



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Κίνδυνος για Σύνδρομο Asperger στο Νηπιαγωγείο:
Κινητικές Δραστηριότητες σε μια Πιλοτική Παρέμβαση»
"Risk for Asperger Syndrome in Kindergarten: Motor Activities in a Pilot
Intervention"**

Φοιτήτρια: Μπούτλα Φωτεινή

ΑΕΜ: 3453

Επόπτρια: Κλειώ Σέμογλου

Β' Βαθμολογήτρια: Αναστασία Αλευριάδου

Φλώρινα, Μάιος 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1ο Το Σύνδρομο Asperger.....	9
1.1. Ορισμός.....	9
1.1.1. Γενικά Γνωρίσματα Asperger.....	10
1.2. Αιτιολογικοί Παράγοντες	12
1.3. Διάγνωση του Συνδρόμου Asperger	13
1.4. Διαφορική Διάγνωση	14
Κεφάλαιο 2ο Η Κινητική Ανάπτυξη	16
2.1. Ορισμός Κινητικότητας	16
2.1.1. Αδρή Κινητικότητα	17
2.1.2. Λεπτή Κινητικότητα.....	20
2.2. Βασικές Έννοιες που Σχετίζονται με την Κίνηση.....	20
2.2.1. Μυϊκός Τόνος	20
2.2.2. Μυϊκή Ισχύς.....	21
2.3. Κινητική Ανάπτυξη και Asperger	22
Κεφάλαιο 3ο Η Διαθεματικότητα	24
3.1. Η Διαθεματικότητα στο Νηπιαγωγείο	25
3.2. Διαθεματικότητα και κίνηση	26
Κεφάλαιο 4ο Σκοπός της Εργασίας	27
4.1. Επιμέρους Ερωτήματα	27
Κεφάλαιο 5ο Μέθοδοι αξιολόγησης	28
5.1. Ερευνητικά Εργαλεία.....	28
5.1.1. Η Κλίμακα Peabody Developmental Motor Scale 2nd Ed. (PDMS-2)	28
5.1.2. Denver Developmental Screening Test (D.D.S.T.) (Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg & Dodds, 1967)	30
5.1.3. Δοκιμασία ανίχνευσης αναπτυξιακών διαταραχών.....	30
5.1.4. Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (Σχέδιο MEMPHIS).....	31
5.1.5. Griffiths test	31
5.1.6. Δοκιμασία ζωγραφικής ενός ανθρώπου της Goodenough.....	32

5.1.7. Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης	32
5.2. Περιγραφή των Προτεινόμενων Κινητικών Δραστηριοτήτων	33
5.2.1. «Κάντο όπως τα ζωάκια».....	33
5.2.2. «Το καροτσάκι του αγρότη».....	35
5.2.3. «Η οικογένειά μου».....	36
5.2.4. «Το σακουλάκι του μανάβη».....	37
5.2.5. «Ψαλίδι... τι ωραίο παιχνίδι»;.....	37
5.2.6. «Γράφω γραμματάκια»	39
5.2.7. «Πέταγμα χειροποίητων στεφανιών».....	40
5.2.8. «Χούλα χουπ».....	40
5.2.9. «Χόκι Πόκι»	42
5.2.10. «Το χάρτινο κουτάκι»	45
5.2.11. «Το μαγικό σακουλάκι».....	46
5.2.12. «Παίζω με το σώμα μου».....	48
5.2.13. «Παίζω με τα χέρια...»	49
5.2.14. «Παίζω με τα πόδια...».....	51
5.2.15. «Μαγικά μπαλόνια»	53
Κεφάλαιο 6ο Επιλογικός Σχολιασμός.....	56
Βιβλιογραφία	63

Περίληψη

Το Σύνδρομο Asperger ανήκει στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και αποτελεί χρόνια νευροαναπτυξιακή κατάσταση. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, στην κινητική συμπεριφορά, καθώς και από περιορισμένα ενδιαφέροντα. Εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή του ατόμου και επιδρά στην αντίληψή του για τον εαυτό του και το περιβάλλον, τη μάθηση και την ομαλή προσαρμογή στις ανάγκες της καθημερινότητας. Η θεραπευτική του αντιμετώπιση αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης τα τελευταία χρόνια. Ενώ έχουν ανακαλυφθεί οι αιτιολογικοί παράγοντες του Συνδρόμου, που είναι γενετικοί, δεν υπάρχει συγκεκριμένη αποτελεσματική θεραπεία, με στόχο την πλήρη αποκατάσταση του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το Σύνδρομο Asperger δε θεραπεύεται. Ωστόσο, υπάρχουν θεραπευτικές τεχνικές που βοηθούν το «πάσχον» άτομο να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση και περιγραφή του θεωρητικού υπόβαθρου της Διαταραχής του Συνδρόμου Asperger και των βασικών προσεγγίσεων θεραπείας του. Επιπλέον, επιδιώκεται η εκτενής παράθεση των κινητικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο στη νηπιακή ηλικία, δυσκολίες που οδηγούν τον παιδαγωγό σε χρήση κατάλληλων κλιμάκων και έγκαιρη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger, με στόχο τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων. Μέσα από την περιγραφή κινητικών δράσεων διαπιστώνεται ότι με κατάλληλη παρέμβαση και προσαρμοσμένες στις ανάγκες του παιδιού δραστηριότητες, είναι εφικτό να βελτιωθούν αδυναμίες κινητικής φύσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύνδρομο Asperger, κινητικές δεξιότητες, κλίμακες αξιολόγησης, κινητικές δραστηριότητες

Abstract

Asperger syndrome belongs to Diffuse Developmental Disorders and is a chronic neurodevelopmental condition. It is characterized by deficits in social interaction, communication, motor behavior, and limited interests. It manifests itself early in the life of the individual and influences his perception of himself and the environment, learning and smooth adaptation to the needs of everyday life. Its treatment has been the subject of a scientific study in recent years. While there have been discovered the causative factors of the Syndrome, which are genetic, there is no specific effective cure for the complete restoration of the individual. This means that Asperger Syndrome is not cured. However, there are therapeutic techniques that help the "sufferer" to deal with his or her problems. The purpose of this study is to present and describe the theoretical background of the Asperger Syndrome Disorder and its basic treatment approaches. In addition, it seeks to provide a comprehensive account of the motor difficulties faced by the individual in infancy, difficulties leading the pedagogue to use appropriate scales and timely diagnosis of Asperger Syndrome in order to improve motor skills. Through the description of motor activities, it is possible to find that with appropriate intervention and activities tailored to the needs of the child, it is possible to improve motor weaknesses.

Keywords: Asperger syndrome, motor skills, assessment scales, motor activities

Εισαγωγή

Το σύνδρομο Asperger (Asperger syndrome), επίσης γνωστό ως διαταραχή Asperger (Asperger disorder) ή απλά Asperger, είναι μια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (autism spectrum disorder), που χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη λεκτική επικοινωνία, ενώ παράλληλα εκδηλώνεται με περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Διαφέρει από τις άλλες διαταραχές του φάσματος του αυτισμού λόγω της σχετικής διατήρησης της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης. Η φυσική αδεξιότητα και η άτυπη (περίεργη, παράξενη) χρήση της γλώσσας αναφέρονται συχνά ως συμπτώματα, όμως δεν απαιτούνται για τη διάγνωση του συνδρόμου (McPartland & Klin, 2006).

Το σύνδρομο πήρε το όνομά του από τον Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger, ο οποίος στην πρακτική του το 1944 μελέτησε και περιέγραψε παιδιά με μειωμένες ικανότητες ενσυναίσθησης και λεκτικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους, τα οποία παράλληλα ήταν σωματικά αδέξια. Η σύγχρονη αντίληψη για το σύνδρομο Asperger διαμορφώθηκε το 1981, και πέρασε από μια περίοδο εκλαΐκευσης, για να τυποποιηθεί ως διάγνωση στις αρχές του 1990. Πολλά ερωτήματα παραμένουν σχετικά με τις πτυχές της διαταραχής. Υπάρχει αμφιβολία κατά πόσον διαφέρει από τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, γι' αυτό και εν μέρει η επικράτηση της δεν έχει εδραιωθεί. Η διάγνωση του συνδρόμου Asperger εξαλείφθηκε το 2013 από την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM - 5) και αντικαταστάθηκε από μια διάγνωση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού σε δυσχερή κλίμακα (McPartland & Klin, 2006).

Η ακριβής αιτία του συνδρόμου Asperger είναι άγνωστη. Πιθανολογείται ότι το σύνδρομο έχει γενετική βάση, όμως δεν υπάρχει καμία γνωστή γενετική αιτία και οι τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου δεν έχουν εντοπίσει μία σαφή κοινή παθολογία (McPartland & Klin, 2006). Δεν υπάρχει ενιαία αγωγή και η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παρεμβάσεων υποστηρίζεται μόνο από περιορισμένα δεδομένα. Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στη βελτίωση των συμπτωμάτων και της λειτουργίας του οργανισμού. Η κύρια αντιμετώπιση είναι η συμπεριφορική

θεραπεία, η οποία εστιάζει σε συγκεκριμένα ελλείμματα για την αντιμετώπιση των περιορισμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας, των έμμονων ή επαναλαμβανόμενων ρουτινών και της φυσικής αδεξιότητας. Η κατάσταση των περισσότερων παιδιών βελτιώνεται καθώς αυτά ωριμάζουν και μέχρι την ενηλικίωσή τους, αλλά κάποιες κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες μπορεί να επιμείνουν. Μερικοί ερευνητές και τα ίδια τα άτομα με Asperger έχουν υποστηρίξει μια μετατόπιση στις συμπεριφορές που πρόκειται για μια διαφορά, όχι μια αναπηρία που πρέπει να αντιμετωπιστεί ή να θεραπευτεί (McPartland & Klin, 2006).

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση και περιγραφή του θεωρητικού υπόβαθρου της Διαταραχής του Συνδρόμου Asperger και των βασικών προσεγγίσεων θεραπείας του. Επιπλέον, επιδιώκει την εκτενή παράθεση των κινητικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο στη νηπιακή ηλικία, δυσκολίες που οδηγούν τον παιδαγωγό σε χρήση κατάλληλων κλιμάκων και έγκαιρη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger, με στόχο τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι κλίμακες αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως εργαλεία διάγνωσης και ενδυνάμωσης κινητικών δεξιοτήτων και περιγράφονται κλίμακες διάγνωσης του Συνδρόμου Asperger. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των παραπάνω κλιμάκων στη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger, έχοντας ως εργαλείο εκμάθησης κινητικών προβλημάτων. Επιπλέον, στην εργασία περιγράφονται κινητικές δραστηριότητες σε μια πιλοτική παρέμβαση σε παιδί νηπιακής ηλικίας.

Η εργασία αυτή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, η επιδημιολογία αλλά και η αιτιολογία του συνδρόμου Asperger, καθώς και μέσα διάγνωσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με την κινητική ανάπτυξη, όπου δίνεται ο ορισμός της κινητικότητας, περιγράφονται οι έννοιες της αδρής και λεπτής κινητικότητας, βασικές έννοιες που σχετίζονται με την κίνηση και αναλύεται η σχέση της κινητικής ανάπτυξης και του Asperger. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της διαθεματικότητας στο νηπιαγωγείο, έννοια που βασίζονται οι κινητικές δράσεις της πιλοτικής παρέμβασης. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο στόχος της παρούσας εργασίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται και παρουσιάζεται η

εκπαιδευτική πιλοτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε, αλλά και οι κινητικές δραστηριότητες.

Τέλος, ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο, όπου επιχειρείται ένας επιλογικός σχολιασμός των παραπάνω, αλλά και των κινητικών δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν.

Κεφάλαιο 1ο Το Σύνδρομο Asperger

1.1. Ορισμός

Ο αυτισμός θεωρείται μία διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης και αυτό γιατί εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου, επηρεάζει ταυτόχρονα διάφορους τομείς της και το άτομο που εκδηλώνει τη διαταραχή εκδηλώνει τρόπους συμπεριφοράς και αντιδράσεις που αποκλίνουν από το φυσιολογικό (Γενά, 2002). Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, καθώς και την παρουσία στερεότυπης συμπεριφοράς και περιορισμένων ενδιαφερόντων. Άτομα με αυτισμό που έχουν βαθμό νοημοσύνης που ανήκει στην μέσο όρο και πάνω θεωρούνται ότι έχουν αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας καλείται Σύνδρομο Asperger. Τα άτομα που έχουν φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη και έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τον αυτισμό στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και επαναλαμβανόμενα και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφορών λέγεται ότι έχουν το σύνδρομο Asperger. Δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και συνδρόμου Asperger (Golan & Baron-Cohen, 2006).

Ο αυτισμός είναι μια πολύπλοκη αναπτυξιακή διαταραχή και ανήκει σε μια διαταραχή φάσματος. Αυτή η διαταραχή επηρεάζει τους ανθρώπους με ποικίλους τρόπους, από την ήπια μορφή μέχρι τη βαριά μορφή της. Κάποιοι άνθρωποι με αυτισμό ζουν κανονικά και τα καταφέρνουν αρκετά καλά, ενώ συχνά δε συνειδητοποιούν καν ότι κάποια από τα πράγματα που βιώνουν ή κάνουν οφείλονται στον αυτισμό. Άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, με σύνδρομο Asperger έχουν πολλές κοινωνικές δραστηριότητες. Μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τις νοητικές τους δυνατότητες για να αφομοιωθούν κοινωνικά. Αντιμετωπίζουν και δυσκολίες κινητικής ανάπτυξης, επίσης, οι οποίες βελτιώνονται με κατάλληλη παρέμβαση από τη νηπιακή ηλικία (Lennard-Brown, 2004).

Το Σύνδρομο Asperger ανήκει στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και αποτελεί χρόνια νευροαναπτυξιακή κατάσταση. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, στην κινητική συμπεριφορά, καθώς και από περιορισμένα ενδιαφέροντα. Εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή του ατόμου

και επιδρά στην αντίληψή του για τον εαυτό του και το περιβάλλον, τη μάθηση και την ομαλή προσαρμογή στις ανάγκες της καθημερινότητας.

Το σύνδρομο Asperger είναι μία νευρολογική διαταραχή, η οποία προσβάλλει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Το σύνδρομο πήρε το όνομά του από τον Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger, ο οποίος στην πρακτική του το 1944 μελέτησε και περιέγραψε παιδιά με μειωμένες ικανότητες ενσυναίσθησης και λεκτικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους, τα οποία παράλληλα ήταν σωματικά αδέξια. Ο αυστριακός ιατρός παρατήρησε το σύνολο συμπεριφορών σε νεαρά αγόρια με φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη, τα οποία όμως παρουσίαζαν συμπεριφορές αυτιστικού τύπου και έντονη διαταραχή των κοινωνικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000).

Η διαταραχή Asperger είναι μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία περιγράφει άτομα, που παρουσιάζουν συμπτώματα όμοια με εκείνα του αυτισμού. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με αυτή τη διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη (Βαλαμουτοπούλου & Κουτελέκος, 2010). Επιπλέον, η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη αναφέρονται συχνά ως χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτή τη διαταραχή. Άλλοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η διαταραχή Asperger δεν είναι μια ξεχωριστή διαταραχή αλλά εντάσσεται στα υψηλής λειτουργικότητας άκρα του φάσματος του αυτισμού (Γενά, 2002).

1.1.1. Γενικά Γνωρίσματα Asperger

Τα άτομα που πάσχουν από σύνδρομο Asperger εμφανίζουν ποικίλα χαρακτηριστικά και η διαταραχή τους μπορεί να είναι από πολύ ελαφριάς ως πολύ βαριάς μορφής. Αυτά τα άτομα παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στους εξής τομείς (Attwood, 1998):

Κοινωνικές δεξιότητες

Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger ενδιαφέρονται για κοινωνική επαφή, αλλά παρουσιάζουν αδεξιότητα στην προσέγγιση των άλλων. Η έλλειψη ενσυναίσθησης (δηλαδή της ικανότητας να μπορούν να «μπουν» στην θέση του άλλου) αποτελεί τη βάση των κοινωνικών τους δυσκολιών (Baskin, Sperber & Price, 2006). Το παιδί με σύνδρομο Asperger δυσκολεύεται στη

δημιουργία και σύναψη φιλικών σχέσεων, λόγω της έλλειψης κατανόησης των κανόνων, της ερμηνείας των όσων λένε οι άλλοι και της αδυναμίας τους στην κατανόηση της γλώσσας. Έτσι, συχνά το παιδί με το σύνδρομο Asperger μπορεί να προσεγγίζει τους άλλους με ιδιόμορφο τρόπο (Klin, 2008) και να γίνεται συχνά αντικείμενο κοροϊδίας από τα άλλα παιδιά.

Γνωστικές δεξιότητες

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν μακροπρόθεσμη μνήμη, ιδιαίτερα σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Τα περισσότερα έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθηματικά ή στις ξένες γλώσσες. Ωστόσο, η σκέψη τους δεν είναι ευέλικτη και δύσκολα προσαρμόζονται σε αλλαγές. Εξ ορισμού τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν φυσιολογική νοημοσύνη- συχνά μάλιστα και πολύ υψηλή- και πολλοί από αυτούς, έχουν κάποια εξαιρετική ικανότητα ή ταλέντο σε ένα συγκεκριμένο τομέα.

Επικοινωνία

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία. Το λεξιλόγιό τους είναι ανεπτυγμένο, δύσκολα όμως κατανοούν τις μεταφορές (Klin, 2008). Ο λόγος τους είναι σχολαστικός, μιλούν δυνατά, δημιουργούν λέξεις. Δεν αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις των άλλων. Η έκφραση του προσώπου τους είναι επίπεδη και οι χειρονομίες υπερβολικές ή αδέξιες, άσχετες με το περιεχόμενο των λόγων τους.

Κινητικές δεξιότητες

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν κινητική αδεξιότητα, δυσκολεύονται να συντονίσουν τις κινήσεις τους, να ακολουθήσουν το ρυθμό, να μάθουν να δένουν τα κορδόνια τους, να πετάξουν και να πιάσουν μία μπάλα. Έχουν παράξενο βάδισμα, άσχημο γραφικό χαρακτήρα.

Ενδιαφέροντα

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν δυσκολίες με τις αλλαγές και προτιμούν την ομοιομορφία. Συχνά είναι προσηλωμένα σε συμπεριφορές ρουτίνας, προκειμένου να ελέγξουν το άγχος τους, ειδικά όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις (αλλαγή τάξης, σχολείου). Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα οποία αφορούν στη συλλογή αντικειμένων για συγκεκριμένα θέματα και τα οποία κυριαρχούν στη ζωή τους, σε βαθμό που να αποτελούν εμμονές (McPartland & Klin, 2006).

1.2. Αιτιολογικοί Παράγοντες

Δεν έχουν εξακριβωθεί ακόμα οι παράγοντες που προκαλούν τη διαταραχή Asperger. Σύμφωνα με τον Asperger, σε αρκετές περιπτώσεις η εμφάνιση της διαταραχής οφείλεται σε γενετικές καταβολές. Σε κάποιες άλλες, η εμφάνιση του συγκεκριμένου συνδρόμου συνδέεται με αναπτυξιακές ανωμαλίες στον εγκέφαλο που προκύπτουν είτε κατά την εμβρυική ζωή ή κατά το πρώτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Λιγότερη συνεισφορά έχουν τα ψυχοκοινωνικά αίτια στην πρόκληση αυτής της διαταραχής, τα οποία διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην έκβαση της (Γενά, 2002).

Ο Asperger υποστήριξε ότι τα χαρακτηριστικά της διαταραχής εμφανίζονται στους γονείς των πασχόντων και ιδιαίτερα στους πατέρες αυτών. Η διαταραχή μπορεί να προκαλείται από ένα μείζον γονίδιο που συνεισφέρει ένας από τους δύο γονείς. Σημαντική ένδειξη για τη συμβολή γενετικών παραγόντων στην παθογένεια της διαταραχής Asperger αποτελεί η εμφάνιση της νόσου σε τρίδυμα αδέλφια. Σπάνια το σύνδρομο προκαλείται από χρωμοσωμικές διαταραχές, όπως το σύνδρομο του εύθραυστου X (Γενά, 2002).

Το σύνδρομο Asperger όπως και οι άλλες διαταραχές αυτιστικού φάσματος μπορεί να οφείλονται σε εγκεφαλική βλάβη. Σύμφωνα με μελέτες υπάρχουν πιθανόν παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν κατά την εμβρυική ηλικία ή κατά τη διάρκεια της γέννησης ή στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, προκαλώντας εγκεφαλική βλάβη και ως επακόλουθο την εμφάνιση του συνδρόμου. Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου μπορεί να είναι η προωρότητα, το χαμηλό βάρος κατά τη γέννηση, η κατάχρηση αλκοόλ από τη μητέρα.

Το σύνδρομο Asperger δεν προκαλείται από ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Ωστόσο, οι κοινωνικές συνθήκες μπορούν να ενεργοποιήσουν βιολογικούς κινδύνους, οι οποίοι οδηγούν στα τυπικά ελλείμματα που παρατηρούνται στο συγκεκριμένο σύνδρομο. Για παράδειγμα, μια μητέρα λόγω έντονου ψυχοκοινωνικού στρες καταφεύγει στον αλκοολισμό. Το αλκοόλ μπορεί να οδηγήσει σε εγκεφαλική βλάβη στο έμβρυο, η οποία με τη σειρά της στην ανάπτυξη του συνδρόμου Asperger (Gillberg, 2011).

1.3. Διάγνωση του Συνδρόμου Asperger

Τα πρώτα διαγνωστικά κριτήρια που παρουσιάστηκαν ήταν εκείνα των I. Carina Gillberg και Christopher Gillberg στο Διεθνές Συνέδριο για το σύνδρομο Asperger, στο Λονδίνο το 1988. Τα έξι αυτά κριτήρια αφορούν τα προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, την κινητική αδεξιότητα, τις ιδιομορφίες του λόγου και της ομιλίας, τα προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία και την ανάγκη για καθιέρωση ρουτινών και ενδιαφερόντων. (Gillberg, 2011).

Το 1989 ο Peter Szatmari δημοσίευσε τα δικά του τέσσερα κριτήρια, (κοινωνική απομόνωση, ανεπαρκής κοινωνική αλληλεπίδραση, ανεπαρκής μη λεκτική επικοινωνία, ιδιομορφίες της ομιλίας και της γλώσσας), τα οποία μοιάζουν με εκείνα των I. Carina Gillberg και Christopher Gillberg. Η διάγνωση μπορεί να γίνει, σε αυτή την περίπτωση εάν το άτομο δεν πληροί τα κριτήρια για αυτιστική διαταραχή. Και τα τέσσερα κριτήρια ωστόσο πρέπει να πληρούνται (Gillberg, 2011).

Οι κλινικοί στηρίζονται στα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-IV) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας για τη διαγνωστική αξιολόγηση των αναπτυξιακών διαταραχών, όπως το σύνδρομο Asperger (Attwood, 2012). Σύμφωνα με την ταξινόμηση του DSM-IV τα διαγνωστικά συμπτώματα της Διαταραχής Asperger κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με τη σοβαρή και επίμονη έκπτωση των κοινωνικών λειτουργιών και η δεύτερη με την ανάπτυξη ιδιόρρυθμων ενδιαφερόντων και τρόπων κοινωνικής συναλλαγής. Τα κριτήρια για το σύνδρομο Asperger στο DSM-IV αναθεωρήθηκαν και δημοσιεύτηκαν στην έκδοση του 2000.

Σήμερα, ένα παιδί που παραπέμπεται για διαγνωστική αξιολόγηση έχει ασυνήθιστο αναπτυξιακό ιστορικό και προφίλ ικανοτήτων από την πρώιμη παιδική ηλικία. Όταν ένα σχολείο, ένας θεραπευτής ή ο γονέας εντοπίζει στο παιδί σημάδια που παραπέμπουν στο σύνδρομο Asperger, το επόμενο στάδιο είναι η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας αξιολόγησης για να αιτιολογηθεί η παραπομπή σε εξειδικευμένο επαγγελματία. Ορισμένα ερωτηματολόγια και κλίμακες είναι οι εξής: ASDI- Asperger Syndrome Diagnostic Interview (Gillberg et al, 2001), ASDS- Asperger Syndrome Diagnostic Scale (Myles, Bock & Simpson, 2001), GADS- Gilliam Asperger Disorder Scale (Gilliam, 2002), CAST- Childhood

Asperger Syndrome Test (Scott et al., 2002, Williams et al., 2005 στο Attwood, 2012).

1.4. Διαφορική Διάγνωση

Υπάρχουν ομοιότητες, αλλά και ουσιώδεις διαφορές μεταξύ του αυτισμού και του Συνδρόμου Asperger, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη διαφοροδιάγνωση αυτών των παθολογιών.

➤ Ομοιότητες:

Ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger ορίζονται ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των δύο παθολογιών. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία καθώς επίσης και περιορισμένες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα.

➤ Διαφορές:

Οι διαφορές εντοπίζονται αρχικά στο βαθμό της δυσκολίας και στον αριθμό των συμπτωμάτων. Το άτομο με σύνδρομο Asperger εμφανίζει λιγότερα συμπτώματα. Παρόλο που τα κριτήρια για την κοινωνική αλληλεπίδραση στον αυτισμό και στο σύνδρομο Asperger είναι ίδια, η εκδήλωση των κοινωνικών ελλειμμάτων στις δύο παθολογίες διαφέρει. Τα κοινωνικά ελλείμματα στα άτομα με σύνδρομο Asperger είναι λιγότερο σοβαρά από εκείνα που σχετίζονται με τον αυτισμό. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger αν και απομονώνονται κοινωνικά, μπορεί να εκδηλώσουν μεγάλο ενδιαφέρον να συναντήσουν ανθρώπους και να δημιουργήσουν φιλίες. Όμως, οι προσεγγίσεις τους είναι συχνά αδέξιες και ακατάλληλες. Ακόμη, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger διαφέρουν από εκείνα με αυτισμό, καθώς εμφανίζουν μεγάλη προσκόλληση στα μέλη της οικογενείας και επιδεικνύουν κάποια επιθυμία να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Στον αυτισμό, η προσκόλληση είναι πιο άτυπη και τα παιδιά τείνουν να αποσύρονται και να είναι απόμακρα. Στις δύο αυτές παθολογίες υπάρχουν κοινά κριτήρια για τα περιορισμένα, τα επαναλαμβανόμενα και τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, καθώς και για τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Ωστόσο, αυτά τα κριτήρια είναι λιγότερο ευδιάκριτα στα παιδιά με σύνδρομο Asperger.

Σε αντίθεση με τον αυτισμό, στον ορισμό του συνδρόμου Asperger δεν υπάρχουν ελλείμματα στον τομέα της επικοινωνίας. Όμως, παρόλο που “σημαντικές ανωμαλίες στο λόγο” δεν αποτελούν χαρακτηριστικό των παιδιών με σύνδρομο

Asperger, οι ερευνητές διακρίνουν αρκετές περιοχές που εκδηλώνουν δυσκολίες στη λεκτική και στη μη λεκτική επικοινωνία.

Μία άλλη διαφορά αφορά τη γνωστική ικανότητα. Ενώ τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, τα άτομα με σύνδρομο Asperger δεν επιδεικνύουν μία κλινικά σημαντική γνωστική καθυστέρηση. Κάποια άτομα με αυτισμό εκδηλώνουν επίσης νοητική ανεπάρκεια, ενώ τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν μία φυσιολογική ή πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη.

Τέλος, η έναρξη του συνδρόμου Asperger ή τουλάχιστον η αναγνώριση του γίνεται αργότερα από ότι στον αυτισμό και τα αποτελέσματα συνήθως δείχνουν να είναι πιο αίσια από ό,τι στον αυτισμό (Bogdashina, 2005).

Κεφάλαιο 2ο Η Κινητική Ανάπτυξη

2.1. Ορισμός Κινητικότητας

Ο όρος κινητική ανάπτυξη αναφέρεται στην προοδευτική αλλαγή της κινητικής συμπεριφοράς του ατόμου και τη συνεχή προσαρμογή του σε αλλαγές των κινητικών του ικανοτήτων, προκειμένου να διατηρήσει τον κινητικό έλεγχο και την κινητική του επιδεξιότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Gallahue, 1996). Όταν αναφερόμαστε στην κινητική ανάπτυξη, αναφερόμαστε κατά βάση στην διαδικασία ωρίμανσης και συνέργειας του νευρικού συστήματος και των μυών, αλλά και τη βελτίωση των κινητικών μας ικανοτήτων ή την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Η κινητική ανάπτυξη δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτυχθεί ομαλά και είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη. Μέσα από την κινητική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή η αξία της κινητικής δραστηριότητας, η οποία περικλείει ένα σημαντικό μέρος της κινητικότητας. Ο όρος κίνηση-κινητικότητα περιλαμβάνει το σύνολο των λειτουργικών και ελεγκτικών μηχανισμών του ανθρώπου σε σχέση με την ικανότητά του να κινείται. Έτσι, κινητικότητα του ατόμου δεν είναι μόνο η μετακίνηση του σώματος μέσα στον περιβάλλοντα χώρο, αλλά πολύ περισσότερο η καθοδήγηση και ο έλεγχος της στάσης και της κίνησης του σώματος (Δράκος & Μπινιάς, 2008).

Τα χαρακτηριστικά, που διέπουν την κίνηση, αποκαλούνται στοιχεία της κίνησης. Τα στοιχεία της κίνησης, σύμφωνα με την Τσαπακίδου (2007) και τους Δράκο και Μπινιά (2008), είναι τα εξής:

- ❖ Το μέλος του σώματος, το οποίο θέλουμε να κινηθεί (χέρι-πόδι)
- ❖ Το είδος της κίνησης (κάμψη-δίπλωση-στροφή-έκταση)
- ❖ Η κατεύθυνση κατά την οποία θα κινηθεί (δεξιά-αριστερά-εμπρός-πίσω)
- ❖ Η αφετηρία, η τροχιά και η τελική στάση του σώματος
- ❖ Ο χρόνος, το διάστημα, δηλαδή, από την έναρξη μέχρι και τη λήξη της κίνησης
- ❖ Ο ρυθμός της κίνησης (γρήγορα-αργά).

Για κάθε κινητική δραστηριότητα δεν αρκεί να γνωρίζουμε τα στοιχεία της κίνησης, αλλά πώς αλληλεπιδρούν τα στοιχεία, πώς συντονίζονται μεταξύ τους, πώς συνδέονται, πώς κάθε μέρος υποτάσσεται στο άλλο για την πραγματοποίηση μιας κίνησης.

Ο Gallahue (1996) ιεραρχεί τις κινητικές θεμελιακές δεξιότητες με βάση την κίνηση σε στάση, μετακίνηση και χειρισμούς:

Οι θεμελιακές κινητικές δεξιότητες με βάση τη *στάση*, είναι όταν το παιδί ισορροπεί, κάμπτει, διατείνει, αιωρείται, στρίβει και λυγίζει το σώμα του ή το μέλος που πρόκειται να κινηθεί.

Οι θεμελιακές κινητικές δεξιότητες με βάση τη *μετακίνηση*, είναι όταν το παιδί ισορροπεί, περπατάει, τρέχει, ρολλάρει, πηδάει, χοροπηδάει, γλιστράει, σπρώχνει και κάνει χόπλα.

Τέλος, οι θεμελιακές κινητικές δεξιότητες με βάση τους *χειρισμούς*, είναι όταν το παιδί πιάνει, σπρώχνει, χτυπά, στρίβει, τραβάει, τρίβει, κόβει και τσαλακώνει διάφορα αντικείμενα.

Αυτή η οριοθέτηση της κίνησης του σώματος, αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό κάθε δραστηριότητας που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

2.1.1. Αδρή Κινητικότητα

Όσον αφορά την αδρή κινητικότητα, το βρέφος, στις τέσσερις (4) εβδομάδες μετά τη γέννησή του κάμπτει το κεφάλι του. Στις 16 εβδομάδες στηρίζει το κεφάλι του και διατηρεί συμμετρικές στάσεις. Στις 28 εβδομάδες καταφέρνει να στηρίζει το σώμα του με τα χέρια του, στηριζόμενο στους αγκώνες σε μπρούμυτα θέση και βάζει δύναμη στα πόδια του. Στην ηλικία των 40 εβδομάδων, το μωρό κάθεται μόνο του, μπουσουλάει και σπρώχνει τα πόδια του. Στις 52 εβδομάδες, περπατάει με τη βοήθεια των ενηλίκων. Στους 18 μήνες, το παιδί περπατάει χωρίς βοήθεια και κάθεται μόνο του, ενώ στους 24 μήνες τρέχει και πιάνει τη μπάλα. Στους 36 μήνες αποκτά την ικανότητα να στέκεται στο ένα πόδι και να πηδάει, ενώ στους 48 μήνες κάνει κουτσό στο ένα πόδι. Τέλος, στους 60 μήνες κάνει κουτσό με εναλλαγή ποδιών. Γενικά έως τα πέντε χρόνια, κατακτά ποικίλες κινητικές δραστηριότητες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, το παιδί αποκτά με τη βοήθεια ενδογενών και εξωγενών/περιβαλλοντικών παραγόντων, ένα πλούσιο φάσμα κινητικών δεξιοτήτων. Πολλές από αυτές τις δεξιότητες, για παράδειγμα το τρέξιμο, το συγχρονισμό στο βάδισμα, το πέταμα και πιάσιμο της μπάλας, τις αξιοποιεί στα ομαδικά παιχνίδια. Στο σημείο αυτό το παιδί κυριαρχεί στο σώμα του, με τη βοήθεια

του οποίου ρυθμίζει τις μετακινήσεις του, ικανοποιεί τις επιθυμίες του και ελέγχει με αυτοπεποίθηση την κινητική του συμπεριφορά. Με λίγα λόγια, αναπτύσσει τη λεγόμενη κιναισθήση. Όλα τα παραπάνω βοηθούν το παιδί να έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του και να το εξερευνά, καθώς αποκτά και συνείδηση του χρόνου και αντιλαμβάνεται την αλληλουχία και τη διάρκεια των γεγονότων (Κρουσταλάκη, 2005).

Τα δομικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αδρής κινητικότητας, σύμφωνα με την Κρουσταλάκη (2005), περιλαμβάνουν τα εξής:

- Μυϊκή δύναμη: η ικανότητα να ασκήσουμε δύναμη ενάντια σε αντίσταση.
- Μυϊκή αντοχή: η ικανότητα ενός μυός ή μιας μυϊκής ομάδας να ασκήσουν δύναμη επαναλαμβανόμενα ενάντια σε αντίσταση.
- Κινητικός (μυϊκός) σχεδιασμός: η ικανότητα να κινούμε το σώμα με κατάλληλες ακολουθίες και χρονισμό για να πραγματοποιήσουμε κινήσεις με εκλεπτυσμένο έλεγχο.
- Κινητική μάθηση: μια αλλαγή στην κινητική συμπεριφορά που είναι αποτέλεσμα εξάσκησης ή προηγούμενης εμπειρίας.
- Στατικός έλεγχος: η ικανότητα σταθεροποίησης του κορμού και του αυχένα για να επιτρέψουμε στα υπόλοιπα μέλη (άκρα) να συντονιστούν.
- Αισθητηριακή επεξεργασία: ακριβής καταγραφή, ερμηνεία και απόκριση σε αισθητηριακή διέγερση από το περιβάλλον και από το ίδιο το σώμα.
- Σωματογνωσία: η αναγνώριση των τμημάτων του σώματος και η κατανόηση της κίνησης του σώματος μέσα στον χώρο σε σχέση με άλλα μέλη μέρη και αντικείμενα.
- Να βελτιώσει την ισορροπία του: η ικανότητα διατήρησης μια θέσης ανεξάρτητα αν είναι στατική, δυναμική (σε κίνηση), ή στροφική.
- Συντονισμός: η ικανότητα ενσωμάτωσης πολλαπλών κινήσεων σε μια αποτελεσματική κίνηση.
- Διέλευση της μέσης γραμμής: η ικανότητα να διαπερνάμε την ιδεατή μέση γραμμή που εκτείνεται από την μύτη ως την λεκάνη και διαχωρίζει το σώμα σε δεξιά και αριστερή πλευρά.

- **Ιδιοδεκτικότητα:** αφορά σε πληροφορίες που λαμβάνει ο εγκέφαλος από τους μύες και τις αρθρώσεις μας για να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε την θέση και την κίνηση του σώματος.
- **Μυϊκός τόνος:** η μυϊκή τάση αδράνειας ενός μυός η οποία είναι η συνεχής και παθητική μερική σύσπαση των μυών.

Συνοπτικά η αδρή κινητικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, χαρακτηρίζεται από:

- σημαντική αύξηση της ποικιλίας των εκτελούμενων κινήσεων. Τα παιδιά δοκιμάζουν, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν την δυναμική του σώματός τους. Μέσω της επανάληψης δομούν βαθμιαία τις θεμελιώδεις δεξιότητες και τα βασικά κινητικά πατέντα της αδρής κινητικότητας (Τραυλός, 1998).
- σημαντική βελτίωση της απόδοσης του παιδιού στην εκτέλεση της κίνησης. Αυτό αποδίδεται όχι μόνο στον προσωπικό πειραματισμό και την επανάληψη κινητικών προτύπων που αναφέραμε και πριν, αλλά και στις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα του. Η ηλικιακή ανάπτυξη μεταφέρει το κέντρο βάρους χαμηλότερα επιτρέποντας την εκτέλεση σταθερότερων και περισσότερο σίγουρων κινήσεων.
- αύξηση χρήσης των κεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων, προσαρμοσμένων, σε απάντηση σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα και ποικίλες περιβαλλοντικές συνθήκες. Για παράδειγμα, η βάδιση μπορεί να γίνει με μετακίνηση προς τα μπρος, προς τα πίσω, στα δάχτυλα των ποδιών, στις φτέρνες κλπ., το τρέξιμο μπορεί να γίνει σε ανήφορο, σε κατήφορο, ανώμαλη επιφάνεια κλπ. (Κουτσούκη-Κοσκινά, 1997)
- Σημαντική είναι επίσης η μείωση του λεγόμενου «χρόνου κινητικής αντίδρασης» σε ένα δεδομένο ερέθισμα. Αυτός αποτελείται από δύο συνιστώσες: α) από το χρόνο απόφασης, ο οποίος είναι το χρονικό διάστημα από την εμφάνιση του ερεθίσματος για κίνηση έως την έναρξη της κίνησης και β) από το χρόνο της κίνησης, ο οποίος είναι το χρονικό διάστημα εκτέλεσης της κίνησης. Τα παιδιά ερχόμενα κατ' επανάληψη σε επαφή με ένα οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα που επιδέχεται κινητικής

ανταπόκρισης, μαθαίνουν σταδιακά να κρίνουν γρήγορα με ποιο τρόπο θα αντιδράσουν (Connolly, 1970).

Όπως αναφέρθηκε και πριν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρά το μικρό ηλικιακό τους εύρος παρουσιάζουν σημαντικές μορφολογικές διαφοροποιήσεις. Το ίδιο συμβαίνει και στην εκτέλεση των κινήσεων, στα πλαίσια αθλητικών και άλλων κινητικών δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι ούτε η σωματική ούτε η κινητική ανάπτυξη μπορεί να είναι ομοιογενής (Τραυλός, 1998).

2.1.2. Λεπτή Κινητικότητα

Κατά την ανάπτυξη της διάρκειας της αδρής κινητικότητας, σταδιακά έπεται και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Πρόκειται για τη φάση, όπου το παιδί αναπτύσσει νέες λειτουργικές κινήσεις των χεριών και προσπαθεί με αυτές να ανακαλύπτει τον κόσμο. Αναφέρεται σε κινήσεις πιασίματος, συγκράτησης, κινήσεις που υλοποιούνται με τις παλάμες και τα δάχτυλα για το συντονισμό χεριού- ματιού, τον συντονισμό των δύο χεριών, καθώς και άλλες. Αυτές οι κινήσεις κατακτώνται σταδιακά. Οι κινήσεις αυτές εξυπηρετούν ανάγκες της καθημερινής ζωής, παρέχοντας τη δυνατότητα στο παιδί να πραγματοποιεί χειρονομίες μέσω κάποιου εργαλείου και αργότερα να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη λεπτή χειροτεχνική επιδεξιότητα για τη διεξαγωγή της γραφής αλλά και τη μη- λεκτική μιμητική έκφραση και επικοινωνία (Κρουσταλάκη, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ωρίμανση της λεπτής κινητικότητας επέρχεται, καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι πολύ σημαντική για την εκμάθηση της γραφής, η οποία έχει ανάγκη από διάφορες τεχνικές. Μία από αυτές είναι το πιάσιμο του μολυβιού, η οποία αναλόγως καθορίζει και τον τρόπο γραφής. Οι τεχνικές αυτές ελέγχονται από το κεντρικό νευρικό σύστημα, από το οποίο ακολουθούν μία σειρά από κινητικές εντολές, οι οποίες ενεργοποιούν το κινητικό σύστημα του χεριού, με αποτέλεσμα την παραγωγή των γραφικών συμβόλων της λέξης ή της πρότασης (Κρουσταλάκη, 2005).

2.2. Βασικές Έννοιες που Σχετίζονται με την Κίνηση

2.2.1. Μυϊκός Τόνος

Η συνεχής και ελαφριά σύσπαση των μυών που εμφανίζεται φυσιολογικά και σε κατάσταση ηρεμίας, ονομάζεται μυϊκός τόνος. Ο μυϊκός τόνος μεταβάλλεται με κάθε

κίνηση ανά πάσα στιγμή και παρουσιάζεται σε όλες τις κινήσεις και δραστηριότητες των ατόμων. Αντιπροσωπεύει την κατάσταση ετοιμότητας του μυϊκού συστήματος, για να καταστεί εφικτή οποιαδήποτε δράση. Συγκεκριμένα, ο φυσιολογικός μυϊκός τόνος αποτελεί το βασικό στοιχείο της φυσιολογικής στάσης και κίνησης του σώματος (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007).

Ο μυϊκός τόνος, πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ των φυσιολογικών ορίων. Η μη φυσιολογική αύξησή του χαρακτηρίζεται ως υπερτονία, ενώ η μη φυσιολογική μείωσή του χαρακτηρίζεται ως υποτονία. Κατά την αξιολόγηση του μυϊκού τόνου, σε περίπτωση υπερτονίας εμφανίζεται αυξημένη αντίσταση στην παθητική κινητοποίηση των μελών του σώματος, ενώ στην περίπτωση της υποτονίας η αντίσταση είναι μειωμένη. Οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται σε άτομα με εγκεφαλική παράλυση, κρανιοεγκεφαλική κάκωση, καθώς και ως εκδήλωση νευροεκφυλιστικών και άλλων νοσημάτων του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007).

2.2.2. Μυϊκή Ισχύς

Η μυϊκή ισχύς αναφέρεται στην ένταση με την οποία συσπάται εκούσια ένας μυς, ώστε να πραγματοποιηθεί μια δραστηριότητα. Τα παιδιά με υποτονία εμφανίζουν μια αδυναμία και δεν κατέχουν την απαραίτητη μυϊκή ισχύ για να προβούν με επιτυχία σε κάποιες κινητικές δραστηριότητες. Εμφανίζουν, δηλαδή, κόπωση, ακόμη και σε δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται πολύ απλές. Γράφουν με πολύ αχνές γραμμές που μόλις φαίνονται, χωρίς να πατάνε αρκετά το μολύβι στο χαρτί. Πολλές φορές μάλιστα, το μολύβι γλιστράει μέσα από τα χέρια τους και πέφτει (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007).

Αντίθετα, τα παιδιά με υπερτονία πιθανόν να δείχνουν πολύ δυνατά και μυώδη, χωρίς να μπορούμε να μιλήσουμε για μυϊκή ισχύ, η οποία αναπτύσσεται εκούσια. Για παράδειγμα, παιδιά που εμφανίζουν υπερτονία στους μύες των κάτω άκρων και έχουν την τάση να περπατούν στις μύτες των ποδιών, πιθανόν να αναπτύξουν αυξημένη μυϊκή μάζα στους μύες που είναι υπεύθυνοι για την κίνηση αυτή. Σε αυτή την περίπτωση, οι μύες δεν συσπώνται εκούσια, αλλά λόγω της υπάρχουσας υπερτονίας, χωρίς να επιτρέπουν στο παιδί να ελέγξει την κίνηση αυτή (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007).

2.3. Κινητική Ανάπτυξη και Asperger

Μια από τις πρώτες ενδείξεις κινητικής αδεξιότητας αποτελεί το γεγονός ότι ένα ποσοστό παιδιών με σύνδρομο Asperger αργούν να περπατήσουν. Κατά την παιδική ηλικία, τα παιδιά αυτά μπορεί να εμφανίζουν περιορισμένη ικανότητα στα παιχνίδια με μπάλα, δυσκολία στο να μάθουν να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους και παράξενη κίνηση, όταν τρέχουν ή περπατούν. Κατά την διάρκεια της φοίτησης τους στο σχολείο, οι δάσκαλοι ενδέχεται να ανησυχήσουν για τον κακό γραφικό τους χαρακτήρα και την έλλειψη ικανοτήτων στα αθλήματα. Κατά την περίοδο της εφηβείας, μερικά άτομα εμφανίζουν τικ, δηλαδή ακούσιες και επαναλαμβανόμενες συσπάσεις των μυών κυρίως του προσώπου, ή ανοιγοκλείνουν γρήγορα τα μάτια τους ή κάνουν κατά διαστήματα γκριμάτσες. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά υποδεικνύουν αδεξιότητα και ειδικές διαταραχές στην κίνηση (Attwood, 2005).

Έρευνες έδειξαν ότι το 50% με 90% των παιδιών με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν προβλήματα στον κινητικό συντονισμό. Αν και χαρακτηρίζονται από ευλυγισία, δυσκολεύονται σε κάποια απλά αθλήματα, όπως να κάνουν ποδήλατο ή να πιάσουν μια μπάλα. Επίσης, μπορεί να πέφτουν πάνω σε αντικείμενα ή ανθρώπους, όταν είναι αγχωμένα. Αυτά τα προβλήματα εμφανίζονται ανάλογα με τους ρυθμούς του ατόμου ή εξαρτώνται και εξαφανίζονται από τα επίπεδα άγχους (Lennard-Brown, 2004).

Αυτά που μπορεί να επηρεάζονται, σύμφωνα με τον Attwood (2005), είναι:

- Δεξιότητα στο βάδισμα: Οι κινήσεις του φαίνονται άχαρες. Μερικά παιδιά περπατούν χωρίς να κινούν συντονισμένα τα χέρια τους. Υπάρχει έλλειψη συντονισμού στην κίνηση των άνω και κάτω άκρων.
- Δεξιότητες στα παιχνίδια με την μπάλα: Ο συντονισμός των χεριών είναι ανεπαρκής και επιβαρύνεται από δυσκολίες στο χρόνο αντίδρασης. Αυτό σημαίνει ότι τα χέρια κλίνουν προς τη σωστή θέση, αλλά αργότερα από το απαιτούμενο, δηλαδή καθυστερημένα.
- Να βελτιώσει την ισορροπία του: Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ενδέχεται να έχουν πρόβλημα στην ισορροπία του, όπως εξακριβώθηκε όταν εξετάστηκε η ικανότητα τους να σταθούν στο ένα πόδι με τα μάτια κλειστά.
- Επιδεξιότητα των χεριών: Αυτός ο τομέας των κινητικών δεξιοτήτων δηλώνει την ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς εναλλακτικά και τα δύο

του χέρια. Σε αυτήν την περίπτωση, χρησιμοποιείται μια τεχνική διδασκαλίας «χέρι με χέρι», όπου ο παιδαγωγός καθοδηγεί με τα χέρια του τα χέρια ή τα πόδια του παιδιού για τις απαιτούμενες κινήσεις και σταδιακά αποσύρει τη βοήθεια.

- Γραφή: Το παιδί με σύνδρομο Asperger μπορεί να έχει κακό γραφικό χαρακτήρα και να κάνει ορνιθοσκαλίσματα. Ακόμη, αρνείται να συμμετάσχει σε εργασίες που απαιτούν εκτεταμένη γραφική εργασία. Εντούτοις, τα παιδιά αυτά είναι ιδιαίτερα επιδέξια με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, κι έτσι μπορεί να τους δοθεί η δυνατότητα χρήσης του και η απουσία χειρόγραφων εργασιών.
- Απότομες κινήσεις: Τα παιδιά με Asperger έχουν την τάση να βιάζονται να τελειώσουν την εργασία τους. Παρουσιάζονται παρορμητικά και ανίκανα να επιβραδύνουν τις κινήσεις τους. Χρειάζονται εποπτεία και ενθάρρυνση για αποκτήσουν κατάλληλο ρυθμό και να διορθώσουν τα λάθη τους.
- Χαλαροί σύνδεσμοι στις αρθρώσεις: Δεν είναι εμφανές αν αυτό αποτελεί μια ανωμαλία στην κατασκευή των συνδέσμων ή αν οφείλεται σε χαμηλό μυϊκό τόνο.
- Ρυθμός: Την πρώτη φορά που ο Hans Asperger προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου, περιέγραψε ένα παιδί που είχε ιδιαίτερο πρόβλημα να εναρμονίσει τις κινήσεις του με διάφορους ρυθμούς. Δίνει την εντύπωση ότι περπατά στον ρυθμό ενός διαφορετικού τυμπάνου. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα του να παίζει ένα μουσικό όργανο μαζί με την συνοδεία άλλων μουσικών.
- Μιμητικές κινήσεις: Τα παιδιά με Asperger δυσκολεύονται να συγχρονίσουν τις κινήσεις τους με αυτές των άλλων ατόμων ή να μιμηθούν τις κινήσεις των άλλων.

Κεφάλαιο 3ο Η Διαθεματικότητα

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης βασίζεται στη λογική της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση, βάσει της οποίας οι οπτικές γωνίες για κάθε διδακτικό αντικείμενο που παρατηρεί το ίδιο σύστημα δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές μεταξύ τους (Ψυχάρης, & Γιαβρής, 2003). Βάση των γενικών αρχών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ., 2001):

- ✚ Η διαθεματική προσέγγιση παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, που του παρέχει την δυνατότητα να οργανώνει και να αποκτά προσωπική άποψη για ζητήματα της καθημερινής του πραγματικότητας.
- ✚ Η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία ενώνονται δύο ή και περισσότερες γνωστικές περιοχές, με σκοπό την αύξηση της μάθησης και την γνώση σε κάθε περιοχή.

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αντιμετωπίζουν τη γνώση ολιστικά και ολόπλευρα, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της διαθεματικής μεθόδου είναι ότι η γνώση δεν προέρχεται από έτοιμες διαδικασίες, αλλά ανακαλύπτεται μέσα από ερευνητικές ομάδες μαθητών με τη συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο διαθεματικό πλαίσιο εργασίας, όλα τα γνωστικά αντικείμενα γίνονται συνοδοιπόροι του μαθητή στη γνώση, ενώ απαιτείται συντονισμός και συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Η υλοποίηση του στόχου απαιτεί κατάλληλες μορφές διδασκαλίας και μάθησης, που θα βασίζονται στην ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές, που εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες, βασίζονται στην ανάκληση των πρότερων εμπειριών τους και σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, αναπτύσσουν και ικανότητα ορθών επιλογών. Επιπλέον, ανακαλύπτουν νέες δεξιότητες, που πιθανόν σε μεγάλο βαθμό αγνοούν (Λυκοσκούφη, 2005).

Με τη διαθεματικότητα λοιπόν επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας σε ένα μάθημα, ενώ δομείται ανάλογα και το περιεχόμενό του,

στη βάση μιας κάθετης και οριζόντιας κατανομής της διδασκόμενης ύλης μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μέσα σε αυτό το κλίμα λοιπόν ενισχύεται η επίτευξη γενικής και ποιοτικής μόρφωσης για τους μαθητές, ενιαίας οργάνωσης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και διερευνητικών προσεγγίσεων διδασκαλίας.

3.1. Η Διαθεματικότητα στο Νηπιαγωγείο

Στην προσχολική εκπαίδευση τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνο ως περιεχόμενο που εξυπηρετούν τη/τον νηπιαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στόχοι και περιεχόμενο αναδεικνύονται μέσα από ενδεικτικές δραστηριότητες, κατάλληλες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η διαθεματικότητα προσφέρεται ως μέθοδος εργασίας για το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται μέσα από την έμφαση που δίνεται στη διαδικασία. Οι στόχοι των προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης για το Νηπιαγωγείο οδηγούν σε κατάλληλες πρακτικές, διερευνητικές δραστηριότητες σημαντικές για τα παιδιά, έτσι ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν και να γνωρίσουν τον κόσμο (Πανταζής, 2002).

Η προοπτική της διαθεματικότητας θεωρεί το Νηπιαγωγείο α) ως έναν ανοιχτό χώρο, ο οποίος συνειδητά δεν αποδέχεται την απομόνωσή του και β) την παιδαγωγική εργασία που συντελείται σ' αυτό, ως μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά να διαισθανθούν την κατάστασή τους, να ανακαλύψουν δυνατότητες διαπραγμάτευσης που τα βοηθούν να γνωρίσουν το «σήμερα» ως το σημαντικότερο κομμάτι της ζωής τους, στο οποίο αξίζει κανείς να ζει ενεργά και δραστήρια (Πανταζής, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική εργασία να διεξάγεται μέσα σε ατμόσφαιρα αποδοχής και αμφίδρομης επικοινωνίας. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να «συνδιαλέγεται» με τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει, να συνεργάζεται, να μελετά το φυσικό περιβάλλον, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει απόψεις, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί. Με τον τρόπο αυτό το παιδί γίνεται παρουσία αυθεντική, αποβαίνει οντότητα δημιουργική και ενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του (Πανταζής, 2002).

3.2. Διαθεματικότητα και κίνηση

Σύμφωνα με τους Jehue και Carlisle (2000), το 50% των ανθρώπων μαθαίνουν καλύτερα μέσω της κίνησης, ενώ και ο Gardner (1983) αναφερόμενος στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, μιλά για τον κιναισθητικό μαθητή. Σύμφωνα με τους Ζερβού, Δέρρη & Πατεράκη (2004) κατά την εφαρμογή κινητικών διαθεματικών προγραμμάτων:

- ✓ Προάγεται η ενεργητική μάθηση σε πολλούς τομείς.
- ✓ Αναπτύσσεται η γνώση, η συμπεριφορά, οι δεξιότητες και η πιθανότητα επιτυχίας.
- ✓ Η μάθηση σχετικών θεμάτων διατηρείται, εφαρμόζεται και μεταφέρεται σε καινούργιες συνθήκες.
- ✓ Για τα μικρά παιδιά η κίνηση είναι ένα απλό μέσο μάθησης που οδηγεί σε μία πιο ολοκληρωμένη αλληλεπίδρασή τους με το θέμα και ενισχύει τη μάθηση βασικών αφηρημένων εννοιών όπως το σχήμα, η ενέργεια, το διάστημα, ο χρόνος και την κριτική σκέψη.
- ✓ Η κίνηση είναι μέσο αυτό-έκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- ✓ Οι κινητικές δραστηριότητες παρακινούν και ελκύουν τα παιδιά και διευκολύνουν τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης με την καθημερινή ζωή.
- ✓ Όταν το σώμα και ο νους εμπλέκονται ενεργητικά, αναπτύσσεται η μνήμη (Ζερβού, Δέρρη & Πατεράκης, 2004).

Κεφάλαιο 4ο Σκοπός της Εργασίας

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της κινητικότητας των παιδιών ώστε να διαγνωσθεί ο κίνδυνος του Συνδρόμου Asperger και η δυνατότητα βελτίωσής της, μέσω της εφαρμογής ενός πιλοτικού προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό, οργανώθηκε και εφαρμόστηκε μια πιλοτική παρέμβαση με δέκα δραστηριότητες κινητικής ανάπτυξης, προκειμένου να διαγνωσθεί το παιδί με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

4.1. Επιμέρους Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής::

- ✚ Πώς οι νηπιαγωγοί ιεραρχούν τους διδακτικούς στόχους στην εκπαίδευση παιδιών, ώστε να εντοπίσουν αναπτυξιακές διαταραχές;
- ✚ Πώς οι νηπιαγωγοί αποφασίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων στα παιδιά της τάξης τους;
- ✚ Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί για να διδάξουν κινητικές δεξιότητες στα παιδιά και πόσο συχνά τις χρησιμοποιούν;
- ✚ Ποιες μορφές δραστηριοτήτων και τι είδους υλικό χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να διδάξουν κινητικές δεξιότητες στα παιδιά;

Κεφάλαιο 5ο Μέθοδοι αξιολόγησης

5.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να αξιολογηθεί η συμπεριφορά, οι επιδόσεις ή οι δυσκολίες ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger, τόσο σε επίπεδο πρώιμης αντίχνευσης όσο και σε επίπεδο διάγνωσης ή διαφορικής διάγνωσης, συχνά χρησιμοποιούμε τυποποιημένα κριτήρια αξιολόγησης τα λεγόμενα τεστ. Η σωστή χρήση των τεστ μας δίνει τη δυνατότητα συλλογής αντικειμενικών πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες ή δυσκολίες ενός παιδιού. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων θεραπευτικών ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης ή σε συνδυασμό με ιατρικές εξετάσεις κ.τ.λ. Εμείς θα αναφερθούμε σε μια σειρά κλιμάκων που χρησιμοποιούνται συχνότερα στη διαδικασία πρώιμης αντίχνευσης ή διάγνωσης κινητικών δυσκολιών. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να γνωρίζουμε την ύπαρξή τους επειδή συχνά καλούμαστε να στηρίξουμε την εκπαιδευτική μας παρέμβαση στα αποτελέσματά τους.

5.1.1. Η Κλίμακα Peabody Developmental Motor Scale 2nd Ed. (PDMS-2)

Η κλίμακα κινητικής αξιολόγησης Peabody Developmental Motor Scale 2nd Edition (PDMS-2) είναι μια σταθμισμένη κλίμακα δοκιμασιών, η οποία έχει δημιουργηθεί με σκοπό να μετρά και να αξιολογεί τις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας από τη γέννηση έως και τα 7 τους χρόνια (Folio & Fewell, 2000).

Αποτελείται από έξι (6) υποδοκιμασίες εκ των οποίων οι τέσσερις (4) περιλαμβάνουν δραστηριότητες αδρής και δύο (2) λεπτής κίνησης. Οι επιμέρους δραστηριότητες αδρής κίνησης είναι 151 και περιλαμβάνουν: αντανακλαστικές κινήσεις (από γέννηση του παιδιού έως 11 μήνες, 8 αντικείμενα), στατικές κινήσεις (ικανότητα να διατηρεί τον έλεγχο του σώματος μέσα στο κέντρο βάρους του, 30 αντικείμενα), μετακινήσεις (δυνατότητα μετακίνησης από το ένα μέρος στο άλλο, 89 αντικείμενα) και χειρισμό αντικειμένων (για παιδιά ηλικίας 12 μηνών και άνω, 24 αντικείμενα). Οι δραστηριότητες λεπτής κίνησης είναι 98 και περιλαμβάνουν: άρπαγμα-σύλληψη (ικανότητα χρήσης χεριών, 26 αντικείμενα) και οπτικοκινητικό συντονισμό (ικανότητα χρήσης οπτικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων για να

εκτελεστούν σύνθετες δραστηριότητες συντονισμού ματιού–χεριού, 72 αντικείμενα) (Folio & Fewell, 2000).

Η βαθμολόγηση των δραστηριοτήτων του PDMS-2 πραγματοποιείται με κλίμακα 3 βαθμών (0 έως 2). Το παιδί έχει πετύχει τη δραστηριότητα και πληρεί τα κριτήρια αυτής, όταν έχει βαθμολογηθεί με 2. Βαθμολογία 1 θα πετύχει όταν δεν μπορεί να εκτελέσει σε ικανοποιητικό βαθμό την δεξιότητα, δεν πληρεί όλα τα κριτήρια της και απλώς την προσομοιάζει. Στη βαθμολογία 0, το παιδί είτε δεν δύναται, είτε δεν προσπαθεί να εκτελέσει την δεξιότητα, είτε ακόμα και να το επιχειρήσει, δεν πληρούνται τα στοιχεία της (Horvat, Block, & Kelly, 2011). Οι αρχικές βαθμολογίες στο PDMS-2 μετατρέπονται σε βαθμολογίες ισοδύναμες με την ηλικία, σε εκατοστιαίες τιμές και σε τυπικές βαθμολογίες για κάθε υπο-δοκιμή. Οι βαθμολογίες μετατρέπονται, επίσης, σε εκατοστιαίες τιμές και σε τρεις σύνθετες βαθμολογίες: Fine Motor Quotient, Gross Motor Quotient και Total Motor Quotient. Με βάση όλα τα παραπάνω, σκιαγραφείται το Κινητικό Αναπτυξιακό Προφίλ του παιδιού και αξιολογείται αν αυτό συμβαδίζει με την χρονολογική του ηλικία (Provost, Heimerl, & Lopez, 2007).

Πριν την εφαρμογή του PDMS-2, χορηγείται ερωτηματολόγιο, το οποίο περιέχει σε πρώτο επίπεδο μια σύντομη κλίμακα καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και στη συνέχεια μια ακόμη κλίμακα για την καταγραφή πληροφοριών που αφορούν την προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική κατάσταση της μητέρας και του νηπίου.

Οι μετρήσεις για τις αδρές και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες είναι ξεχωριστές και εξειδικευμένες, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Επιπρόσθετα, λαμβάνει υπόψη την ωρίμανση του σώματος και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που ενυπάρχουν (Cools, De Martelaer, Samaey & Andries, 2009).

Τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών/μελετών με το PDMS-2 δίνουν κάποιες πολύ σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες για την χώρα μας, οι οποίες παρατίθενται συνοπτικά παρακάτω.

- ❖ Το 1/3 παιδιών από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον εμφάνισαν καθυστερήσεις στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και σχεδόν πάνω από το 1/3 παρατηρήθηκαν ως υπέρβαρα ή παχύσαρκα (Hamilton, Liu & ElGarhy 2016).

- ❖ Τα αγόρια είχαν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα στην αδρή κινητικότητα ενώ τα κορίτσια, αντιθέτως, στην λεπτή κινητική δεξιότητα (Hamilton, Liu & ElGarhy, 2016).
- ❖ Τα παιδιά με συμπτώματα CCMV (συγγενής λοίμωξη με μεγαλοκυτταροϊό) και εκείνα με SNHL (νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής) είχαν πολύ χαμηλότερη απόδοση σε όλες τις μετρήσεις αδρής κινητικότητας. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η μόλυνση με το ιό CCMV αποτελεί παράγοντα κινδύνου εμφάνισης καθυστερήσεων στην πρόιμη κινητική εξέλιξη (De Kegel, Maes, Van Waelvelde, & Dhooge, 2015).

Η χρήση του PDMS-2 θα ωφελήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα στην Ελλάδα, καθώς θα την εξοπλίσει με ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της κινητικής ανάπτυξης. Τέλος, η κλίμακα θα φανεί πολύτιμη για τους γονείς, οι οποίοι θα έχουν την δυνατότητα να γνωρίζουν την πορεία της κινητικής ανάπτυξης του παιδιού τους και να απευθυνθούν έγκαιρα σε έναν ειδικό αν αυτό καταστεί αναγκαίο, πράγμα που θα ευεργετήσει τα ίδια τα παιδιά και την μετέπειτα ζωή τους.

5.1.2. Denver Developmental Screening Test (D.D.S.T.) (Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg & Dodds, 1967)

Ανιχνεύει προβλήματα νοητικής καθυστέρησης και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί από τον κ. Ι. Τσίκουλα (1983), καθηγητή αναπτυξιακής παιδιατρικής στο Α.Π.Θ. Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς από τον Μακαρώνη (1989) και τον Παναγιωτόπουλο (1991) (Κρουσταλάκη, 2005).

5.1.3. Δοκιμασία ανίχνευσης αναπτυξιακών διαταραχών

Αποτελείται από 105 ασκήσεις - δραστηριότητες γραμμένες κατά σειρά ηλικίας - επιτυχίας για παιδιά από 1 μηνός έως 6 ετών. Οι δραστηριότητες αυτές είναι χωρισμένες σε 4 τομείς ως εξής :

- Αδρή κινητικότητα: Η ικανότητα κάθισης, βάδισης
- Λεπτοί χειρισμοί και αντίληψη: Εδώ υπάγονται οι ικανότητες όρασης και χρησιμοποίησης των χεριών (σύλληψη, ζωγραφική).
- Γλώσσα - Ομιλία: Εδώ εξετάζονται οι ικανότητες ακοής , ομιλίας , εκτέλεσης εντολών

- Κοινωνικότητα: Εδώ υπάγονται οι ικανότητες του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους.

Για τη χορήγησή του απαιτείται μικρή εκπαίδευση. Ο χρόνος χορήγησής του είναι μόλις 10 λεπτά και γι' αυτό προσφέρεται για ανίχνευση σε μεγάλο πληθυσμό παιδιών (Κρουσταλάκη, 2005).

5.1.4. Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (Σχέδιο MEMPHIS)

Έχει προσαρμοστεί στην Ελληνική Γλώσσα αλλά δεν έχει αναφερθεί η στάθμισή του. Είναι κατάλληλο για παιδιά 3 μηνών - 5 ετών. Ενδείκνυται για ανίχνευση ψυχοκινητικής καθυστέρησης Περιλαμβάνει έξι τομείς, οι οποίοι είναι:

- Προσωπικές δεξιότητες - Αυτομέριμα
- Γενικές Κινητικές Δεξιότητες
- Λεπτές Κινητικές Δεξιότητες
- Γλωσσικές Δεξιότητες
- Γνωσιοαντιληπτικές Δεξιότητες
- Κοινωνικές Δεξιότητες (Κρουσταλάκη, 2005).

5.1.5. Griffiths test

Οι εξελικτικές κλίμακες του Griffiths test είναι κατάλληλες για παιδιά ηλικίας 0 - 2 ετών και για παιδιά 2 – 8 ετών. Όπως αναφέρει η Κρουσταλάκη (2005), αυτές οι κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για ερευνητικούς σκοπούς στη χώρα μας από την Αγγελοπούλου-Σακαντάμη (1980) και από την Μαντωνανάκη και συν. (1986). Προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά για τη χορήγησή του απαιτείται ειδική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει τους τομείς:

- Κινητικότητα
- Προσωπική - Κοινωνική εξέλιξη
- Εξέταση ακοής - ομιλίας
- Συντονισμός χεριού - ματιού
- Παρουσίαση
- Πρακτικός συλλογισμός (Κρουσταλάκη, 2005).

5.1.6. Δοκιμασία ζωγραφικής ενός ανθρώπου της Goodenough

Η δοκιμασία αυτή σχεδιάστηκε από τη Goodenough το 1926 για την εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών και χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως συμπληρωματικό του τεστ Stanford-Binet και άλλων λεκτικών κλιμάκων. Καλύπτει παιδιά ηλικίας 3-16 ετών, αλλά έχει καλύτερα αποτελέσματα σε παιδιά ηλικίας 3 έως 10 ετών. Το 1963 ο Harris αναθεώρησε το "Draw a man", προσθέτοντας ένα πιο αναλυτικό βαθμολογικό σύστημα και προτείνοντας εκτός από το σχέδιο του ανθρώπου (άνδρα), το σχέδιο της γυναίκας και του εαυτού. Το νέο σύστημα περιλαμβάνει 73 βαθμολογικά σημεία για το σχέδιο του άνδρα, 71 για το σχέδιο της γυναίκας και μια κλίμακα εκτίμησης 12 ποιοτικών σημείων, όπου το 1 εκφράζει τη χαμηλή και το 12 την ανώτερη ποιότητα. Σήμερα, χρησιμοποιούνται από πολλούς ερευνητές και ως εργαλείο αξιολόγησης της προσωπικότητας και ελέγχου της ενημερότητας που έχουν τα παιδιά για τα μέρη του σώματός τους και τη σχέση του ενός με το άλλο, καθώς και της ικανότητάς τους να κρατούν το μολύβι και να ελέγχουν την κίνηση του χεριού (Κρουσταλάκη, 2005).

5.1.7. Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή, Αζίζι & Γιαννίτσα (1999). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του "είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου (Κρουσταλάκη, 2005).

Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης" Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α', Β', Γ' & Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν «σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες», ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών. Αποτελείται

από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή". Οι δεκατέσσερις κλίμακες του «Αθηνά Τεστ» με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξης είναι οι εξής:

I. Νοητική ικανότητα

1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο

II. Μνήμη ακολουθιών

4. Μνήμη αριθμών κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
5. Μνήμη εικόνων
6. Μνήμη σχημάτων

III. Ολοκλήρωση παραστάσεων

7. Ολοκλήρωση προτάσεων
8. Ολοκλήρωση λέξεων

IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

10. Διάκριση φθόγγων
11. Σύνθεση φθόγγων.

V. Νευρο-ψυχοκινητική ωριμότητα

12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός
13. Αντίληψη "δεξιού-αριστερού"
14. Πλευρίωση (Κρουσταλάκη, 2005).

5.2. Περιγραφή των Προτεινόμενων Κινητικών Δραστηριοτήτων

Στη συνέχεια, περιγράφονται 15 κινητικές δράσεις, που είχαν ως στόχο τη βελτίωση της κινητικότητας, και την ενεργό εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες αυτές. Παρακάτω, παρουσιάζεται αναλυτικά η πορεία της διδασκαλίας και το υλικό που έχει επιλεγεί.

5.2.1. «Κάντο όπως τα ζώακια»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να εκτελεί προφορικές εντολές και να ακολουθεί οδηγίες.

- Να εκφράζεται με ρόλους.
- Να μιμείται κινήσεις.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βιώνει με το σώμα του το χώρο.
- Να εκτελεί λεπτές κινήσεις
- Να βελτιώσει την ισορροπία του

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού.
- Να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται.
- Να περιμένει τη σειρά του.

Υλικά: κάρτες με ζώα

Η πρώτη κινητική δράση έχει τίτλο «Κάντο όπως τα ζώακια». Ανήκει στην ενότητα «Γνωρίζω το σώμα μου» και στόχο αποτελεί η μίμηση των κινήσεων διαφόρων ζώων, γνωστών στα νήπια.

Κατά την προετοιμασία η/ο νηπιαγωγός αναφέρει στα νήπια ότι με αφορμή την παγκόσμια ημέρα των ζώων θα παίξουν ένα παιχνίδι για να γνωρίσουν καλύτερα τα μέρη του σώματος και να μάθουν μιμούμενα τις κινήσεις διαφόρων ζώων.

Στο κύριο μέρος ως υλικά χρησιμοποιεί η παιδαγωγός κάρτες που απεικονίζουν ζώα, όπως ο λαγός, η καμηλοπάρδαλη, το φίδι. Η/ο νηπιαγωγός δείχνει μια κάρτα κάθε φορά και ζητά από το παιδί να πάει στη γωνιά των εικαστικών και να γυρίσει με διάφορους τρόπους: περπατώντας στα τέσσερα όπως ο σκύλος, βαριά όπως ο ελέφαντας, αθόρυβα όπως το ποντίκι, αδέξια όπως η πάπια, σηκώνοντας το κεφάλι όσο γίνεται ψηλότερα, όπως η καμηλοπάρδαλη, με πηδηματάκια όπως το βατραχάκι. Τα νήπια μπαίνουν στη σειρά και όταν έρθει η σειρά τους ακολουθούν τις οδηγίες της/του νηπιαγωγού. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, ώστε κάθε νήπιο να μιμηθεί κινήσεις διαφόρων ζώων.

Στο κλείσιμο η/ο νηπιαγωγός ευχαριστεί τα νήπια και τα συγχαίρει για τις μιμήσεις τους. Τα νήπια εκφράζουν ενθουσιασμό για τη διαδικασία του παιχνιδιού και χαλαρώνουν στη γωνιά της παρευούλας, ενώ ταυτόχρονα μιμούνται τις φωνές των διαφόρων ζώων, όπως τους το ζητά η/ο νηπιαγωγός.

5.2.2. «Το καροτσάκι του αγρότη»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να απαντά σε ερωτήσεις.
- Να συμμετέχει στην συζήτηση ομάδας.
- Να εκφράζεται με ρόλους.
- Να εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βελτιώσει την ισορροπία του
- Να αναγνωρίζει την εικόνα του σώματός του.
- Να βελτιώσει τη δύναμή το

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.

Υλικά: υπολογιστής

Η δεύτερη κινητική δραστηριότητα ανήκει, επίσης, στη θεματική ενότητα «Γνωρίζοντας το σώμα μου».

Τα νήπια συγκεντρώνονται στη γωνιά της παρεούλας και στον υπολογιστή παρακολουθούν το παραμύθι «Οι αγρότες». Η/ο νηπιαγωγός τα ενημερώνει ότι θα μιλήσουν για την αγροτική ζωή. https://www.youtube.com/watch?v=_mwk1DwTjL0

Η/ο νηπιαγωγός ρωτάει

-Με τι ασχολούνται οι αγρότες στο παραμύθι;

-Οι αγρότες αρμέγουν, μαζεύουν τα αυγά, βάζουν τα στάχνα στο στάβλο, ταΐζουν τα ζώα.

- Με τι μεταφέρουν τα στάχνα στο στάβλο;

-Μια μηχανή τα μαζεύει από το χωράφι και μετά τα πηγαίνουν με τα χέρια.

-Πώς αλλιώς θα μπορούσαν να τα μεταφέρουν για να μην κουραστούν;

-Με το καροτσάκι. Εμένα ο παππούς μου στο χωριό έχει καροτσάκι

-Ωραία. Άρα οι αγρότες χρησιμοποιούν το καροτσάκι για τις δουλειές τους

Στη συνέχεια, η/ο νηπιαγωγός καλεί τα νήπια να σχηματίσουν ζευγάρια, ώστε το ένα να παίξει το ρόλο του αγρότη και το άλλο το καροτσάκι. Το ένα θα είναι όρθιο και θα κρατά τα πόδια του άλλου, το οποίο θα περπατά με τα χέρια, αναλαμβάνοντας να μιμηθεί το καροτσάκι. Με τη δράση αυτή η/ο νηπιαγωγός διαπιστώνει δύναμη ή

αδυναμία στα χέρια των νηπίων. Τα νήπια εναλλάσσουν τους ρόλους τους, κάνοντας μια φορά τον αγρότη που κατευθύνει το καροτσάκι και την άλλη φορά το καροτσάκι. Στο τέλος, τα νήπια κάθονται στη γωνιά της παρεούλας και διηγούνται μια ιστορία της αγροτικής ζωής από προσωπικά βιώματα ή από το παραμύθι και στη συνέχεια η/ο νηπιαγωγός ζητά να αναπαραστήσουν με όποιον τρόπο επιθυμούν μια σκηνή της αγροτικής ζωής.

5.2.3. «Η οικογένειά μου»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να ονομάζει τα μέλη του σώματος.
- Να παρατηρεί και να περιγράφει.
- Να συγκρίνει πρόσωπα.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να ενισχύσει τη λεπτή κινητικότητα

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες

Υλικά: φωτογραφίες, χαρτόνι, κόλλα, όσπρια, χάντρες, αυτοκόλλητα

Η τρίτη κινητική δραστηριότητα στοχεύει στην παρατήρηση των μελών της οικογένειάς τους, μέσα από φωτογραφίες που έχουν φέρει από το σπίτι.

Η/ο νηπιαγωγός, με αφορμή τη γιορτή της μητέρας, την προηγούμενη μέρα έχει ζητήσει από τα νήπια να φέρουν φωτογραφίες των μελών της οικογένειάς τους από το σπίτι. Οι φωτογραφίες συγκεντρώνονται και το κάθε νήπιο συστήνει στη γωνιά της παρεούλας στους υπολοίπους την οικογένειά του.

Στη συνέχεια, συγκρίνουν τα πρόσωπα, το σώμα, την ενδυμασία των γονιών ή αδελφών τους με αυτά των άλλων παιδιών. Τα νήπια εξασκούνται στη λεπτή κινητικότητα μέσα από τη δημιουργία ενός κολάζ αποτελούμενο από πρόσωπα της κάθε οικογένειας. Η/ο νηπιαγωγός, αφού συγκεντρώσει τα νήπια στη γωνιά των εικαστικών, δίνει σε κάθε νήπιο ένα χαρτόνι πολύχρωμο και κόλλα και ζητά να φτιάξουν ένα κάδρο με όλα τα μέλη της οικογένειας, για να το κάνουν δώρο στους γονείς τους. Επίσης, μοιράζει αυτοκόλλητα, όσπρια και χάντρες για να το διακοσμήσουν.

Στο κλείσιμο, τα νήπια παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην τάξη και εξηγούν τι έχουν χρησιμοποιήσει στο κολάζ τους. Αναφέρουν σε ποιο σημείο του σπιτιού τους θα το κρεμάσουν.

5.2.4. «Το σακουλάκι του μανάβη»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να εκτελεί προφορικές εντολές και να ακολουθεί οδηγίες.
- Να μιμείται κινήσεις.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βελτιώσει την ισορροπία του
- Να βελτιώσει τον συντονισμό του
- Να γνωρίζει τον χρόνο και τον ρυθμό.

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού.
- Να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται.

Υλικά: υπολογιστής, σακουλάκι, ρύζι, αλεύρι

Με αυτή την κινητική δράση, διαπιστώνεται η δύναμη των κάτω άκρων, ο έλεγχος της. Να βελτιώσει την ισορροπία τους από τα νήπια. Στόχος η εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας.

Κατά την προετοιμασία η/ο νηπιαγωγός βάζει στο διαδίκτυο τα νήπια να ακούσουν το τραγούδι «Με τα πόδια μου» στο σύνδεσμο

<https://www.youtube.com/watch?v=J2s8U2oLy1w>

και ζητά από τα νήπια να χορεύουν μιμούμενα τις κινήσεις της εικόνας και των στίχων του τραγουδιού.

Η/ο νηπιαγωγός, έπειτα, με τη βοήθεια των παιδιών, γεμίζει με ρύζι ή αλεύρι ένα μικρό πλαστικό σακουλάκι. Το παιδί τοποθετεί το σακουλάκι στο πόδι του και προσπαθεί να το ανασηκώσει. Η κίνηση μπορεί να επαναληφθεί και με το άλλο πόδι. Για να γίνει η δραστηριότητα δυσκολότερη του ζητά να περπατήσει είτε ακολουθώντας πορεία είτε ελεύθερα χωρίς να ρίξει το σακουλάκι από το πόδι του.

Στο κλείσιμο τα νήπια, αφού επικροτηθεί η προσπάθειά τους από τη/τον νηπιαγωγό, παίζουν κουτσό στο ειδικά διαμορφωμένο από τη/τον νηπιαγωγό πάτωμα.

5.2.5. «Ψαλίδι... τι ωραίο παιχνίδι»;

Γνωστικοί στόχοι:

- Να μάθει να χρησιμοποιεί αντικείμενα (ψαλίδι)
- Να εκτελεί προφορικές εντολές και να ακολουθεί οδηγίες.
- Να μιμείται κινήσεις.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να αναπτύξει τον αμφίπλευρο συντονισμό
- Να εκτελεί λεπτές κινήσεις

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες

Υλικά: ψαλίδι, σχοινί, πλαστελίνη, χαρτί κάνσον, κόλλα

Για να κόψει το παιδί κάτι αποτελεσματικά, χρειάζεται να έχει κατακτήσει: α) αμφίπλευρο συντονισμό των δυο χεριών, β) σταθερότητα κορμού και ώμου, γ) κιναισθητική ωριμότητα, δ) δεξιότητα. Μόλις το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί το ψαλίδι και το χαρτί, χρειάζεται να κατακτήσει βήμα-βήμα την αναπτυξιακή πρόοδο του κοψίματος. Στόχο της παρούσας δραστηριότητας αποτελεί η ανάπτυξη του αμφίπλευρου συντονισμού των δυο χεριών στα πλαίσια ανάπτυξης δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας.

Με αφορμή τη συζήτηση δυο νηπίων στο διάλειμμα αναφορικά με τις μητέρες τους που είναι μοδίστρες και συνέχεια κόβουν υφάσματα, η/ο νηπιαγωγός ρωτάει τα νήπια να δείξουν με το χέρι πώς κρατάμε το ψαλίδι και τι κινήσεις κάνει αυτό. Τα νήπια χρησιμοποιούν το δείκτη και το μέσο από τα δάκτυλά τους και τα ανοιγοκλείνουν.

Η/ο νηπιαγωγός για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης χρησιμοποιεί ως υλικά το ψαλίδι, σχοινί, πλαστελίνη, χαρτί κάνσον. Δίνει οδηγίες στα νήπια, όπως:

- ✓ Πιάσε το ψαλίδι και κοίτα τα δυο ανοίγματα
- ✓ Πέρνα τον αντίχειρα και το δείκτη μέσα από αυτά
- ✓ Άνοιξε και κλείσε το ψαλίδι στον αέρα
- ✓ Προσπάθησε να κόψεις αυτό το σχοινί
- ✓ Κόψε σε κομμάτια αυτό το φίδι από πλαστελίνη
- ✓ Κάνε όπου θες ψαλιδιές πάνω σε αυτό το κάνσον

Τα νήπια ζωγραφίζουν ό,τι θέλουν σε ένα χαρτόνι που μοιράζει η/ο νηπιαγωγός και καλούνται να το κόψουν για να φτιάξουν ένα κολάζ για τον τοίχο.

Στο κλείσιμο, παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους και αποφασίζουν όλοι μαζί σε ποιο σημείο της τάξης θα στολίσουν το κολάζ. Η/ο νηπιαγωγός φέρνει πινέζες και τα νήπια κρατούν το κολάζ και βοηθούν τη νηπιαγωγό να το κρεμάσει.

5.2.6. «Γράφω γραμματάκια»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να μάθει κεφαλαία και μικρά γράμματα
- Να συνδέει τον προφορικό με το γραπτό λόγο.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να αντιλαμβάνεται οπτικά ερεθίσματα.
- Να αντιλαμβάνεται ακουστικά ερεθίσματα.
- Να ακολουθεί τον ρυθμό.
- Να εκτελεί λεπτές κινήσεις
- Να αναπτύξει τις γραφοκινητικές του δεξιότητες

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται.

Υλικά: υπολογιστής, φωτοτυπίες, μολύβι

Η επόμενη κινητική δραστηριότητα της παρέμβασης εστιάζει στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Βοηθά το παιδί να έχει αποτελεσματικό έλεγχο του μολυβιού, να παρατάσσει γράμματα και καλύτερο προσανατολισμό στο χαρτί.

Κατά την προσέλευση των νηπίων στην τάξη και αφού αναφέρουν τη μέρα και την εποχή που έχουμε, αναφέρεται και ο μήνας που έχουμε, ο Μάρτιος. Η/ο νηπιαγωγός με αφορμή τον πρώτο μήνα της Άνοιξης ρωτά τα παιδιά ποιο είναι το πρώτο του γράμμα. Αναφέρει ότι όλα τα γράμματα γράφονται με μικρό και μεγάλο δηλαδή Μ, μ.

Η/ο νηπιαγωγός μοιράζει στα νήπια ποιηματάκι της αλφαβήτου με το γράμμα Μ,μ και ζητά να αντιγράψουν το γράμμα πεζό και κεφαλαίο στο χαρτί που έχουν μπροστά τους και να υπογραμμίσουν όλες τις λέξεις από το ποίημα που περιέχουν το συγκεκριμένο γράμμα. Επιπλέον, μοιράζει φωτοτυπίες με εικόνες και λέξεις και ζητά από τα νήπια να αντιστοιχίσουν τις εικόνες με τις κατάλληλες λέξεις.

Στο κλείσιμο, τραγουδούν και χορεύουν όλοι μαζί το «Τραγούδι της αλφαβήτου»

<https://www.youtube.com/watch?v=2VxBidHBalQ>

5.2.7. «Πέταγμα χειροποίητων στεφανιών»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να μάθει να φτιάχνει και να χρησιμοποιεί αντικείμενα.
- Να εκτελεί προφορικές εντολές και να ακολουθεί οδηγίες.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να εξασκηθούν στην λεπτή κινητικότητα.
- Να βελτιώσουν τους χειρισμούς τους
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχουν στην συζήτηση ομάδας.
- Να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης.

Υλικά: χάρτινα πιάτα, χρώματα, κολλητική ταινία και ένα ρολό κουζίνας

Η συγκεκριμένη κινητική δράση βοηθά στην ανάπτυξη και εξάσκηση στη λεπτή κινητικότητα.

Με αφορμή το ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων στην αυλή του σχολείου χώρο, όπου τα περισσότερα δημιουργούν αυτοσχέδιους δίσκους και τους πετούν στον αέρα, η/ο νηπιαγωγός προτείνει να φτιάξουν στεφάνια και να παίξουν ένα παιχνίδι.

Χρησιμοποιούνται ως υλικά χάρτινα πιάτα, χρώματα, κολλητική ταινία και ένα ρολό κουζίνας (χωρίς το χαρτί). Αφού κοπεί από τη νηπιαγωγό η βάση των πιάτων και αφαιρεθεί το γύρω-γύρω, βάζει η/ο νηπιαγωγός το νήπιο να τα ζωγραφίσει. Στη συνέχεια, κολλάμε όλοι μαζί το ρολό πάνω σε ένα αναποδογυρισμένο πιάτο, όπως στη φωτογραφία, και προτρέπουμε το νήπιο να σταθεί σε προκαθορισμένη απόσταση και να πετάξει ένα – ένα τα χάρτινα πιάτα με στόχο να τα περάσει μέσα από το ρολό. Νικητής είναι αυτός που θα καταφέρει να περάσει όσα περισσότερα στεφάνια μπορεί. Στο τέλος, η/ο νηπιαγωγός συγχαίρει τα νήπια για τις επιδόσεις τους και όλοι μαζί κάθονται στη γωνιά της παρεούλας και διηγούνται τις εντυπώσεις τους από το παιχνίδι. Το κάθε νήπιο αναπαριστά τη στάση του σώματός του κατά τη διάρκεια της ρίψης του πιάτου στο ρολό.

5.2.8. «Χούλα χουπ»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να μάθει για το σχήμα του κύκλου.

- Να αναγνωρίζει το σχήμα του κύκλου σε πίνακες ζωγράφων.
- Να έρθει σε επαφή με τον κόσμο της τέχνης.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να εκτελεί λεπτές κινήσεις.
- Να βελτιώσει την αλτικότητα
- Να αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχει σε ομαδική συζήτηση.
- Να παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού.
- Να εκτελεί τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται.

Υλικά: πίνακες ζωγραφικής, στεφάνια γυμναστικής

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά μια ενδιαφέρουσα μουσικοκινητική δραστηριότητα σχετική με το κυκλικό σχήμα.

Η/ο νηπιαγωγός προετοιμάζει τα νήπια αναφέροντας ότι θα ασχοληθούν με το σχήμα του κύκλου. Αναζητώντας στο διαδίκτυο πίνακες ζωγραφικής που να έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό το σχήμα του κύκλου, ανακάλυψε η/ο νηπιαγωγός αρκετούς καλλιτέχνες που στα έργα τους χρησιμοποιούν τον κύκλο. Τα παιδιά παρατήρησαν προσεκτικά και εντόπισαν τον τρόπο που χρησιμοποιείται το σχήμα του κύκλου για να αναπαραστήσει ο ζωγράφος κάτι συγκεκριμένο ή αφηρημένο.

Στο κύριο μέρος της δράσης, η/ο νηπιαγωγός φέρνει στην τάξη τα στεφάνια γυμναστικής και ρωτά τα νήπια τι σχήμα έχουν. Απαντούν «είναι κύκλοι» και όλοι μαζί τοποθετούμε τα στεφάνια στη σειρά σε μια ευθεία γραμμή, πάνω στα οποία μπορεί να πατάει το παιδί και να μεταβαίνει από το ένα στο άλλο με το ένα πόδι εναλλάξ, με δύο πόδια μαζί (πηδηματάκια), με πηδηματάκια προς τα πίσω. Η/ο νηπιαγωγός δίνει ρυθμό για την εναλλαγή του βήματος με παλαμάκια ή και με λεκτική εντολή.

Στο κλείσιμο, τα νήπια ενθουσιασμένα με τη δράση αφήνονται ελεύθερα να ασχοληθούν με όποια γωνιά επιθυμούν, ως επιβράβευση για τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους. Τα περισσότερα συνεχίζουν να ασχολούνται με τα στεφάνια γυμναστικής, να τα περνούν από τη μέση τους και να διαγωνίζονται ποιο νήπιο θα τα κρατήσει χωρίς να πέσουν περισσότερη ώρα.

5.2.9. «Χόκι Πόκι»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να εκτελεί προφορικές εντολές και να ακολουθεί οδηγίες.
- Να μιμείται κινήσεις.
- Να εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να μάθουν το σώμα τους
- Να αντιλαμβάνεται ακουστικά ερεθίσματα.
- Να αντιλαμβάνεται οπτικά ερεθίσματα.
- Να ακολουθούν τον ρυθμό.

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να εκφράζουν με κίνηση του σώματος και με λόγο τα συναισθήματά τους.
- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Να εκτελούν τις εντολές ή οδηγίες που τους δίνονται.

Υλικά: υπολογιστής

Ξεκινώντας τη θεματική ενότητα των συναισθημάτων, στο πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», το δέκατο έκτο μάθημα ,σκοπό έχει να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι μπορούν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα από τις σωματικές ενδείξεις και ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αντιληφθούμε πως αισθάνεται κάποιος.

Από το https://www.youtube.com/watch?v=P7kyL1H_1UE&list=PLanpdook0WrDI-hA5dkP59-Si9-dl0A-2 η/ο νηπιαγωγός βάζει το τραγούδι «Χόκι Πόκι» και ζητά από τα νήπια να χορέψουν και να ακολουθούν τις κινήσεις και τον ρυθμό και να μιμούνται τις κινήσεις της.

Χόκι - πόκι, χόκι - πόκι

Χόκι - πόκι, είναι ένας χορός!!!

Με το ένα χέρι εδώ

το ένα χέρι εκεί,

το ένα χέρι εδώ

και το κουνάω όπως μπορώ

και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ

όπως το θέλω εγώ!!!

Και το άλλο χέρι εδώ
το άλλο χέρι εκεί,
το άλλο χέρι εδώ
και το κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
όπως το θέλω εγώ!!!

Με το ένα χέρι εδώ
το ένα χέρι εκεί,
το ένα χέρι εδώ
και το κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
όπως το θέλω εγώ!!!

Και το άλλο χέρι εδώ
το άλλο χέρι εκεί,
το άλλο χέρι εδώ
και το κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
όπως το θέλω εγώ!!!

Το ένα πόδι εδώ
το ένα πόδι εκεί,
το ένα πόδι εδώ
και το κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
όπως το θέλω εγώ!!!

Και το άλλο πόδι εδώ
και το άλλο πόδι εκεί,
και το άλλο πόδι εδώ
και το κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
όπως το θέλω εγώ!!!

Και το κεφάλι εδώ
και το κεφάλι εκεί,
και το κεφάλι εδώ
και το κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
Όπως το θέλω εγώ!!!

Και την κοιλιά εδώ
και την κοιλιά εκεί,
και την κοιλιά εδώ
και την κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
Όπως το θέλω εγώ!!!

Και τον ποπό εδώ
και τον ποπό εκεί,
και τον ποπό εδώ
και τον κουνάω όπως μπορώ
και κάνω χόκι - πόκι και χοροπηδώ
Όπως το θέλω εγώ!!!

Στη συνέχεια, όλα τα παιδιά είναι σε κύκλο ή όλοι μαζεμένοι σ' ένα σημείο. Ακούγεται το τραγούδι πάλι και ανάλογα με τα παραγγέλματα κάνουμε τις αντίστοιχες κινήσεις. Η/ο νηπιαγωγός επιλέγει να παραφράσει το γνωστό Χόκυ Πόκυ συνδυάζοντας το με κίνηση και έκφραση. Δημιουργήθηκαν λοιπόν στιχάκια για την χαρά, τη λύπη, τον θυμό και τον φόβο, συναισθήματα που είναι πιο γνώριμα στα παιδιά. Τραγουδώντας το με τα παιδιά αλλάζουμε κάθε φορά την έκφραση μας και τον τόνο της φωνής μας, κάνοντας ταυτόχρονα ανάλογες κινήσεις. Στην χαρά τραγουδάμε χαρούμενα, στην λύπη, λυπημένα, στον θυμό, θυμωμένα και στον φόβο, φοβισμένα. Στο τέλος κάθε στροφής παίρνουμε πόζα με το ανάλογο συναίσθημα. Στο κλείσιμο, τα νήπια μαζεύονται στη γωνιά της παρεούλας και αναφέρουν και αναπαριστούν ταυτόχρονα το συναίσθημα που εκφράζει καλύτερα τη σημερινή τους

διάθεση και το μέλος του σώματος που χρησιμοποιούν για την έκφραση αυτού του συναισθήματος.

5.2.10. «Το χάρτινο κουτάκι»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να μάθει τα σχήματα.
- Να μάθει για τους Ολυμπιακούς Αγώνες
- Να εκτελεί προφορικές εντολές και να ακολουθεί οδηγίες.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να αντιλαμβάνεται ακουστικά ερεθίσματα.
- Να αντιλαμβάνεται οπτικά ερεθίσματα.
- Να βελτιώσουν τους χειρισμούς τους
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχει σε ομαδική συζήτηση.
- Να παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού.
- Να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται.

Υλικά: υπολογιστής, χαρτόκουτο, ψαλίδι, μαρκαδόροι, κόλλα, κλαδί ελιάς

Σε αυτή την κινητική δράση τα νήπια ασχολούνται με τα γεωμετρικά σχήματα. Ως γνωστικοί στόχοι καθορίζονται η χάραξη γεωμετρικών σχημάτων, η συνέχιση μοτίβων και η κατασκευή γεωμετρικών σχημάτων.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκινά με την αφόρμηση στους αρχαίους ολυμπιακούς Αγώνες. Γίνεται προβολή σύντομης ταινίας από το διαδικτυακό ιστότοπο

<https://www.youtube.com/watch?v=dJmsecgaeJ70> (8 λεπτά) "Μια αρχαία Ολυμπιακή Διοργάνωση" με κινούμενα σχέδια βασισμένη στο παραμύθι "Η Δέσποινα και το περιστέρι".

Στο κύριο μέρος, φτιάχνουμε το γνωστό κουτί που χρησιμοποιούμε σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, διδάσκοντας χρώματα και σχήματα που με μια μικρή παραλλαγή χρησιμοποιείται κι εδώ. Χρειαζόμαστε ένα μεγάλο χαρτόκουτο, πάνω στο οποίο θα κόψουμε σχήματα (κύκλους, τετράγωνα, τρίγωνα, κλπ) που θα χρωματιστούν γύρω-γύρω από τα παιδιά. Διαλέγει η/ο νηπιαγωγός μερικά παιχνίδια που ανταποκρίνονται στα σχέδια που κόψαμε (π.χ. μπάλες, ελαφριά τετράγωνα

σπιτάκια, κ.ά.) και ζητά από το παιδί να ρίξει κάθε παιχνίδι στην αντίστοιχη τρύπα που ανοίξαμε στο κουτί.

Στο κλείσιμο, γίνονται σύντομες λεκτικές παρεμβάσεις συσχετίζοντας την βιωματική κινητική δραστηριότητα με τα αγωνίσματα που είδαμε πριν από λίγο στη ταινία «Μια Αρχαία Ολυμπιακή Διοργάνωση». Όλα τα παιδιά θα πάρουν ένα μικρό κλαδί ελιάς, τον Κότινο, ως έπαθλο για τη συμμετοχή τους.

5.2.11. «Το μαγικό σακουλάκι»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν μέρη του σώματός τους όπως κεφάλι, πλάτη, στήθος, κοιλιά και πόδια

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να αντιλαμβάνεται ακουστικά ερεθίσματα.
- Να ακολουθούν τον ρυθμό
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομάδες

Υλικά: σακουλάκια γυμναστικής, Διάφορα μουσικά κομμάτια από υπολογιστή, ταμπουρίνο

Προετοιμασία

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να μετακινηθούν στο χώρο ελεύθερα στο ρυθμό της μουσικής (εναλλαγές γρήγορου και αργού ρυθμού) και τους υπενθυμίζει ότι πρέπει να προσέχουν να μην ακουμπάει το ένα το άλλο. Σε κάθε παύση της μουσικής τα παιδιά μένουν ακίνητα σε στάση προσοχής (κλειστά πόδια, χέρια κολλημένα στον κορμό του σώματός τους). Στην τελευταία παύση παίρνουν στην αγκαλιά τους ένα σακουλάκι γυμναστικής.

Κύριο μέρος:

Ο ρυθμός δίνεται με το ταμπουρίνο.

Κεφάλι: Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να τοποθετήσουν το σακουλάκι πάνω στο κεφάλι τους και κρατώντας το με τα χέρια να μετακινηθούν στο χώρο με διάφορους τρόπους, δίνοντας το ρυθμό με το ταμπουρίνο, π.χ. αργά, γρήγορα. Σε κάθε παύση μένουν ακίνητα, ισορροπούν το σακουλάκι πάνω στο κεφάλι τους (χωρίς

να το κρατούν με τα χέρια). Με μία κίνηση του κεφαλιού τους ρίχνουν το σακουλάκι κάτω, άλλοτε μπροστά τους και άλλοτε πίσω τους από τη μία και την άλλη πλευρά (χωρίς να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους).

Πλάτη:

Τοποθετούν το σακουλάκι πίσω στην πλάτη σαν να κουβαλούν ένα βαρύ τσουβάλι, τα χέρια πάνω από τους ώμους, κρατώντας το από τις δύο γωνίες του. Μετακινούνται στο χώρο με διάφορους τρόπους και ρυθμούς. Σε κάθε παύση ισορροπούν το σακουλάκι στην πλάτη τους, χωρίς να το κρατούν και μένουν στη στάση αυτή για μερικά δευτερόλεπτα. Τεντώνουν τον κορμό του σώματός τους και αφήνουν το σακουλάκι να πέσει πίσω τους. Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να μετακινηθούν στο χώρο κρατώντας το σακουλάκι στην πλάτη τους με έναν διαφορετικό τρόπο (π.χ. κρατώντας το σακουλάκι με τα δυο χέρια πίσω από το σώμα τους). Στην παύση ισορροπούν το σακουλάκι στην πλάτη, τεντώνουν το σώμα τους και το σακουλάκι πέφτει πίσω από το σώμα τους

Στήθος:

Μετακινούνται στο χώρο κρατώντας το σακουλάκι σφιχτά στην αγκαλιά τους ή μπροστά στο στήθος τους με τα δυο τους χέρια. Σε κάθε παύση ισορροπούν το σακουλάκι στο στήθος χωρίς να το κρατούν, γέρνοντας το σώμα τους πίσω, μένουν για λίγα δευτερόλεπτα σ' αυτή τη στάση. Σηκώνουν το σώμα τους και αφήνουν το σακουλάκι να πέσει κάτω μπροστά τους.

Πόδια:

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να τοποθετήσουν το σακουλάκι ανάμεσα στα πόδια τους στο σημείο που εκείνα θέλουν και να μετακινηθούν στο χώρο με διάφορους τρόπους, δίνοντας το ρυθμό με το ταμπορίνο (π.χ. να περπατήσουν, να τρέξουν, να πηδήσουν, να μετακινηθούν με σταυρωτά βήματα), χωρίς να τους πέσει. Σε κάθε παύση τα παιδιά ανοίγουν τα πόδια, αφήνουν το σακουλάκι τους να πέσει κάτω και σπρώχνοντάς το μια με το ένα και μια με το άλλο πόδι το αλλάζουν θέση (χαλάρωση των ποδιών).

Κλείσιμο: Τα παιδιά ξαπλωμένα στο πάτωμα σε ύπτια θέση, τοποθετούν τα σακουλάκια πάνω στην κοιλιά τους, αναπνέουν και εκπνέουν αργά παρακολουθώντας το σακουλάκι τους που ανεβοκατεβαίνει. Επαναλαμβάνουν την άσκηση με κλειστά μάτια, ανοίγουν τα μάτια και σηκώνονται σιγά-σιγά από κάτω (πρώτα ξεκολλάει από το πάτωμα το κεφάλι, μετά η πλάτη, η μέση, παίρνουν το σακουλάκι αγκαλιά και

σηκώνονται χωρίς να στηρίζονται στα χέρια) . Κρατούν το σακουλάκι όσο πιο μακριά γίνεται από το σώμα τους και το τακτοποιούν.

5.2.12. «Παίζω με το σώμα μου»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να διακρίνουν να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν διάφορα μέρη του σώματός τους (πχ. λαιμός, αυχέννας, ώμοι, πλάτη)
- Να διακρίνουν και να ονομάζουν τη θέση που βρίσκεται ένα μέλος του σώματός τους σε σχέση με άλλα

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βελτιώσουν τη γνώση του σώματος
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομάδες
- Να ακολουθούν τις οδηγίες της νηπιαγωγού

Υλικά: Ένα χαρτόνι ή ένα φύλλο χαρτιού από περιοδικό διαστάσεις Α4, διάφορα μουσικά κομμάτια με αργό και γρήγορο ρυθμό, απαλό μουσικό κομμάτι, ταμποурίνο

Προετοιμασία

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να μουν το ένα πίσω από το άλλο σε μια σειρά. Τα παιδιά μετακινούνται στο χώρο σε διάφορους σχηματισμούς και με διάφορους τρόπους: αργά, γρήγορα, με τα χέρια στην έκταση σαν αεροπλάνα, κουνώντας τα χέρια σαν πουλιά. Ο τρόπος μετακίνησης υποδεικνύεται από κάποιο παιδί της ομάδας το οποίο αναλαμβάνει και την καθοδήγηση της ομάδας. Η/ο νηπιαγωγός παρεμβαίνει και βοηθάει όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Ο ρυθμός μετακίνησης, η έναρξη και η παύση δίνονται με μουσική ή με ήχους (ήχος αεροπλάνου). Στο τέλος η/ο νηπιαγωγός οδηγεί τα παιδιά σε κύκλο και δίνοντάς τους από ένα φύλλο χαρτιού τους ζητάει να καθίσουν κάτω στο πάτωμα πάνω στο φύλλο χαρτιού.

Κύριο μέρος

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να προτείνουν παιχνίδια που μπορούν να παίξουν χωρίς να μετακινηθούν από τη θέση τους. Τα μόνα αντικείμενα που έχουν στη διάθεσή τους είναι το κασετόφωνο και μία κασέτα. Η/ο νηπιαγωγός ακούει τις

προτάσεις των παιδιών, δοκιμάζονται όσες από αυτές είναι εφικτές χωρίς να παραβιαστεί ο κανόνας ότι δεν μετακινούμαστε από τη θέση μας. Εκείνη με τη σειρά της προτείνει να παίξουν με τα μέλη του σώματός τους.

Κεφάλι, λαιμός, αυχέννας: Τα παιδιά όπως είναι καθισμένα στο πάτωμα με τα πόδια απλωμένα μπροστά, τοποθετούν τα χέρια τους στο λαιμό (αγκαλιάζουν το λαιμό τους απαλά με τα χέρια) και κινούν το κεφάλι τους προς όλες τις κατευθύνσεις ακούγοντας ένα απαλό κλασσικό μουσικό κομμάτι. Η/ο νηπιαγωγός συνοδεύει τις ασκήσεις με λεκτικές οδηγίες σε αργό ρυθμό, υποδεικνύει και καθοδηγεί τα παιδιά, π.χ. να γείρουμε το κεφάλι μας μπροστά, το σαγόني μας να φτάσει στο στήθος και πάνω, τώρα προς τα πίσω να τεντώσει ο λαιμός μας και πάνω, πλάι να πλησιάσει το αυτί μας τον ώμο και πάνω, τώρα από την άλλη μεριά κ.λπ. Στην παύση γέρνουν χαλαρά το κεφάλι τους μπροστά.

Στη συνέχεια η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να μπλέξουν τα δυο χέρια τους πίσω από τον αυχένα τους και να προσπαθήσουν να γείρουν το κεφάλι τους προς τη μία και προς την άλλη πλευρά, να γυρίσουν προς τη μία και προς την άλλη μεριά, να σηκώσουν το κεφάλι ψηλά χωρίς να κουνήσουν τον κορμό του σώματός τους.

Κλείσιμο

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια (τα φύλλα χαρτιών βρίσκονται μπροστά τους) με τα χέρια τους κάτω, χαλαρά, παράλληλα με το σώμα τους με αργό ρυθμό, να κινήσουν τους ώμους τους προς διάφορες κατευθύνσεις πχ. πάνω, κάτω, προς τα μπρος και προς τα πίσω, κάνοντας κυκλικές κινήσεις με κατεύθυνση προς τα μπρος και προς τα πίσω. Να γείρουν το κεφάλι από τη μια μεριά στο κέντρο και μετά προς την άλλη, προς τα πίσω - στο κέντρο, μπροστά - στο κέντρο. Σηκωνόμαστε όρθιοι σιγά-σιγά, παίρνουμε μια βαθιά αναπνοή, γινόμαστε μεγάλοι και εκπνέουμε με ένα παρατεταμένο «αααααα».

5.2.13. «Παίζω με τα χέρια...»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα μέρη των χεριών

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βελτιώσουν τη γνώση του σώματος
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους
- Να αντιλαμβάνονται ακουστικά ερεθίσματα.

- Να ακολουθούν τον ρυθμό

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να ακολουθούν οδηγίες

Υλικά: Μαντήλια ή μικρά κομμάτια υφάσματος σε διάφορα χρώματα, μουσικά ρυθμικά κομμάτια με γρήγορους και αργούς ρυθμούς, απαλό μουσικό κομμάτι, ταμπουρίνο

Προετοιμασία:

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να μετακινηθούν στο χώρο στο ρυθμό της μουσικής. Στην παύση της μουσικής να μείνουν ακίνητα σε στάση προσοχής. Ζητάει από τα παιδιά χωρίς να μετακινηθούν από τη θέση τους και να ξεκολλήσουν τα χέρια από τον κορμό του σώματος να κινήσουν στο ρυθμό της μουσικής με τη σειρά και με ενδιάμεσες παύσεις, διάφορα μέλη του σώματός τους που ήδη γνωρίζουν (πχ. κεφάλι, ώμους κ.λπ.)

Κύριο μέρος

Τα παιδιά κάνουν έναν κύκλο γύρω από το κουτί με τα μαντήλια και κάθονται κάτω. Ακούγοντας ένα απαλό μουσικό κομμάτι, σταυρώνουν τα χέρια τους μπροστά στο στήθος τους, αγκαλιάζουν το σώμα τους ακουμπώντας με τα δάχτυλα των χεριών τους ώμους τους. Ανοίγουν σιγά-σιγά τα χέρια τους κάνοντας μια μικρή παύση σε κάθε μέρος του χεριού. Η/ο νηπιαγωγός καθοδηγεί λεκτικά τα παιδιά ώστε οι κινήσεις που κάνουν να είναι αργές και ονομάζει τα μέρη των χεριών (μπράτσο, αγκώνας, καρπός, παλάμη, δάχτυλα, νύχια). Το κάθε παιδί παίρνει ένα μαντήλι από το κέντρο του κύκλου μετακινούμενο με τα γόνατα και επιστρέφει στη θέση του.

Η/ο νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά να παίξουν με το μαντήλι τους λέγοντας ότι:

«Το μαντήλι που έχετε πάρει είναι μαγικό, όταν το κρατάτε με τα δυο σας χέρια και ακούει μουσική χορεύει-χορεύει τρελά». Κινούν το μαντήλι τους στο ρυθμό της μουσικής κρατώντας το με τα δύο χέρια μπροστά στο σώματος, από τη μία και την άλλη πλευρά του σώματός τους, πίσω τους. «Όταν όμως κρατάτε το μαντήλι με το ένα μόνο χέρι νοιώθει αδύναμο και το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να κινείται αργά πάνω –κάτω». Τα παιδιά κρατώντας το μαντίλι μια με το ένα και μια με το άλλο χέρι το κινούν πάνω κάτω μπροστά στο σώμα τους, από τη μία και την άλλη πλευρά, πίσω από το σώμα τους.

«Όταν κάνετε το μαντήλι σας μια μικρή μπαλίτσα και το μαζέψετε στη χούφτα σας αυτό νομίζει ότι είναι σφουγγάρι και με πολύ αργές κινήσεις καθαρίζει τα χέρια μας».

Τα παιδιά κρατώντας το μαντήλι στο ένα χέρι τρίβουν τον ώμο τους, το μπράτσο, τον αγκώνα, τον καρπό, την παλάμη τα δάχτυλα, τα νύχια του άλλου χεριού με τη λεκτική καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Οι κινήσεις επαναλαμβάνονται και με το άλλο χέρι από πάνω προς τα κάτω και μετά από κάτω προς τα πάνω.

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να στρώσουν το μαντήλι μπροστά τους και:

- Να κλείσουν τα δάχτυλα και να σφίξουν δυνατά, να λυγίσουν το χέρι τους και να βάλουν δύναμη στο μπράτσο τους, να μας δείξουν πόσο δυνατά είναι (να κάνουν μπράτσα). Η/ο νηπιαγωγός πιέζει ελαφρά τους μυς των χεριών του κάθε παιδιού και ενισχύει την προσπάθειά τους.
- Να ενώσουν τους πήχεις των χεριών τους (από τον αγκώνα ως τον καρπό) και να κουνήσουν παλάμες και δάχτυλα.
- Να ενώσουν τις παλάμες και τα δάχτυλα των χεριών τους και να κινήσουν τα μπράτσα και τους πήχεις.
- Να ενώσουν τις παλάμες τους και να κουνήσουν τα δάχτυλά τους.
- Να μπλέξουν τα δάχτυλά τους και να σηκωθούν όρθια χωρίς την βοήθεια των χεριών τους.

Κλείσιμο

Τα παιδιά χαϊδεύουν και πιέζουν τα μέρη των χεριών τους. Στην αρχή τα μπράτσα τους, μετά τους πήχεις, τους καρπούς, τις παλάμες και τα δάχτυλα των χεριών τους εναλλάξ. Έχοντας κολλημένα τα μπράτσα τους στον κορμό τους, κάνουν κυκλικές κινήσεις με τους πήχεις των χεριών τους προς τη μία και την άλλη πλευρά. Ενώνουν και απομακρύνουν όσο περισσότερο μπορούν τους δύο αγκώνες τους. Περιγράφουν κύκλους με τους αγκώνες κρατώντας τους μακριά από το υπόλοιπο σώμα. Εισπνέουμε σηκώνοντας τα χέρια στην έκταση και εκπνέουμε κατεβάζοντας τα χέρια κάτω.

5.2.14. «Παίζω με τα πόδια...»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν μέρη του ποδιού

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βελτιώσουν τη γνώση του σώματος
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους
- Να αντιλαμβάνονται ακουστικά ερεθίσματα.

- Να ακολουθούν τον ρυθμό

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να ακολουθούν τις οδηγίες

Υλικά: Ράβδοι γυμναστικής, μουσικά κομμάτια με γρήγορο ρυθμό, απαλό μουσικό κομμάτι, ταμπουρίνο, ένα μεγάλο φτερό ή φαρδύ πινέλο

Προετοιμασία

Η/ο νηπιαγωγός λέει στα παιδιά ότι σήμερα θα επισκεφθούν μια φάρμα με άλογα. Ζητάει να της πουν τι κάνουν τα άλογα στη φάρμα και να μιμηθούν τις κινήσεις τους. Τα παιδιά προτείνουν και μιμούνται διάφορες κινήσεις που κάνουν τα άλογα. Τρέχουν, πηδούν εμπόδια, στηρίζονται στα τέσσερα και κλωτσούν μια με το ένα πόδι και μια με το άλλο. Η/ο νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι για να μπορούν τα άλογα να τα καταφέρνουν τόσο καλά, γυμνάζουν πολύ τα πόδια τους κάθε μέρα και τους ζητάει να κάνουν και αυτά το ίδιο.

Κύριο μέρος

Η/ο νηπιαγωγός δίνει μια ράβδο γυμναστικής σε κάθε παιδί και τις τοποθετεί πάνω τους. Ζητάει:

- Να βγάλουν τα παπούτσια τους και να καθίσουν κάτω με απλωμένα τα πόδια, το ένα παιδί μακριά από το άλλο. Ακούγοντας ένα απαλό μουσικό κομμάτι ζητάει από τα παιδιά:
- Να κυλήσουν τη ράβδο με τα δυο τους χέρια πάνω στα πόδια τους από τους μηρούς ως τα δάχτυλα των ποδιών κάνοντας μικρές παύσεις στα διάφορα μέρη του ποδιού. Κάθε φορά η/ο νηπιαγωγός ονομάζει το μέρος του ποδιού που έχει σταματήσει η ράβδος (μηροί, γόνατα, κνήμη, δάχτυλα). Στη συνέχεια ζητάει να κυλήσουν τη ράβδο από τα δάχτυλα στους μηρούς.
- Να ξαπλώσουν σε ύπτια θέση στο πάτωμα. Να αφήσουν τη ράβδο κάτω από τα γόνατά τους, να σηκώσουν τα πόδια τους ψηλά και με τα χέρια τους να πιάσουν τους αστραγάλους, τα δάχτυλα, τα πέλματα, τις φτέρνες των ποδιών τους, όση ώρα ακούν ένα απαλό μουσικό κομμάτι.
- Να μαζέψουν τα πόδια (τα γόνατα κοντά στον κορμό του σώματός τους), να πατήσουν με τα πέλματά τους τη ράβδο και να την κυλήσουν με αργές κινήσεις στο πάτωμα χωρίς να τους ξεφύγει.

Στο τέλος της δραστηριότητας σηκώνονται όρθια, φορούν τα παπούτσια τους, τοποθετούν τη ράβδο ανάμεσα στα πόδια τους, την κρατούν από τη μία πλευρά και τρέχουν στο χώρο με τα καλογυμνασμένα αλογάκια τους ακούγοντας ένα χαρούμενο ρυθμικό κομμάτι.

Κλείσιμο

Κρατούν τη ράβδο με τα δυο χέρια μπροστά τους και τινάζουν μια το ένα και μια το άλλο πόδι για να χαλαρώσουν.

Κρατούν τη ράβδο από τις άκρες με τα δυο τους χέρια, την ακουμπούν στο πάτωμα μπροστά τους και σιγά-σιγά σηκώνονται χαϊδεύοντας με τη ράβδο το σώμα τους και τη σηκώνουν ψηλά όσο πιο ψηλά μπορούν παίρνοντας μια βαθιά αναπνοή κατεβάζουν τη ράβδο κάτω εκπνέοντας. Περπατώντας στις μύτες των ποδιών τακτοποιούν τις ράβδους σε μια γωνιά της τάξης.

5.2.15. «Μαγικά μπαλόνια»

Γνωστικοί στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν τις σχέσεις των μελών του σώματος μεταξύ τους

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να βελτιώσουν τη γνώση του σώματος
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους
- Να αντιλαμβάνονται ακουστικά ερεθίσματα.
- Να ακολουθούν τον ρυθμό

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Να αναπτύξουν θετική αυτοεικόνα

Υλικά: μπαλόνια, διάφορα μουσικά κομμάτια, ταμπουρίνο, κουτί έκπληξη με πολύχρωμους φακέλους. Μέσα σε κάθε φάκελο υπάρχει μία ανθρώπινη φιγούρα, κομμένη σε μικρότερα κομμάτια είτε με βάση τα μέλη, είτε οριζόντια.

Προετοιμασία

Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά:

- Να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο στο ρυθμό της μουσικής. Στην παύση τα παιδιά μένουν ακίνητα σε στάση προσοχής με το σώμα τους τεντωμένο σαν να έχουν καταπιεί ένα μαστούλι.

- Να περπατήσουν στο χώρο με τεντωμένο το σώμα τους χωρίς να λυγίζουν τα πόδια τους. Στην παύση της μουσικής χαλαρώνουν (γέρνουν ελαφριά το κεφάλι και τους ώμους μπροστά, λυγίζουν ελαφριά τα γόνατα).
- Να περπατήσουν στο χώρο με τεντωμένο το σώμα τους αλλά αυτή τη φορά ένα δεύτερο μπαστούνι κρατάει και τα χέρια τους τεντωμένα στην έκταση. Η/ο νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να μετακινηθούν προσεκτικά ώστε να μην ακουμπάει το ένα το άλλο. Στην παύση της μουσικής αγκαλιάζουν το σώμα τους, κάθονται κάτω μαζεμένα σαν μια μικρή μπάλα.

Κύριο μέρος

Η/ο νηπιαγωγός αφηγείται μια αυτοσχέδια ιστορία αξιοποιώντας ιδέες των παιδιών από προηγούμενη ενασχόληση τους με τα μπαλόνια και εμπλουτίζοντας την ιστορία με διάφορες κινήσεις για την επίτευξη των στόχων και τα παιδιά εκτελούν τις κινήσεις. (Πριν την εκτέλεση κάθε δραστηριότητας η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να της δείξουν το μέλος του σώματος που θα χρησιμοποιήσουν στην αμέσως επόμενη άσκηση, ώστε να είναι σίγουρη ότι όλα τα παιδιά το γνωρίζουν).

Π.χ. Σήμερα είμαστε καλεσμένοι σε ένα πάρτι. Θα πάρουμε και το μπαλόνι μαζί μας. (Ο ρυθμός δίνεται με το ταμπουρίνο)

«Περπατούμε στο δρόμο κρατώντας το μπαλόνι με τα δύο χέρια μπροστά μας. Πω! πω! κόσμος! Δυσκολευόμαστε να περπατήσουμε. Κρατάμε με τα δύο χέρια μας το μπαλόνι πάνω στο κεφάλι μας. Αγοράζουμε ένα λαχταριστό κουπάκι με παγωτό. Τοποθετούμε το μπαλόνι κάτω από τη μία και μετά κάτω από την άλλη μασχάλη και συνεχίζουμε τη βόλτα μας τρώγοντας το παγωτό. Είναι δύσκολο να κουβαλάει κανείς ένα μπαλόνι κάτω από τη μασχάλη. Το βάζουμε ανάμεσα στα πόδια μας και συνεχίζουμε τη βόλτα μας. Περπατάμε και άλλοτε πηδάμε με το μπαλόνι ανάμεσα στα πόδια μας. Φτάσαμε στο πάρτι. Κουραστήκαμε και θέλουμε να καθίσουμε.

Κλείσιμο

Καθόμαστε στο πάτωμα με τεντωμένα πόδια και κυλάμε το μπαλόνι από την κοιλιά μας, ως τα δάχτυλα των ποδιών μας και ξανά πίσω.

Ξαπλώνουμε κάτω στο πάτωμα με τεντωμένα πόδια κρατώντας το μπαλόνι πάνω στην κοιλιά μας με τα δύο χέρια. Μαζεύουμε και απλώνουμε τα πόδια. Κρατώντας το μπαλόνι με τα δυο χέρια το απομακρύνουμε από το σώμα μας χωρίς να ξεκολλήσει ο κορμός μας και τα πόδια μας από το πάτωμα, προς τη μία και την άλλη πλευρά, προς

τα μπρος και ψηλά και προς τα πίσω πάνω από το κεφάλι μας (σε κάθε στάση μένουμε για λίγα δευτερόλεπτα).

Κεφάλαιο 6ο Επιλογικός Σχολιασμός

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η κινητικότητα των παιδιών στην προσχολική ηλικία, με στόχο τη μείωση του κινδύνου ύπαρξης διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής και ειδικότερα Συνδρόμου Asperger, καθώς και η δυνατότητα βελτίωσής της μέσα από την εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο προφίλ του εκάστοτε νηπίου. Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα έχει ως στόχο τη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και την ενθάρρυνση του νηπίου να εμπλακεί ενεργά σε δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν είναι διαθεματικές και εμπλέκουν διαφορετικούς τομείς της γνώσης, όπως γλώσσα, μουσική, εικαστικά, μαθηματικά. Στην παρούσα εργασία περιγράφονται 15 κινητικές δράσεις, που έχουν ως στόχο τη δυνατότητα βελτίωσης της κινητικότητας και την ενεργό εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες αυτές. Επιπλέον, επιδιώκεται η εκτενής παράθεση των κινητικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο στη νηπιακή ηλικία, δυσκολίες που οδηγούν την/τον παιδαγωγό σε χρήση κατάλληλων κλιμάκων και έγκαιρη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger, με στόχο τη βελτίωση της κινητικότητας και των κινητικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται και στον ρόλο που διαδραματίζουν οι κλίμακες αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως εργαλεία διάγνωσης και ενδυνάμωσης κινητικών δεξιοτήτων και περιγράφονται κλίμακες διάγνωσης του Συνδρόμου Asperger. Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των παραπάνω κλιμάκων στη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger, έχοντας ως εργαλείο εκμάθησης κινητικών προβλημάτων. Επιπλέον, στην εργασία περιγράφηκαν κινητικές δραστηριότητες κατάλληλες για μια πιλοτική παρέμβαση σε παιδί νηπιακής ηλικίας.

Όπως αναφέρθηκε και στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας εργασίας, άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, άτομα με σύνδρομο Asperger, έχουν πολλές κοινωνικές δραστηριότητες. Μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τις νοητικές τους δυνατότητες για να αφομοιωθούν κοινωνικά. Αντιμετωπίζουν και δυσκολίες κινητικής ανάπτυξης, επίσης, οι οποίες βελτιώνονται με κατάλληλη παρέμβαση από τη νηπιακή ηλικία (Lennard-Brown, 2004).

Το Σύνδρομο Asperger ανήκει στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και αποτελεί χρόνια νευροαναπτυξιακή κατάσταση. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, στην κινητική συμπεριφορά, καθώς και από περιορισμένα ενδιαφέροντα. Εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή του ατόμου και επιδρά στην αντίληψή του για τον εαυτό του και το περιβάλλον, τη μάθηση και την ομαλή προσαρμογή στις ανάγκες της καθημερινότητας.

Το σύνδρομο Asperger είναι μια διαταραχή η οποία θεωρείται ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, με χαρακτηριστικά τα οποία δικαιολογούν τη διαφορετική ονομασία. Χαρακτηρίζεται από διαταραχές σε τρεις περιοχές της ανάπτυξης:

- στην κοινωνική επικοινωνία
- στην κοινωνική αλληλεπίδραση και
- στην κοινωνική φαντασία

Σε μερικές περιπτώσεις υπάρχουν προβλήματα στο συντονισμό των κινήσεων και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Το παιδί με σύνδρομο Asperger:

- Μπορεί να είναι αδέξιο κινητικά
- Συχνά έχει προβλήματα στην οργάνωση δραστηριοτήτων. Αδυνατεί να μαζέψει το υλικό που χρειάζεται κάθε φορά
- Δυσκολεύεται να γράψει και να ζωγραφίσει με τάξη και συχνά δεν είναι σε θέση να ολοκληρώνει τα καθήκοντά του.

Οι κύριες δυσκολίες στον αυτισμό και στο σύνδρομο Asperger είναι οι ίδιες. Στο σύνδρομο Asperger είναι πιο ήπιες. Επικρατεί η άποψη ότι το σύνδρομο Asperger θα μπορούσε να θεωρηθεί υποκατηγορία του αυτισμού, μέρος ενός ευρύτερου φάσματος με διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία δικαιολογούν διαφορετική ονομασία. Η άποψη αυτή είναι χρήσιμη για εκπαιδευτικούς λόγους, μια και είναι γενικά αποδεκτό ότι οι παρεμβάσεις και οι θεραπευτικές προσεγγίσεις για παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος στηρίζονται στις ίδιες αρχές.

Τα άτομα με Asperger συχνά έχουν χαλαρές αρθρώσεις (μερικές φορές λέγεται πως έχουν «διπλές αρθρώσεις»). Αυτό σημαίνει πως είναι πολύ ευλύγιστα, αλλά η ευλυγισία τους αυτή μπορεί να τα δυσκολεύει στον έλεγχο των κινήσεών τους. Πολλά παιδιά έχουν μεγάλο πρόβλημα στα αθλήματα και στα παιχνίδια, καθώς δυσκολεύονται να συντονίσουν τις κινήσεις τους.

Η κίνηση επηρεάζεται με διαφορετικούς τρόπους στα άτομα με αυτιστικές διαταραχές. Ορισμένα από αυτά είναι ευκίνητα, κάποια άλλα είναι ανήσυχα, περπατούν πάνω κάτω ή κουνιούνται νευρικά. Άλλα, ιδιαίτερα αυτά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό ή με σύνδρομο Asperger, είναι αδέξια, μπορεί να έχουν τα χέρια τους άκαμπτα όταν τρέχουν και να περπατούν με το κεφάλι και τους ώμους τους με κλίση προς τα εμπρός. Όσον αφορά την αδεξιότητά τους τα άτομα αυτά μπορεί να βοηθηθούν με δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην ισορροπία.

Η απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων και η βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς της κινητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και έχει σκοπό να βοηθήσει το νήπιο αλλά και το προνήπιο, στην απόκτηση σωματικής και ψυχικής ευφορίας. Το παιδί αποκτά τις βασικές δεξιότητες, μαθαίνει να τις κυριαρχεί και έτσι οδηγείται στην σταθεροποίηση της κινητικότητάς του.

Η κίνηση διακρίνεται σε αδρή και λεπτή. Οι δεξιότητες αδρής κινητικότητας είναι εκείνες που απαιτούν κίνηση μεγάλων ομάδων μυών του σώματος και οι οποίες αφορούν στους μεγάλους (σταθεροποιητές του κορμού) μύες του σώματος για να πραγματοποιήσουν καθημερινές λειτουργίες, όπως η στατική θέση, η βάδιση, το τρέξιμο και το κάθισμα με σωστή ευθυγράμμιση. Περιλαμβάνονται επίσης δεξιότητες οπτικο-κινητικού συντονισμού όπως δεξιότητες με την μπάλα (πέταγμα, πιάσιμο, κλότσημα). Οι δεξιότητες αδρής κινητικότητας είναι σημαντικές επειδή δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να πραγματοποιούν καθημερινές δραστηριότητες, όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, το πήδημα, όπως επίσης και δεξιότητες στη παιδική χαρά (σκαρφάλωμα) και αθλητικές δραστηριότητες (π.χ., το πιάσιμο ή το πέταγμα μιας μπάλας) (Τσαπακίδου, 2007).

Οι δεξιότητες αδρής κινητικότητας έχουν ακόμη μια επιρροή σε άλλες καθημερινές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η ικανότητα ενός παιδιού να παραμένει σε μια στάση ευθυτενή (υποστήριξη κορμού) θα επηρεάσει την ικανότητά του να συμμετέχει σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (π.χ. το γράψιμο, η ζωγραφική και η κοπή σχεδίων) και την ικανότητα να δώσει προσοχή στις οδηγίες μέσα στην τάξη, το οποίο με την σειρά του επιδρά στην ακαδημαϊκή του μάθηση (Τσαπακίδου, 2007).

Το νήπιο, σύμφωνα με την ψυχοκινητική του δραστηριότητα, κατακτά το γνωστικό σχήμα του σώματος, το χώρο, το χρόνο και το ρυθμό, επιτεύξεις που συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνικότητας. Με το σώμα του το παιδί έρχεται σε

επαφή με τον κόσμο, τον διερευνά και τον γνωρίζει . Στη συνέχεια, το παιδί της νηπιακής ηλικίας συνδυάζει, συμπλέκει, οργανώνει και αναδιοργανώνει αυτά τα κινητικά σχήματα και νοητικά ενεργήματα, με βάση την επινοητικότητα του, δημιουργώντας έτσι, νέα σχήματα και τρόπους έκφρασης σε υψηλότερο και ευρύτερο επίπεδο (Τραυλός, 1998).

Οι αδρές κινήσεις του παιδιού (βάδισμα, τρέξιμο, πήδημα, σύρσιμο, ποικίλες κινήσεις των χεριών, των ποδιών και του κορμού) που εκτελεί το παιδί με δική του πρωτοβουλία απαιτούν την ενίσχυση και την βελτίωσή τους μέσα από κινητικές ασκήσεις και κινητικά παιχνίδια που οργανώνονται ως διδακτικές ενότητες από την ίδια την/τον παιδαγωγό. Πολλές από τις οργανωμένες αυτές ασκήσεις απαιτούν ορισμένα μουσικά και αθλητικά όργανα τα οποία συνδυαζόμενα μεταξύ τους παρέχουν στα παιδιά ποικιλία κινήσεων. Η πορεία των κινητικών ασκήσεων κατευθύνεται εξ ολοκλήρου από την/τον παιδαγωγό μέσα από τις εντολές και τα παραγγέλματα που ο ίδιος/η ίδια δίνει. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της κινητικής αγωγής είναι η διαδοχή των κινήσεων που εκτελεί το παιδί σε συνδυασμό με τα διάφορα όργανα που χρησιμοποιούνται ως βοηθητικά μέσα.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η αρχή των δραστηριοτήτων της κινητικής αγωγής είναι πάντοτε ομαδική. Μετά ακολουθούν μεμονωμένες ενέργειες που διευκολύνουν την συνέχιση της απασχόλησης, χρησιμοποιώντας επαναλαμβανόμενες ενέργειες π.χ. βάδισμα ή τρέξιμο σε ένα κύκλο, η αλλαγή από τη μία πλευρά στην άλλη, η άσκηση του ενός παιδιού μετά το άλλο . Τα παιδιά συνηθίζουν πολύ γρήγορα σε τέτοιους τύπους συμπεριφοράς, για την διατήρηση των οποίων χρειάζεται συνέπεια.

Οι κινήσεις δεν κατευθύνονται μόνο από την οπτική αντίληψη των παιδιών και την μιμητική ικανότητα, αλλά και από τη γλώσσα, μέσα από εντολές και παραγγέλματα, όπου κερδίζει όλο και περισσότερη σημασία. Η επεξήγηση και ο σχηματισμός των εννοιών που συνδέονται μ' αυτήν, διευκολύνουν αργότερα την εργασία της σωματικής αγωγής και βοηθούν και στην γλωσσική αγωγή .

Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με ένα νήπιο, πολλές φορές παρατηρούν καθυστέρηση στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες δεν αναλογούν στο γενικότερο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Συχνά παρατηρούν απρόσεχτη ή ανώριμη κινητική συμπεριφορά, ασυντόνιστη κίνηση, με συχνές πτώσεις και αδεξιότητα. Συνήθως, το παιδί δε συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν

συντονισμό, ενώ ενδέχεται να συνυπάρχουν προβλήματα στο λόγο και στην επικοινωνία ή δυσκολίες στη διατήρηση προσοχής.

Οι δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, καθώς και στο συντονισμό, μπορούν να εντοπιστούν από την προσχολική ηλικία, προκειμένου να πραγματοποιηθεί έγκαιρη διάγνωση και θεραπευτική παρέμβαση. Η έγκαιρη παρέμβαση σε παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές κινητικότητας και συντονισμού, βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους με την κατάκτηση των βασικών κινητικών προτύπων, τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων με αύξηση της δύναμης, της επιδεξιότητας, της σταθερότητας, της ταχύτητας και της ακρίβειας στις αδρές και λεπτές κινήσεις, την αντίληψη του σωματικού σχήματος και τη θέση του στο χώρο, την προαγωγή των αντιληπτικο-κινητικών λειτουργιών, όπως ο συντονισμός ματιού-χεριού και ο προσανατολισμός - αντίληψη του χώρου. Επιπρόσθετα, προλαμβάνονται μεγαλύτερες δυσκολίες στη μαθησιακή απόδοση και κυρίως στον τομέα της ικανότητας γραφής, όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλαπλά εμπόδια και συνήθως αποτυγχάνουν και ματαιώνονται.

Πριν από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος, πρέπει να προηγείται μία κλίμακα αξιολόγησης κινητικών δεξιοτήτων π.χ., το PDMS-2, καθώς και άλλων κλιμάκων-τεστ για τη διάγνωση Συνδρόμου Asperger. Το PDMS-2 έχει σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλα εργαλεία αξιολόγησης της κινητικής ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι η μοναδική που αξιολογεί και μετρά την κινητική ανάπτυξη σε βρέφη / νήπια ηλικίας από 0 έως 7 ετών. Οι ηλικίες αυτές θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς τη χρονική περίοδο αυτή συνεχίζει να σχηματίζεται ο εγκέφαλος, να δημιουργεί συνάψεις και να εξαλείφει αυτές που χρησιμοποιούνται σπάνια ή καθόλου. Επίσης, στις ηλικίες αυτές παρατηρούνται τα «παράθυρα ευκαιρίας», ευαίσθητες περίοδοι στη ζωή των παιδιών, κατά τις οποίες προκύπτουν συγκεκριμένα είδη μάθησης. Το PDMS-2, λοιπόν, βοηθά στην ανίχνευση συμπτωμάτων πιθανής διαταραχής της ανάπτυξης από πολύ μικρή ηλικία, ενισχύοντας το έργο της πρώιμης παρέμβασης και καθιστά ευκολότερη τη δημιουργία προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες (Cools, De Martelaer, Samaey & Andries, 2009).

Έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές ότι τα άτομα με διαταραχή Συνδρόμου Asperger είναι εφικτό να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό έπειτα από την παρακολούθηση εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Κιζιρίδου (2016), η γραφοκινητική απόδοση των παιδιών

βελτιώνεται μετά από κατάλληλη παρέμβαση. Φαίνεται ότι κάτι ανάλογο μπορεί να ισχύει και σε νήπια που είναι πιθανό να διαγνωστούν με σύνδρομο Asperger. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη και η εξέλιξη των δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας των νηπίων, αποτελούν ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων, όπως της γραφής και του σχεδιασμού αλλά και στον τομέα της εξυπηρέτησης των αναγκών της καθημερινότητας (Owens, 2008).

Στο μέλλον, θα ήταν χρήσιμο να γίνει εφαρμογή κάποιας μεθόδου αξιολόγησης για σύνδρομο Asperger σε μεγάλο δείγμα, με διαφορετικό ηλικιακό εύρος και ποικιλομορφία παιδιών, προκειμένου τα αποτελέσματα να μπορέσουν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό της χώρας μας. Σημαντικό, επίσης, θα ήταν να εξεταστούν μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το κοινωνικό και το οικονομικό επίπεδο των γονέων των παιδιών. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο να γίνουν αξιολογήσεις και σε ειδικούς πληθυσμούς, με σκοπό να γίνει πιο εύκολο το έργο της πρώιμης παρέμβασης και η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων. Αυτό θα αποτελέσει σπουδαίο εργαλείο και βοήθημα για τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς παιδαγωγούς και τις λοιπές ειδικότητες. Όπως αναφέρουν οι Αλευριάδου και Γκιαούρη (2009), είναι πολύ σημαντική η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου σε κάθε περίπτωση.

Η αναγκαιότητα της πρώιμης ανίχνευσης των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία, είναι ένα θέμα που αναγνωρίζεται από όλους τους κύκλους που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης. Θέματα προς διερεύνηση αποτελούν η ηλικία κατά την οποία η πρώιμη ανίχνευση είναι εφικτή και ο τρόπος με τον οποίο η πρώιμη παρέμβαση είναι χρήσιμη και λειτουργική.

Η ανίχνευση αναφέρεται ως έγκαιρη όταν λαμβάνει χώρα στην προσχολική περίοδο, συνήθως στις ηλικίες 5-6 χρόνων. Δηλαδή, η έγκαιρη ανίχνευση είναι το εναρκτήριο συστατικό στοιχείο μίας διαδικασίας, που οδηγεί στην υποστήριξη του παιδιού κα έχει νόημα, εφόσον συμπληρώνεται με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Προσδοκώντας το πλέον ευόιωνο σενάριο, τα παιδιά σε επικινδυνότητα μπορούν να ανιχνευθούν κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή στο νηπιαγωγείο. Από τη στιγμή που αυτά τα παιδιά θα εντοπιστούν, πρέπει να αναπτυχθούν οι κατάλληλες προσχολικές διαδικασίες για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους.

Πολλές μελέτες, όπως των Κάκουρου και Μανιαδάκη (2000), συνηγορούν στο γεγονός ότι όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση των δυσκολιών του παιδιού και

ακολουθείται η κατάλληλη παρέμβαση, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η αποκατάσταση και η πρόγνωση είναι καλύτερη. Η επιθυμητή έγκαιρη ανίχνευση, όταν δεν ακολουθείται από άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση, είναι άνευ αξίας. Όταν η παρέμβαση δεν ακολουθεί την έγκαιρη ανίχνευση, οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζει το παιδί είναι πιθανόν να επιδεινωθούν. Χρειάζεται λοιπόν, περαιτέρω διερεύνηση της ανάπτυξης των παιδιών και ειδικότερα αυτών που εμφανίζουν χαμηλές ψυχοκινητικές επιδόσεις. Όσο πιο γρήγορος είναι ο εντοπισμός της διαταραχής, τόσο πιο άμεση είναι η απαιτούμενη παρέμβαση και πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση της.

Βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α., και Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά Σύνδρομο Νοητικής Καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., & Μαρνελάκης Μ. (2007). *Νοητική υστέρηση. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για όλους*. Αθήνα.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. (μτφ) Λυμπεροπούλου Χαρά. Αθήνα: Πεδίο.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση: Σύνδρομο Asperger, οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Μετάφραση: Αφροδίτη Κορογιαννάκη-Ειρήνη Μιχαλέτου, Αθήνα: Σαββάλας.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Baskin, J. H., Sperber, M., and Price, B. H. (2006). Asperger syndrome revisited. *Reviews in Neurological Diseases*, 3(1), 1-7.
- Bogdashina, O. (2005). *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome, A view from the bridge*. London, UK & Philadelphia, USAQ: Jessica Kingsley.
- Βαλαμουτοπούλου, Χ., & Κουτελέκος, Ι. (2010). Θεωρητική προσέγγιση του συνδρόμου Asperger στα παιδιά. *Το βήμα του Ασκληπιού*, 9(3), 308- 332.
- Connolly, K. (1970). Response speed, temporal sequencing and information processing in children. Connolly, K. (Ed.). *Mechanisms of motor skill development*. New York: Academic Press.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(2), p.154-168.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίας.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), (2001). Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δράκος, Γ. Δ., & Μπινιάς, Ν. Γ. (2008). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Πατάκη.

- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β., & Πατεράκης, Α. (2004). Ανάπτυξη της Γνώσης Μαθητών της Δ΄ Τάξης για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες Μέσω Διαθεματικών Κινητικών και Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, 148-154.
- Hamilton, M., Liu, T., & ElGarhy, S. (2016). The relationship between body weight and motor skill competence in Hispanic Low-SES preschool children. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 529-535.
- Horvat, M., Block, M., & Kelly, L. (2011). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην προσαρμοσμένη κινητική αγωγή*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd ed.). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gillberg, Chr. (2011). *Οδηγός για το σύνδρομο Asperger*. (μτφ) Αθήνα: Συμμετρία.
- Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger Syndrome and High Functioning Autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18(2), 591–617.
- Jehue, D., & Carlisle, C. (2000). Movement integration. The key to optimal development. *Teaching Elementary Physical Education*. 5-8.
- De Kegel, A., Maes, L., Van Waelvelde, H., & Dhooge, I. (2015). Examining the impact of cochlear implantation on the early gross motor development of children with a hearing loss. *Ear and Hearing*, 36(3), e113-e121.
- Klin, A. (2008). *Autism and Asperger syndrome: an overview*. Revista Brasileira de Psiquiatria., São Paulo .
- Klin, A., Volkmar, F., & Sparrow, S. (2000). *Asperger's Syndrome*. New York: Guilford Press.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Θεραπευτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιζιρίδου, Δ. (2016). *Λεπτή κινητικότητα, οπτικοκινητικός συντονισμός και γραφοκινητικές δεξιότητες παιδιών με αυτισμό*. Φλώρινα: Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία.
- Κουτσούκη – Κοσκινά, Δ. (1997). *Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Συμμετρία.

- Κρουσταλάκη, Γ. Σ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση*. Αθήνα.
- Lennard - Brown, S. (2004). *Αυτισμός*. Μετάφραση: Μαρία Νικολακάκη, Αθήνα: Σαββάλας.
- Λυκοσκούφη, Ε. (2005). *Διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπολογιστή μέσα από μια διαθεματική-δομητιστική προσέγγιση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- McPartland, J., & Klin, A. (2006). Asperger's syndrome. *Adolescent Medicine Clinics*, 17, 771–88.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Owens, A. (2008). Supporting children's development. *Putting Children First*, 28, 3-5.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *National Academies Press*, 2, 182-185.
- Provost, B., Heimerl, S., & Lopez, B. R. (2007). Levels of gross and fine motor development in young children with autism spectrum disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(3), 21-36.
- Πανταζής, Σ. (2002). *Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρόνων*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσαπακίδου, Α. (2007). *Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Folio, M. R., & Fewell, R. R. (2000). *PDMS-2: Peabody Development Motor Scales*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σσ. 40-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.