπαίδευση- Ορισμοί**

Η συνεκπαίδευση μεταφράζεται με τον αγγλικό όρο “*inclusion*” και προέρχεται από το λατινικό ρήμα “*includere*”, που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Η ελληνική βιβλιογραφία κάνει χρήση και των όρων «*εκπαίδευση για όλους*» και «*συμπεριληπτική εκπαίδευση*». Οι όροι «*ενσωμάτωση*» και «*σχολική ένταξη*» έχουν στην πραγματικότητα την ίδια σημασία (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Ακόμα, η ενσωμάτωση ορίζεται ως η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια σχολική κοινότητα συνομηλίκων (Ρήγα, 1997).

Παράλληλα, σύμφωνα με την Πέννα (2008), η συνεκπαίδευση ορίζεται και ως η προσπάθεια, η οποία γίνεται για την αποτελεσματική συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μέσα στο γενικό σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την παροχή της απαραίτητης ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους ειδικούς του χώρου.

Επίσης, σε έναν άλλο ορισμό, οι όροι «*συνεκπαίδευση*» και «*σχολική ενσωμάτωση*» ταυτίζονται, με τη διαφορά ότι ο όρος «*συνεκπαίδευση*» είναι σε μικρότερο βαθμό συναισθηματικά και κοινωνικά φορτισμένος. Αντιθέτως, ο όρος «*ενσωμάτωση*» χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο, για εθνικές, θρησκευτικές ή



κοινωνικές μειονότητες (Λιοδάκης, 2000). Υφίστανται όμως και ορισμοί, κατά τους οποίους ο όρος «συνεκπαίδευση» δεν ταυτίζεται με τους υπόλοιπους και διαφοροποιείται, αφού: «...αποτελεί μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις» (σ. 48) (Σούλης, 2008).

Οι Stainback & Stainback (1994), ως κύριοι εκφραστές της συνεκπαίδευσης πιστεύουν, ότι η ξεχωριστή ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι αναγκαίο να αφαιρεθεί από το εκπαιδευτικό πλάνο και ότι όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, κύριος σκοπός της συνεκπαίδευσης δεν αποτελεί η εξάλειψη των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, αλλά να η επίτευξη της ικανότητας του να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, που θα τους αξιολογεί, θα τους ισχυροποιεί και θα αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους ταυτόχρονα ( Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μια συνεχόμενη και εξελισσόμενη διαδικασία έως και σήμερα, αφού αλλάζουν σε όλες τις χώρες οι αντιλήψεις, οι πολιτικές αλλά και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης (Νάνου et al., 2009), καθώς και οι διδακτικές στρατηγικές, η οργάνωση της τάξης, η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carrington & Robinson, 2004, ο.α. στο Σούλης, 2013).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω, η πρόταση της ενσωμάτωσης και της ένταξης έχει μετατραπεί σε πρόταση για συνεκπαίδευση των μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως συγκεκριμένα αναφέρει η Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) σε «Ένα σχολείο για όλους» (Watkins, 2003). Η συνεκπαίδευση αφορά την παροχή κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, αλλά και στην επαναδιαμόρφωση του σχολείου, για τη συμπερίληψη όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζημανώλη, 2005). Επίσης, το σχολείο χρειάζεται να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Ειδικότερα, η συνεκπαίδευση σκοπεύει στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, που θα είναι «ανοικτό» και προσβάσιμο για κάθε παιδί και δεν θα αποκλείει

κανέναν, έχοντας ως πρόφαση, ότι δεν έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις διάφορες ανάγκες του (Σούλης, 2013). Γενικότερα όμως, ο όρος της συνεκπαίδευσης αναφέρεται με ποικίλους χαρακτηρισμούς.

Σύμφωνα με τα βασικά αξιώματα, που καθορίζουν το περιεχόμενό της, η συνεκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς και συστηματικής μεταβολής. Ακόμα, η διαδικασία αυτή προσπαθεί να αναθεωρήσει εκ νέου την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία, αναφορικά με τον προσδιορισμό των εννοιών «ικανότητα», «επιτυχία» και «αποτυχία» (Whitty, 2002, ο.α. στο Σούλης, 2013).

Στη συνέχεια, η συνεκπαίδευση ορίζεται στο πλαίσιο των θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει διάφορες διαστάσεις των συγκεκριμένων αρχών, όπως την ισότητα στη συμμετοχή, τον σεβασμό στην ποικιλομορφία, την αποδοχή της ποικιλομορφίας κ.α. Επιπλέον, η αξιοποίηση αυτή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική αλλά και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, βελτιώνει την όξυνση της κριτικής τους σκέψης, την ανατροπή των στερεοτύπων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους (Σούλης, 2013).

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως η συνεκπαίδευση προσπαθεί να γεφυρώσει το «χάσμα», που υπάρχει ανάμεσα στους «διαφορετικούς» μαθητές (Σούλης, 2013). Για παράδειγμα, κατά τον Fisher (2007), η συνεκπαίδευση προσπαθεί να γεφυρώσει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών, τα οποία κατατάσσονται σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» σχετικά με την σχολική αποτυχία, των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, η συνεκπαίδευση δεν υφίσταται ως στόχος, αλλά ως μέθοδος, κατά την οποία ο κάθε μαθητής θα κατορθώσει να αναπτύξει τις ικανότητες που διαθέτει όσο το δυνατόν περισσότερο μπορεί.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον Σούλη (2013), η συνεκπαίδευση ενέχει υψηλούς στόχους, με αποτέλεσμα την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, αργότερα ως ενήλικες. Ακόμα, η πραγματοποίηση του οράματος της συνεκπαίδευσης έχει ως προϋπόθεση τη δέσμευση όλων των προσώπων και των φορέων, οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι οποίοι θα βοηθήσουν στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας συνύπαρξης και συνδημιουργίας (Warren & Alston, 2004, ο.α. στο Σούλης, 2013). Κατά αυτόν τον

τρόπο, η συνεκπαίδευση αποτελεί μια ιδέα, που συνδέει τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους φορείς, καθώς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Σούλης, 2013).

Κύριες ασχολίες της συνεκπαίδευσης αποτελούν οι λόγοι, ο τρόπος, ο χρόνος, ο τόπος και τα πιθανά αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, δηλαδή με την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό. Ασχολείται επίσης με τη διδαχή και την ενεργό συμμετοχή όλων εκείνων των ευάλωτων και αποκλεισμένων μαθητών και όχι μόνο με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Επίσης, καλείται να αντισταθμίσει θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας καθώς και κατάργησης των διακρίσεων και των στερεοτύπων (Barton, ο.α. στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Κατά τους Walther-Thomas, Korinek, Mclaughlin & Williams (2000), τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης είναι εκείνα, που ανήκουν όλα τα παιδιά, που υποστηρίζουν και υποστηρίζονται από τους συνομηλικούς τους και άλλα άτομα της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία φοιτούν στο γενικό σχολείο μαζί με τους συνομηλικούς τους, με στόχο να πετύχουν να περνούν όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο στην τάξη με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές.

Γενικότερα, όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζοντάς το φυσικά σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του καθενός. Όπως αναφέρουν οι Sebba & Ainscow (1996), ο όρος «συνεκπαίδευση» αναδεικνύει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως με το να αναθεωρεί την οργάνωση και την παροχή του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Διαλεκτάκη (2010), η συνεκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, λαμβάνεται υπόψη τελευταία ως «η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης». Όμως, η προσπάθεια ένταξης όλων των μαθητών σε ένα σχολικό πλαίσιο έγινε διεθνώς αποδεκτή μετά από τη Διακήρυξη της UNESCO και του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας της Ισπανίας, με θέμα: «*Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή*», που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994, όπως προαναφέρθηκε. Ειδικότερα, στη

συνάντηση αυτή συμμετείχαν περισσότερα από 300 μέλη 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανώσεων, στοχεύοντας στην προώθηση και στην διερεύνηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Unesco, 1994). Πιο συγκεκριμένα, στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα γίνεται λόγος για τη συνεκπαίδευση ως ο «*πιο κοινά αποδεκτός τρόπος καταπολέμησης διαχωριστικών στάσεων, δημιουργίας φιλόξενων κοινοτήτων και μιας πιο περιεκτικής κοινωνίας, αλλά και τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης της πλειοψηφίας των παιδιών, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στην αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος*» (σ. 211) (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, ο.α. στο Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου & Στρογγυλός, 2010).

Σημαντικό είναι ότι αρκετά χρόνια πριν από την παραπάνω Διακήρυξη πραγματοποιούνταν προσπάθειες με σκοπό την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Η άποψη πως σε μια δημοκρατική χώρα θα πρέπει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να έχουν ίση συμμετοχή στην κοινωνία, οδήγησε και κατηύθυνε τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανεύρεση καινούριων εκπαιδευτικών πολιτικών, ώστε να επιτευχθεί η «*κοινή αγωγή αναπήρων και μη μαθητών*» (σ. 31-49) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ακόμα, οι Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου (2006), ορίζουν τη συνεκπαίδευση μέσα από τα αιτήματα της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής και της απομάκρυνσης από κάθε θεωρία και πρακτική αποκλεισμού. Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι βασισμένη στην θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και διακατέχεται από την αντίληψη, ότι όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων αυτών που «*διαφέρουν*», λαμβάνονται υπόψη ως πολύτιμα και αξιοσέβαστα μέλη της σχολικής κοινότητας.

## **2.3 Η συνεκπαίδευση των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού**

### **Φάσματος στο νηπιαγωγείο**

Κατά τον Σούλη (2018), υπάρχουν πολλοί ορισμοί που περιγράφουν τη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς, η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία, που περιλαμβάνει κάθε παιδί ανεξαρτήτως της κατάστασης και των εμπειριών του και ως η από κοινού σχολική ζωή και μάθηση

παιδιών με την ύπαρξη ή όχι ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επιπλέον, ορίζεται και ως η διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης και αναίρεσης των δυσκολιών, οι οποίες παρεμποδίζουν την κοινή ζωή, καθώς και την ίδια την εκπαίδευση. Παράλληλα, θεωρείται πως η συνεκπαίδευση διαθέτει διαφορετικό νόημα για διαφορετικά άτομα δεν αφορά μόνο την ίδια την εκπαίδευση, αλλά όλη την κοινωνία.

Αξίζει να σημειωθεί, πως η συνεκπαίδευση στην προσχολική ηλικία δεν αναφέρεται μονάχα στην παροχή υπηρεσιών στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν υπάρχει δυνατότητα να εφαρμοστεί αν δεν συμμετέχει και δεν το επιτρέπει το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και αν δεν προγραμματιστεί και σχεδιαστεί με κατάλληλο τρόπο και δεν τροποποιηθεί. Τέλος, η συνεκπαίδευση δεν υφίσταται αν δεν υπάρχει συμμετοχή και συμβολή κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού.

### **2.3.1 Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο**

Η ένταξη του παιδιού με αυτισμό στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα πολλά πλεονεκτήματα, τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και για τους συμμαθητές του. Αποτελεί όμως και μία πρόκληση, λόγω των ιδιαίτερων ενημερωτικών και οργανωτικών συνθηκών, που επικρατούν στο σχολείο υποδοχής του παιδιού αυτού. Η συνύπαρξη του συγκεκριμένου παιδιού με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ήδη από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου είναι ευεργετική σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, κατά την ηλικία αυτή γενικότερα τα παιδιά δεν διαθέτουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές «αγκυλώσεις», που διέπουν τους ενήλικες (Καρδαρά, 2017). Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για τους μαθητές αυτούς διαμορφώνει παράλληλα και τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού (Ainscow, 2004).

Από την άλλη, τα παιδιά χαρακτηρίζονται από φαντασία, ανοχή και αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Έτσι, τα αποτελέσματα θα είναι εκπληκτικά, εφόσον ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευτεί τις αρετές αυτές των παιδιών, με σκοπό να τους συστήσει τον λίγο διαφορετικό συμμαθητή τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα γενικότερο κλίμα αποδοχής και συναισθηματικής ασφάλειας, που

όπως θα λειτουργούσε θετικά για όλους μας, λειτουργεί με θετικό τρόπο και σε πολλές περιπτώσεις θεραπευτικά για το παιδί με αυτισμό (Καρδαρά, 2017).

Επίσης, η εκδήλωση αυθεντικών συναισθημάτων σεβασμού και αποδοχής προς το παιδί αυτό από τον κοινωνικό του περίγυρο, αποβαίνει στη δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας και προωθεί τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, τομέας που παρουσιάζει αρκετά προβλήματα στη διαταραχή αυτή. Επιπρόσθετα, η δημιουργία μίας μονάχα φιλικής σχέσης του συγκεκριμένου παιδιού θεωρείται ως σπουδαία κατάκτηση, η οποία λειτουργεί θεραπευτικά στην κατηγορία της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης (Καρδαρά, 2017).

Παράλληλα, για την αρμονική συνύπαρξη είναι αναγκαίο να γίνονται σεβαστές οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα όρια όλων των παιδιών. Φυσικά, δεν πρέπει να περιμένουμε από ένα μικρό παιδί να υπομένει την επιθετικότητα κάποιου συμμαθητή του, ο οποίος εκφράζει με αυτόν τον τρόπο τις δυσκολίες, που του δημιουργεί το ίδιο το φάσμα. Σίγουρα, η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δεν χρειάζεται να είναι διδακτική ούτε βέβαια να δημιουργεί ενοχές στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που με αυτόν τον τρόπο αρκετές φορές δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, όπως οίκτο προς τον συμμαθητή τους. Μόνο όταν η αρνητική κοινωνική συμπεριφορά εξηγηθεί και γίνει κατανοητή από τα υπόλοιπα παιδιά είναι μετά στη δική τους κρίση το πως θα τη διαχειριστούν. Άλλωστε, έτσι λειτουργεί οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα καλούνται να συμπεριληφθούν και να ενταχθούν (Καρδαρά, 2017).

Από την άλλη πλευρά, θετικά αποτελέσματα έχει και η συνεκπαίδευση για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι τυπικοί μαθητές, που φοιτούν σε γενικές τάξεις, αποκτούν επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μη τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές και δείχνουν ενδιαφέρον και αλληλεγγύη για εκείνους. Επιπρόσθετα, αποκτούν δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθάνε να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τους συμμαθητές τους και μαθαίνουν να τους υποστηρίζουν και να τους βοηθούν (Anderson et al., 2007). Συμπληρωματικά, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές δείχνουν περισσότερη κατανόηση και αποδοχή των ατομικών διαφορών, αναπτύσσουν ισχυρή αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση και δεν δυσκολεύονται στο συνάψουν φιλίες. (Power-deFur & Orelove, 1996; McCarty, 2006). Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι από τέτοιου είδους πρακτικές

συνεκπαίδευσης ωφελούνται και οι μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Κάποιες από τις ειδικές τεχνικές, όπως η επανάληψη, οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης και η ανατροφοδότηση, οι οποίες παρέχονται μέσα στη γενική τάξη για την εκπαίδευση των μη τυπικών παιδιών αποτελούν πλεονεκτήματα για τους μαθητές που υστερούν στις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά δεν έχουν επίσημες διαγνωσμένες δυσκολίες (Power-deFur & Orelove, 1996). Επίσης, οι προσαρμογές και αναμορφώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, οι τροποποιήσεις των μεθόδων διδασκαλίας και η παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ωφελεί και τους τυπικούς μαθητές, διότι τους παρέχεται έμμεσα επιπλέον στήριξη (Hines, 2001). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη αναφορικά με τη λειτουργία της τάξης είναι ότι το τμήμα αποκτά μεγαλύτερη συνοχή (Anderson et al., 2007).

### **2.3.2 Δυσκολίες της συνεκπαίδευσης παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο νηπιαγωγείο**

Η πολυπλοκότητα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος συντελεί ως έναν βαθμό στην ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων αναφορικά με την εύρεση του ιδανικού εκπαιδευτικού πλαισίου για τους συγκεκριμένους μαθητές (Mc Donnell, 1998).

Αρχικά, θεωρείται ότι η απλή συνύπαρξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές στο γενικό τμήμα, μπορεί να έχει θετική έκβαση, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής για την επίτευξη της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας για τους μαθητές αυτούς. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί στη γενική τάξη είναι πολύ πιθανό να μην καλύπτονται οι ανάγκες τους και να μην αναπτύσσονται οι γνωστικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες στον επιθυμητό βαθμό (Simpson, De Boer & Miles, 2003).

Πολλοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δυσκολεύονται κατά την εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης. Τέτοιες δυσκολίες σημειώνονται λόγω της ελλιπούς ενημέρωσής τους σχετικά με το ζήτημα των διαταραχών αυτών, λόγω της λειψής υποστήριξής τους και τον ασαφή τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης (Κοντοπούλου, Τζιβινίκος & Τζιβινίκου, 2007).

Τονίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από μερικούς κάποια επιχειρήματα κατά της συνεκπαίδευσης, όπως είναι τα προβλήματα αξιολόγησης των διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα η διάγνωση, η αξιολόγηση και η κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων των συγκεκριμένων διαταραχών αποτελούν αμφιλεγόμενα ζητήματα (Steyaert, De La Marche, 2008).

Ακόμα, οι διαφωνίες αυτές προκαλούνται από την ετερογένεια των συμπτωμάτων και από τα πρόωρα διαγνωστικά μέσα, τα οποία στηρίχθηκαν στις θεωρίες της αιτιολογίας των διαταραχών αυτών. Επίσης, οφείλονται στο γεγονός ότι ο αυτισμός διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με άλλους τύπους παιδικών διαταραχών και στο γεγονός πως ορισμένα συμπτώματα εμφανίζονται κατά την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ άλλα τη στιγμή της γέννησής του (Volkmar, Klin, Cohen, 1997).

Κάποια εμπειρικά δεδομένα φανερώνουν πως τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στη γενική τάξη είναι απομονωμένα, δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη δική τους βούληση παρά μόνο με παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό και συνηθίζεται να διακόπτουν το μάθημα εκδηλώνοντας κραυγές, στερεότυπες κινήσεις και εκρήξεις θυμού. Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής αυτός φαίνεται ότι παρεμποδίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και το έργο και δεν «αφήνει» τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να «μάθουν» και να παρακολουθήσουν, όπως θα έκαναν αν απουσίαζε ο μαθητής αυτός. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί στιγματίζεται και περιθωριοποιείται, αντί να κοινωνικοποιηθεί και γενικότερα να ωφεληθεί από τη διαδικασία (Irmsher, 1995).

Παράλληλα, η αναποτελεσματικότητα αυτών των προσπαθειών μπορεί να οφείλεται σε ελλείψεις εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα ήταν σε θέση να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια, ώστε να περιοριστούν οι προαναφερθείσες «προβληματικές» συμπεριφορές μέσα στη γενική τάξη (McClannahan, 1997).

Κατά τους Lynch και Baker (2005), είναι ευκολότερο για τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες να παρακολουθούν το πρόγραμμα της γενικής τάξης από ότι τα παιδιά με διαταραχές ή και συμπεριφορικά/ συναισθηματικά προβλήματα. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται από την άποψη ότι η συμπεριφορά των παιδιών με τη σωματική αναπηρία δεν επιδρά αρνητικά στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, σε αντίθεση με τη συμπεριφορά των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.



Άλλα προβλήματα που διατυπώνονται για τη συνεκπαίδευση σχετίζονται με τη έλλειψη επιπρόσθετης υποστηρικτικής παρέμβασης, όπου η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται ως απλή συνύπαρξη μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η απλή συνύπαρξη δεν επαρκεί για να επιτευχθεί η πλήρης ένταξη χρειάζεται συστηματική υποστήριξη των παιδιών με τυπικής ανάπτυξης (Roll, 1997).

Αναφορικά με τη στάση των μαθητών προς τους «διαφορετικούς» συμμαθητές τους, παλαιότερα, παρατηρούνταν πως παρεμπόδιζε κατά πολύ την αλληλεπίδραση και τον βαθμό συμμετοχής και αποδοχής των παιδιών αυτών από όλους (Fisher, Pumpian & Sax, 1998). Κατά τους Pivik et al. (2002), μία τέτοια στάση εκδηλωνόταν συνήθως με αρνητικού τύπου σχολιασμούς και πειράγματα από τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που παρεμπόδιζε την κοινωνική και σχολική τους ένταξη και ενσωμάτωση

Τέλος, σημειώνονται κάποιες επιφυλάξεις για τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, λέγεται ότι οι φίλιες που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον δεν διατηρούνται και μετά το τέλος φοίτησής τους, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν οφέλη από τη συνεκπαίδευση των παιδιών κατά τα προηγούμενα χρόνια (Brown & Shearer, 2004).

## **2.4 Προϋποθέσεις επιτυχούς συνεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο**

Για την προσχολική ηλικία, οι προϋποθέσεις για επιτυχή συνεκπαίδευση είναι οι εξής: (Σούλης, 2018)

- Να μην απορρίπτεται κανένα παιδί.
- Να συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Να υπάρχει πλήρης συμμετοχή.
- Να παρέχονται ισότιμες δυνατότητες επιλογής για τους γονείς.
- Να υπάρχει συμμετοχή των γονέων όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Να προβλέπεται σωστή προετοιμασία για την κοινωνική ένταξη των παιδιών.
- Να εφαρμόζεται κατάλληλη αξιολόγηση και παρέμβαση.

Ωστόσο, όπως αναφέρεται από τον Σούλη (2018), η κύρια προϋπόθεση για την επιτυχή και επιθυμητή έκβαση της συνεκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η

αξιολόγηση, αλλά και ο σχεδιασμός παρέμβασης. Επιπλέον, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή τονίζει σύμφωνα με σχετική έκθεσή του, ότι η χρηματοδότηση είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν την επιτυχημένη συνεκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί, πως προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης αποτελεί και η κατάλληλη ανθρώπινη εκπαιδευτική και τεχνική υποστήριξη, καθώς και η προσαρμογή των ίδιων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Σημαντική είναι και η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα αξιοποιούν τις έμφυτες κλίσεις του μαθητή, τις ικανότητές του και τα ταλέντα του (Πατσίδου, 2011).

Ακόμα, εκτός από όλα τα παραπάνω, αναγκαίο είναι ότι ιδιαίτερα οι άμεσα εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται συνεχώς με σκοπό να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να χρησιμοποιούν στρατηγικές και κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Unesco, 2003). Βέβαια, όλες αυτές οι θεωρητικές γνώσεις από τις προαναφερθείσες επιμορφώσεις κρίνεται απαραίτητο να συνδυάζονται πάντα με την πράξη και ειδικότερα σε αυτό το ευρύ φάσμα διαταραχών, όπως είναι η Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Από την άλλη πλευρά, και ο ρόλος του παιδαγωγού είναι καθοριστικός για την επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού. Για αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2011), το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και βασικός φορέας κοινωνικοποίησης των ατόμων έχει σημαντική επιρροή στην διαδικασία δόμησης και ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, αλλά και στον τρόπο λειτουργίας του και καθορίζει την επίδοση, τη συμπεριφορά και τη σχολική προσαρμογή όλων των παιδιών. Επίσης, η παρουσία του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία δεν είναι αμελητέα. Η καθοριστική επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών έχει επιβεβαιωθεί μέσα από αρκετές ερευνητικές εργασίες και τα παιδιά, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονες προσδοκίες προόδου, σημειώνουν τις αναμενόμενες σχετικές επιδόσεις. Αξίζει να ειπωθεί πως, οι δάσκαλοι προκαλούν μία «*διανοητική ικανότητα*» με το να ελπίζουν ότι θα εμφανιστεί.

Τέλος, αναγκαία καθίσταται η συνεργασία, όλων όσων εμπλέκονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη του σχολείου, με στόχο την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η συνεργασία μεταξύ του δασκάλου, του

διευθυντή, του ειδικού παιδαγωγού, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος για την πραγμάτωση του παραπάνω στόχου (Πατσίδου, 2011).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> - Μελέτη Περίπτωσης- Έρευνα

### 3.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες εντός της γενικής τάξης, αλλά και σε σταθμισμένες αναλόγως του αναπτυξιακού του επιπέδου και όχι αυτή καθαυτή η επίδοσή του. Ακόμα, επιμέρους στόχοι είναι η καταγραφή των αντιδράσεών του, της αντίληψής του, των ενδιαφερόντων του, των προτιμήσεών του και της αλληλεπίδρασής του με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στον χώρο της γενικής τάξης του ημερήσιου νηπιαγωγείου.

#### Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Υπάρχει αλληλεπίδραση του παιδιού αυτού με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης;
- Σε ποιον βαθμό μπορεί να ανταπεξέλθει το παιδί αυτό στις γενικές δραστηριότητες του τμήματος;
- Σε ποιον βαθμό και με ποιον τρόπο το παιδί ανταποκρίνεται στις ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες εντός της γενικής τάξης;

### 3.2 Διαδικασία της Έρευνας

Αρχικά υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια η παρατήρηση του παιδιού στον χώρο του νηπιαγωγείου, μέσα στην τάξη, στον διάδρομο και στο διάλειμμα, για περίπου δύο μήνες, κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι ήδη προγραμματισμένες γενικές δραστηριότητες της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, καθώς και σχεδιάστηκαν επιπλέον ειδικές δραστηριότητες βάσει των δυνατοτήτων του νηπίου. Οι προσαρμοσμένες δραστηριότητες, αποτελούνται από διαβαθμίσεις. Για παράδειγμα, αρχικά το παιδί έπρεπε να ανταπεξέλθει σε δραστηριότητες που ήδη κατείχε, όπως φάνηκε από την παρατήρηση. Στη συνέχεια,

κλήθηκε να ανταπεξέλθει σε δραστηριότητες υψηλότερης δυσκολίας από τις προηγούμενες.

### 3.3 Προφίλ παιδιού

Η μελέτη περίπτωσης αφορά τον Β., ένα παιδί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ηλικίας 4,5 ετών που φοιτά σε ημερήσιο γενικό νηπιαγωγείο του Νομού Φλώρινας. Είναι το πρώτο παιδί μίας τετραμελούς οικογένειας. Η περίοδος της κύησης ήταν ομαλή.

Σύμφωνα με τη διάγνωση, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2016 από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Φλώρινας το παιδί διαγνώσθηκε με *«Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές-Φάσμα Αυτισμού»*.

Στην ηλικία των 2 ετών, οι γονείς του παιδιού παρατήρησαν μεταβολή στη συμπεριφορά του, καθώς *«κλείστηκε στον εαυτό του»*, σταμάτησε να έχει βλεμματική επαφή, δεν ανταποκρινόταν πλέον στις εντολές τους και δεν μίλαγε, παρά μόνο παρήγαγε κάποιες συλλαβές.

Επιπρόσθετα, το παιδί είχε από την αρχή της χρονιάς 2 εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, οι οποίες πληροφόρησαν την ερευνήτρια σχετικά με το παιδί και άλλη μία, η οποία θα είναι μέχρι το τέλος της χρονιάς και ήρθε πρόσφατα. Παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας από το 2017. Επίσης, η κινητική του ανάπτυξη ακολούθησε φυσιολογική πορεία, καθώς περπάτησε σε ηλικία 14 μηνών περίπου.

Σημαντικό είναι πως η σχολική του ζωή ξεκίνησε στην ηλικία των 3,5 ετών. Η φοίτησή του διακοπτόταν συνεχώς, αφού αρρώσταινε πολύ εύκολα. Το παιδί εξακολουθεί να έχει ορισμένα προβλήματα υγείας, όπως υγρό στο ισχίο του, με αποτέλεσμα συχνά να παραπονιέται, να γκρινιάζει, αλλά και να απουσιάζει και από το νηπιαγωγείο.

Για όλα τα παραπάνω η φοιτήτρια ενημερώθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης και την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Οι παρακάτω δυνατότητες, αδυναμίες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα διαπιστώθηκαν κατά την περίοδο της

πρακτικής της, μέσα από συστηματική παρατήρησή του από την ίδια και μέσα από πληροφορίες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών που το είχαν εκπαιδεύσει.

Δυνατότητες	Αδυναμίες	Προτιμήσεις-Ενδιαφέροντα
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ταυτίσεις σχημάτων και χρωμάτων</li> <li>✓ Ενσφηνώματα, εύκολου επιπέδου</li> <li>✓ Μίμηση ήχου κότας, όταν η εκπαιδευτικός του δείχνει αντίστοιχη εικόνα</li> <li>✓ Ζωγραφική με μαρκαδόρο και πινέλο με πλήρη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγού</li> <li>✓ Φαίνεται να αισθάνεται ασφάλεια με τις εκπαιδευτικούς και τις φοιτήτριες</li> <li>✓ Σε ορισμένες εικόνες ζώων εκφράζει και τον αντίστοιχο ήχο που παράγουν</li> <li>✓ Είναι οπτικοακουστικός τύπος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να φάει αν δεν του τεμαχίσει κάποιος την τροφή του σε μικρότερα κομμάτια</li> <li>✓ Δεν αυτοεξυπηρετείται, με αποτέλεσμα να έρχεται κάποιο άτομο από το οικογενειακό του περιβάλλον για να του αλλάξει πάνα</li> <li>✓ Έχει μεγάλη δυσκολία στο να κάτσει στο παγκάκι στην παρεούλα με τα υπόλοιπα παιδιά (μέγιστος χρόνος: 40'' περίπου)</li> <li>✓ Δεν διαθέτει λόγο, αλλά παρουσιάζει ηχολαλίες και στερεοτυπίες</li> <li>✓ Δεν παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά στις ελεύθερες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Κινητικά παιχνίδια, που απαιτούν παλαμάκια ή χτύπημα ποδιών στο πάτωμα (π.χ. «Ο Λούης λέει να...»)</li> <li>✓ Μουσικά όργανα (μόνο άγγιγμα)</li> <li>✓ Δραστηριότητες που περιλάμβαναν χορό και κίνηση</li> <li>✓ Ενσφηνώματα και παζλ με ενσφηνώματα</li> <li>✓ Παιχνίδι με χρωματιστά ανθρωπάκια, που συνδέονται και μικρά χρωματιστά στεφάνια</li> <li>✓ Επιτραπέζιο με χρωματιστά γράμματα της αλφαβήτου</li> <li>✓ Ξύλινα τουβλάκια</li> <li>✓ Επιτραπέζιο με ξύλινα σαλιγκάρια</li> <li>✓ Ζωάκια από τη γωνιά του οικοδομικού υλικού</li> <li>✓ Ξύλινα χρωματιστά σχήματα σε ταμπλό</li> <li>✓ Παιχνίδι- πλαστικό τρενάκι με βαγόνι</li> <li>✓ Ξύλινος λαβύρινθος</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Εκφράζει την ανάγκη του για νερό ή φαγητό φέρνοντας την τσάντα του στους εκπαιδευτικούς και τις φοιτήτριες</li> <li>✓ Τις περισσότερες φορές δεν ενοχλείται από τα χάρδια και τις αγκαλιές των υπόλοιπων παιδιών</li> <li>✓ Έχει βλεμματική επαφή αρκετής διάρκειας</li> <li>✓ Μπορεί να πει τη λέξη «όχι», να μιμηθεί με ήχο την κότα, την πάπια και το πρόβατο</li> <li>✓ Μπορούσε, με την παρέμβαση της ειδικής παιδαγωγού, να περάσει κορδόνι μέσα από πλαστικές μαργαρίτες με τρύπες</li> </ul>	<p>δραστηριότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Σπάνια γυρνάει στο όνομά του</li> <li>✓ Συχνά, εγκαταλείπει τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που ασχολείται, χωρίς να εκφράσει δυσαρέσκεια και χωρίς κάποιον προφανή λόγο</li> <li>✓ Δεν ζωγραφίζει από μόνος του, ούτε κολλάει εικόνες σε χαρτί.</li> </ul>	<p>προγραφή</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Πολλές φορές έχει την ανάγκη για απομόνωση και χαλάρωση</li> <li>✓ Αρκετές φορές μέσα στην ημέρα παίρνει το χέρι, οποίου ενήλικα βρίσκεται μαζί του εκείνη τη στιγμή και το τοποθετεί στην κοιλιά του πιέζοντάς το. Έτσι φαίνεται ότι χαίρεται και χαλαρώνει</li> <li>✓ Του αρέσει να πιάνει τα χέρια κάποιου και να τα χτυπάει μεταξύ τους (παλαμάκια)</li> <li>✓ Ενασχόληση με νερό</li> <li>✓ Ανεβοκατεβάζει φερμουάρ</li> <li>✓ Προτιμά να τρώει τοστ, χωρίς την κόρα, κρουασάν, μόνο το μέρος με τη σοκολάτα και μανταρίνια</li> <li>✓ Δεν πίνει σχεδόν καθόλου νερό, παρά μόνο όταν του αλλάζει κάποιος συνέχεια το ποτήρι για να τον «ξεγελάσει»</li> <li>✓ Του αρέσει να ασχολείται με τη γωνιά του κουκλοθέατρου και ειδικά με τα φρούτα και τα λαχανικά.</li> <li>✓ Κατά τις ταυτίσεις</li> </ul>
---	--	--

		(σχημάτων, ενσφηνωμάτων) έδινε μεγάλη προσοχή στη λεπτομέρεια, δηλαδή στο να εφάπτονται τέλεια τα αντικείμενα και να είναι ίσια και τις περισσότερες φορές κοίταζε με προσοχή, ώστε να είναι «τέλειο».
--	--	--

### **3.4 Παρατηρήσεις στον χώρο του νηπιαγωγείου πριν την παρέμβαση**

Ημερομηνία έναρξης παρατήρησης: 15/10/2018

Ημερομηνία λήξης παρατήρησης: 10/12/2018

Μέθοδος: παρατήρηση παιδιού

Χρόνος: 3-5 ώρες καθημερινά, 5 φορές την εβδομάδα (αναλόγως την παρουσία του παιδιού)

Αριθμός ενηλίκων: Η εκπαιδευτικός τάξης, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η συμφοιτήτρια της ερευνήτριας για την πρακτική άσκηση και η φοιτήτρια- ερευνήτρια

Πλαίσιο: Ημερήσιο γενικό νηπιαγωγείο Φλώρινας

#### Άτυπη παρατήρηση

- Καθημερινά ο Β. ερχόταν στην τάξη του νηπιαγωγείου χωρίς δυσαρέσκεια ή χαρά και ήταν πολύ ήρεμος. Είχε συνηθίσει τις διαδικασίες, όπου η παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης του έβγαζε το μπουφάν και την τσάντα του και τα τοποθετούσαν μαζί σε ένα συγκεκριμένο σημείο και δεν παραπονιόταν.



- Συχνό ήταν το φαινόμενο να τον προσεγγίζουν άλλα παιδιά, χαϊδεύοντάς τον, αγκαλιάζοντάς τον και μιλώντας του. Πολλές φορές, ερχόντουσαν να παίξουν μαζί του, τον βοηθούσαν να μαζέψει τα παιχνίδια και να λύσει παζλ με ενσφηνώματα. Γενικότερα ο Β. δεν δυσανασχετούσε και δεν νευρίαζε με τα αγγίγματα και της επαφή. Μάλιστα, κάποιες φορές φαινόταν χαρούμενος και καθόταν, αλλά όταν προσπαθούσε κάποιος να παίξει μαζί του και να παρέμβει στο παιχνίδι του με οποιονδήποτε τρόπο, εκείνος γκρίνιαζε και τράβαγε τα παιχνίδια από τα χέρια των άλλων ή έφενγε μακριά τους παίρνοντάς τα μαζί του.
- Του άρεσε πολύ το παιχνίδι «*Ο Λούης λέει να...*», όπου δινόντουσαν εντολές στα παιδιά για το τι να κάνουν μέσα στον χώρο της τάξης. Ο Β. συμμετείχε στο παιχνίδι μόνο όταν υπήρχε η εντολή «*...να χτυπήσετε τα πόδια σας στο πάτωμα*» ή «*...να χτυπήσετε παλαμάκια*», όπου προσπαθούσε να το κάνει και εκείνος, αλλά προτιμούσε να βλέπει τους υπόλοιπους να το κάνουν και να σηκώνετε να τους πιάνει τα πόδια και τα χέρια αντίστοιχα, την ώρα που εκτελούσαν την εντολή.
- Γενικότερα είχε δοθεί από τη νηπιαγωγό της τάξης η εντολή κατά την οποία όταν ο Β. χάλαγε ή έπαιρνε τα παιχνίδια των συμμαθητών του, τότε εκείνοι έπρεπε να τον αφήσουν και να του τα δώσουν, χωρίς να στεναχωρηθούν ή να τα διεκδικήσουν, λέγοντάς τους πως ο Β. είναι πολύ μικρός και δεν καταλαβαίνει. Κάποια μικρότερα παιδιά έδειχναν να τον ζηλεύουν, αφού είχε όλα τα προνόμια, δεν έπρεπε να τηρήσει τους κανόνες όπως οι υπόλοιποι και γενικότερα ήταν πάντα η εξαίρεση. Έτσι, αρνιόντουσαν να του δώσουν τα παιχνίδια, με τα οποία έπαιζαν και πολλές φορές του τα τραβούσαν και τον έσπρωχναν με αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγάλης σύγχυσης και έντασης.
- Δεν ήταν λίγες οι φορές, που η ερευνήτρια τον πλησίασε την ώρα που έπαιζε με πολύχρωμα ανθρωπάκια, σχήματα ή γράμματα, χωρίζοντάς τα ανά χρώμα και του τα μπερδευε για να παρατηρήσει την αντίδρασή του. Παραδόξως όμως, εκείνος δεν αντιδρούσε αρνητικά, παρατηρούσε τι είχε συμβεί και τα ξαναέβαζε έτσι όπως τα είχε ταξινομήσει στην αρχή.
- Σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και αν έκανε, σταματούσε και κοίταγε πάνω, δεξιά και αριστερά με απλανές βλέμμα, κάνοντας στερεοτυπίες, ηχολαλίες και έπειτα επανερχόταν.
- Κατά τη διάρκεια δραστηριότητας, που περιλάμβανε χορό, ο Β. κινήθηκε στον χώρο, εκτονώθηκε με ελεύθερες στερεότυπες κινήσεις και στη συνέχεια πλησίασε ένα άλλο αγόρι και το αγκάλιασε για λίγα δευτερόλεπτα. Αμέσως όλα τα παιδιά

παραξενεύτηκαν και χάρηκαν, που ο Β. ανταπέδωσε την συμπάθειά στους συμμαθητές του με αυτόν τον τρόπο.

- Ακόμα, συνήθιζε να μπαίνει κάτω από τα τραπέζια και να κάθεται εκεί κοιτάζοντάς μας, μέχρι κάποιος να πάει και να τον βγάλει έξω.
- Αγαπημένη του ασχολία ήταν να βγάζει όλα τα μαγνητάκια του ημερολογίου (ημερομηνία, μήνας, εποχή, αριθμούς, έτος, ανθρωπάκια) και να τα αφήνει στο πάτωμα για να παίξει. Λίγες φορές, τα έβαζε πάλι πίσω ανακατεμένα και όταν πήγαινε κάποιος να του τα «πειράξει» και να τα βάλει στη θέση τους, τότε τους τα έπαιρνε από τα χέρια και τα κράταγε κοντά του. Σε γενικές γραμμές όμως αυτό το γεγονός συνέβαινε πολύ κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι και λίγες μέρες αφότου η ερευνήτρια ξεκίνησε την πρακτική της. Τώρα σε κάθε προσπάθεια του παιδιού να το επαναλάβει, δεν τον αφήνουν και τον απομακρύνουν από το σημείο αυτό, χωρίς να υπάρχει κάποια δυσαρέσκεια από μέρους του.
- Την ώρα του φαγητού, παρατήρησε η φοιτήτρια- ερευνήτρια πως έπαιρνε τα φαγητά των άλλων παιδιών που βρίσκονταν στο οπτικό του πεδίο (κυρίως μανταρίνι και τوست). Ίσως βέβαια να το έκανε διότι δεν είχε εκείνες τις ημέρες κάποιο από τα φαγητά αυτά για δεκατιανό.
- Δεν τον άφηναν να πάει στην τουαλέτα, χωρίς συνοδεία, για να πλύνει τα χέρια του, διότι συνήθιζε να τα τοποθετεί μέσα στη λεκάνη και να παίζει με τον νερό.
- Σε κάθε προσπάθεια της ειδικής παιδαγωγού για να κάτσει στην παρεούλα με τους συμμαθητές του, εκείνος συνήθως αντιστεκόταν και είτε θα καθόταν για 1 λεπτό, είτε καθόλου (κάποιες φορές έφευγε τελείως ή πήγαινε στη νηπιαγωγό της τάξης και την αγκάλιαζε, έπαιζε με τα γυαλιά της και μετά μπουσούλαγε στο χαλί της παρεούλας).
- Στην αρχή της χρονιάς ήταν έντονο το φαινόμενο να τοποθετεί οποιαδήποτε αντικείμενα στο στόμα του, αλλά τώρα έχει μειωθεί.
- Στο διάλειμμα, τρέχει μόνος του και κινείται στερεοτυπικά, χωρίς να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα νήπια.
- Στον διάδρομο, τις ημέρες που δεν έχει καλό καιρό κινείται έχοντας αντίληψη του χώρου, τρέχει, πηδάει, παίζει μέσα σε ένα πλαστικό σπιτάκι μόνος του και του αρέσει να κάθεται μέσα σε μία πλαστική κάμπια.

- Παρατηρήθηκε πως κάποιες μέρες, το δεκατιανό του από το σπίτι δεν ήταν το συνηθισμένο (τοστ, κρουασάν, μανταρίνια, αλλά ήταν μπισκότα), με αποτέλεσμα να μην φάει καθόλου και ούτε έστω να δοκιμάσει από αυτά.
- Όταν κάποιος κρατάει κινητό τηλέφωνο, του αποσπάται η προσοχή, φαίνεται να χαίρεται και θέλει να το πιάσει στα χέρια του.
- Επίσης, με όποιο παιχνίδι και δραστηριότητα και να ασχοληθεί στο τέλος δεν θα τα μαζέψει για να τα βάλει στη θέση τους, απλώς είτε θα σηκωθεί και θα φύγει, είτε θα φύγει μπουσουλώντας. Για να τακτοποιήσει ό,τι σκόρπισε, χρειάζεται συνεχής παρακίνηση από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αφού πρώτα του υποδείξει την επιθυμητή συμπεριφορά.
- Οι φορές που ζωγράφιζε ή χρησιμοποίησε στερεή κόλλα ήταν μόνο αφού παρενέβη η ειδική παιδαγωγός, για να τον παρακινήσει. Και πάλι όμως δεν πειραματιζόταν μόνος του, ούτε πρόσεχε τι σχεδίαζε στο χαρτί.
- Παράλληλα, με παρότρυνση της ειδικής παιδαγωγού έπαιζε με πλαστελίνη και πολύ γρήγορα την άφηνε στο τραπέζι και σηκωνόταν από την καρέκλα.
- Όταν κουραζόταν και βαριόταν, γλίστραγε από την καρέκλα και έμπαινε κάτω από το τραπέζι ή έφευγε για κάποια άλλη γωνιά για να παίξει. Συχνά, χτυπούσε το κεφάλι του, όπως γλίστραγε, αλλά δεν παραπονιόταν και φαινόταν σαν να μην το είχε καταλάβει.

### **3.5 Γενικές Δραστηριότητες πρακτικής άσκησης**

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκαν 20 προγραμματισμένες δραστηριότητες για τη γενική τάξη του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, είχε ζητήσει από τη συμφοιτήτριά της, την ειδική παιδαγωγό και τη νηπιαγωγό της τάξης να εμπλέκουν και τον Β. σε αυτές τις δραστηριότητες, ώστε να παρατηρήσει τις αντιδράσεις του, τον βαθμό συμμετοχής του και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του. Όμως, αν και γινόταν συνεχής προσπάθεια ενσωμάτωσης του νηπίου στο πρόγραμμά της, λίγες φορές καταγράφηκε μία μικρή συμμετοχή από μέρους του. Φυσικά, δεν συμμετείχε με τον τρόπο που απαιτούσαν οι δραστηριότητες, αλλά έστω και αυτό το λίγο ήταν πολύ σημαντικό να σημειωθεί και να διερευνηθεί.

Ο Σταγονούλης λέει να...

Αρχικά, συμμετείχε στο παιχνίδι «Ο Σταγονούλης λέει να...», μία παραλλαγή μου από το παιχνίδι «Ο Λούης λέει να...», ώστε να του κεντρίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον, για να έρθει στην παρεούλα με του υπόλοιπους. Όπως ήταν αναμενόμενο, συμμετείχε όταν δόθηκε η εντολή στα παιδιά να χτυπήσουν τα πόδια τους και τα χέρια τους, κάτι που έκανε και ο Β., αφού τους παρατήρησε και τους μιμήθηκε. Έπειτα, σηκώθηκε και πήγαινε σε ένα-ένα παιδί για να τους «πει» να το ξανακάνουν, προσπαθώντας να τους σηκώσει τα πόδια και να τα χτυπήσει πάλι κάτω στο πάτωμα. Το ίδιο συνέβη και με τα χέρια, όπου τα παιδιά χτύπαγαν παλαμάκια και εκείνο ερχόταν σε όλους για να τους παροτρύνει να συνεχίσουν να τα χτυπάνε. Από αυτή τη δραστηριότητα, χάρηκε αρκετά, όπως φυσικά και τα υπόλοιπα παιδιά και σημειώθηκε σημαντικός χρόνος παραμονής στην παρεούλα, ο οποίος έφτασε τα 2 λεπτά. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως αδυνατούσε να κάτσει στο παγκάκι για πάνω από 10-15 δευτερόλεπτα, αλλά παρέμενε στον χώρο και χοροπήδαγε ή μπουσούλαγε. Μετά από λίγο, αφού οι υπόλοιπες εντολές που δίνονταν δεν τον ενδιέφεραν, σηκώθηκε και έφυγε από την ομάδα για να πάει στην πόρτα και να κάτσει στο έδαφος.

#### Ελεύθερη δραματοποίηση- αναπαράσταση ταξιδιού σταγόνας

Στη συνέχεια, συμμετείχε σε δραστηριότητα ελεύθερης δραματοποίησης και αναπαράστασης του κύκλου του νερού, όπου όλα τα παιδιά έπρεπε με τη βοήθεια της ερευνήτριας να μιμηθούν τη σταγόνα και το ταξίδι της (π.χ. από τη θάλασσα, στον ουρανό, στα σύννεφα και πάλι κάτω στη γη). Ο Β. ήρθε στην παρεούλα από μόνος του και χόρευε, πήδαγε, έκανε στερεότυπες κινήσεις και κυλιόταν στο χαλί. Φυσικά και αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί όλα τα παιδιά τον χάιδευαν, τον αγκάλιαζαν και τον βοηθούσαν να κάνει τις απαιτούμενες κινήσεις, χωρίς όμως κάποιο αποτέλεσμα, αφού τραβιόταν και απομακρυνόταν. Έτσι, η αλληλεπίδρασή τους στην παρεούλα διήρκεσε 3 λεπτά, αξιοσημείωτος χρόνος παραμονής και μετά έφυγε τρέχοντας για να ασχοληθεί με το κουκλόσπιτο.

#### Κατασκευή κύκλου του νερού

Συμπληρωματικά, σε μία άλλη δραστηριότητα του προγράμματός της τα παιδιά έπρεπε να κατασκευάσουν σταδιακά τον κύκλο του νερού, υπό την υπόδειξη της ίδιας και η ειδική παιδαγωγός έβαλε τον Β. να κάτσει για να δούμε πόσο μπορεί να ασχοληθεί και με τέτοιου τύπου δράση. Έπρεπε όλοι να ζωγραφίσουν σταγόνες και

χιόνι σε μία άσπρη λωρίδα χαρτονιού με όποιον τρόπο θέλουν, ώστε να απεικονιστούν τα κατακρημνίσματα και μετά να κολλήσουν τις λωρίδες πάνω σε ένα άλλο χαρτόνι. Ο Β. με την συμβολή την ειδικής παιδαγωγού μπόρεσε να ζωγραφίσει γραμμές για τη βροχή και τελίτσες για το χιόνι, αφού του έδειξε 2 φορές τι να κάνει και στη συνέχεια εκείνος συνέχισε το ίδιο με επιτυχία. Ακόμα, αφού του ξαναέγινε υπόδειξη, αυτή τη φορά κόλλησε τις λωρίδες με στερεή κόλλα με τη βοήθεια της παιδαγωγού. Η συνολική διάρκεια παραμονής του στα τραπεζάκια και στην καρέκλα ήταν περίπου 5 λεπτά, από τα οποία τα 3 ασχολήθηκε με την εργασία. Έπειτα, γκρίνιαξε λίγο και τον άφησε να φύγει για να ασχοληθεί με κάτι άλλο, ενώ οι υπόλοιποι συνέχισαν με τα επόμενα στάδια της κατασκευής.

#### Μουσικές καρέκλες με μουσικά όργανα

Η επόμενη δραστηριότητα που συμμετείχε είχε να κάνει με χρήση μουσικών οργάνων, αντί για μουσικής από ραδιόφωνο, για το παιχνίδι «μουσικές καρέκλες». Όποιο παιδί έβγαινε από το παιχνίδι έπαιρνε και από ένα μουσικό όργανο για να παίζει και να παράγει μουσική, ώστε να συνεχιστεί το παιχνίδι. Ο Β. ήρθε από μόνος του και προσπάθησε να πάρει τα πιατίνια που κράταγε ένα άλλο παιδί, το οποίο του τα έδωσε και πήρε κάτι άλλο. Η ειδική παιδαγωγός του έδειξε πως να τα χρησιμοποιεί, εκείνος τα περιεργάστηκε, τα παρατήρησε και μετά έπαιξε για λίγο με τη βοήθειά της. Η παιδαγωγός προσπάθησε να τον κάνει να περιμένει την κατάλληλη στιγμή, όταν ήταν η ώρα να ακουστεί η μουσική από όλους, κάτι που επιτεύχθηκε. Ασχολήθηκε με το όργανο περίπου 2 λεπτά και μετά το άφησε και ξάπλωσε στο έδαφος. Σημαντικό είναι πως δεν έδειξε να τον ενοχλεί ο έντονος θόρυβος των μουσικών οργάνων, αντιθέτως γελούσε και συνέχιζε να παίζει κοιτώντας τι έκαναν οι άλλοι, οι οποίοι τον παρότρυναν λεκτικά.

#### Κεφάλι- ώμοι- γόνατα και πόδια

Τέλος, ο Β. συμμετείχε, χωρίς την παρότρυνση κανενός, σε μία από τις δραστηριότητες της συμφοιτήτριας της ερευνήτριας, η οποία είχε να κάνει με ένα κινητικό παιχνίδι (κεφάλι- ώμοι- γόνατα και πόδια). Καθώς τα παιδιά έβλεπαν από τη φοιτήτρια και άκουγαν τι πρέπει να κάνουν από τη μουσική και τα λόγια, ήρθε ο Β.

και άρχισε να χορεύει και να κάνει επαναλαμβανόμενες κινήσεις ανάμεσα στα παιδιά. Αμέσως, όλοι χάρηκαν και τουμίλαγαν αγγίζοντάς τον. Φαινόταν να μην τον ευχαριστεί αυτή η επαφή, αλλά δεν έφευγε από κοντά τους. Μετά από λίγο πλησιάζει ένα άλλο νήπιο και το αγκαλιάζει για λίγο. Όλα τα παιδιά γέλασαν και χάρηκαν με αυτό το γεγονός και πολλά παραξενεύτηκαν με τη θετική έννοια. Η συνολική διάρκεια δράσης του ήταν έφτασε περίπου τα 5-6 λεπτά.

### **3.6 Ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες**

Οι ειδικά προσαρμοσμένες δραστηριότητες για τον Β. σχεδιάστηκαν με βάση την συστηματική παρατήρησή του στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπως προαναφέρθηκε. Από πριν βέβαια η ερευνήτρια είχε επικοινωνήσει με τις 3 ειδικούς παιδαγωγούς που εργάστηκαν στο σχολείο από την αρχή της χρονιάς, αλλά και με την νηπιαγωγό της τάξης, για τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντά του. Αφού τα διαπίστωσε και η ίδια μέσω της αλληλεπίδρασής της μαζί του και μέσω της παρατήρησης, σχεδίασε τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και τη διαβάθμιση της δυσκολίας τους. Επίσης, χρησιμοποίησε υλικά από την τάξη του σχολείου, τα οποία είχε χρησιμοποιήσει ήδη η εκπαιδευτικός και έτσι είχε εμπειρία από αυτά και το παιδί (χαρτιά Α4 με κολλημένα κόκκινα, μπλε, κίτρινα τρίγωνα, τετράγωνα και κύκλους και κάθε φορά άλλαζε το χρώμα των σχημάτων, ξύλινα ενσφηνώματα με ζώα, ξύλινα ενσφηνώματα με τα γράμματα της αλφαβήτου, ξύλινο παζλ με ενσφηνώματα 10 εικόνων, όπου η κάθε εικόνα αποτελούταν από 3 τεμάχια), αλλά και υλικό το οποίο της είχε δοθεί από τα προηγούμενα χρόνια φοίτησής της στο Πανεπιστήμιο για γενική χρήση (διάφορες εικόνες που απεικονίζουν ήλιο, μήλο, αυτοκίνητο, μπάλα, πάπια, πεταλούδα). Τέλος, οι δραστηριότητες χωρίστηκαν σε 2 μέρη, 2 διαφορετικές ημέρες, ώστε να μην κουραστεί το νήπιο και δεν είναι σε θέση να συγκεντρωθεί και να ανταπεξέλθει.

#### *Ξύλινο ταμπλό με ενσφηνώματα γραμμάτων της αλφαβήτου*

Η πρώτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε μετά από την υπόδειξη της ειδικής παιδαγωγού για τον τρόπο που θα έπρεπε η ερευνήτρια να την παρουσιάσει στον Β. Αρχικά, έδωσε στον Β. το ξύλινο ταμπλό με τα ενσφηνώματα γραμμάτων της αλφαβήτου, με το οποίο ασχολήθηκε αμέσως παρατηρώντας το πρώτα και στη

συνέχεια βγάζοντας όλα τα κομμάτια έξω από το ταμπλό. Ακολούθως, τα έβαλε πάλι, δίχως μεγάλη δυσκολία και δίχως την παρέμβασή της για βοήθεια. Συνολικά, ασχολήθηκε με αυτό για 9 λεπτά, κατά τα οποία δεν ήταν συνεχώς συγκεντρωμένος στο έργο του, αλλά κοιτάζε γύρω-γύρω και σταμάταγε για κάποιο διάστημα ορισμένες φορές.

#### Ξύλινο ταμπλό με ενσφηνώματα ζώων

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε ένα δεύτερο ξύλινο ταμπλό κυρίως με ζώα (αγελάδα, σκύλος, αετός, γουρούνι, πρόβατο, κότα και κοτοπουλάκι, άλογο και κύκνο), ένα σπίτι και ένα τρακτέρ. Στην αρχή, απλώς το κοιτάζε, χωρίς να βγάλει τα ενσφηνώματα. Μετά από λίγα λεπτά, από μόνος του, άρχισε να τα βγάζει ένα-ένα και αφού παρατήρησε πάλι το παιχνίδι, τα έβαλε χωρίς βοήθεια με αργό ρυθμό. Όταν το ολοκλήρωσε, η φοιτήτρια του έβγαλε 3 ενσφηνώματα και χωρίς να αντιδράσει παράξενα τα κοιτάζε προσεκτικά και τα ξαναέβαλε εκεί που ταίριαζαν. Η δραστηριότητα ξεκίνησε στις 08:55 και τελείωσε στις 09:06.

#### Ταυτίσεις σχημάτων σε χαρτιά A4

Η τρίτη δραστηριότητα της ημέρας περιλάμβανε 3 χαρτιά A4 στα οποία υπήρχαν κολλημένα από 3 σχήματα στο καθένα. Τα σχήματα ήταν: τρίγωνο, τετράγωνο και κύκλος και χρώμα μπλε, κόκκινο και κίτρινο. Σε κάθε χαρτί τα χρώματα των σχημάτων άλλαζαν (π.χ. στο 1<sup>ο</sup> χαρτί υπήρχε κόκκινος κύκλος και μπλε τρίγωνο, ενώ στο 2<sup>ο</sup> μπλε κύκλος και κίτρινο τρίγωνο) και υπήρχαν επιπλέον τα ίδια σχήματα, στα ίδια χρώματα κομμένα με σκοπό να τα τοποθετήσει το παιδί πάνω στα αντίστοιχα σχήματα του χαρτιού και να κάνει ταύτιση. Έτσι, αφού η φοιτήτρια του έδινε ένα-ένα τα σχήματα στο χέρι και του απευθυνόταν («*B. πάρε*»), με μικρή παρακίνηση τελικά πραγματοποιούσε ταύτιση, τοποθετώντας τα πάνω στο σωστό σχήμα. Ένα γεγονός που την εξέπληξε είναι ότι όταν τελείωσε, γύρισε το χαρτί ανάποδα, πήρε τα σχήματα ένα-ένα και τα τοποθέτησε στην αντίστοιχη θέση, ώστε να ταυτίζονται σωστά με την πίσω μεριά του χαρτιού. Διήρκεσε περίπου 1 λεπτό.

Η δραστηριότητα συνεχίστηκε και αυτή τη φορά του παρουσιάστηκε το 2<sup>ο</sup> χαρτί A4 με διαφορετικά χρώματα σχημάτων αυτή τη φορά. Την εκτέλεσε επιτυχώς, σημειώνοντας μόλις 30''. Μετά, έπαιξε με τα σχήματα, τα έφερε κοντά στο πρόσωπό του και τα στριφογύριζε συνεχώς. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε αυτό το

στάδιο η φοιτήτρια άφησε τα σχήματα όλα μαζί στο τραπέζι, με αποτέλεσμα το νήπιο να τα παίρνει ξεχωριστά και να τα τοποθετεί στα αντίστοιχα σημεία.

Τελευταία δραστηριότητα της πρώτης ημέρας παρέμβασης ήταν άλλη μία παραλλαγή χρώματος στα ίδια σχήματα με τα προηγούμενα (3<sup>ο</sup> χαρτί), όπου πάλι τα σχήματα τα πήρε μόνος του από το τραπέζι και δεν χρειάστηκε παρακίνηση από εκείνη. Την ολοκλήρωσε μέσα σε περίπου 30'', όσο χρόνο αφιέρωσε και για την προηγούμενη παρόμοια δραστηριότητα. Στο τέλος, φάνηκε ότι κουράστηκε, διότι γλίστρησε από την καρέκλα του και μπήκε κάτω από το τραπέζι και όταν πήγε να τον σηκώσει δεν στηριζόταν στα πόδια του και δεν καθόταν στην καρέκλα. Ύστερα, σηκώθηκε, πήγε στο κουκλόσπιτο και έμεινε εκεί να κοιτάζει την φοιτήτρια και την ειδική παιδαγωγό, χωρίς να κάνει κάτι ιδιαίτερο στη γωνιά αυτή.

Η επόμενη ημέρα δραστηριοτήτων περιλάμβανε αρχικά παρόμοιες δραστηριότητες με της πρώτης ημέρας, αλλά με περισσότερη δυσκολία και με την ενσωμάτωση εικόνων, τεμαχισμένες στα 2 μέρη και κάποιες και στα 4, που είχα φέρει η ερευνήτρια.

#### Παζλ με ενσφηνώματα 10 εικόνων με ζώα, χωρισμένες σε 3 κομμάτια

Καθώς πρώτη φορά έπαιζε με το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν είχε προηγούμενη εμπειρία και χρειάστηκε λίγος χρόνος για να εξοικειωθεί και να καταλάβει πως παίζεται. Υπήρχαν 10 ξύλινες εικόνες στο ταμπλό, οι οποίες χωρίζονταν σε 3 μέρη. Οι εικόνες απεικόνιζαν ελέφαντα, λαγό, ψάρι, αρκουδάκι, σπίτι, τσαγιέρα, αυτοκίνητο, κότα, φράουλα και μήλο. Η πρώτη προσπάθεια συνοδεύτηκε από δική της υπόδειξη για τον τρόπο που πρέπει να λυθεί. Στην αρχή, ο Β. απλώς τα κοίταζε και τα άγγιζε ηχολαλώντας. Έπειτα, η φοιτήτρια έβγαλε μία εικόνα από το ταμπλό και την χώρισε στα 3 μέρη, όπως έπρεπε. Τότε, ο Β. αφού κοίταξε τα κομμάτια προσπάθησε να τα ξαναβάλει πάλι μαζί, αλλά δυσκολευόταν αρκετά. Ακόμα, ο Β. έπιανε το χέρι της ερευνήτριας με σκοπό να του τα φτιάξει εκείνη. Το μόνο που έκανε για να τον βοηθήσει ήταν να γυρίσει ένα κομμάτι προς τη σωστή πλευρά και τότε μόνο με λίγη δυσκολία το έφτιαξε. Έπειτα, του έβγαλε και δεύτερη εικόνα, με την οποία μόνο έπαιξε και έτσι παράτησε το παιχνίδι. Φαινόταν να μην ήθελε να συνεχίσει, καθώς γκρίνιαζε αρκετά και η ειδική παιδαγωγός πρότεινε να τον αφήσουν να ηρεμήσει και να αποφορτιστεί για λίγο. Η διάρκεια ενασχόλησής του με το παιχνίδι ήταν από τις 08:24 μέχρι και τις 8:31.



Λίγο μετά ήρθε από μόνος του στο τραπέζι και παρατηρούσε πάλι το παιχνίδι. Τον έβαλαν να κάτσει σωστά στη θέση του και αυτή τη φορά η φοιτήτρια του έβγαλε 4 εικόνες (ψάρι, ελέφαντας, κότα, λαγός) και τις χώρισε. Τα κομμάτια της κάθε εικόνας βρίσκονταν κοντά το ένα με το άλλο, αλλά όχι ίσια, για να μην του δοθεί εξ ολοκλήρου η λύση. Αφού τα περιέστρεφε και πειραματιζόταν με την σειρά τοποθέτησής τους, ασχολήθηκε με τον ελέφαντα, το ψάρι και την κότα. Τοποθετούσε τις εικόνες μέσα στον ειδικό χώρο του ταμπλό και τα ένωνε με μέτρια ταχύτητα, διότι δυσκολευόταν κάπως. Εστίαζε αρκετά στη λεπτομέρεια, με αποτέλεσμα να τα σπρώχνει έως ότου να εφαρμόσουν τέλεια στον ειδικό χώρο του ταμπλό. Παρόλα αυτά, με μικρή βοήθεια (δίνοντας του τη σωστή σειρά σε κάποιες), έλυσε μόνος του τον ελέφαντα, το ψάρι και την κότα, χωρίς να προσπαθήσει καθόλου να λύσει τον λαγό. Η ερευνήτρια έκανε προσπάθεια για να τον βοηθήσει με τον λαγό, δείχνοντάς του τη σωστή σειρά τοποθέτησης, αλλά τραβιόταν προς τα πίσω και δεν ήθελε να παίξει άλλο. Η ειδική παιδαγωγός πρότεινε και πάλι να τον αφήσουν. Διήρκησε περίπου 5 λεπτά.

#### Ταυτίσεις σχημάτων σε χαρτιά A4

Η δραστηριότητα ξεκίνησε με 3 κύκλους μπλε, κόκκινου και κίτρινου χρώματος, όπου θα έπρεπε να ταυτίσει τα κομμένα σχήματα με τα αντίστοιχα του χαρτιού (4<sup>ο</sup> χαρτί). Εξαιτίας του γεγονότος ότι είχε ασχοληθεί αρκετά τον προηγούμενο καιρό με αυτά τα σχήματα, έκανε γρήγορα και σωστά τις ταυτίσεις, χωρίς να σκεφτεί πολύ. Επίσης, να σημειωθεί πως τα κομμένα σχήματα δεν του δόθηκαν στο χέρι, αλλά τα πήρε μόνος του από το τραπέζι.

Έπειτα, του παρουσιάστηκαν 2 διαφορετικά χαρτιά με τρίγωνο, τετράγωνο και κύκλο, μπλε, κόκκινου και κίτρινου χρώματος (η διαφορά τους ήταν ότι το ένα μπορεί να είχε κίτρινο τρίγωνο και το άλλο κόκκινο- 5<sup>ο</sup> χαρτί). Στην αρχή, πήρε μόνος του το κίτρινο τρίγωνο, το παρατηρούσε και το αναποδογύριζε, χωρίς να το τοποθετεί πάνω στο χαρτί. Τον παρακίνησε αρκετές φορές για να συγκεντρωθεί στα χαρτιά, παίρνοντάς του το χέρι και ακουμπώντας το σε κάθε πιθανό σχήμα, αλλά δεν ανταποκρίθηκε και συνέχιζε να το γυρίζει. Μετά από λίγο, αφού και πάλι τον παρότρυνε, άρχισε να τα τοποθετεί σωστά στα χαρτιά, ένα ένα. Η συνολική διάρκεια της δραστηριότητας αυτή ήταν γύρω στα 10 λεπτά. Η παιδαγωγός της πρότεινε να το επαναλάβουν αλλάζοντας τη θέση των χαρτιών και έτσι και έγινε. Με μικρή

παρακίνηση πραγματοποίησε και πάλι τις ταυτίσεις, χωρίς να ζητήσει βοήθεια ή να δείξει δυσαρέσκεια, επιλέγοντας από μόνος του ποιο σχήμα θα τοποθετήσει. Αυτή τη φορά πήρε μόνο 2 λεπτά, αφού είχε εξοικειωθεί με τον τρόπο επίλυσης του προβλήματος από την προηγούμενη δραστηριότητα.

#### Δραστηριότητες ταύτισης εικόνων κομμένες στα 2 και κάποιες στα 4 μέρη (σαν παζλ)

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί πως οι εικόνες του δίνονταν μία-μία στο τραπέζι και έπρεπε να ταυτίσει τα μέρη τους. Οι εικόνες ήταν συνολικά 6 και του παρουσιάστηκαν σε 2 τεμάχια κάθε φορά (πάπια, πεταλούδα, μήλο, αυτοκίνητο, ήλιος, μπάλα). Αφού τις ολοκλήρωσε, η φοιτήτρια- ερευνήτρια έκοψε 3 από αυτές σε 4 μέρη (πάπια, αυτοκίνητο, ήλιος), για να διαβαθμίσει τη δυσκολία της δραστηριότητας και να εξετάσει αν και κατά πόσο θα ανταποκριθεί.

Πρώτη εικόνα (στα 2 κομμάτια) ήταν αυτή της πεταλούδας, με την οποία έπαιξε για 2 λεπτά και αφού του υπέδειξε τον τρόπο επίλυσής της τότε το μιμήθηκε και εκείνος με επιτυχία. Η ταύτισή της πήρε περίπου 20''. Έπειτα, ακολούθησε η μπάλα, την οποία αφού παρατήρησε, την ένωσε μόνος του με λίγη βοήθεια από την παιδαγωγό. Η συνολική διάρκεια επίλυσης ήταν περίπου 20''. Επιπρόσθετα, την εικόνα του αυτοκινήτου την έλυσε χωρίς καμία βοήθεια μετά από 3'', χωρίς ίχνος δυσκολίας. Το ίδιο συνέβη και με την πάπια, την οποία ολοκλήρωσε μέσα σε 10'', μόνος του. Μετά, του παρουσιάστηκε η εικόνα του μήλου, που έλυσε μέσα σε 4'' και του ήλιου στη συνέχεια, η οποία ολοκληρώθηκε μετά από 3'', από τον ίδιο και χωρίς παρέμβαση δική της ή της παιδαγωγού. Να σημειωθεί πως το παιδί έδινε και σε αυτό το σημείο μεγάλη σημασία στη λεπτομέρεια, καθώς επέμενε ώστε οι εικόνες να ενώνονται τέλεια και να μην υπάρχει κενό ανάμεσα στα κομμάτια τους.

Στη συνέχεια, η φοιτήτρια αφού επέλεξε 3 εικόνες από το σύνολο, τις οποίες θεώρησε ότι μπορεί να ανταπεξέλθει, τις έκοψε σε 4 κομμάτια και τα άπλωσε στο τραπέζι με διαφορετική σειρά. Η πρώτη εικόνα ήταν το αυτοκίνητο, το οποίο μετά από παρατήρηση, το έλυσε μέσα σε 1,5 λεπτό, από μόνος του. Ακολούθως, του παρουσιάστηκε η πάπια και άρχισε να μιμείται τον ήχο της και να στριφογυρίζει το κομμάτι που απεικόνιζε το κεφάλι της. Μετά από λίγο, άρχισε να γυρίζει τα κομμάτια της εικόνας και να προσπαθεί να τα ενώσει αρχίζοντας από το κεφάλι της, που ήταν το ευκολότερο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ακόμα και η ερευνήτρια δυσκολεύτηκε για να καταλάβει πως ενώνεται, διότι είχε αρκετές γραμμές για το σώμα της. Τελικά,

ένωσε από μόνος του τα 3 κομμάτια από τα 4 και το τελευταίο, αφού έκανε αρκετές προσπάθειες, το τοποθέτησε ανάποδα και λίγο πιο μακριά από τα άλλα. Διήρκτησε περίπου 5 λεπτά. Τελευταία εικόνα της δραστηριότητας ήταν ο ήλιος, στον οποίο τον βοήθησε και εκείνη, διότι αφού τοποθετούσε 2 κομμάτια μαζί τα χάλαγε και έπαιζε μετά. Όμως, σιγά σιγά το έφτιαξε με λίγη παρακίνηση και παρέμβαση, μετά από 4 λεπτά. Προς το τέλος, φαινόταν αρκετά κουρασμένος και δυσανασχετούσε, οπότε και δεν συνεχίσαμε άλλο.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Αποτελέσματα

Παρακάτω αναλύονται τα αποτελέσματα για κάθε μία δραστηριότητα ξεχωριστά, από τις προαναφερθείσες (γενική και ειδικά σχεδιασμένη).

### Γενικές:

#### ❖ Ο Σταγονούλης λέει να...

Αφού είχε παρατηρηθεί προηγουμένως ότι το παιδί αντιδρούσε θετικά και συμμετείχε σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με χτυπήματα χεριών και ποδιών, ήταν αναμενόμενο να του ελκύσει την προσοχή και να συμμετέχει. Ο στόχος της δραστηριότητας για τον Β. ήταν να «καθίσει», έστω για λίγο στην παρεούλα με τα υπόλοιπα παιδιά και πέτυχε. Ο χρόνος παραμονής του ήταν σχεδόν 2 λεπτά. Χτύπησε αρκετές φορές τα χέρια και τα πόδια του, όπως έβλεπε από τους υπόλοιπους και αλληλεπίδρασε μαζί τους πηγαίνοντας κοντά τους, αγγίζοντάς τους και χτυπώντας τους τα πόδια και τα χέρια μεταξύ τους. Δεν έκατσε στο παγκάκι για πολλή ώρα, αλλά το σημαντικό είναι πως συσχετίστηκε με τους υπόλοιπους στον χώρο αυτό, όπως μπορούσε και ότι όλα τα παιδιά τον παρότρυναν και τον αγκάλιασαν, κυριολεκτικά και μεταφορικά.

#### ❖ Ελεύθερη δραματοποίηση- αναπαράσταση ταξιδιού σταγόνας

Στη δραστηριότητα αυτή αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως και πάλι ήρθε από μόνος του στην παρεούλα, χωρίς να τον παρακινήσει κάποιος και συμμετείχε με τον δικό του τρόπο και όπως ήθελε. Όμως, ο χρόνος παραμονής του είναι ενδιαφέρων, καθώς διήρκησε 3 λεπτά. Επιτεύχθηκε και εδώ αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και υπήρχε και σωματική επαφή από μέρους τους, η οποία βέβαια κάποια στιγμή τον ενόχλησε, αλλά όχι ιδιαίτερα.

#### ❖ Κατασκευή κύκλου του νερού

Ο χρόνος παραμονής του παιδιού στην καρέκλα για τη δραστηριότητα αυτή ήταν 5 λεπτά από τα οποία εργάστηκε τα 3. Βέβαια, μπόρεσε να ασχοληθεί μετά την παρακίνηση της ειδικής παιδαγωγού, την οποία μιμήθηκε στο τι έπρεπε να ζωγραφίσει στις λωρίδες. Ακόμα, χρησιμοποίησε με σωστό τρόπο την κόλλα, έπειτα

από την υπόδειξή της. Είναι φανερό λοιπόν, πως ο βαθμός συμμετοχής του και σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν αρκετά καλός, υπό την έννοια του χρόνου.

❖ Μουσικές καρέκλες με μουσικά όργανα

Στη δραστηριότητα αυτή ο Β. ήρθε και πάλι μόνος του στην παρέα, αφού είδε και άκουσε τα μουσικά όργανα, με τα οποία έπαιζαν οι υπόλοιποι. Έτσι, πήρε από τα χέρια ενός παιδιού τα πιατίνια και τα παρατήρησε. Στο σημείο αυτό δεν υπήρχε θετική αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά, καθώς πήρε το μουσικό όργανο που είχε ένας άλλος και δεν επέλεξε κάποιο που βρισκόταν στο κουτί. Έπαιξε με αυτά μετά την υπόδειξη της παιδαγωγού για τη χρήση τους και ταυτόχρονα περίμενε μέχρι να έρθει η κατάλληλη στιγμή για τα ακουστεί ο ήχος όλων των οργάνων μαζί (τον συγκρατούσε η παιδαγωγός, χωρίς όμως να δυσανασχετήσει). Ασχολήθηκε με το μουσικό όργανο για 2 λεπτά, μετά από παρότρυνση των υπολοίπων παιδιών. Το θετικό είναι πως δεν ενοχλούταν από τον δυνατό ήχο που παραγόταν από τους υπόλοιπους, αλλά γελούσε και τους μιμούταν στο παίξιμο, κάτι που δηλώνει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των «δύο πλευρών».

❖ Κεφάλι- ώμοι- γόνατα και πόδια

Σχετικά με τη δραστηριότητα της συμφοιτήτριάς μου, ο Β., χωρίς παρακίνηση, συμμετείχε μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και κινούταν στον χώρο της παρέας ελεύθερα, καθώς έπαιζε η μουσική, για 5-6 λεπτά περίπου. Τα παιδιά τον αγκάλιαζαν και τον άγγιζαν, ενώ εκείνος δεν φαινόταν ενοχλημένος και συνέχιζε να βρίσκεται κοντά τους. Αξίζει να αναφερθεί πως με δική του βούληση πλησίασε και αγκάλιασε ένα αγοράκι για λίγη ώρα και φαινόταν πολύ χαρούμενος. Οπότε και εδώ διαφαίνεται πως επιτεύχθηκε η αλληλεπίδρασή τους σε σημαντικό βαθμό, αφού και από μόνος του ο Β. συσχετίστηκε με τους συνομηλίκους του επιδιώκοντας σωματική επαφή.

Ειδικά σχεδιασμένες:

❖ Ξύλινο ταμπλό με ενσφηνώματα γραμμάτων της αλφαβήτου

Ο Β. ασχολήθηκε όπως έπρεπε με τα ενσφηνώματα, όμως μετά από την υπόδειξη του σωστού τρόπου από την εκπαιδευτικό. Έπειτα, το παιδί έβγαλε τα κομμάτια και αφού τα περιεργάστηκε για λίγο, για να καταλάβει τα χαρακτηριστικά τους και να μπορέσει

να τα τοποθετήσει σωστά, μετά τα τοποθέτησε στα σωστά σημεία μόνος του, χωρίς βοήθεια. Η διάρκεια των 9 λεπτών, δεν ήταν λίγη για το συγκεκριμένο παιδί, για μία τέτοια δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένου και του χρόνου που δεν ήταν συγκεντρωμένος στο παιχνίδι αυτό.

❖ Ξύλινο ταμπλό με ενσφηνώματα ζώων

Σημαντικό χρόνο σημείωσε και σε αυτή τη δραστηριότητα. Επίσης, ασχολήθηκε με το ταμπλό μόνος του και χωρίς καμία παρέμβαση. Αξίζει να αναφερθεί πως δεν δυσανασχέτησε ούτε έδειξε ενόχληση, όταν η φοιτήτρια του έβγαλε 3 κομμάτια, από αυτά που είχε ήδη τοποθετήσει στο ταμπλό, αλλά με υπομονή τα έφτιαξε πάλι όπως ήταν.

❖ Ταυτίσεις σχημάτων σε χαρτιά A4 (α)

Και σε αυτή τη δραστηριότητα ο Β. με μικρή παρακίνηση έκανε σωστή ταύτιση παίρνοντας ένα-ένα τα σχήματα κάθε φορά. Συνολικά ασχολήθηκε με τη δραστηριότητα για 1 λεπτό περίπου. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως αφού ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα επιτυχώς, αναποδογύρισε το χαρτί, πήρε τα σχήματα και τα τοποθέτησε στα αντίστοιχα σημεία, όπως και στην αρχική εικόνα, χωρίς την παρέμβαση κανενός.

Στη συνέχεια, σημείωσε λιγότερο χρόνο, δηλαδή μόνο 30'' διαλέγοντας από μόνος του τα σχήματα από το τραπέζι, χωρίς παρέμβαση από τη φοιτήτρια ή την ειδική παιδαγωγό.

Ακολούθως, και πάλι χρειάστηκαν μόλις 30'' για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, όπου έπαιρνε μόνος του τα σχήματα και την ολοκλήρωσε με επιτυχία, χωρίς καμία παρακίνηση και παρέμβαση. Επίσης, μετά από αυτή τη δραστηριότητα εκδήλωσε την κούρασή του μπαίνοντας κάτω από το τραπέζι και χωρίς μετά να στηρίζεται στα πόδια του για να σταθεί όρθιος.

❖ Παζλ με ενσφηνώματα 10 εικόνων με ζώα, χωρισμένες σε 3 κομμάτια

Για το συγκεκριμένο παιχνίδι, το παιδί χρειάστηκε παραπάνω χρόνο από όσο συνήθιζε για να το επεξεργαστεί. Προηγήθηκε υπόδειξη από τη φοιτήτρια για το πως να ενώσει τα κομμάτια των εικόνων, κάτι που φάνηκε να μην βοηθάει το παιδί στο να βρει τη λύση, καθώς ηχολαλούσε και τα κοιτάζε. Στη συνέχεια, μετά από παρέμβαση

της φοιτήτριας ο Β. δυσκολεύτηκε στην προσπάθειά του να ενώσει την εικόνα και αναζητούσε τη βοήθεια της ερευνήτριας για να το λύσει εκείνη, πιάνοντας το χέρι της. Με μικρή βοήθεια από εκείνη ο Β. το έλυσε και φάνηκε να δυσκολεύεται αρκετά. Αφού η φοιτήτρια του παρουσίασε και δεύτερη εικόνα, ο Β. την είχε στο χέρι του και έπαιζε, κάποιες φορές γκρίνιαζε και δυσανασχετούσε, κάτι που φανέρωνε ότι δεν ήθελε να ασχοληθεί άλλο. Να σημειωθεί ότι η διάρκεια ενασχόλησής του με το παιχνίδι αυτό ήταν 7 λεπτά κατά τα οποία το νήπιο ασχολήθηκε μόνο με μία από τις δέκα εικόνες του ταμπλό.

Έπειτα, το παιδί αφού ξεκουράστηκε για λίγο, ξαναγύρισε στο τραπέζι, με δική του βούληση και τότε η φοιτήτρια του έδωσε 4 εικόνες σε κομμάτια. Ασχολήθηκε μόνο με τις 3 για 5 λεπτά, αφού παρατηρούσε και περιεργαζόταν τα κομμάτια της κάθε εικόνας και τις ένωνε μέσα στον χώρο του ταμπλό με μικρή βοήθεια από τη φοιτήτρια. Σημαντικό είναι πως έδινε μεγάλη προσοχή στη λεπτομέρεια και δεν συνέχιζε αν πρώτα δεν εφάπτονταν καλά τα κομμάτια στο ταμπλό. Η προσπάθεια της ερευνήτριας για να λύσει το παιδί και την 4<sup>η</sup> εικόνα δεν είχε αποτέλεσμα, αφού το παιδί εξέφραζε δυσαρέσκεια και γκρίνιαζε συνεχώς, ακόμα και μετά από υπόδειξη της σωστής λύσης της εικόνας από αυτή.

#### ❖ Ταυτίσεις σχημάτων σε χαρτιά A4 (β)

Το παιδί είχε εξοικειωθεί προηγουμένως με τέτοιου είδους δραστηριότητες, οπότε την ολοκλήρωσε πολύ γρήγορα και σωστά, χωρίς βοήθεια. Έδειχνε σίγουρος για τις ταυτίσεις που έκανε και δεν το σκεφτόταν πολύ. Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως επέλεγε από μόνος του ποιο σχήμα θα πάρει από το τραπέζι.

Ακολούθως, η δραστηριότητα συνεχίστηκε με άλλα 2 χαρτιά με ίδια σχήματα διαφορετικού χρώματος, όπου ο Β. από μόνος του πήρε ένα σχήμα και το επεξεργαζόταν για λίγη ώρα, μέχρι που πειραματίστηκε για το πως να το τοποθετήσει στο χαρτί. Αφού δεν μπορούσε να βρει τη λύση, η ερευνήτρια έπιασε το χέρι του και το ακουμπούσε πάνω σε κάθε σχήμα, μήπως βρει τη λύση με αυτόν τον τρόπο. Σημαντικό είναι πως το παιδί δεν δυσανασχέτησε, ούτε αντέδρασε παράξενα στο άγγιγμα του χεριού του από τη φοιτήτρια. Έπειτα, έγινε άλλη μία προσπάθεια παρακίνησης του παιδιού, η οποία ήταν επιτυχής, με αποτέλεσμα το παιδί να τοποθετεί τα σχήματα σωστά, χωρίς βοήθεια. Η παραπάνω δραστηριότητα διήρκεσε 10 λεπτά, που δείχνει ότι ο Β. μπόρεσε και ανταπεξήλθε για ικανοποιητικό χρονικό

διάστημα. Τέλος, η δραστηριότητα συνεχίστηκε με μικρή παραλλαγή, καθώς άλλαξε η θέση των 2 χαρτιών και το παιδί μετά από ελάχιστη παρακίνηση πραγματοποίησε γρήγορα (2 λεπτά) και χωρίς βοήθεια τις ταυτίσεις των σχημάτων.

❖ Δραστηριότητες ταύτισης εικόνων κομμένες στα 2 και κάποιες στα 4 μέρη (σαν παζλ)

Στη δραστηριότητα αυτή οι εικόνες του δίνονταν μία μία, χωρισμένες στα 2, τις οποίες ολοκλήρωσε και επιτυχώς μόνος του. Στη συνέχεια, η δραστηριότητα έγινε δυσκολότερη, με τα κομμάτια των εικόνων να είναι 4. Μετά από υπόδειξη του τρόπου επίλυσης της πρώτης εικόνας (πεταλούδα, στα 2) από την ερευνήτρια, ο Β. έκανε επιτυχή ταύτιση μέσα σε 20 δευτερόλεπτα, αφού την περιεργάστηκε για 2 λεπτά αρχικά. Έπειτα, ένωσε πολύ γρήγορα (20'') τα κομμάτια τη επόμενης εικόνας (μπάλα) με ελάχιστη βοήθεια από την παιδαγωγό και την επόμενη εικόνα τελείως μόνος του μέσα σε 3'' μόλις. Επιπλέον, οι 4 επόμενες εικόνες (αυτοκίνητο, πάπια, μήλο, ήλιος) ολοκληρώθηκαν, χωρίς παρέμβαση από τη φοιτήτρια και μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα μόνο, κάτι που δείχνει την εξοικείωση του παιδιού και το γεγονός πως κατάλαβε τον τρόπο ταύτισης των εικόνων. Φυσικά και σε αυτό το σημείο το παιδί εστίαζε στη λεπτομέρεια και φρόντιζε να μην υπάρχει κενό ανάμεσα στα κομμάτια, ώστε να ενώνονται τέλεια.

Αναφορικά με τις εικόνες που ήταν κομμένες στα 4 κομμάτια, του παρουσιάστηκαν μία-μία με μπερδεμένα τα μέρη τους. Στην πρώτη (αυτοκίνητο), αφού την παρατήρησε, έκανε ταύτιση μόνος του μέσα σε 1,5 λεπτό, κάτι που φανερώνει πως μπορεί να ανταπεξέλθει σε δυσκολότερη ταύτιση, χωρίς βοήθεια, παρακίνηση και υπόδειξη. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως στην επόμενη εικόνα (πάπια) ο Β. μιμούταν τον ήχο της και στριφογύρναγε το κομμάτι με το κεφάλι της, χωρίς να δείχνει ότι καταλαβαίνει τον τρόπο ταύτισής της. Μετά από λίγη ώρα, χωρίς παρέμβαση και παρακίνηση άρχισε να ενώνει τα κομμάτια ξεκινώντας από αυτό του κεφαλιού, που ήταν και ευκολότερο και πραγματοποίησε μερική ταύτιση, όπως μπορούσε εκείνος, μέσα σε 5 λεπτά. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως η φοιτήτρια συμπέρανε ότι η συγκεκριμένη εικόνα αποδείχθηκε δύσκολη και για εκείνη, αφού και αυτή δυσκολεύτηκε να ενώσει τα κομμάτια της εικόνας, λόγω των πολλών γραμμών και της μονοχρωμίας της. Και στο σημείο αυτό, το παιδί ένωσε επιτυχώς τα περισσότερα κομμάτια και τότε κατάλαβε και η ίδια την ταύτιση. Τέλος, στην τελευταία εικόνα (ήλιος), συνέβαλε και η φοιτήτρια, αφού το παιδί ένωσε 2 κομμάτια



και στη συνέχεια τα χάλασε και έπαιξε με αυτά. Κάποια στιγμή την ολοκλήρωσε μερικώς (3 από τα 4 κομμάτια) με λίγη βοήθεια από την ερευνήτρια μέσα σε 4 λεπτά, μετά από τα οποία και κατά τη διάρκεια δυσανασχετούσε και εξέφραζε δυσαρέσκεια. Πάλι γίνεται αντιληπτό πως ο Β. ήταν ικανός να ασχοληθεί για περίπου 10 λεπτά με τη δραστηριότητα και να σημειώσει σημαντική επιτυχία και πρόοδο, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> - Συμπεράσματα- Συζήτηση

### Γενικά

Συμπερασματικά, οι αρχικές προσδοκίες της ερευνήτριας για τον βαθμό συμμετοχής και την επίδοση του νηπίου, σύμφωνα με το ιστορικό και την παρατήρησή του από την ίδια, ήταν αρκετά διαφορετικές. Όπως διαπιστώθηκε ο Β. μπόρεσε μερικώς να συμμετάσχει στις γενικές δραστηριότητες του τμήματος, να αλληλεπιδράσει και να συσχετιστεί με τους συμμαθητές του, κάτι που έδειξε αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Ακόμα, ανταπεξήλθε επιτυχώς στις περισσότερες ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες για τον ίδιο αλλά και στις διαβαθμίσεις τους, οι οποίες θεωρούνταν και ως πρόκληση.

### Πρόοδος νηπίου

Σημειώθηκε πρόοδος ως προς την κοινωνικοποίηση του παιδιού, τη γενικότερη επαφή του με τα υπόλοιπα παιδιά, τον συνδυασμό των αισθήσεών του (όραση, αφή, ακοή) για να ολοκληρώσει ένα έργο, τη λεπτή και αδρή κινητικότητά του, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά του (θετική αντίδραση) σχετικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων. Επίσης, πρόοδος υπήρξε και στον βαθμό εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τις προαναφερθείσες δραστηριότητες, στον μέγιστο χρόνο παραμονής του στην παρεούλα (αρχικά 40'' και τελικά έφτασε τα 9 λεπτά εκ των οποίων τα 3-5 λεπτά ήταν καθιστός στο παγκάκι), στον μέγιστο χρόνο παραμονής του στην καρέκλα, καθώς έφτασε μέχρι και τα 36 λεπτά στις ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες και τα 5 λεπτά στις γενικές δραστηριότητες.

### Συμπεριφορά νηπίου και σύγκρισή της με το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο

Ο Β. δεν δυσανασχετούσε όταν οι συμμαθητές του τον άγγιζαν και τον χάιδευαν, κάτι που προξένησε το ενδιαφέρον της φοιτήτριας, αφού όπως αναφέρει η Wing (1996), τα παιδιά με ΔΑΦ απομακρύνονται αν τα αγγίζουν και αντιδρούν παράξενα. Αντιθέτως όμως με αυτά που υποστηρίζει ο Durand (2001) σχετικά με την αυτό-επιθετικότητα που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, στην προκειμένη περίπτωση ο Β. δεν παρουσίασε καθόλου τέτοια συμπεριφορά, ακόμα και σε τεταμένα περιστατικά.

Παράλληλα, κατά τους Jordan & Powell (1997), αρκετά παιδιά αντιδρούν άσχημα όταν κάποιος παρεμβαίνει και τροποποιεί το παιχνίδι τους. Στην περίπτωση του Β., ο οποίος συγκέντρωνε διάφορους κύκλους ανά χρώμα, η φοιτήτρια έκανε μία απόπειρα να πάρει 2 μπλε και η κόκκινους και να τους αλλάξει «ομάδα». Φυσικά, το παιδί το κατάλαβε αμέσως και το διόρθωσε, χωρίς όμως να γκρινιάξει ή να ενοχληθεί. Επαναλήφθηκε άλλη μία φορά, όταν το παιδί ταξινομούσε ανθρωπάκια κατά χρώμα, όπου και πάλι δεν έδειξε δυσαρέσκεια.

### Αισθητηριακό επίπεδο

Σύμφωνα με τον Durand (2001), τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πιθανό να ενοχληθούν από το έντονο φως, το δυνατούς ήχους και τα στενά ρούχα. Όμως, ο Β. δεν εκδήλωσε τέτοιου τύπου δυσαρέσκεια, αφού μέσα από την παρατήρηση προέκυψαν τέτοιες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα οι φωνές των παιδιών, ο δυνατός ήχος που παραγόταν από τα μουσικά όργανα, ο ήλιος στο πρόσωπο του νηπίου και τα ενδύματά του. Στην πραγματικότητα, δεν παρατηρήθηκε καμία φορά να ενοχλείται, αντιθέτως ήταν ήρεμος και συνέχιζε να ασχολείται με αυτό που ήδη έκανε. Επιπρόσθετα, ενώ η βλεμματική του επαφή ήταν πολλές φορές ελλιπής, αρκετά συχνά κοιτούσε στα μάτια την παιδαγωγό παράλληλης στήριξης για να τον δει, μετά από κάποια εντολή της που δεν ακολούθησε και συνήθως γελούσε.

### Οπτική μνήμη

Αποφάνθηκε ότι η οπτική μνήμη του νηπίου ήταν αρκετά καλή, καθώς στις ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες στην ταύτιση εικόνων ακολουθούσε την ίδια τακτική ταύτισης σε όλες τις εικόνες και εστίαζε πολύ στη λεπτομέρεια, όπως ήδη έχει επισημάνει και η Wing το 2000.

### Έκφραση συναισθημάτων

Στην περίπτωση του Β. φάνηκε πως χαιρόταν όταν υπήρχαν μουσικά όργανα και μουσική στην τάξη, αλλά και ενθουσιαζόταν όταν τα υπόλοιπα παιδιά χτυπούσαν τα χέρια και τα πόδια τους, πράγμα που μιμούταν και ενθάρρυνε τους άλλους να το συνεχίσουν αγγίζοντάς τους.

Σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με ΔΑΦ, σπάνια θα τρέξουν σε άλλους να τα αγκαλιάσουν, στην περίπτωση που θέλουν να νιώσουν

ανακούφιση και παρηγοριά. Η έλλειψη πραγματικού ενδιαφέροντος για τις αμοιβαίες συναλλαγές είναι το σημείο αυτό που διαφοροποιεί τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών από τα υπόλοιπα (Frith, 1999). Πάντως ο Β., πολλές φορές αγκάλιαζε τις εκπαιδευτικούς και τις φοιτήτριες γελώντας και αναζητούσε χάρη στην κοιλιακή του χώρα παίρνοντας το χέρι τους και τοποθετώντας το όπου εκείνος ήθελε. Βέβαια, δεν ήταν λίγες οι φορές όπου αγκάλιαζε τη νηπιαγωγό της τάξης και έπαιζε με τα μαλλιά και τα γυαλιά της. Φυσικά, υπήρξαν και λίγες φορές που αγκάλιασε με χαρά συμμαθητές του και αναζήτησε την επαφή (Frith, 1999).

Από την άλλη πλευρά, η δυσαρέσκειά του εκδηλωνόταν με εκρήξεις θυμού, κραυγές, ενώ συνήθιζε να κυλιέται στο πάτωμα, καταστάσεις που συνδέονται με όσα έχει ήδη αναφέρει ο Σταμάτης το 1987, ο οποίος πρόσθεσε ότι η δυσανασχέτησή τους συνοδεύεται από άσκοπες κινήσεις, παλινδρόμηση και χτυπήματα.

### Μίμηση

Κατά τους Jordan & Powell (2000), τα παιδιά με ΔΑΦ δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες μίμησης και πολλές φορές προσπαθούν να αντιγράψουν μορφές συμπεριφοράς, χωρίς να τις προσαρμόζουν στο πλαίσιο των αναγκών τους. Φυσικά, χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση για τις δεξιότητες μίμησης, οι οποίες θεωρούνται βασικές για την απόκτηση περαιτέρω δεξιοτήτων. Από την άλλη, ο Β. ήταν ικανός να μιμηθεί την πάπια, το πρόβατο και την κότα και το έκανε μόνο όταν του δινόταν η αντίστοιχη εικόνα και του ζητούνταν λεκτικά η εντολή, δίνοντάς του πολλές φορές τη λύση ως βοήθεια. Παρόλα αυτά, δυσκολευόταν στις δεξιότητες μίμησης και χρειαζόταν αρκετή προσπάθεια από την εκπαιδευτικό.

### Σχετικά με την συνεκπαίδευση παιδιών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης

Κατά τους Yang et al. (2003), τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά λαμβάνουν κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να βοηθήσουν τους μη τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις συμβαίνει με δυσκολία όμως και το αντίθετο. Ο Β. δεν έχει εκπαιδευτεί σε μεγάλο βαθμό ακόμα, ώστε να μπορεί να λαμβάνει βοήθεια ή και να βοηθάει τους συμμαθητές του. Από την άλλη, οι συμμαθητές του δεν έχουν τυπικά και ορθά εκπαιδευτεί, για να του προσφέρουν βοήθεια και να τον υποστηρίζουν παρά μόνο έχουν δεχτεί τα όσα τους έχει πει η δασκάλα τους για τον «μικρότερο» και «πιο αδύναμο» συμμαθητή και φίλο τους. Έτσι, τα παιδιά τον προσέχουν, τον βοηθάνε να

συμμαζέψει, τα φτιάξει ένα έργο, να χτυπήσει παλαμάκια, τον προσέχουν να μην χτυπήσει, του δίνουν το παιχνίδι τους όταν θέλει το ίδιο για να μην γκρινιάζει και τον εντάσσουν στο παιχνίδι τους με όποιον τρόπο μπορούν.

Βέβαια, οργανωμένη και καλά δομημένη αλληλεπίδραση του νηπίου με τους συμμαθητές του δεν έχει επιτευχθεί ακόμα, καθώς τα παιδιά ακολουθούν οδηγίες χωρίς να τους εξηγήσει κανείς τον λόγο που τις εκτελούν και ο Β. δεν έχει λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση ακόμα, ώστε να παίρνει για παράδειγμα ένα αντικείμενο που του δίνεται στο χέρι. Το θεωρητικό πλαίσιο όμως αναφέρει πως η αλληλεπίδραση των παιδιών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία και απαιτεί πολύ καλή οργάνωση και επίβλεψη στην εφαρμογή της. Συμπερασματικά, μέσω της παραπάνω διαδικασίας δεν ωφελείται μόνο το νήπιο, αλλά και οι συμμαθητές του, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων και αναπτυξιακού επιπέδου, ενισχύοντας την κοινωνικότητά τους (Terpstra et al, 2002).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Καλαντζής, Κ. (1972). *Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβίας – Ρουσόπουλος.

Ξηρομερίτη – Τσακλαγκάνου Α. (1984). *Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 19.

Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1985). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία* (τόμος α'). Αθήνα.

Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχρωμένη Σιωπή*. Αθήνα: Γλάρος.

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Δανία.

UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή*. Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO.

Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.

Roll, D. L. (1997). Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη, στο Τάφα, Ε. (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 180-213.

McClannahan, L. E. (1997). Η υποδομή της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό, στο Τάφα, Ε. (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 154-167.

Ρήγα, Α. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο: Τάφα, Ε. (επιμ.): *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 260-294.

Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.

Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα : Στάθης.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης*. (Τόμ. α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ασωνίτου, Κ., Γρηγορίου, Φ., Κακλαμανάκη, Ε., Κούρτη, Β., Μαγαλιού, Ε., Μητροπούλου, Ε., Παϊζη, Ό., Τσακτίνη, Κ., Τσιούρη, Ι., Τσιραμπίδου, Μ., Καρζή, Θ., (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χατζημανώλη, Δ., (2005). *Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκπαιδευτική κοινότητα. 72, 30-35.

Βάρβογλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη Α.Ε.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. International journal of Inclusive education, 10(4-5), 379-394.

Κοντοπούλου, Μ., Τζιβνίκος, Θ., Τζιβνίκου, Σ. (2007). *Σχολικό κλίμα στα τμήματα ένταξης προσχολικής αγωγής*. Στο: βιβλίο πρακτικών του Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Θεσσαλονίκη 2004. *Η Ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής*, σ. 78-87.

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199,Α., 2 Οκτωβρίου 2008. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Σούλης, Σ. Π. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση- Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.

Νάνου, Α., Δαδαμόγια, Θ., Παναγιώτου, Γ., Τραφαλή, Μ. (2009). *Η γνωστικοσυμπεριφορική μέθοδος στην υπηρεσία της συνεκπαίδευσης*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακών/Συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων σε παιδιά και εφήβους. 8-10 Απριλίου. Αθήνα.

Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης: Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός. (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σ.σ.249-268). Αθήνα: Πεδίο.

Αβραμίδης, Η., & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Ν., Πολεμικός, Μ., Καΐλα, Ε., Θεοδωροπούλου, & Β., Στρογγυλός, (επιμ.) *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μία πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ & Αργυρόπουλος, Β (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.



Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη*. Πεδίο: Αθήνα.

Σούλης, Σ.Γ.(2013). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ*. Αθήνα, ΕθνικήΣυνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2016). Η Διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Πολιτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Από την Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης», Δεκέμβριος 2014, Φλώρινα.

Σούλης Σ. (2018). *Ένα Νηπιαγωγείο για Όλους*. Ημερίδα «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ένα Σχολείο για Όλους». Φλώρινα, 25 Απριλίου 2018.

## **Ξένη**

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact. Nervous child*. 2(3), 217-250.

Mahler, M. (1958). *Autism and Symbiosis, Two Extreme Disturbances of Identity*. The International Journal of Psycho-Analysis: London, vol. 39.

Wing, L. (1976) *Early childhood autism: Clinical, educational and social aspects*. (2nd ed.). Oxford: Pergamon.

Newson, E. (1977) *Making Sense of Autism*. National Autistic Society: London.

Rutter, M. (1978). *Developmental issues and prognosis: in M. Rutter and E. Schopler (Eds). Autism: a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.

American Psychiatric Association (APA). (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Schopler, E., & Mesibov, G. (1986). *Introduction to Social Behavior in Autism*. Στο E. Schopler, & G. Mesibov (Επιμ.), *Social behavior in Autism* (σ. 1). New York: Plenum Press.

Wing, L. (1988) *The continuum of autistic characteristics. Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum Press.

Rutter, M. (1990). *Νηπιακός Αυτισμός. Σύγχρονες Αντιλήψεις και Αντιμετώπιση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Stainback, S. Stainback, W., and East, K. (1994). *A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities*, *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.

Frith, U. (1994). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Μτφ: Καλομοίρης, Γ.

Irmsher, K. (1995). *Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School Districts*. Oregon School Study Council, Eugene: Bulletin, 38(6), 1-63.

Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum*. London: Constable.

Power-deFur, L. A. & Ore love, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). *International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues*. Cambridge Journal of Education, 26, 5-18.

Volkmar, F., Klin, A., Cohen, DJ. (1997). Diagnosis and Classification of Autism and related conditions: consensus and issues. In: Cohen DJ, Volkmar F, editors. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley and Sons, INC; p. 5-40.

Powell, S & Jordan, R. (1997). *Autism and learning. A guide to good practice*. London: David Fulton Publishers.

McDonnell, J., (1998) *Instruction for students with severe disabilities in general education settings. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Lunenburg College: Division on Autism and Developmental Disabilities, 33, 199 - 215.

Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). *High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities*. San Diego State University, Interwork Institute: Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23(3), 272-282.

Howlin, P. (1999). *Children with autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and careers*. London: Wiley.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία, Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*. Πρακτικά ημερίδας, Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασία Αυτιστικών Ατόμων.

Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Quill, K.A., (2000). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά. Τρόποι για να αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα*. Αθήνα: Έλλην.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, B., Williams, T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. The College of William and Mary: Pearson.

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Jordan, R. & Powell, S. (2000). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Waterhouse, S. (2000). *A Positive Approach to Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sainsbury, C. (2000) *Martian in the Playground: Understanding the Schoolchild with Asperger's Syndrome*. Bristol: Lucky Duck.
- Statkiewicz-Gayhard, V., Peerenboom, B., Campell, R.N. (2001). *Διασχίζοντας τις γέφυρες Η γονεϊκή προοπτική στην αντιμετώπιση ενός παιδιού αφού έχει διαγνωστεί με Αυτισμό/Διάχυτη αναπτυξιακή Διαταραχή*. (μετ.: Λαζαρίνη , Α.). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R., Folstein, S. (2001). *Current directions in research on autism*. Wiley Online Library. Volume7, Issue1, Special Issue: Millennium Issue.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Whitty, G. (2002), *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.
- Pivik, J., Mccomas, J. & Laflamme, M. (2002). *Barriers and facilitators to inclusive education*. University of Ottawa. Canada Exceptional Children, 69(1), 97-107.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith- Myles, B., (2003) *Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings*. USA: Topics in Language Disorders, 23, 116-133.
- Terpstra, J. E., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). *Can I play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. Focus on Autism and other Developmental Disabilities*.
- Vislie, L. (2003) *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies*. European Journal of Special Needs Education 18 (1) 17 – 35.

Yang, N. K., Schaller, J. L., Huang, T., Wang, M. H., & Tsai, S. (2003). *Enhancing appropriate social behaviors for children with autism in general education classrooms: An analysis of six cases*. Education and Training in Developmental Disabilities.

Brown P. I. & Shearer J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In Mitchell, D. (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 139-156. New York: RoutledgeFalmer.

Ainscow, M. (2004). *Special needs through school improvement: School improvement through special needs*, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.265-279. New York: RoutledgeFalmer.

Carrington, S., Robinson, R. (2004). *A case study of inclusive school development: a journey of learning*. The International Journal of Inclusive Education 8(2):141-153.

Warren, C. & Alston, J. A. (2004). *An Analysis of the Barriers and Benefits to Diversity Inclusion in North Carolina Secondary Agricultural Education Curricula*. Paper presented at the meeting of the Southern Agricultural Education Research Conference, Tulsa, OK.

Lynch, K., Baker, J. (2005). *Equality in education: an equality of condition perspective*. Theory and Research in Education, 3 (2): 131-164. University College Dublin: Sage Publications.

Baird G, Simonoff E, Pickles A, Chandler S, Loucas T, Meldrum D, et al. (2006). *Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP)*. Lancet, 368:210-215.

Fisher, C. M. (2007). *Researching and Writing a Dissertation: A Guidebook for Business Students*. Pearson Education.

Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). *Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer*. School Psychology International, 28(2).

Steyaert J.G., De La Marche W. (2008). *What's new in autism*. European Journal of Pediatrics, 167, 1091 – 1101.

Barton, L. (2008). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion)*. Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α., (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dawson, G. (2008). *Early Behavioral Intervention, Brain Plasticity, and the Prevention of Autism Spectrum Disorder*. Development and Psychopathology, 20, 775-803.

Kerig, P. K. & Wenar, C. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Sanders, J. L. (2009). *Qualitative or quantitative differences between asperger's disorder and autism? Historical considerations*. Journal of Autism and Developmental Disorders. 39, 1560-1567.

Kogan, M. Blumberg, S., Schieve, L. Boyle, C., Perrin, J., Ghandour, R., Singh, G., Strickland, B., Trevathan, E., van Dyck, P. (2009). *Prevalence 150 of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder among children in the US*. Pediatrics, 124(5), 1395-1403.

Roth, L., Barson, C., Hoekstra, R., Pasco, D. & Watson, T. (2010). *The autism spectrum in the 21st century*. London: J. Kingsley Publishers.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

National Autistic Society (NAS). (2016). *Autism profiles and diagnostic criteria*. London: The National Autistic Society.

## **Διαδίκτυο**

Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459000.pdf>

(Προσπελάστηκε 7/12/2018).

Watkins, A. (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

(Προσπελάστηκε 26/11/2018).

Λασσιθιωτάκη, Μ. (2006). *Αιτιολογία του Αυτισμού*. [www.aspergerhellas.org](http://www.aspergerhellas.org)

(Προσπελάστηκε 26/11/2018).

McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*. <https://eric.ed.gov/?id=ED496074>

(Προσπελάστηκε 7/12/2018).

Κιούσης, Γ. (2017). *Εκρηκτική αύξηση στα ποσοστά αυτισμού*. [www.presspublica.gr](http://www.presspublica.gr)

(Προσπελάστηκε 26/11/2018).

Καρδάρá, Α. (2017). *Παιδί και Αυτισμός: ένταξη σε τυπικό σχολείο, πορεία ζωής και στερεότυπα*. [www.postmodern.gr](http://www.postmodern.gr) (Προσπελάστηκε 26/11/2018).

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). *Αιτιολογία Αυτισμού*. [www.autismgreece.gr](http://www.autismgreece.gr) (Προσπελάστηκε 26/11/2018).

Ιωαννίδου, Λ. *Αυτισμός*. [www.paidiatros.com](http://www.paidiatros.com) (Προσπελάστηκε 26/11/2018).

Μηναΐδου, Δ. *Αυτισμός. Πρώιμα Χαρακτηριστικά του Αυτισμού / Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. [www.paidiatros.com](http://www.paidiatros.com) (Προσπελάστηκε 27/11/2018).