



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Τίτλος Εργασίας

**Γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικο - συναισθηματικά
γνωρίσματα νηπίου με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού σε γενικό
νηπιαγωγείο.**

Διπλωματική Εργασία

ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

**SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY &
APPLIED ECONOMICS**

**DEPARTMENT ECONOMY & SUSTAINABLE
DEVELOPMENT**

**POSTGRADUATE PROGRAMME: EDUCATION AND CULTURE
COURSE: PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL
PRACTICE**

**Title: Cognitive, linguistic and socio-emotional traits of a child
with autism spectrum disorders in a general kindergarten.**

Master Thesis

SOFIA KARAGIANNIDOU

Athens, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ (επιβλέπουσα)

Επίκουρη Καθηγήτρια,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μέλη

ΕΛΕΝΗ ΑΝ. ΖΕΝΑΚΟΥ

Ε. Ε. Π., Διδάκτωρ,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΤΣΙΤΣΑΣ

Επίκουρος Καθηγητής,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Σοφία Καραγιαννίδου,

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3)** Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

*Αφιερωμένη στη μαθήτριά μου,
που με δίδαξε, διδάσκοντάς την.*

*Autism is like a rainbow.
It has a bright side & a darker side.
But every shade is important & beautiful.*

Rosie Tennant Doran

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Αντωνοπούλου, για την ακαδημαϊκή και ηθική υποστήριξη, συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου Εργασίας, καθώς και στην κα. Ζενάκου και κ. Τσίτσα για τη συμμετοχή τους ως μέλη της επιτροπής, αλλά και για τις ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκόμισα από εκείνους ως διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Στην προϊσταμένη κα Ξανθή, συνάδελφο στη συνεκπαίδευση της μαθήτριάς με ΔΑΦ, στις συνάδελφους νηπιαγωγούς Δέσποινα και Εύη, και στη συνάδελφο των αγγλικών Έλσα. Επιπλέον, στους γονείς της μαθήτριάς για την αगाστή συνεργασία και την άκρατη επιθυμία τους να βοηθήσουν το παιδί τους. Ακόμα, στους μαθητές και μαθήτριες του τμήματος μας που την αποδέχτηκαν και την ενέταξαν στην παρέα τους. Η συνεισφορά όλων αποδείχτηκε θετική και άκρως εποικοδομητική καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Στην προϊσταμένη, κα Μπασέα και στα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕΔΑΣΥ, την Ιωάννα, τη Ζωή, την Άννα, τον Φώτη, την Αναστασία, τη Βασιλική, τη Νάντια και την Ευρυδίκη για την αμέριστη συνεργασία και συναδελφικότητα τους.

Στην οικογένειά μου, τα αδέρφια μου, και ιδιαιτέρως στους γονείς μου για την αμέριστη ηθική στήριξη, την απανταχού παρουσία και συμπαράστασή τους καθόλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής μου πορείας έως τώρα.

Στις συναδέλφους και συμφοιτήτριες μου Μαριαλένα και Σοφία, στη φίλη και συνάδελφο μου Αλεξία για όλη την στήριξη και συμπαράσταση τους.

Στη γραμματέα κα Καραγεώργου για την προσφορά βοήθειας και υποστήριξης καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο Χαροκόπειο.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	10
Abstract.....	11
Κατάλογος Πινάκων	12
Κατάλογος Γραφημάτων.....	13
Κατάλογος Σχημάτων.....	14
Συντομογραφίες	15
Εισαγωγή.....	16
Α΄ Μέρος: Θεωρητική Συζήτηση.....	17
Κεφάλαιο 1: Αυτισμός	17
1.1 Ορισμός	17
1.2 Ιστορική αναδρομή	19
1.3 Φύλο & Επιπολασμός	20
1.4 Διαγνωστικά κριτήρια – Συμπτωματολογία.....	21
1.4.1 Πρώιμες ενδείξεις της ΔΑΦ σε βρέφη και παιδιά	27
1.4.2 Διαγνωστικά μέσα	28
1.5 Θεωρία του Νου (ΘτΝ) & Αυτισμός	32
1.6 ΑΠΣ/ΔΕΠΣ για Εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ.....	35
1.6.1 Συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ	35
1.6.2 Αρχές Εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ	38
1.6.3 Διδακτική μεθοδολογία: Διδακτικές Στρατηγικές μαθητών με ΔΑΦ.....	39
Κεφάλαιο 2: Προηγούμενες Έρευνες – Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ	42
Κεφάλαιο 3: ΔΑΦ & Δυσκολίες Μάθησης / Συμπεριφοράς	49
3.1 Μαθησιακές Περιοχές βάσει του Οδηγού Νηπιαγωγού.....	52
Β΄ Μέρος: Μελέτη περίπτωσης νηπίου με ΔΑΦ	57
Μέθοδος	57
Κεφάλαιο 4: Αξιοποίηση πληροφοριών	58
4.1 Προφίλ παιδιού	58
4.2 Πληροφορίες από την οικογένεια	58
4.3 Πληροφορίες από τις γνωματεύσεις (Ιατρική, ΚΕ.Π.Α).....	59

4.4 Πληροφορίες εκθέσεων αξιολόγησης ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ	60
4.5 Πληροφορίες από την παρατήρηση στην τάξη	62
Κεφάλαιο 5: Γνωρίσματα νηπίου με ΔΑΦ	63
5.1 Γνωστικά γνωρίσματα	63
5.2 Γλωσσικά γνωρίσματα	66
5.3 Κοινωνικο – συναισθηματικά γνωρίσματα	70
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα - Συζήτηση	76
Βιβλιογραφικές Αναφορές	79
Παράρτημα	87
Στιγμιότυπα γνωρισμάτων μαθήτριας με ΔΑΦ	87

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σε δημόσιο, γενικό νηπιαγωγείο σε δήμο της Αττικής, με σκοπό να παρουσιάσει τα γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικο-συναισθηματικά γνωρίσματα ενός νηπίου με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), που υποστηρίζεται από την ερευνήτρια μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης και Συνεκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται μια θεωρητική συζήτηση γύρω από τον αυτισμό. Στο κύριο μέρος, παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης, ως διαδεδομένη και χρήσιμη μέθοδος στον τομέα της εκπαίδευσης (Thomas, 2021), ώστε μέσω της εστίασης στη μαθήτρια με ΔΑΦ, να διερευνηθούν: η κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους της, τα γλωσσικά και γνωστικά γνωρίσματά της. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω συστηματικής παρατήρησης της μαθήτριας με ΔΑΦ, τηρώντας ημερολόγιο, εντός και εκτός σχολικής αίθουσας, στο διάλειμμα. Ακόμη, ενσωματώθηκαν πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον της μαθήτριας, όπως και από το σύνολο των εκθέσεων αξιολόγησης των διεπιστημονικών ομάδων που την αξιολόγησαν & επαναξιολόγησαν από το 2019 έως το 2022. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα γνωρίσματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και προτείνει τρόπους ενσωμάτωσης τους στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με περιορισμούς που αφορούν την κοινωνικο – συναισθηματική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Παρόλα αυτά δεν παύει κάθε μαθητής – τρια να διατηρεί τη μοναδικότητά του/της και να διαφοροποιείται. Συγκεκριμένα, τα γνωρίσματα της εν λόγω μαθήτριας αφορούσαν κάποιες αρθρωτικές δυσκολίες, δυσκολίες στη λαβή του μαρκαδόρου/μολυβιού που βελτιώθηκαν στην πορεία της σχολικής χρονιάς. Ακόμη παρουσίαζε έντονο φόβο σε εξωτερικούς-α θορύβους/ερεθίσματα (π.χ. έντονοι ήχοι, βροντές κλπ.). Όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση οι δυσκολίες εντοπίστηκαν στη συναναστροφή της με τους συμμαθητές-τριες. Η μαθήτρια επαναλάμβανε κινήσεις με τα χέρια, ήχους και λέξεις. Εντούτοις, διατηρούσε βλεμματική επαφή. Συχνά, προτιμούσε το μοναχικό παιχνίδι ή το παιχνίδι με τους συμμαθητές της. Συμπερασματικά, η διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση κάθε περίπτωσης παιδιού με ΔΑΦ κρίνεται επωφελής με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας με γνώμονα τις ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους, καθιστώντας τον/την έτσι ισάξιο μέλος της ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, νηπιαγωγείο, γνωστικά χαρακτηριστικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά, κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Abstract

The present study was carried out during the school year 2021-2022, in a public, general kindergarten, in a municipality of Attica. Its purpose is to present traits related to the cognitive, linguistic and socio-emotional sector, focusing on a female preschool student with ASD, which is supported by the researcher, who is a special educator teacher, in terms of inclusive education.

In the first part, a theoretical discussion about autism is presented. In the main part, the case study is demonstrated. It is being chosen by the researcher as a very common and useful method in the field of education (Thomas, 2021), via which the teacher is given the opportunity to focus specifically on the student with ASD she supports, exploring the social interaction with her peers, also her linguistic and cognitive traits. The data were collected from systematic observation of the student, by keeping a diary, observing her inside and outside the classroom, during breaktime. Information was also gathered from the student's family, as well as from all the evaluation reports of the multidisciplinary teams that evaluated and re-evaluated her progress from 2019 to 2022. Results confirmed by the existing literature facts about the characteristics, which are common for preschool children with ASD, suggesting ways of integrating them into the general educational system, taking into account limitations regarding social-emotional, cognitive and language development. However, each student remains unique and different. More precisely, the characteristics of this student with ASD related to difficulty in articulation and in the grip of the marker/pencil. She also experienced intense fear from external noises/stimuli (e.g. loud sounds, thunder, etc.) ending up crying depending the intensity of the stimuli. There were also difficulties in social interaction, during her interaction with her classmates at the beginning of the school year. She kept repeating hand movements (shaking), sounds and words, she ran circles in and outside the classroom. She preferred solitary play or playing only with her male classmates, maintaining eye contact. Conclusively, differentiation in teaching approaches and methods while dealing with a child with ASD is considered beneficial, when making him/her an equal member of the team.

Keywords: autism, preschool, cognitive traits, linguistic traits, socio-emotional traits

Κατάλογος Πινάκων

Πίν. 1: Επίπεδα βαρύτητας για ΔΑΦ	26
Πίν. 2: Ηλικιακά ορόσημα που επιτάσσουν την άμεση αξιολόγηση του παιδιού	27
Πίν. 3: Η ανάπτυξη της ΘτΝ στη διάρκεια της ανάπτυξης και ωρίμανσης του «τυπικού» βρέφους.....	33
Πίν. 4: Η ανάπτυξη της ΘτΝ στη διάρκεια της ανάπτυξης και ωρίμανσης παιδιού προσχολικής & σχολικής ηλικίας.....	33
Πίν. 5: Μελέτες περίπτωσης παιδιών με ΔΑΦ	43
Πίν. 6: Ερευνητικές μελέτες παιδιών με ΔΑΦ	46

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 : Δηλώσεις συμμαθητών για τη μαθήτριά με ΔΑΦ (τι τους αρέσει)	72
Γράφημα 2 : Δηλώσεις συμμαθητών για τη μαθήτριά με ΔΑΦ (τι δεν τους αρέσει)	72
Γράφημα 3: Παρέα με συνομιλήκους εντός & εκτός τάξης (διάλειμμα)	75

Κατάλογος Σχημάτων

Σχ. 1: Απεικόνιση των δυσκολιών συμπεριφοράς ατόμων με ΔΑΦ.....	51
Σχ. 2: Απεικόνιση των δυσκολιών μάθησης ατόμων με ΔΑΦ	51

Συντομογραφίες

ΔΑΦ	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
ASD	Autism Spectrum Disorder
TEACCH	Treatment & Education of Autistic & Related Communication Handi- capped Children
ΠΕ 60 (ΕΑΕ)	Νηπιαγωγός (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)
Π.Σ.Σ	Παράλληλη Στήριξη και Συνεκπαίδευση
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΘτΝ	Θεωρία του Νου
ΤοΜ	Theory of Mind
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΑΡΑ	American Psychological Association
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
CDD	Childhood Disintegrative Disorder
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών

Εισαγωγή

Ο αυτισμός αποτελεί μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που ενυπάρχει στο άτομο εφόρου ζωής (de Giambattista, Ventura, Trerotoli, Margari & Margari, 2021; Alexandropoulou, 2021), παρουσιάζοντας μεγάλη ποικιλία τόσο στο εύρος, όσο και στη μεταβλητότητα των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Ο όρος «φάσμα αυτισμού» χρησιμοποιείται συχνά για να συμπεριλάβει όλες τις μορφές των συμπεριφορικών εκδηλώσεων του αυτισμού (Papoudi & Kossynaki, 2018).

Ο αυτισμός, είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική βάση (Βογινδρούκας, Γκρίτζιος, Μαυρόγιαννη, Φούσκα, 2022).

Η Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία (APA,2013). Όλα τα παραπάνω πολύ συχνά συνοδεύονται και από επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές (Βογινδρούκας και συν., 2022). Επιπλέον, η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από βλάβες σε ορισμένες εκτελεστικές λειτουργίες, που παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των ατόμων, καθώς υποστηρίζουν την κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Alexandropoulou, 2021; APA,2013).

Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι ο αυτισμός αποτελεί μια νευροβιολογική διαταραχή της συμπεριφοράς, με συνέπειες σε διάφορους τομείς της ζωής των ατόμων με ΔΑΦ με έμφαση στην αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους, συνομήλικους ή μη (APA, 2013). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό, δυσκολεύονται να διευρύνουν τη γκάμα των ενδιαφερόντων τους ούσα πολύ περιορισμένη (Rega, Mennitto, Vita & Iovino, 2018).

Οι ερευνητές Bernabei & Camaioni (2001) κάνουν λόγο για παλινδρόμηση σε προηγούμενα στάδια του φάσματος των παιδιών με αυτισμό, όπου δεν παρουσίαζαν εξέλιξη, σε ποσοστό της τάξεως 30% - 45%, επισημαίνοντας πως η παλινδρόμηση αυτή στο φάσμα του αυτισμού διαφέρει από την παλινδρόμηση άλλων διαταραχών καθώς χαρακτηρίζεται συνήθως από απώλεια ομιλίας και αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά.

Α' Μέρος: Θεωρητική Συζήτηση

Κεφάλαιο 1: Αυτισμός

1.1 Ορισμός

Η λέξη *αυτισμός*, ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» δηλώνοντας την απομόνωση του ατόμου στον εσωτερικό του κόσμου, πρόκειται για μια ψυχική *διαταραχή* που χαρακτηρίζεται από την εκούσια διακοπή της ζωτικής επαφής με την πραγματικότητα και από περιορισμό (Μπαμπινιώτης, 1998). Η μετάφραση του όρου *αυτισμός* στην αγγλική γλώσσα είναι *autism* (Gallo, 2010).

Ο ορισμός του αν και έχει δεχθεί αλλαγές εντός των δεκαετιών, για να φτάσουμε στο σήμερα, όπου ο αυτισμός ορίζεται ως μια πολύπλοκη, δια βίου, νευροαναπτυξιακή /νευροβιολογική διαταραχή, η οποία σε μεγάλο βαθμό είναι άγνωστης αιτίας (Σερετόπουλος, Λάμνισος & Γιαννακού,2020). Μπορεί ο αυτισμός να έχει βιολογική-γενετική προέλευση, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν οικογένειες που έχουν περισσότερα από ένα παιδιά με αυτισμό και φαίνεται ότι υπάρχει κληρονομικότητα. Εντούτοις, ο γενετικός παράγοντας δεν είναι η μοναδική αιτία, καθώς υπάρχουν μονοζυγωτικοί δίδυμοι που ο ένας έχει αυτισμό και ο άλλος όχι. Πιθανόν, ο αυτισμός να αποτελεί συνέπεια αλληλοεξαρτώμενων γονιδιακών προβλημάτων με νευρολογικές συνέπειες. Δεν υπάρχει όμως μόνο ένα γονίδιο υπεύθυνο για τον αυτισμό και δεν έχει βρεθεί κάποιο μέρος του εγκεφάλου ή μέρος της δομής του εγκεφάλου που να ευθύνεται για τον αυτισμό. Επιπλέον, παρόλο που υπάρχουν πιθανοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, δεν γνωρίζουμε ακόμα ποιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες ενδεχομένως πυροδοτούν μια γενετική προδιάθεση (Βογινδρούκας και συν.,2022).

Σαφώς όμως, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και στη λεκτική, μη-λεκτική επικοινωνία με συνοδεία από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (στερεοτυπίες). Δεν πρόκειται για μία διαταραχή της εποχής μας, αλλά για μία διαταραχή, που μελετήθηκε από πολλούς ερευνητές ήδη από το 1908. Οι διαστάσεις και η σοβαρότητά της όμως ανακαλύφθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες (Βογινδρούκας και συν.,2022).

Ο όρος «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς. Ο συγκεκριμένος όρος (ΔΑΦ) έρχεται να αντικαταστήσει τον μέχρι πρόσφατα, ευρέως χρησιμοποιούμενο όρο των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ)», που περιέγραφε μια σειρά από συγγενείς διαταραχές όπως η Αυτιστική Διαταραχή, η Διαταραχή Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Asperger, και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Άτυπος Αυτισμός). Εντούτοις, η πρόσφατα αναθεωρημένη 5^η έκδοση του διαγνωστικού στατιστικού εγχειριδίου νοητικών διαταραχών DSM-V της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA) (2013), καταργεί τη Διαταραχή Asperger και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς, ενώ ταυτόχρονα ταξινομεί τη Διαταραχή Rett καθώς και την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή σε άλλες διαγνωστικές κατηγορίες. Ταυτόχρονα διακρίνει τη ΔΑΦ σε τρία επίπεδα σοβαρότητας (χαμηλή, μέτρια, υψηλή), αναλόγως το βαθμό υποστήριξης που χρήζει το πάσχον άτομο (de Giambattista et al., 2021; Γαλάνης, 2015:ΙΕΠ).

1.2 Ιστορική αναδρομή

Η έννοια και ο ορισμός της διαταραχής του αυτισμού έχουν αλλάξει σημαντικά με την πάροδο των ετών. Από τότε που ανακαλύφθηκε έχουν παρέλθει 60 χρόνια. Ο αυτισμός υπήρξε αινιγματικός, συναρπαστικός και μαζικά ερευνημένος. Από τότε κυκλοφόρησαν δύο διεθνή περιοδικά: Το περιοδικό του Αυτισμού και Αναπτυξιακές Διαταραχές (*The Journal of Autism and Developmental Disorders*), το οποίο όμως πρώτα κυκλοφόρησε το 1971 ως Το Περιοδικό του Αυτισμού και της Παιδικής Σχιζοφρένειας (*The Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*), με τον Leo Kanner και τη Stella Chess ως συντάκτες του (Wolff, 2004).

Αργότερα, κυκλοφόρησε το περιοδικό με τίτλο: Αυτισμός: το Διεθνές Περιοδικό Έρευνας και Πρακτικής (*Autism: the International Journal of Research and Practice*), το οποίο πρωτοεμφανίστηκε το 1997. Ενώ άλλα δύο περιοδικά, δημοσιεύονται για πρώτη φορά το 1987, αφιερωμένα στον αυτισμό με τίτλο *Εστίαση στον Αυτισμό και σε άλλες Αναπτυξιακές Αναπηρίες* (*Focus on Autism and other Developmental Disabilities*), προσφέροντας έτσι πρακτικά άρθρα σχετικά με τη φροντίδα, τη θεραπεία και την εκπαίδευση για ένα διεπιστημονικό αναγνωστικό κοινό. Το 1987 κυκλοφορεί επίσης το περιοδικό με τίτλο *Διεθνής Ανασκόπηση της Έρευνας για τον Αυτισμό*. Το 2001 το Πανεπιστήμιο του Μπέρμιγχαμ σε συνεργασία με την Αυτιστική Εταιρεία West Midlands και το Πρόγραμμα Διαπίστευσης Υπηρεσιών Αυτισμού ξεκίνησαν το περιοδικό *Καλές Πρακτικές για τον Αυτισμό* (*Good Autism Practice*). Όλα αυτά εκτός από πολλές δημοσιεύσεις από άλλους οργανισμούς (Wolff, 2004).

Ουσιαστικά, ο αυτισμός υπήρχε πάντα, απλά παλαιότερα η διάγνωσή του ήταν σπάνια, καθώς τα άτομα με αυτισμό διαγιγνώσκονταν με ψυχική ασθένεια ή νοητική αναπηρία. Ο όρος αυτισμός, “autismus”, περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler, το 1908, αναφερόμενος σε σχιζοφρενείς ασθενείς που είχαν αποσυρθεί πλήρως στον εαυτό τους, έχοντας χάσει ταυτόχρονα κάθε επαφή με την πραγματικότητα (Βογινδρούκας και συν., 2022; Συριοπούλου - Δελλή, 2016). Το 1912, μάλιστα προσπάθησε να περιγράψει τα συμπτώματα διαφόρων μορφών σχιζοφρένειας, όπως την απώλεια επικοινωνίας, την αποξένωση, την αδιαφορία προς το εξωτερικό περιβάλλον, τη διαταραχή στην ένταση και έκταση της προσοχής, την έλλειψη πρωτοβουλίας, τη διαταραχή της αίσθησης του χρόνου κ.ά (Συριοπούλου - Δελλή, 2016).

Για πρώτη φορά, ο Theodor Heller, Αυστριακός παιδαγωγός, περιέγραψε την παιδική αποσυνθετική διαταραχή (CDD) ή σύνδρομο Heller μετέπειτα. Η εν λόγω διαταραχή βασίζεται σε μια έκθεση του Heller που δημοσιεύθηκε το 1908, όπου και περιέγραψε έξι παιδιά που είχαν υποστεί σοβαρή παλινδρόμηση ως προς τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τους, έπειτα από μια φαινομενικά φυσιολογική ανάπτυξη κατά τα πρώτα 3-4 χρόνια της ζωής τους (Palomo, Thompson, Colombi, Cook, Goldring, Young & Ozonoff, 2008; Mouridsen, 2003).

Το 1943, ο Leo Kanner, 35 χρόνια αργότερα, ισχυρίστηκε επανειλημμένα πως για πρώτη φορά περιγράφηκαν τέτοιες περιπτώσεις χαρακτηριζόμενες ως αυτιστικά χαρακτηριστικά από τον ίδιο (Βογινδρούκας και συν., 2022). Μάλιστα, όρισε τον *αυτισμό* ως μια εγκεφαλική δυσλειτουργία που επηρεάζει την επικοινωνιακή ικανότητα, μια βλάβη των συναισθηματικών λειτουργιών, η οποία απομονώνει το άτομο από τις κοινωνικές συναναστροφές, ως αποτέλεσμα αποτυχημένης γλωσσικής χρήσης, ενώ παράλληλα το άτομο διακρίνεται από την εμμονή του σε ρουτίνες. Από την τάση του ελκύεται ή να απεχθάνεται αντικείμενα, διαθέτοντας ωστόσο καλό γνωστικό δυναμικό (Συριοπούλου - Δελλή, 2016). Όπως αναφέρουν οι Βογινδρούκας και συν. (2022) η Ρωσίδα ψυχίατρος, Sukhareva, είχε διακρίνει τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά και αυτά που εμφανίζουν οι έφηβοι και οι ενήλικες με σχιζοφρένεια. Πιο συγκεκριμένα παρατήρησε και επεσήμανε στη συνέχεια ότι τα *παιδιά* εμφανίζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και τα οποία τα χαρακτήρισε ως σχιζοειδή ψυχοπάθεια.

Συνεπώς, ο Kanner δεν υπήρξε ο πρώτος που περιέγραψε τον αυτισμό, όμως ήταν ο πρώτος που διέκρινε πως το σύνολο των συγκεκριμένων συμπεριφορών αποτελούσε το *νηπιακό αυτισμό* (Βογινδρούκας και συν., 2022).

1.3 Φύλο & Επιπολασμός

Παρά το γεγονός ότι έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος την τελευταία δεκαετία στην επιδημιολογική έρευνα, όσον αφορά στη ΔΑΦ, η αιτιολογία της παραμένει άγνωστη, καθώς θεωρείται πως είναι πολυπαραγοντική, με διάφορες γενετικές προδιαθέσεις και μη γενετικούς παράγοντες να έχουν συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο (Σερετόπουλος και συν., 2020).

Πιο συγκεκριμένα, ο επιπολασμός της ΔΑΦ έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων η ΔΑΦ από το 2000 επηρέαζε 1 στα 150 παιδιά, ενώ το 2016 επηρέαζε 1 στα 59 παιδιά ηλικίας 4 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες (Shaw, Maenner, Bakian, Bilder, Durkin, Furnier & Cogswell, 2021). Όπως αναφέρεται σε πρόσφατα ευρήματα από τα στοιχεία του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC, 2018) πλέον 1 στα 44 παιδιά διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ. Μάλιστα, η ΔΑΦ επηρεάζει δυσανάλογα τους άνδρες, η υπερεκπροσώπηση των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια είναι ένα από τα πιο επαναλαμβανόμενα ευρήματα στον τομέα της ΔΑΦ. Η αναλογία των φύλων για το φάσμα του αυτισμού στο σύνολό τους αναφέρεται σταθερά ότι είναι περίπου 4:1 Ανδρ.:Γυν., ανάλογα: α) με το πηλίκο νοημοσύνης (περίπου 2:1 στις ΔΦΑ με νοητική υστέρηση), έως 11:1 ΔΦΑ χωρίς νοητική υστέρηση), β) με την ηλικία (σχεδόν 5:1 σε παιδιά και εφήβους, περίπου 2:1 στους ενήλικες). Στην πραγματικότητα, μεταξύ των επιδημιολογικών ερευνών που εξετάζουν το γενικό πληθυσμό, όσες έφεραν σημαντικά αποτελέσματα ανέφεραν χαμηλότερη αναλογία Ανδρών : Γυναικών, πιο κοντά στο 2-3:1. Τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν ότι, εκτός από βιολογικούς παράγοντες, μπορεί να υπάρχουν και μεθοδολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνώριση της ΔΑΦ στις γυναίκες (de Giambattista et al., 2021). Μάλιστα, οι ίδιοι εντόπισαν ευρήματα που υποδηλώνουν ότι υπάρχουν ανεπαίσθητες μεν, αλλά σημαντικές δε, ποσοτικές και ποιοτικές φαινοτυπικές διαφορές μεταξύ Γυναικών και Ανδρών, τις οποίες τα υπάρχοντα τεστ δεν είναι πάντα αρκετά «ευαίσθητα» για να αναγνωρίσουν/εντοπίσουν (de Giambattista et al., 2021). Οι Σερετόπουλος και συν. (2020), εξηγούν πως ο επιπολασμός της ΔΑΦ κυμαίνεται σε παιδιά και εφήβους από 1–3%, ποσοστό που αντιστοιχεί σε περίπου σε 7,6 ανά 1.000 άτομα σε παγκόσμιο επίπεδο, αντιστοιχώντας σε 111 (προσαρμοσμένα λόγω αναπηρίας) έτη ζωής ανά 100.000 άτομα. Η θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΑΦ αποτελεί μεγάλη πρόκληση, αφού μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει θεραπεία που να στοχεύει στην πλήρη αποκατάσταση της (Σερετόπουλος και συν., 2020).

1.4 Διαγνωστικά κριτήρια – Συμπτωματολογία

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του διαγνωστικού εγχειριδίου DSM-V (APA, 2013), ως άτομα με αυτισμό θεωρούνται εκείνα που έχουν συμπτώματα σε ήπια μορφή και έχουν μέσο ή μεγαλύτερο από το μέσο δείκτη νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται ελλείψεις στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση τους σε διαφορετικά περιβαλλοντικά

πλαίσια. Επιπλέον, παρουσιάζουν περιορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς επαναλαμβάνοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα συμπτώματα αναγνωρίζονται από ήδη από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο των ατόμων επηρεάζοντας κλινικά την κοινωνική, αλλά και οποιαδήποτε άλλη σημαντική πτυχή της λειτουργικότητας τους. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η νοητική αναπηρία και η ΔΑΦ συνήθως συνυπάρχουν με την κοινωνική επικοινωνία να χαρακτηρίζεται ως χαμηλότερη από την αναμενόμενη στη συνολική καθυστέρηση της ανάπτυξης (Skoufou, 2019).

Σύμφωνα με την 5η έκδοση του Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), τα ειδικά διαγνωστικά κριτήρια περιλαμβάνουν διαταραχές στις κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία μαζί με ορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες, καθώς και αισθητηριακές διαταραχές. Προκειμένου να δοθεί διάγνωση, τα ελλείμματα αυτά πρέπει να είναι αρκετά σοβαρά, ώστε να επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργικότητα των ατόμων. Παρόλο που τα συμπτώματα μπορεί να παρατηρηθούν και να διαγνωστούν στην πρώιμη παιδική ηλικία, μπορεί επίσης να εκδηλωθούν αργότερα στη ζωή του ατόμου, όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβούν το περιορισμένο εύρος λειτουργικότητας ενός ατόμου με ΔΑΦ (de Giambattista et al., 2021).

Στις διαδικασίες καταγραφής των συμπτωμάτων στο DSM-V, η σοβαρότητα θα πρέπει να καταγράφεται ως προς το επίπεδο της υποστήριξης που απαιτείται, προσθέτοντας τον προσδιορισμό με/χωρίς συνοδευτική νοητική ή/και γλωσσική διαταραχή, η οποία θα πρέπει να καταγράφεται στη συνέχεια. "Υψηλής" και "χαμηλής" λειτουργικότητας αυτισμός. Οι όροι, οι οποίοι, ακόμη και αν δεν χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό νοσογραφικών κατηγοριών, όπως χρησιμοποιούνται συνήθως στην επιστημονική βιβλιογραφία για τον προσδιορισμό των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, ανάλογα με τις διανοητικές τους ικανότητες (Intelligence Quotient, IQ, αντίστοιχα υψηλότερο ή χαμηλότερο από 70) (de Giambattista et al., 2021).

Στη Διεθνή Κατηγοριοποίηση Ασθενειών, με βάση τη Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Σχετικών Προβλημάτων Υγείας ICD – 10 του ΠΟΥ καθώς και το DSM – V (APA, 2013) ο αυτισμός εμπίπτει στον κωδικό 299.0 (F84.0) ως *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (Γκοτζαμάνης, 2015).

Η αλλαγή στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού από το DSM-IV, με διάρκεια ισχύος 20 ετών, από το 1994, αντικαταστάθηκε από την πιο προσαρμοσμένη στα δεδομένα της σύγχρονης εποχή, την 5^η του έκδοση, το DSM-V. Η νέα έκδοχή του DSM επέφερε κάποιες αλλαγές ως προς τη διάγνωση, καθιστώντας την πιο αξιόπιστη. Σύμφωνα με το DSM-V, όσον αφορά τα συμπτώματα κοινωνικής επικοινωνίας είναι πιο απόλυτη, απαιτώντας ότι τα άτομα πληρούν όλα τα κριτήρια από το σύνολο των κοινωνικο-επικοινωνιακών συμπτωμάτων. Ενώ, για τις περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (RRB), το DSM-V είναι πιο ελαστικό, απαιτώντας την παρουσία δύο εκ των τεσσάρων συμπτωμάτων, ώστε να ισχύει. Συνολικά, πέντε από τα επτά συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα στο DSM-V, συγκριτικά με το DSM-IV, όπου απαιτούνταν η παρουσία στο άτομο των έξι από τα 12 συμπτώματα, ώστε να θεωρηθεί αυτιστικό (Lohr & Tanguay, 2013). Επιπλέον, πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος λήφθηκε υπόψη κατά τη δημιουργία του DSM-V, ήταν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων ανά τον κόσμο, προσδίδοντάς του μια πολυπολιτισμική διάσταση (Regier, Kuhl & Kupfer, 2013).

Πλέον και μετά το 2013, ισχύει η 5η έκδοση του DSM (DSM-V) με διαγνωστικά κριτήρια για την ΔΑΦ, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω ταξινομημένα σε τομείς και τα αντίστοιχα αναφέρονται τα διαγνωστικά κριτήρια (με παραδείγματα), όπως τα αναφέρουν οι Zwaigenbaum, Brian & Ip, (2019): Αναλυτικότερα, στο DSM-V περιγράφονται τα πέντε, κύρια διαγνωστικά κριτήρια για τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ως εξής (Skoufou, 2019; Συριοπούλου – Δελλή, 2016; Γκοτζαμάνης, 2015):

Τομέας 1: Διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (και τα τρία υποκριτήρια απαιτείται να πληρούνται).

Κριτήρια (με παραδείγματα):

1ο) Κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα: **α)** Δυσκολία στην έναρξη ή την ανταπόκριση σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, **β)** Μειωμένος αυθόρμητος διαμοιρασμός ενδιαφερόντων, επιτευγμάτων ή συναισθημάτων (π.χ. ευχαρίστηση).

2ο) Εξασθένιση των μη λεκτικών συμπεριφορών: **α)** Μειωμένη οπτική επαφή για επικοινωνία **β)** Μειωμένη χρήση χειρονομιών (π.χ. δείχνοντας, χαιρετώντας) **γ)** Μειωμένη εκφραστικότητα του προσώπου, μοιάζει σαν αποσυνδεδεμένο **δ)** Μπορεί να χρησιμοποιήσει το χέρι κάποιου για να πάρει ένα επιθυμητό αντικείμενο χωρίς να υπάρξει βλεμματική επαφή με το άτομο.

3^ο) Αποτυχία ανάπτυξης και διατήρησης σχέσεων: α) Μειωμένο ή απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους β) Δυσκολία συμμετοχής σε φανταστικό/συμβολικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους.

Τομέας 2: Μη φυσιολογικές, περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, καθώς και ενδιαφέροντα, όπως και δραστηριότητες (απαιτούνται δύο από τα τέσσερα υποκριτήρια).

1^ο) Στερεότυπη ομιλία και συμπεριφορές: α) Επαναλαμβάνει λέξεις, φράσεις (π.χ. από τηλεοπτικές εκπομπές ή ταινίες) β) Επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με αντικείμενα (π.χ. τοποθέτηση μολυβιών σε σειρά, φιγούρες παιχνιδιών) γ) Επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος, των χεριών ή των δακτύλων (π.χ. περιστροφή, χτύπημα των χεριών, χτύπημα των δακτύλων) δ) Δύσκαμπτη στάση των χεριών ή ολόκληρου του σώματος.

2^ο) Επιμονή στην ομοιομορφία/αντίσταση στην αλλαγή: α) Φορούν τα ίδια ρούχα (ή μόνο ένα χρώμα) κάθε μέρα, ή τρώνε το ίδιο φαγητό καθημερινά. β) Ανησυχία σε περίπτωση αλλαγής της διαδρομής προς το νηπιαγωγείο.

3^ο) Περιορισμένα, παγιωμένα ενδιαφέροντα: Θέματα ή/και αντικείμενα τα οποία είναι ασυνήθιστα έντονα ή εστιασμένα σε κάτι πολύ συγκεκριμένο.

4^ο) Υπερ- ή υπο-ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα: Ασυνήθιστες αντιδράσεις (π.χ. αγωνία ή γοητεία με μυρωδιές, ήχους, υφές, εικόνες και γεύσεις).

Τομέας 3: Τα σημεία ή τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα κατά την πρώιμη ανάπτυξη, αλλά μπορεί να μην είναι πλήρως εμφανή μέχρι αργότερα, όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις περιορισμένες ικανότητες, ή μπορεί να συγκαλύπτονται από μαθημένες στρατηγικές.

Τομέας 4: Τα συμπτώματα παρακωλύουν τη λειτουργικότητα του ατόμου καθημερινά.

Τομέας 5: Τα συμπτώματα δεν εξηγούνται καλύτερα εξαιτίας νοητικής αναπηρίας ή καθολικής αναπτυξιακής καθυστέρησης.

Τομέας 6: Η ΔΑΦ μπορεί να εμφανιστεί με ή χωρίς ιατρικές, γενετικές, νευροαναπτυξιακές, ψυχικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, ή διανοητική ή γλωσσική διαταραχή.

Τομέας 7: Ο προσδιορισμός της τρέχουσας βαρύτητας για καθέναν από τους τομείς 1 και 2, βασίζεται στην έκπτωση της κοινωνικής επικοινωνίας και στα περιορισμένα, επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς (Zwaigenbaum et al., 2019, Γκοτζαμάνης, 2015), ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να βελτιώσει τη διάγνωση: **Επίπεδο 1:** Απαιτεί υποστήριξη, **Επίπεδο 2:** Απαιτεί ουσιαστική υποστήριξη, **Επίπεδο 3:** Απαιτεί πολύ σημαντική υποστήριξη. Αυτά τα επίπεδα μπορεί να είναι δύσκολο να προσδιοριστούν από την πρώτη στιγμή της διάγνωσης, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για πολύ μικρά παιδιά (Zwaigenbaum et al., 2019).

Επιπλέον κατά τον Γκοτζαμάνη (2015):

1. θα χρειαστεί να προσδιοριστεί αν υπάρχει:
 - με ή χωρίς συνοδό Νοητική Αδυναμία
 - με ή χωρίς συνοδό Διαταραχή της Γλωσσικής Έκφρασης
2. θα χρειαστεί να προσδιοριστούν με πρόσθετη κωδικοποίηση από DSM-V (ICD-10):
 - η σχετιζόμενη με γνωστή σωματική ή γενετική κατάσταση.
 - η σχετιζόμενη με άλλη Νευροαναπτυξιακή, Ψυχική ή Συμπεριφορική Διαταραχή με κατατονία (θα χρειαστεί κανείς να ανατρέξει στα σχετιζόμενα με άλλη Ψυχική Διαταραχή για τον ορισμό, χρησιμοποιώντας τον πρόσθετο κωδικό 293.89[F06.1] για να υποδειχθεί η παρουσία της συνυπάρχουσας κατατονίας

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, αποτυπώνονται αναλυτικά τα τρία επίπεδα βαρύτητας.

Πίνακας 1

Επίπεδα βαρύτητας για Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Επίπεδο Βαρύτητας	Κοινωνικός τομέας	Περιορισμένες, επαναληπτικές συμπεριφορές
Επίπεδο 3 «Απαιτείται πολύ σημαντική υποστήριξη»	Τα βαριά ελλείμματα στις δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής κοινωνικής επικοινωνίας προκαλούν βαριά έκπτωση στη λειτουργικότητα, πολύ περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ελάχιστη ανταπόκριση στα κοινωνικά ανοίγματα από τους άλλους. Π.χ. ένα άτομο με περιορισμένες λέξεις κατανοητού λόγου, που σπάνια ξεκινά μια αλληλεπίδραση, αλλά ακόμα και όταν αυτό συμβαίνει, προβαίνει σε ασυνήθιστες προσεγγίσεις για τις βασικές ανάγκες, ανταποκρινόμενο σε πολύ άμεσες κοινωνικές προσεγγίσεις.	Ακαμψία της συμπεριφοράς, υπερβολική δυσκολία στην αντιμετώπιση των αλλαγών ή άλλες περιορισμένες / επαναληπτικές συμπεριφορές παρεμβαίνουν στη λειτουργικότητα σε όλους τους τομείς. Μεγάλη ενόχληση/ δυσκολία να αλλάξει εστίαση ή δράση.
Επίπεδο 2 «Απαιτείται σημαντική υποστήριξη»	Σαφή ελλείμματα στις δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής κοινωνικής επικοινωνίας, ενώ η κοινωνική δυσλειτουργία είναι εμφανής ακόμη και όταν στηρίζουν τη θέση του. Έχει περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και μειωμένες ή μη φυσιολογικές αντιδράσεις στα κοινωνικές προσεγγίσεις από τους άλλους. Π.χ. ένα άτομο που μιλάει με απλές προτάσεις, με περιορισμένες αντιδράσεις στα δικά του στενά συμφέροντα, επιδεικνύοντας μια σημαντικά αλλόκοτη μη λεκτική επικοινωνία.	Ακαμψία της συμπεριφοράς, υπερβολική δυσκολία στην αντιμετώπιση των αλλαγών ή άλλες περιορισμένες/ επαναληπτικές συμπεριφορές εμφανίζονται αρκετά συχνά ώστε να είναι προφανείς στον περιστασιακό παρατηρητή, παρεμβαίνοντάς στη λειτουργικότητα σε διάφορα πλαίσια. Ενόχληση ή και δυσκολία να αλλάξει εστίαση ή δράση.
Επίπεδο 1 «Απαιτείται υποστήριξη»	Χωρίς την υποστήριξή του, τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία προκαλούν εμφανή έκπτωση. Δυσκολεύεται να ξεκινήσει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με την ύπαρξη σαφών παραδειγμάτων άτυπων ή μη επιτυχημένων αντιδράσεων στις κοινωνικές προσεγγίσεις των άλλων. Ενδεχομένως να φαίνεται ότι έχει μειωμένο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Π.χ. ένα άτομο όντας ικανό να μιλήσει με πλήρεις προτάσεις, συμμετέχει στην επικοινωνία, που όμως η συνεχής συζήτηση με άλλους αποτυγχάνει. Οι προσπάθειες για να κάνει φίλους είναι αλλόκοτες και συχνά ανεπιτυχείς.	Η ακαμψία της συμπεριφοράς προκαλεί σημαντική παρέμβαση στη λειτουργικότητα σε ένα ή περισσότερα πλαίσια. Δυσκολία αλλαγής των δραστηριοτήτων. Τα προβλήματα οργάνωσης και σχεδιασμού παρεμποδίζουν την ανεξαρτησία.

(Γκοτζαμάνης, 2015)

1.4.1 Πρώιμες ενδείξεις της ΔΑΦ σε βρέφη και παιδιά

Η έγκαιρη διάγνωση είναι πολύ σημαντική για την πρώιμη παρέμβαση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εντούτοις, το εγχείρημα αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό, καθώς σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά ακόμη αναπτύσσονται, συνεπώς δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί αν το εκάστοτε παιδί, ανεξαρτήτως φύλου, αν τα συμπτώματά παραπέμπουν σε νευροαναπτυξιακή διαταραχή και δη σε διαταραχή αυτιστικού φάσματος (de Giambattista et al., 2021).

Σύμφωνα με τους ερευνητές, εντοπίζονται κάποια πρώιμα σημάδια που αποτελούν ενδείξεις για τους γονείς, προκειμένου να απευθυνθούν στους κατάλληλους επιστήμονες για την πολύπλευρη και τακτική αξιολόγηση κατά τα πρώτα έτη ζωής του παιδιού (Parmeggiani, Corinaldesi, Posar, 2019; Zwaigenbaum et al., 2019; Συριοπούλου – Δελλή, 2016; Smith, Segal & Hutman, 2015). Πιο αναλυτικά στον Πίνακα 2, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ηλικιακά ορόσημα.

Πίνακας 2

Ηλικιακά ορόσημα που επιτάσσουν την άμεση αξιολόγηση του παιδιού

Ηλικία	Κλινική εικόνα
6–12 μηνών	• Απουσία κοινωνικού χαμόγελου ή άλλων θερμών και ευχάριστων εκδηλώσεων ή διασκεδαστικών εκφράσεων που απευθύνονται σε τρίτους. • Περιορισμένη ή απύσχα βλεμματική επαφή. • Περιορισμένη αμοιβαία ανταλλαγή ήχων, χαμόγελου ή εκφράσεων του προσώπου. • Δεν χαιρετά «γεια» ή δεν προβαίνει σε κάποια άλλη χειρονομία. • Δεν αντιδρά στο όνομά του/της, ή σε οικεία φωνή.
9–12 μηνών	• Εμφάνιση επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών (π.χ. περιστροφή ή παράταξη αντικειμένων). • Έλλειψη απόκρισης στο όνομά του/της. • Δεν επικοινωνεί με ήχους, κάνει κινήσεις μπρος πίσω, δεν χαμογελά, δεν χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου. • Δεν υπάρχει μπαμπάλισμα στο λόγο (π.χ. το παιδί δεν μπορεί να συνδέσει λέξεις με επιτυχία (π.χ. μαμά γάλα). • Ασυνήθιστος τρόπος παιχνιδιού (π.χ. παρατεταμένη βλεμματική επαφή ή διεξοδική εξερεύνηση των παιχνιδιών).

Ηλικία	Κλινική εικόνα
12–18 μηνών	- Απουσία μεμονωμένων λέξεων / Δεν εκφέρει λέξεις. - Απουσία χειρονομιών (όπως το δείξιμο). - Απουσία συμβολικού παιχνιδιού. - Περιορισμένη προσοχή (πρωτοβουλία, ανταπόκριση, ανταλλαγή ενδιαφερόντων).
15–24 μηνών	Μειωμένες, μη αυθόρμητες ή ουσιαστικές φράσεις των δύο λέξεων. Δεν υπάρχει πρόταση δύο λέξεων με νόημα, δεν υπάρχει μίμηση ή επανάληψη.
Σε οποιαδήποτε ηλικία	Ανησυχία γονέων και άλλων φροντιστών σχετικά με την πιθανότητα ΔΑΦ.
Σε οποιαδήποτε ηλικία	Αναπτυξιακή παλινδρόμηση (απώλεια δεξιοτήτων): μειωμένη συχνότητα ή απώλεια κοινωνικών συμπεριφορών (π.χ. στρέφοντας το βλέμμα στους άλλους) και επικοινωνίας (λέξεις και χειρονομίες) από ότι σε προηγούμενη ηλικία.

(Parmeggiani et al., 2019; Zwaigenbaum et al., 2019; Συριοπούλου – Δελλή, 2016; Smith et al., 2015).

1.4.2 Διαγνωστικά μέσα

Μέχρι πριν δύο δεκαετίες τα διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία ήταν ειδικά σχεδιασμένα για την ανίχνευση της ΔΑΦ ήταν πολύ περιορισμένα. Εντούτοις, αυτό άλλαξε τα τελευταία χρόνια, καθώς γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία διαγνωστικών εργαλείων για τη ΔΑΦ. Μερικά εξ αυτών αποτελούν διαγνωστικά εργαλεία τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση και συμπερίληψη των παιδιών σε προγράμματα. Για παράδειγμα, τα CARS, ADI-R, το ADOS για την αξιολόγηση των παιδιών του προγράμματος TEACCH (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

Τα **εργαλεία** τα οποία χρησιμοποιούνται για την **Αξιολόγηση** αλλά και τη **Διάγνωση** της ΔΑΦ κατανέμονται σε τομείς όπως:

1. **της Πρώιμης ανίχνευσης:** Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT). Αποτελείται από δύο λίστες ελέγχου για πρώιμη ανίχνευση της ΔΑΦ σε παιδιά ηλικίας 18-36 μηνών. Η μία λίστα ελέγχου συμπληρώνεται από τους γονείς και περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις για συμπεριφορές που το παιδί επιδεικνύει επίμονα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η άλλη λίστα είναι πιο σύντομη, περιέχοντας 9 ερωτήσεις και συμπληρώνεται από τον παιδίατρο κατά την επίσκεψη στο ιατρείο. Υπάρχει μια διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το αν είναι αξιόπιστο εργαλείο για την ανίχνευση της ΔΑΦ. Η αναθεωρημένη έκδοση του έχει τίτλο: The Modified Checklist for Autism in Toddlers Revised (MCHAT-R) (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).
2. **της Νοητικής εξέλιξης :** Κλίμακα Wechsler που περιλαμβάνει 3 τεστ κατάλληλα με το ηλικιακό γκρουπ όπου ανήκει το εκάστοτε, υπό αξιολόγηση παιδί, έφηβο, ενήλικα. Αντίστοιχα λοιπόν:
 - ✚ το **WPPSI – III** GR: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - 3rd Edition (Σιδερίδης & Αντωνίου, 2015 για την ελληνική έκδοση) είναι κατάλληλο για τις ηλικίες από τα 2 έτη και 6 μήνες – 7 έτη και 3 μήνες.
 - ✚ το **WISC-V** GR: Wechsler Intelligence Scale for Children - 5th Edition (Στογιαννίδου, 2017 για την ελληνική έκδοση) είναι κατάλληλο για το ηλικιακό φάσμα από τα 6 έτη και 0 μήνες έως 16 έτη και 11 μήνες.
 - ✚ το **WAIS-IV** GR: Wechsler Adult Intelligence Scale - 4th Edition (Στογιαννίδου, 2017 για την ελληνική έκδοση) είναι κατάλληλο για ενήλικες από τα 16 έτη και 0 μήνες έως 90 έτη και 11 μήνες.
 - ✚ Leiter International Performance Scale (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).
3. **Κοινωνικό – γνωστικά διαγνωστικά κριτήρια ΔΑΦ: Childhood Autism Rating Scale (CARS).** Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση παιδιών από 0-12 ετών. Το εργαλείο εφαρμόζεται στο πλαίσιο του προγράμματος TEACCH. Το CARS περιλαμβάνει την άμεση παρατήρηση των παιδιών και τις πληροφορίες από τους γονείς σε 15 τομείς (σχέσεις με άλλους ανθρώπους, μίμηση, συναισθηματική ανταπόκριση, προσαρμογή στις αλλαγές, οπτική και ακουστική αντίδραση σε ερεθίσματα, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, χρήση του σώματος, χρήση αντικειμένων, αισθητηριακή αντίδραση, φόβοι, επίπεδο δραστηριότητας, γνωστικές δεξιότητες, γενική κλινική εντύπωση). Οι τομείς αξιολογούνται σε κλίμακα 7

βαθμίδων. Το αποτέλεσμα κατατάσσει το παιδί στο βαθμό σοβαρότητας (σοβαρό, μέτριο, ελαφρύ ή όχι αυτισμό) των συμπτωμάτων της ΔΑΦ (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

- 4. Γλωσσική ανάπτυξη:** Α) το **Peabody Vocabulary Test** Το Peabody Vocabulary Test είναι ένα τεστ προληπτικού λεξιλογίου, το οποίο είναι σχεδιασμένο για άτομα ηλικίας από 3 έως 18 ετών. Περιλαμβάνει 150 κάρτες, εκ των οποίων οι 63 απευθύνονται σε παιδιά έως 12 ετών. Κάθε κάρτα περιλαμβάνει 4 εικόνες. Ο εξεταστής δίνει ένα προφορικό ερέθισμα και αντίστοιχα ο εξεταζόμενος απαντά δείχνοντας την κατάλληλη εικόνα. Μέσω του τεστ αυτού ελέγχεται η γενική νοημοσύνη του παιδιού, ο πλούτος του λεξιλογίου του, ο αριθμός και το είδος των λέξεων που γνωρίζει, την οπτική και ακουστική του αντίληψη (Eigsti, 2017).

Β) το **Derbyshire Language Scheme**. Πρόκειται για τεστ το οποίο είναι σχεδιασμένο για παιδιά μικρής ηλικίας και εφαρμόζεται από εκπαιδευμένο εξεταστή. Αξιολογεί τους εξής τομείς: πραγματολογία, κατανόηση, ακουστική διάκριση, αναγνωστική ικανότητα, δομή λέξεων και άλλα (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

- 5. Κοινωνική προσαρμογή: Vineland Social Maturity Scale ή Vineland Adaptive Behaviour Scale (VABS-II).** Το εν λόγω εργαλείο περιλαμβάνει συνέντευξη των ανθρώπων που φροντίζουν το παιδί, σκοπεύοντας στην αξιολόγηση δεξιοτήτων σε τομείς όπως επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, καθημερινότητα (π.χ. αυτοεξυπηρέτηση) και κινητικές δεξιότητες για παιδιά και εφήβους από τη γέννηση έως 18 ετών. Οι βασικοί 4 τομείς διαιρούνται σε υποτομείς. Οι γονείς καλούνται να βαθμολογήσουν πόσο καλά και πόσο συχνά το παιδί είναι ικανό να ολοκληρώσει δραστηριότητες, όντας ανεξάρτητο, σε κλίμακα από 0 (ποτέ), 1(μερικές φορές) και 2 (συχνά). Η αξιοπιστία του εν λόγω εργαλείου αντιστοιχεί σε παιδιά ηλικίας 0-5 ετών, στο 89% - 93% για τους τομείς VABS-II ΚΑΙ 97% για την προσαρμοστική συμπεριφορά (Sparrow, 2011).

- 6. Διαγνωστικά εργαλεία κοινωνικό – συμπεριφορικής και γνωστικής εξέλιξης παιδιών με ΔΑΦ:** Α) **Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R).** Το εν λόγω εργαλείο περιλαμβάνει ημιδομημένη συνέντευξη και παρατήρηση για την αξιολόγηση της επικοινωνίας, του παιχνιδιού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ειδικά για την αξιολόγηση συμπεριφορών σχετικών με τη ΔΑΦ. Οι δραστηριότητες είναι έτσι σχεδιασμένες ώστε να προκαλέσουν κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Το

πρώτο και δεύτερο επίπεδο είναι κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και έχει κριθεί αρκετά αξιόπιστο ως εργαλείο (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

B) Autism Diagnosis Observation Schedule Generic (ADOS-G). Περιλαμβάνει ημιδομημένη συνέντευξη με τους γονείς/κηδεμόνες, συλλέγοντας πληροφορίες για το αναπτυξιακό ιστορικό και τη λειτουργικότητα των παιδιών και των εφήβων. Οι τομείς ανάπτυξης που αξιολογούνται είναι: η επικοινωνία, οι κοινωνικές σχέσεις και τα στερεοτυπικά ενδιαφέροντα και συμπεριφορές. Η αξιοπιστία του για την ανίχνευση ΔΑΦ έγκειται σε 64% - 89% ποσοστό ακρίβειας (Συριοπούλου - Δελλή, 2016).

7. Κοινωνική και Αισθητηριακή αξιολόγηση παιδιών με ΔΑΦ: Diagnostic Interview for Social & Communication (D.I.S.C.O) έχει σκοπό να βοηθήσει όποιον – α κάνει την αξιολόγηση ατόμων για ΔΑΦ, παρέχοντας κλινική περιγραφή (ιστορικό, τρέχουσα κλινική εικόνα), διάγνωση με την εφαρμογή διεθνών συστημάτων κατηγοριοποίησης. Εστιάζει σε τομείς αναπτυξιακών δεξιοτήτων όπως π.χ. αδρή κινητικότητα, αυτοεξυπηρέτηση, λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή, γνωστικές ικανότητες, οπτικο – κινητικές ικανότητες κλπ (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

8. Αισθητηριακή αξιολόγηση παιδιών με ΔΑΦ: το **Sensory Profile Test** αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας αισθητηριακής επεξεργασίας παιδιών ηλικίας 5 – 10 ετών. Σκιαγραφεί τις επιδράσεις τις αισθητηριακής επεξεργασίας στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών. Περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο για την αξιολόγηση της αισθητηριακής συμπεριφοράς των παιδιών σε συνδυασμό με τη συστηματική παρατήρηση (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

Συμπερασματικά, σαφώς σημαντική είναι η Διαφορική Διάγνωση της ΔΑΦ, καθώς είναι δύσκολος ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης και διάγνωσης της, καθώς αποτελεί ένα σύνολο από ετερόκλητες και πολυποίκιλες διαταραχές, με πιθανά γενετική βάση. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της ΔΑΦ, απαιτείται η συνεργασία ειδικών (ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων, παιδίατρων/αναπτυξιολόγων, εργοθεραπευτών, λογοθεραπευτών κλπ.). Με αρωγό, συνεπώς, τα διαγνωστικά εργαλεία, προκύπτει η έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση των αναπτυξιακών διαταραχών. Ας μην ξεχνάμε, πως η ακρίβεια στη διάγνωση και αξιολόγηση αποτελεί την αφετηρία των προγραμμάτων παρέμβασης (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

1.5 Θεωρία του Νου (ΘτΝ) & Αυτισμός

Υπάρχουν ορισμένες ψυχολογικές θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό. Μια από τις κυριότερες εξ αυτών είναι η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) (Βογινδρούκας και συν.,2022). Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) είναι μία από τις πιο σημαντικές έννοιες στον τομέα της κοινωνικής νόησης, ιδιαίτερα στην περίπτωση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Rosello, Berenguer, Baixauli, García & Miranda, 2020).

Η Θεωρία του νου (Theory of Mind: ToM) ή «ανάγνωση του νου», ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τις πεποιθήσεις, προθέσεις, φαντασία, τα κίνητρα, τις νοητικές καταστάσεις, τα συναισθήματα των άλλων έτσι ώστε να είναι ικανό να προβλέπει τη συμπεριφορά των άλλων, αλλά και να προσαρμόζει ανάλογα τη δική του. Είναι η ικανότητα του ατόμου να αποδίδει ανεξάρτητες νοητικές καταστάσεις καθώς οι άνθρωποι μπορεί να πιστεύουν κάτι ψευδές. Με τη θεωρία του νου, οι άνθρωποι γνωρίζουν ότι αυτοί που συναντάνε έχουν σκέψεις και συναισθήματα διαφορετικά από τα δικά τους με τα οποία θα πρέπει να συνδιαλέγονται συμπεριφορικά (Βογινδρούκας και συν., 2022; Baldimtsi, Nicolopoulou, Tsimpli, 2021). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι αποτελεί σημαντική πτυχή για την επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και προσαρμογή στον κοινωνικό κόσμο (Baldimtsi et al., 2021).

Επιπλέον, η ΘτΝ διαμορφώνει την ικανότητα των ατόμων να συμπεραίνουν την ψυχική κατάσταση άλλων ανθρώπων και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να προβλέψουν τη συμπεριφορά. Μέσω της ικανότητας αυτής, το άτομο είναι ικανό να κατανοεί το χιούμορ, τις μεταφορές, την ειρωνεία και να εκδηλώνει κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις (Βογινδρούκας και συν., 2022).

Η ανάπτυξη της ΘτΝ, όπως αναφέρουν οι Βογινδρούκας και συν. (2022), συμβαίνει σταδιακά κατά τη διάρκεια ανάπτυξης και ωρίμανσης του ατόμων «τυπικής» ανάπτυξης, αρχίζοντας από τη βρεφική έως τη σχολική ηλικία, όπως παρουσιάζεται συνοπτικά στους Πίνακες 3 & 4 που ακολουθούν.

Πίνακας 3

Η ανάπτυξη της ΘτΝ στη διάρκεια της ανάπτυξης και ωρίμανσης του «τυπικού» βρέφους

Ηλικία	«Τυπικό» βρέφος
7 μηνών	✚ αρχίζει και αναπτύσσει τη ΘτΝ ✚ αναγνωρίζει τα επικοινωνιακά σήματα του γονέα και ανταποκρίνεται ανάλογα.
18-24 μηνών	✚ αρχίζει να αναπτύσσεται η κατανόηση της προσποίησης /συμβολικό και αντιλαμβάνεται ότι ένα αντικείμενο μπορεί να παριστάνει ένα άλλο. ✚ κάνει πρωταρχικές νοητικές αναπαραστάσεις που αφορούν τα γεγονότα και τις καταστάσεις, όπως είναι πραγματικά στο κόσμο. ✚ οδηγείται σε δευτερεύουσες νοητικές αναπαραστάσεις ή μετα-αναπαραστάσεις, που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και εκτέλεση της υπόκρισης αλλά και των επιθυμιών, σκέψεων και πεποιθήσεων των άλλων.

Πίνακας 4

Η ανάπτυξη της ΘτΝ στη διάρκεια της ανάπτυξης και ωρίμανσης παιδιού προσχολικής & σχολικής ηλικίας

Ηλικία	Παιδί προσχολικής & σχολικής ηλικίας
2,5 – 3 ετών	✚ κατανοεί συναισθήματα και προθέσεις, καθώς και τη σύνδεση της συμπεριφοράς με το συναίσθημα.
3 – 4 ετών	✚ κατανοεί ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις από τις δικές του. ✚ μπορεί να κατανοήσει δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου.
7 ετών	✚ μπορεί να επιτύχει σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης (false belief) δευτέρου επιπέδου και κατανοεί περισσότερο τις σκέψεις των άλλων.
9 ετών	✚ μπορεί να κατανοήσει πιο σύνθετες νοητικές καταστάσεις και περίπλοκες κοινωνικές καταστάσεις.

Στην εφηβεία υπάρχει, πλέον, πλήρης ανάπτυξη της ΘτΝ, ταυτόχρονα βελτιώνεται η κατανόηση των συναισθημάτων (Βογινδρούκας και συν., 2022).

Οι ερευνητές Uta Frith, Alan Leslie και Simon Baron-Cohen εντόπισαν ότι τα ελλείμματα στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα και στη δημιουργική φαντασία των ατόμων με ΔΑΦ, συμβαίνει εξαιτίας των δυσκολιών στην «ανάγνωση» του νου. Δεδομένου ότι τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν ελλειμματική ανάπτυξη της ΘτΝ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτό οφείλεται στη μειωμένη ικανότητα στην υπόκριση άρα αντίστοιχα και στο παιχνίδι προσποίησης. Βρέθηκε ότι τα άτομα με ΔΑΦ έχουν σοβαρή δυσκολία στο σχηματισμό μετα-αναπαραστάσεων και στην κατανόηση των σκέψεων, επιθυμιών, προβλέψεων και συμπεριφορών των άλλων ανθρώπων. Η αδυναμία των ατόμων με ΔΑΦ, αντίληψης άλλων νοητικών καταστάσεων καθώς και ότι οι άλλοι άνθρωποι μπορεί να πιστεύουν κάτι ψευδές, τείνει να τα οδηγεί σε «νοητική τύφλωση»/ «αδυναμία ανάγνωσης του νου» (Βογινδρούκας και συν., 2022).

Στο Sally-Anne Test – δοκιμασία εσφαλμένης αντίληψης πρώτου επιπέδου (false-belief task). Τα παιδιά πριν την ηλικία των 3-4 ετών, είναι δύσκολο να κάνουν το διαχωρισμό ανάμεσα στη δική τους αντίληψη και στην αντίληψη κάποιου άλλου, μη κατανοώντας ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το ίδιο γεγονός (Βογινδρούκας και συν., 2022).

Ενώ τα άτομα με αυτισμό, δυσκολεύονται στη παρουσίαση νοητικών αναπαραστάσεων (σκέψεων ή νοητικών καταστάσεων), εντούτοις είναι πιο ικανά σε αναπαραστάσεις που δεν σχετίζονται με το νου (π.χ. εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες). Η διαπίστωση αυτή προήλθε από το τεστ εσφαλμένης φωτογραφίας (έρευνα των Leslie & Thaiss). Σε αυτή τη δοκιμασία, όλα τα παιδιά με ΔΑΦ απάντησαν σωστά, ενώ τα τετράχρονα «τυπικής» ανάπτυξης δεν το κατάφεραν όλα. Τα παιδιά με ΔΑΦ κατανόησαν ότι η φωτογραφία έδειχνε μια σκηνή που δεν ήταν πλέον πραγματική. Φαίνεται ότι μη νοητικές παραστάσεις όπως οι φωτογραφίες δεν τα δυσκολεύουν. Τα ίδια αποτελέσματα εμφανίζονται και στα τεστ εσφαλμένων χαρτών και εσφαλμένων σχεδίων (Βογινδρούκας και συν., 2022).

Συμπερασματικά, όλα τα άτομα με αυτισμό μπορεί να μη δυσκολεύονται εξίσου στη ΘτΝ. Εντούτοις, οι αδυναμίες τους στη ΘτΝ έχουν επιπτώσεις στη δυσκολία κατανόησης των προθέσεων των άλλων χωρίς να μπορεί να προβλεφθεί η συμπεριφορά τους, εμφανίζοντας δυσκολίες: α) στην κατανόηση των επιπτώσεων της συμπεριφοράς στις σκέψεις των άλλων, β) στην κατανόηση της εξαπάτησης, γ) στην κατανόηση προσποίησης και δ) στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Βογινδρούκας και συν., 2022).

1.6 ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ για Εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για την Ειδική Αγωγή και πιο συγκεκριμένα για τον Αυτισμό οι στόχοι της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα εξής: α) ότι οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης και κατανόησης του περιβάλλοντος αλλά και των ανθρώπων (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς κλπ), β) ότι ο τρόπος σκέψης τους διαφέρει χωρίς να είναι κατώτερος των υπόλοιπων και γ) ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν είναι να προσπαθήσει να αλλάξει το ίδιο το άτομο ή τον τρόπο σκέψης του, αλλά να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στο όποιο πλαίσιο εκπαίδευσης, με σεβασμό στις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ικανότητές τους. Ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τη «γέφυρα» μεταξύ των μαθητών με ΔΑΦ και των υπολοίπων. Το έργο του/της εκπαιδευτικού είναι να δώσει στο παιδί με αυτισμό τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να θέλει και να μπορεί να «διασχίσει» τη γέφυρα μόνο του για να βρεθεί στην άλλη άκρη της. Αυτό προϋποθέτει ότι οι άλλοι που βρίσκονται απέναντί του, να κατανοούν τις διαφορές του και να τις αποδέχονται με υπομονή και σεβασμό (Π.Ι.:ΑΠΣ, 2003).

1.6.1 Συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ

Για χρόνια ο αυτισμός θεωρούνταν από την επιστημονική κοινότητα, ως μια ιατρική κατάσταση, ένα σύνολο συμπτωμάτων, τα οποία απαιτούν θεραπεία, σε ένα γενικότερο σύνολο συμπεριφορών με έντονα χαρακτηριστικά (Συριοπούλου - Δελλή, 2016). Η πεποίθηση όμως αυτή άλλαξε, υπό την πίεση των οικονομικών επιπτώσεων που η ΔΑΦ επιφέρει στην κοινωνία, συνδυαστικά με την αλλαγή στις πολιτικές και άλλων κρατών, το Ελληνικό κράτος προέβη στη δημιουργία νομοθετικού πλαισίου, όπως καθορίζεται στον Ν.3699/2008 του ΥΠΑΙΘ. Σύμφωνα με αυτόν, πέραν των ατόμων με αισθητικοκινητικές δυσκολίες, νοητική ανεπάρκεια, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κ.ά, πλέον εντάχθηκαν και όσα άτομα παρουσιάζουν αυτισμό καθώς και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα της ένταξης των ατόμων αυτών στην εκπαίδευση, δηλαδή τη *συμπερίληψη* τους. Η συμπερίληψη των ατόμων με ΔΑΦ όμως, όπως εύστοχα επισημαίνει και η Συριοπούλου - Δελλή (2016) χρήζει επιπρόσθετων περιορισμών και προσαρμογών των όσων υφίστανται ήδη στη συμπερίληψη των άλλων ειδικών κατηγοριών.

Στον Ν.3699/2008 προβλέπεται ότι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, όπου υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με Παράλληλη Στήριξη- Συνεκπαίδευση (ΠΣΣ) από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, γ) σε Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), δ) σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή ε) τους παρέχεται διδασκαλία στο σπίτι (άρθρο 6).

Φυσικά, ο ρόλος του/ της ειδικού παιδαγωγού ΠΣΣ είναι ακριβώς η συνεκπαίδευση των μαθητών της τάξης, πιο συγκεκριμένα (βάσει των Υπ. Απ. 28915/Γ6/03-04-2007, ΦΕΚ 449/τ. Β΄ και Υπ. Απ. 48275/Δ3/02-4-2019, ΦΕΚ 1088/τ.Β΄/219):

- αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ).
- συνεργάζονται με τα αρμόδια ΚΕΔΑΣΥ, (στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα προσαρμογής).
- υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κλπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.
- συντάσσουν, σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/υπεύθυνη εκπαιδευτικό του τμήματος, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή το οποίο υποβάλλεται στον/στην Διευθυντή/Διευθύντρια του σχολείου και φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή.
- διαφοροποιούν/προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό, προκειμένου να αμβλυνθούν οι δυσκολίες της μαθήτριας, ώστε να ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις.
- εφαρμόζουν συμπεριφοριστικές τεχνικές για την κατά το δυνατόν καλύτερη διαχείριση καταστάσεων που μπορούν να αποβούν δυσάρεστες και στρεσογόνες τόσο για τον ίδιο το μαθητή όσο και για τους συμμαθητές του.
- βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με την οικογένεια.

Εντούτοις, ο/η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης/Συνεκπαίδευσης **δε λειτουργεί**, στο διηνεκές, ως προσωπικός δάσκαλος προς τον/την μαθητή/τρια, αλλά **ως καταλύτης/ διευκολυντής** για την μετάβασή του/της από την κατάσταση της εξάρτησης από την

εξατομικευμένη βοήθεια, στην αυτόνομη λειτουργία στα πλαίσια της τάξης. Η παραπάνω συνθήκη συνεπάγεται τα παρακάτω:

- ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει την ευθύνη της τάξης και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος, βάσει του αναλυτικού προγράμματος.

- ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης/συνεκπαίδευσης έχει την ευθύνη της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (περιορισμός, απλοποίηση, αλλαγή τρόπου παρουσίασης κ.λπ.) στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της μαθητή/τριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της εξατομικευμένης υποστήριξης που χρειάζεται

- η εξατομικευμένη υποστήριξη μπορεί, αρχικά, να προϋποθέτει την άμεση και αποκλειστική καθοδήγηση του παιδιού, ωστόσο, προοδευτικά, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης/συνεκπαίδευσης οφείλει να απομακρυνθεί και να αρχίσει να λειτουργεί ως συνεργάτης του εκπαιδευτικού της τάξης, στηρίζοντας και άλλους μαθητές, επανερχόμενος στο συγκεκριμένο μαθητή κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη

- οι ρόλοι αυτοί μπορούν ενίοτε να εναλλάσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και της παράλληλης στήριξης, ο πρώτος αναλαμβάνοντας τμήματα της εξατομικευμένης στήριξης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο δεύτερος διδάσκοντας τους υπόλοιπους μαθητές. Η εναλλαγή αυτή ρόλων βοηθά στο να αισθάνεται το παιδί ισότιμο μέλος της τάξης του, νιώθοντας ότι ο δάσκαλος της τάξης του αφιερώνει χρόνο και στο ίδιο, εξίσου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Επίσης, εδραιώνει τη θέση του εκπαιδευτικού της τάξης ως υπεύθυνου για την πορεία του συνόλου των παιδιών και τον καθιστά συμμετόχο στην πρόοδο του/της μαθητή/τριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η **Συνεκπαίδευση** ενός/μιας μαθητή/τριας με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλει να βασίζεται στη γνώση και αποδοχή των αρχών της **συνεργατικής διδασκαλίας**, (Vakil, Welton, O'Connor & Kline, 2009), συνεπώς μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εφόσον παραστεί ανάγκη μέσα στην τάξη.

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης της συμπερίληψης και σύμφωνα με τους Silva & Fiamenghi (2018), η ψυχανάλυση μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της συμπερίληψης, καθώς μέσω αυτής γίνονται πιο κατανοητές οι προκλήσεις σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, καθώς και λαμβάνεται υπόψη η ασυνείδητη επιθυμία του παιδιού ως ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξή του.

Συμπερασματικά, η συμπερίληψη των αυτιστικών παιδιών σε ένα φυσιολογικό περιβάλλον μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, εάν εφαρμοστεί **ένα καλά δομημένο πρόγραμμα** και **ένα ελεγχόμενο μαθησιακό περιβάλλον** με **επαρκώς εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς** (Avdiu-Kryeziu & Avdiu, 2021; Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen & Pellicano, 2018). Συνακόλουθα, όπως επισημαίνουν οι Olsen et al. (2018) την ανάγκη για επέκταση των σημερινών προσαρμογών στα ΑΠΣ/ΔΕΠΣ και υποστήριξης των παιδιών με ΔΑΦ, εντός των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, ώστε να καταστεί δυνατή μια πιο συμπεριληπτική πρακτική, σε αυτήν την κατεύθυνση. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Βογινδρούκας και συν. (2022) εξηγώντας πως οι ανάγκες για αποτελεσματική υποστήριξη παιδιών και ενηλίκων με αυτισμό, όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αυξάνονται συνεχώς, καθιστώντας απαραίτητη την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών καθώς και του εμπλεκόμενου προσωπικού (Βογινδρούκας και συν., 2022).

1.6.2 Αρχές Εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ

Όπως έχει αποδειχθεί ο αυτισμός μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική ικανότητα του ατόμου, όμως όχι σε όλες τις περιπτώσεις. Ο συνδυασμός των δυσκολιών στις περιοχές της κοινωνικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και οι εκδηλώσεις τους στη συμπεριφορά, επιδρούν στη μάθηση και στην εκπαιδευτική συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι το σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό χώρο, τα παιδιά με ΔΑΦ εισέρχονται σε αυτόν με δεδομένες δυσκολίες. Για αυτό το λόγο η εκπαίδευσή τους απαιτεί υποστήριξη για την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους βελτίωση.

Η ύπαρξη ποικιλίας κοινωνικών, συμπεριφορικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών που έχουν εφαρμογή τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, είναι πολύ ενθαρρυντική, καθώς έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους /τις μαθητές-τριες με ΔΑΦ, συνεισφέροντας ώστε η σχολική εμπειρία τους να είναι θετική. Προκειμένου για την επίτευξη των σκοπών αυτών είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά προγράμματα να διαθέτουν ένα ολοκληρωμένο, πολυεπίπεδο σύστημα παρέμβασης και υποστήριξης, που να εφαρμόζει στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών στο σχολείο, στην ομάδα αλλά και σε ατομικό επίπεδο.

Προκειμένου για να είναι ένα πρόγραμμα αποτελεσματικό βασική προϋπόθεση αποτελεί η συμμετοχή ολόκληρου του σχολείου, σε μια ολιστική προσέγγιση για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ. Το σύνολο του κάθε προγράμματος οφείλει να στοχεύει στη βελτίωση των δυσκολιών που προκύπτουν λόγω της ΔΑΦ, αλλά ταυτόχρονα και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων σε κάθε δομή εκπαίδευσης κι αν εφαρμόζονται (Βογινδρούκας και συν., 2022).

1.6.3 Διδακτική μεθοδολογία: Διδακτικές Στρατηγικές μαθητών με ΔΑΦ

Οι διδακτικές στρατηγικές που συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση και γενίκευση των στόχων από τον κάθε μαθητή με αυτισμό είναι (Π.Ι.:ΑΠΣ, 2003):

-  Η δομημένη διδασκαλία: μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Αξιοποιεί τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό και συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος.
-  Η δόμηση του χώρου, με αναδιοργάνωση της τάξης, ώστε να υπάρχουν σαφή οπτικά και φυσικά όρια που να προσδιορίζουν κάθε περιοχή διδασκαλίας, ώστε να γίνεται κατανοητό εύκολα ποια δραστηριότητα γίνεται κάθε δεδομένη στιγμή και σε ποιο σημείο της τάξης, ώστε να ταιριάζει καλύτερα με τον τρόπο που οι μαθητές-τριες με αυτισμό να επεξεργάζονται τις αισθητηριακές πληροφορίες. Όπως για παράδειγμα η αφαίρεση των οπτικών ή ακουστικών (στο μέτρο του δυνατού) ερεθισμάτων, τα οποία ενδεχομένως να εμποδίζουν τον/την μαθητή-τρια να εστιάσει την προσοχή του σε μια δραστηριότητα, παιχνίδι κλπ με το/τα οποίο-α ασχολείται.
-  Η δόμηση του Εξατομικευμένου Ημερήσιου Προγράμματος που έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ, ώστε οι καθημερινές τους δραστηριότητες στο σχολείο να είναι κατανοητές και προβλέψιμες. Αποτελεί αρωγό ώστε ο/η μαθητής-τρια να κατανοήσει την οργάνωση της σχολικής ζωής, συμμετέχοντας ενεργά σε αυτήν. Ακόμη δίνει στο/στην μαθητή-τρια πληροφορίες για τις μορφές και την ακολουθία των ημερήσιων δραστηριοτήτων στο σχολείο.
-  Η δόμηση ατομικού συστήματος εργασίας, η οποία θα «χτίσει» μία μέθοδο εργασίας που θα συμβάλλει στην αυτονομία του/της. Αυτή η στρατηγική αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο/στη μαθητή -τρια και την κοινότητα. Για το άτομο με αυτισμό που κάνει

δραστηριότητες (π.χ. ψωνίζει ή ψυχαγωγείται) σε χώρους της κοινότητας, το σύστημα εργασίας διευκολύνει την κατανόηση και προσαρμογή του στις απαιτήσεις των άλλων.

✚ Η δόμηση των δραστηριοτήτων με τη χρήση υλικών με οπτική σαφήνεια, όπου ο/η εκπαιδευτικός να διδάσκει νέες δεξιότητες και τρόπους εργασίας, αποφεύγοντας να ενισχύει την προδιάθεση των μαθητών-τριων με αυτισμό να χρησιμοποιούν τα υλικά με έναν άκαμπτο και επαναληπτικό τρόπο.

Η άποψη ότι όλα τα παιδιά δικαιούνται πρόσβαση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) αναλύεται σε δύο άξονες. Αρχικά, οι μαθητές με ΔΑΦ δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να περιορίζονται σε προσαρμογές των γνωστικών αντικειμένων του νηπιαγωγείου (π.χ. η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Πληροφορική και η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή), αλλά επεκτείνονται και στη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν την ιδιαίτερη κατηγορία των μαθητών με αυτισμό (όπως, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση). Κατά δεύτερο λόγο, έχουν ανάγκη από ιδιαίτερες διδακτικές προσεγγίσεις που θα διευκολύνουν την πρόσβαση τους στα ΑΠΣ. Οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι βασίζονται στην λεκτική επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Όμως για τους μαθητές με ΔΑΦ η χρήση τέτοιων μεθόδων οδηγεί στον αποκλεισμό τους από το ΑΠΣ. Κατά συνέπεια, η ιδιαίτερη φύση του *αυτισμού* προσδιορίζει το περιεχόμενο, αλλά και τον τρόπο εφαρμογής των ΑΠΣ. Συνεπώς, οι στόχοι της πρόσβασης των μαθητών-τριων με ΔΑΦ στα ΑΠΣ θα πρέπει να στηρίζονται στην κατανόηση των χαρακτηριστικών/γνωρισμάτων τους (Papadopoulos, 2018; Π.Ι., 2003).

Τα ΑΠΣ για τους μαθητές με ΔΑΦ είναι σκόπιμο να (Π.Ι., 2003):

- ✚ ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες γνωστικές τους ανάγκες, που ποικίλουν ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία τους,
- ✚ αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητές και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα,
- ✚ επικεντρώνονται στη διαμόρφωση σκεπτόμενων μαθητών, που είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα και όχι στην απόκτηση αποσπασματικών γνώσεων ή λειτουργικών δεξιοτήτων.

Βασικός στόχος του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για μαθητές με ΔΑΦ είναι η οπτική αναγνώριση λέξεων ή συμβόλων ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης και χρήσης του προφορικού (απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, διήγηση/αφήγηση ιστοριών, περιγραφή, εμπλουτισμός λεξιλογίου, στοιχειώδη επιχειρηματολογία, ανάγνωση, απομνημόνευση μικρών κειμένων, αναγνώριση λέξεων στην καθημερινότητά τους κλπ.) και του γραπτού λόγου (κατανόηση της σημασίας της γραφής ως μέσου επικοινωνίας /ανάπτυξης ιδεών/ μεταφοράς πληροφοριών, ευχαρίστησης, κατάλληλη λαβή μολυβιού, μαρκαδόρου, να γράφουν το όνομά τους, αντιγραφή λέξεων που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες, ενθάρρυνση να γράφουν όπως μπορούν κλπ.). Επιπλέον, στόχος του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ είναι η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, κριτική σκέψη, σχήματα, αριθμοί, συγκρίσεις, ταξινομήσεις, σειροθέτηση, αντιστοιχίσεις, να «εκτελούν» απλές πράξεις, να μετρούν χρησιμοποιώντας αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης (μήκος χεριών, το ύψος τους), ποσότητες, αναπαραγωγή μοτίβων, έννοια της συμμετρίας σε συνάρτηση πάντα με το γνωστικό επίπεδο του/της κάθε μαθητή-τριας με ΔΑΦ.

Η γλώσσα διδασκαλίας και των παιδιών με ΔΑΦ είναι η Νεοελληνική γλώσσα, που εκφέρεται είτε με την προφορική της μορφή, είτε με τη γραπτή της μορφή, είτε υπό τη μορφή συμβόλων / εικόνων (σύστημα PECS, MAKATON). Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει, λοιπόν, να επιλέγει δραστηριότητες και στρατηγικές που θεωρεί κατάλληλες, πρωτίστως, για τις δυνατότητες του/της μαθητή-τριας, αλλά και αρμοστές για την ιδιοσυγκρασία του/τη, ώστε να μη του/της δημιουργούνται συναισθήματα άγχους και πίεσης (Συριοπούλου – Δελλή, 2016).

Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές-τριες με ΔΑΦ διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, για αυτό και θα πρέπει να τους προσφέρονται ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας, όπως οπτικοποιήσεις των κανόνων της τάξης, των σταδίων μια δραστηριότητας, μιας ιστορίας /γεγονότος, χρήση βίντεο και των ΤΠΕ, απλές λεκτικές οδηγίες, μουσικοκινητική, θεατρική αγωγή κλπ (Wolff, 2004).

Κεφάλαιο 2: Προηγούμενες Έρευνες – Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφερόμαστε σε (5) μελέτες περίπτωσης και (5) ερευνητικές μελέτες, μεταξύ των ετών 2021 και το 2001, παρουσιασμένες από την πιο πρόσφατη στην παλαιότερη, έχοντας διεξαχθεί στην Ελλάδα και το εξωτερικό, αναφέροντας συνοπτικά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με ΔΑΦ τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο, αλλά ταυτόχρονα διερευνούμε τι συμβαίνει και σε χώρες του εξωτερικού που έχουν εστιάσει επίσης στη νηπιακή ηλικία. Μέσα στην πληθώρα των ερευνών που υπάρχουν για τον αυτισμό, εστιάζουμε σε όσες εμπίπτουν στο θέμα της εν λόγω μελέτης και άρα έχουν διερευνήσει χαρακτηριστικά μαθητών με ΔΑΦ: όπως τη ΘτΝ, τα γνωστικά γνωρίσματα, τις κοινωνικές δεξιότητες, τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, την πορεία ανάπτυξης τους.

Τα αποτελέσματα ως προς τα χαρακτηριστικά των μελετών περίπτωσης παιδιών με ΔΑΦ, όλα αγόρια) παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 5 και στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αντίστοιχα ευρήματα ερευνητικών μελετών σε αγόρια και κορίτσια με ΔΑΦ, καθώς και τις εκπαιδευτικούς τους ενίστε.

Πίνακας 5

Μελέτες περίπτωσης παιδιών με ΔΑΦ

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα ως προς τα χαρ/κα των παιδιών με ΔΑΦ
Vidal, McAllister & DeThorne (2020)	Η.Π.Α	<u>Δείγμα:</u> αγόρι, ινδικής καταγωγής, 9 ετών Την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας την εκπαίδευση του μαθητή, τα πρωινά στο σπίτι, είχε αναλάβει, η μητέρα του, εκπαιδευμένη ψυχολόγος. Τα απογεύματα ο μαθητής συμμετείχε για 20-45' στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης (επιπλέον, καλλιτεχνικά, μουσική, γυμναστική) δημόσιου δημοτικού, και τις υπόλοιπες ώρες έκανε λογο/εργοθεραπίες, συναντήσεις με την κοινωνική λειτουργό κλπ. <u>Διάρκεια:</u> 1 χρόνος (προ συλλογή δεδομένων γλωσσικών & κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή) & 3,5 μήνες (διεξαγωγή κύριας έρευνας) <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ παραδοσιακά συμπεριφοριστικά κριτήρια αξιολόγησης ✓ βίντεο παρατήρησης του μαθητή από την τάξη ✓ ημιδομημένες συνεντεύξεις (με το μαθητή, τη μητέρα του, συνομήλικους του, ενήλικες που τον φρόντιζαν/εκπαίδευαν, τη δασκάλα των καλλιτεχνικών)	<u>Αισθητηριοκινητικό επίπεδο:</u> ευερεθιστότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα: ενόχληση από το φωτισμό της σχολικής αίθουσας και τους εξωτερικούς θορύβους. Γενικότερα υπήρξαν αισθητηριακές διαφορές μεταξύ των οπτικών, ακουστικών και απτικών λειτουργιών. <u>Πλευρίωση/Οπτικοκινητικός συντονισμός:</u> δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα, ικανότητα στην αδρή κινητικότητα. <u>Επίπεδο έκφρασης:</u> μεμονωμένες λέξεις, αναδυόμενους συνδυασμούς λέξεων, χαμηλή συχνότητα πρωτοβουλίας για επικοινωνία, συμβατικές χειρονομίες. Το αυθόρμητο λεξιλόγιο περιείχε: 80-396 λέξεις που αντιστοιχεί σε αγόρι 18 μηνών, ενώ το εκφραστικό λεξιλόγιο αντιστοιχεί σε αγόρι κάτω των 3 ετών. <u>Σε γλωσσικό επίπεδο:</u> αρθρωτικές δυσκολίες, με φτωχό, με δυσκατάληπτο λόγο, χωρίς προσωδία (δυσκολία στην εκφορά του λόγου). <u>Γνωστικό & γλωσσικό επίπεδο:</u> πολύ δύσκολο να καθοριστεί, καθώς είτε δεν ήταν σε θέση να δώσει καμία απάντηση, ενώ ενίοτε υπήρξαν εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. ήχοι κλπ) που αποσπούσαν την προσοχή του κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών.
Olsen et al. (2018)	Νορβηγία	<u>Δείγμα:</u> αγόρι με ΔΑΦ, 5 ετών, που φοιτούσε σε γενικό νηπιαγωγείο (συμπερίληψη) <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ Παρατήρηση ✓ Βιντεοσκόπηση	<u>Επικοινωνία / Αλληλεπίδραση:</u> περιορισμένη κοινωνική ένταξη μεταξύ των συνομηλίκων, ναι μεν διατηρούσε εγγύτητα, όμως ήταν απορροφημένος / συγκεντρωμένος σε αυτό που έκανε ο ίδιος και όχι σε ό,τι συνέβαινε γύρω του. Απλώς παρευρισκόταν εκεί. <u>Μη λεκτική επικοινωνία:</u> βλεμματική επαφή με τους άλλους, έδειχνε κάποιον, αγκάλιαζε, έπιανε το χέρι της δασκάλας

			του για να της δείξει τι έφτιαξε στη ζωγραφιά/ εργασία του. <u>Λεκτική επικοινωνία:</u> απαντούσε σε ερωτήσεις της εκπαιδευτικού συνή-θως μονολεκτικά, κατονομάζοντας κάποιο χρώμα, γράμμα της αλφα-βήτου ή αριθμό. Επαναλάμβανε προτάσεις του σιγοτραγουδώντας τες, χωρίς όμως να απευθύνεται σε κάποιον συγκεκριμένα. <u>Συμπερασματικά:</u> η έκταση συμμε-τοχής του φάνηκε να σχετίζεται με το τι έκανε και με ποιον ήταν. Συνεπώς, η αύξηση που παρατηρήθηκε στη συμμετοχή του στην τάξη οφείλεται στο προβλέψιμο πλαίσιο διδα-σκαλίας & υποστήριξη από την παιδαγωγό του.
Silva& Fiamenghi (2018)	Βραζιλία	<u>Δείγμα:</u> αγόρι 6 ετών με ΔΑΦ <u>Διάρκεια:</u> 2 μέρη. Α'μέρος : 3 παρατηρήσεις / 2 ωρών έκαστη, Β'μέρος: συνέντευξη από τη μητέρα / 1 ώρα. <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ Παρατήρηση του μαθητή σε ιδιωτικό σχολείο ✓ Ημι-δομημένη Συνέντευξη	εντοπίστηκαν κοινά/όμοια χαρακτη-ριστικά του μαθητή με ΔΑΦ όπως αποτυπώνονταν στη σχετική βιβλιο-γραφία, πιο συγκεκριμένα: <u>Δυσκολίες στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπί-δραση:</u> Εκτός τάξης στο διάλειμμα στην αυλή, ο μαθητής με ΔΑΦ έπαιζε μόνος του, έτρεχε σε κύκλους, πετούσε αντικείμενα από το έδαφος. Οι περισσότεροι συμμαθητές του δεν τον πλησίαζαν , δεν του μιλούσαν, καθώς δεν ήξεραν πώς να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Ο δάσκαλος δεν ενθάρρυνε ποτέ τα άλλα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον μαθητή με ΔΑΦ. <u>Συμπεριφορά:</u> επαναλάμβανε κινήσεις, ήχους και λέξεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, σηκωνόταν όρθιος και έτρεχε σε κύκλους εντός τάξης, σταματούσε για μερικά λεπτά και αργότερα επανερχόταν στο τρέξιμο καταλήγοντας να στριφο-γυρίζει κάτω στο πάτωμα. Δεν υπάκουε ποτέ στους κανόνες, αδιαφορώντας για τις οδηγίες στις δραστηριότητες από τον παιδαγωγό. Αντιθέτως, έκανε ό,τι ήθελε την ίδια στιγμή, ζωγράφιζε ζώα, από κάτω έγραφε τα ονόματά τους και τα κύκλωνε. (μη λαμβάνοντας καμία υποστήριξη μέσα στην τάξη). Σε όποια προσπάθεια του δασκάλου να τον επαναφέρει στην τάξη, ο μαθητής έβαζε

			τα κλάματα, πέφτοντας στο πάτωμα, στριφογύριζε. Σε απειλή του δασκάλου ότι θα τον βγάλει εκτός τάξης, ο μαθητής με ΔΑΦ εξοργιζόταν περισσότερο, κλαίγοντας τραβούσε τα ρούχα, τα χέρια και τα μαλλιά του εκπαιδευτικού. Με αποτέλεσμα να κληθούν οι γονείς του και να αποχωρήσει νωρίτερα από το σχολείο.
Al-Qaryouti, Nachabe & Leeder (2017)	Ομάν	<u>Δείγμα:</u> αγόρι, 4 ετών, με ΔΑΦ <u>Διάρκεια:</u> 2 έτη συνολικά με follow up στους 6 μήνες & στον 1 χρόνο μετά. <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ Αραβική κλίμακα ανίχνευσης του αυτισμού – ASDA (Al Qaryouti & Ababneh) ✓ ερωτήσεις και συνέντευξη γονέων, για εξακρίβωση ότι πρόκειται για μαθητή με ΔΑΦ	Μετά από έξι μήνες, μια περαιτέρω εφαρμογή της κλίμακας κατέδειξε τη σημαντική βελτίωση που σημείωσε ο μαθητής με ΔΑΦ, ιδίως στους τομείς της επικοινωνίας & της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, ο μαθητής σημείωσε σημαντική πρόοδο στο γνωστικό τομέα (κυρίως σε μαθηματικά και γλώσσα). Μια περαιτέρω εφαρμογή της κλίμακας ένα χρόνο μετά έδειξε ότι η έλλειψη σοβαρότητας των συμπτωμάτων δεν δικαιολογούσε τον χαρακτηρισμό του μαθητή ως αυτιστικό.
Bernabei & Camaioni (2001)	Ιταλία	<u>Δείγμα:</u> αγόρι με αυτισμό <u>Διάρκεια:</u> τα 3 πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ βίντεο στο σπίτι από τη γέννηση έως τα 3 έτη ζωής του αγοριού ✓ γνωστικές & επικοινωνιακές αξιολογήσεις σε ηλικία 24, 34 και 38 μηνών.	Το αγόρι αρχικά φαίνεται από τα βίντεο να σημειώνει πρόοδο έως και 12 μηνών, εντούτοις στο διάστημα από 12 έως 18 μηνών: απουσίαζαν ορισμένες ικανότητες που είχαν αποκτηθεί προηγουμένως (ολίσθηση σε προηγούμενο αναπτυξιακό στάδιο), ενώ <u>Παρατηρήθηκαν:</u> μείωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της γλώσσας. <u>Από 18 έως 38 μηνών:</u> οι επικοινωνιακές & γλωσσικές ικανότητες παρέμειναν αμετάβλητες, αλλά οι κοινωνικές διαδραστικές συμπεριφορές του συνέχισαν να μειώνονται. Το συγκεκριμένο προφίλ του αγοριού συζητείται ως μια πιθανή πορεία που μπορεί να αναπτυχθεί ο αυτισμός σε άτομα αντίστοιχης ηλικίας.

Πίνακας 6

Ερευνητικές μελέτες παιδιών με ΔΑΦ

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα ως προς τα χαρ/κα των παιδιών με ΔΑΦ
Baldirtsi et al. (2021)	Ελλάδα	<u>Δείγμα:</u> πειραματική ομάδα: 24 ελληνόφωνα παιδιά με ΔΑΦ (ηλικίας 7–14 ετών) ομάδα ελέγχου: 24 παιδιά ηλικίας (7-14 ετών) τυπικής ανάπτυξης, με κοινά επιπλέον χαρακτηριστικά πέρα από την ηλικία, το φύλο και τη γλώσσα. <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ το WISC – III ✓ Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) ✓ Diagnostic Verbal Intelligence Quotient (DVIQ) ✓ Test of Word Finding (TWF) ✓ ToM Assessment ✓ ToM tests (Cognitive ToM).	Η επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ ήταν επιλεκτικά μειωμένη και στις δύο πλευρές της ΘτΝ, υποστηρίζοντας τη διάκριση μεταξύ των στοιχείων της ΘτΝ. Ακόμη, επιβεβαιώθηκαν τα μέχρι τώρα ευρήματα ότι: τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα με ισχύ για όλες γλώσσες και τους πολιτισμούς.
Song et al. (2021)	Νότια Κορέα	<u>Δείγμα:</u> 557 παιδιά, ηλικίας 18 – 42 μηνών, 261 παιδιά με ΔΑΦ (207 αγόρια, 54 κορίτσια), 223 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (133 αγόρια, 90 κορίτσια) & 73 παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (45 αγόρια, 28 κορίτσια). <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) ✓ Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS; ADOS-2) ✓ Social Responsiveness Scale, Second Edition (SRS-2) ✓ Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition (VABS-II) ✓ Sequenced Language Scale for Infants (SELSI)	Η ομάδα των μαθητών με ΔΑΦ παρουσίασε σημαντικές διαφορές στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων, εντοπίζοντας περισσότερα ελλείμματα στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Ενώ στις ομάδες τυπικής ανάπτυξης (TD) & με αναπτυξιακές διαταραχές (OD) διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερες περιορισμένες ή επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (RRB) από ότι τα κορίτσια. Όταν οι συμμετέχοντες περιορίστηκαν σε παιδιά άνω των 24 μηνών (με σκοπό τη διαγνωστική εγκυρότητα), παρατηρήθηκαν τα ίδια πρότυπα στα χαρακτηριστικά ανά φύλο, εκτός από την ομάδα με αναπτυξιακές διαταραχές (OD), γεγονός που υποδηλώνει ότι τα

		✓ Screening instruments: The Korean translated Social Communication Questionnaire (SCQ) ✓ Childhood Autism Rating (CARS)	μικρότερα παιδιά οδήγησαν σε σημαντικά ευρήματα. Συμπερασματικά, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη ότι τα διαφορετικά προφίλ των παιδιών ιδιαιτέρως στις νεαρότερες ηλικίες, προκειμένου να αποφευχθεί η υπερανίχνευση ή η υποανίχνευση της ΔΑΦ.
Avdiu-Kryeziu & Avdiu (2021)	Κόσοβο	<u>Δείγμα:</u> Νηπιαγωγοί, χωρισμένες σε 4 ομάδες (6 νηπιαγωγοί και 2 βοηθοί) βάσει του ηλικιακού γκρουπ παιδιών που δίδασκαν (3-4 ετών, 4-5 ετών, 5-6 ετών, 2-6 ετών). <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ημιδομημένες συνεντεύξεις	Η ενσωμάτωση της μουσικής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου επιλέγεται από τις εκπαιδευτικούς καθώς έχουν διαπιστώσει ότι επιδρά ευεργετικά στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
Rosello et al. (2020)	Ισπανία	<u>Δείγμα:</u> 52 παιδιά με κλινική διάγνωση ΔΑΦ (χωρίς νοητική υστέρηση) και 37 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ νευροψυχολογικά έργα για ΘτΝ (ToM) ✓ δύο τεστ λεξιλογίου & μνήμης. ✓ διαφορετικά ερωτηματολόγια, μητέρες συμπλήρωσαν σχετικά με τις εφαρμοζόμενες ικανότητες της ΘτΝ (ToM), τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ΔΑΦ (ASD), τις προσαρμοστικές / κοινωνικές δεξιότητες και την ρεαλιστική ικανότητα.	Το προφίλ των παιδιών με "Χαμηλότερες Ικανότητες ΘτΝ" όπου έλαβαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με το προφίλ των παιδιών με "Υψηλότερες ικανότητες ΘτΝ" σε όλες τις μετρήσεις για τη ΘτΝ. Επιπλέον, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εφαρμοζόμενες ικανότητες ΘτΝ μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών με ΔΑΦ (χωρίς νοητική υστέρηση) και της ομάδας των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (TD). Εντούτοις, μόνο η ομάδα με "Ικανότητες Υψηλότερης ΘτΝ" πέτυχε παρόμοια επίδοση με την ομάδα τυπικής ανάπτυξης στο προφορικό έργο της ρητής γνώσης ΘτΝ. Τέλος, η ομάδα "Χαμηλότερες Ικανότητες ΘτΝ" έλαβε σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες για τα συμπτώματα αυτισμού (κοινωνικοί και επικοινωνιακοί τομείς) και χαμηλότερες βαθμολογίες σχετικά με την προσαρμοστική συμπεριφορά και τις ρεαλιστικές δεξιότητες από την

			ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ με "Υψηλότερες ικανότητες ΘτΝ". Συμπερασματικά, αποδεικνύεται η ετερογένεια στις δεξιότητες ΘτΝ σε παιδιά με ΔΑΦ (χωρίς νοητική υστέρηση) καθώς και η επίδρασή της στις κοινωνικές, επικοινωνιακές & προσαρμοστικές συμπεριφορές.
Demopoulos, Hopkins & Davis (2013)	Η.Π.Α	<u>Δείγμα:</u> παιδιά & έφηβοι. 137 διαγνωσμένοι με ΔΑΦ που συγκρίθηκαν, ως προς τα κοινωνικά γνωστικά προφίλ, με 436 διαγνωσμένους με ΔΕΠΥ. Οι συμμετέχοντες πληρούσαν όλα τα κριτήρια του DSM-IV-TR. <u>Ερευνητικά εργαλεία:</u> ✓ ADHD Rating Scale, ✓ Test of Problem Solving 3-Elementary, ✓ WISC-IV, ✓ Comprehensive Assessment of Spoken Language, ✓ Social Skills Scale of the Behavior Assessment Scale for Children-2nd Edition	Και οι δύο ομάδες απέδωσαν σημαντικά χειρότερες από το τυπικό δείγμα σε όλες τις μετρήσεις. Αν και η ομάδα των συμμετεχόντων ΔΑΦ είχε πιο σοβαρά ελλείμματα, το μοτίβο των ελλειμμάτων ήταν εκπληκτικά παρόμοιο μεταξύ των ομάδων, υποδηλώνοντας ότι τα πρότυπα κοινωνικού γνωστικού ελλείμματος μπορεί να είναι παρόμοια στη ΔΑΦ και τη ΔΕΠΥ, από ότι πίστευαν προηγουμένως. Έτσι, όπως και εκείνοι με ΔΑΦ, τα άτομα με ΔΕΠΥ ενδεχομένως να χρειαστεί να εξετάζονται τακτικά για συνεδρίες/θεραπείες που στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Κεφάλαιο 3: ΔΑΦ & Δυσκολίες Μάθησης / Συμπεριφοράς

Τα άτομα με αυτισμό κατά πλειοψηφία παρουσιάζουν επίμονες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, οι οποίες εκδηλώνονται με υπερβολική προσκόλληση στη ρουτίνα και τελετουργικές συμπεριφορές. Επιπλέον, σε αυτά τα άτομα, παρατηρούνται τα εξής χαρακτηριστικά: η επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη προσκόλληση στις ρουτίνες ή τελετουργικά πρότυπα λεκτικής/μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. ακραία αγωνία σε μικρές αλλαγές, δυσκολίες σε μεταβάσεις, άκαμπτη σκέψη, τελετουργίες χαιρετισμού) (Βογινδρούκας και συν., 2022; Silva & Fiamenghi, 2018; Wolff, 2004).

Στις ρουτίνες συμπεριλαμβάνονται και οι αισθητηριακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα να τρώνε τα ίδια φαγητά (αυτά που ανέχονται), να φοράνε τα ίδια ρούχα (αυτά που αντέχουν στην επιδερμίδα τους). Οι ρουτίνες περιλαμβάνουν και στερεοτυπίες (Paradopoulos, 2018; Wolff, 2004) όπως π.χ. χτυπούν τη καρέκλα που πρόκειται να καθίσουν, γυρίζουν δύο φορές και μετά κάθονται. Επιπλέον, ρωτούν την ίδια ερώτηση ξανά και ξανά για να πάρουν την ίδια απάντηση. Μπορούν να μιλούν συνέχεια για το ίδιο θέμα, ανεξάρτητα πόσο βαρετό ή κουραστικό μπορεί να είναι για τους ακροατές τους. Αυτή η ψυχαναγκαστική ανάγκη τους για σταθερότητα ενδέχεται να τους οδηγήσει σε έντονες εκρήξεις θυμού, ιδιαιτέρως όταν αλλάζουν οι ρουτίνες στο σπίτι ή στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο περιβάλλον (Paradopoulos, 2018). Μάλιστα, αναστατώνονται με τις όποιες αλλαγές στους χώρους του περιβάλλοντος τους, γι' αυτό το λόγο και επιμένουν στο να μην αλλάζουν θέση τα αντικείμενα διαφορετικά αναστατώνονται. Αυτή η άκρατη ανάγκη τους για ομοιότητα, τα κάνει να παρουσιάζονται ως άκαμπτα στον έξω κόσμο, γεγονός που δυσκολεύει και τον περίγυρό τους, αφού συχνά οι γύρω τους αναγκάζονται να τηρήσουν τις ρουτίνες που τα ευχαριστούν, προκειμένου να αποφύγουν τυχόν εκρήξεις (Βογινδρούκας και συν., 2022).

Το γεγονός ότι τα άτομα με αυτισμό τείνουν να εμφανίζουν «δύσκολες» ή «προκλητικές συμπεριφορές» (Σχήμα 1), διότι η συμπεριφορά αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους. Αυτό συμβαίνει, καθώς βλέπουν τον κόσμο διαφορετικά. Οι κοινωνικοί κανόνες για άτομα με ΔΑΦ δεν είναι πάντα κατανοητοί, συνεπώς η δυσκολία τους να εκφραστούν, αγωνιζόμενοι να αντιμετωπίσουν την αλλαγή ή τις αλλαγές στη ρουτίνα τους, προσπαθούν να κατανοήσουν πώς μπορεί να αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι. Ακόμα και συμπεριφορές που

μπορεί να μην είναι «ενοχλητικές/δύσκολες», (π.χ. η επανάληψη περιέργων ήχων, το ανοιγοκλείσιμο της πόρτας) στη καθημερινότητα δημιουργούν ένταση στο περίγυρο των ατόμων αυτών τόσο στο οικογενειακό ,όσο και στο σχολικό περιβάλλον, όπου εκεί τους εμποδίζει από το να ενταχθούν σε ομάδες συνομηλίκων και άρα τείνουν να επιλέγουν το μοναχικό παιχνίδι (Βογινδρούκας και συν.,2022; Paroudi & Kossynaki, 2018).

Συχνά, τα άτομα με αυτισμό βιώνουν *άγχος* και *φόβο*, που μεν είναι φυσιολογικές αντιδράσεις σε καταστάσεις απρόβλεπτες. Στην περίπτωση όμως των ατόμων με αυτισμό, το άγχος βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, ακριβώς γιατί δεν μπορούν να μιλήσουν για αυτό, εμφανίζουν συμπεριφορές που οι γύρω τους δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι συνδέονται με το άγχος τους (Βογινδρούκας και συν.,2022). Εμφανίζουν ανησυχία, ταχυπαλμία, ιδρώτα, δύσπνοια, κλάμα με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υπερφαγία (Demir & Özcan, 2022), δυσκολίες στον ύπνο, επαναλαμβανόμενες κινήσεις/ερωτήσεις, ευερεθιστότητα, οργή, αυτοτραυματισμό καθώς και φυγή. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία, στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων (Rosello et al., 2020; Baldimtsi et al., 2021), οι αισθητηριακές δυσκολίες (de Giambattista et al., 2021) οδηγούν σε έντονο στρες τα άτομα με ΔΑΦ. Σε ακραίες καταστάσεις μάλιστα εκδηλώνουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς στρέφοντας την επιθετικότητα τους προς τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να αυτοτραυματίζονται (Blanchard, Chihuri, DiGuiserpi & Li, 2021; Malhi & Sankhyan, 2021) σε σημείο να δαγκώνονται τόσο πολύ που να αιμορραγούν, χτυπάνε το κεφάλι τους σε τοίχο, τραπέζι ή άλλα αντικείμενα. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να χτυπούν το πρόσωπό τους με τις γροθιές τους, να τραβάνε τα μαλλιά τους ή να πιέζουν το βολβό των ματιών τους (Βογινδρούκας και συν.,2022).



Σχήμα 1: Απεικόνιση των δυσκολιών συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν άτομα με ΔΑΦ



Σχήμα 2: Απεικόνιση των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζουν άτομα με ΔΑΦ

(σχήμα 1,2: Baldimtsi et al. 2021; Shaw et al., 2021; Vidal et al., 2020; Rosello et al., 2020; Olsen et al., 2018; Silva & Fiamenghi, 2018; Al-Qaryouti, Nachabe & Leeder, 2017; Demopoulos, Hopkins & Davis, 2013; Bernabei & Camaioni, 2001)

3.1 Μαθησιακές Περιοχές βάσει του Οδηγού Νηπιαγωγού

Λαμβάνοντας υπόψη τον ανανεωμένο Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν οι ενότητες των Μαθησιακών Περιοχών για το Νηπιαγωγείο, οι οποίες αφορούν στο σύνολο των μαθητών - τριων της τάξης, ανεξάρτητου του βαθμού και του χρόνου που ο/η καθένας – μια θα χρειαστεί για να τις κατακτήσουν (Μπριμπίλη, Κοντοπούλου & Χριστοδούλου, 2014).

Οι οκτώ (8) μαθησιακές περιοχές αφορούν: της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, της Φυσικής Αγωγής, των Τεχνών, των Τ.Π.Ε., των Κοινωνικών Επιστημών και των Φυσικών Επιστημών καλύπτουν τους πέντε (5) τομείς ανάπτυξης: τον *κοινωνικό, συναισθηματικό, την επικοινωνία/γλώσσα, το γνωστικό και τη φυσική-σωματική διάσταση* (Μπριμπίλη και συν., 2014).

Όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά οι Μπριμπίλη και συν. (2014) η «*Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη*» παρότι εντάσσεται στις μαθησιακές περιοχές ωστόσο, δεν «*διδάσκεται*» με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιπες. Προωθείται κι αυτή με στοχευμένες δράσεις, αλλά με διαφορετικές στρατηγικές. Στο μεγαλύτερο μέρος της, διατρέχει όλο το πρόγραμμα και ενσωματώνεται στον τρόπο που οργανώνονται οι ποικίλες δραστηριότητες και διαμορφώνεται το σχολικό περιβάλλον. Ας μην ξεχνάμε ότι: «*Η προσαρμογή του κάθε παιδιού στην τάξη του νηπιαγωγείου δεν ορίζεται μόνο από τη συμμόρφωση του παιδιού στους κανόνες, αλλά από την άνεση με την οποία κινείται στο περιβάλλον και αλληλεπιδρά με τους άλλους*» (Μπριμπίλη και συν., 2014).

Το Πρόγραμμα για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη περιλαμβάνει:

-  τη *Διαμόρφωση Ταυτότητας*(αυτοπεποίθηση, έκφραση συναισθημάτων, αποδοχή από τους άλλους, αντιδράσεις της / του εκπαιδευτικού και των συνομηλίκων, διάφορες εμπειρίες επιτυχίας ενδεχομένως και κάποιες απογοητεύσεις, ευκαιρίες να παίρνουν πρωτοβουλίες , έκφραση προσωπικών απόψεων).
-  την *Αυτορρύθμιση*(διαχείριση συναισθημάτων, οριοθέτηση συμπεριφοράς, απόκτηση ηθικών αξιών, έλεγχο παρορμητικότητας).

- ✚ την *Προσωπική Ενδυνάμωση* (άγχος αποτυχίας/αποχωρισμού, χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, κόπωση/παραίτηση).
- ✚ τις *Κοινωνικές Δεξιότητες* και *Κοινωνική Αλληλεπίδραση* (τήρηση κανόνων, συνεργασία, διάθεση συνδιαλλαγής, ενδιαφέρον για το περιβάλλον).
- ✚ την *Αυτοεξυπηρέτηση*
- ✚ τη *Συγκέντρωση και Προσοχή*

Οι **Κοινωνικές δεξιότητες** αποτελούν εξάλλου έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής αγωγής, καθώς έτσι διαφαίνεται η λειτουργία των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μαθαίνουν να λειτουργούν με σχετική αυτονομία, σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Ασκούνται σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης, ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις και παράλληλα μαθαίνουν να συνυπάρχουν με τους άλλους. Η συμμόρφωση σε κανόνες όπως ορίζονται από την ομάδα, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συγκρούσεων, διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών – τριων προσχολικής ηλικίας, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους πολίτες του μέλλοντος με θετικό πρόσημο για την κοινωνία. Προκειμένου όμως να αποκτηθούν οι δεξιότητες αυτές, η όλη διαδικασία προϋποθέτει χρόνο, διαρκή εξάσκηση, ενίσχυση, ενθάρρυνση, καθοδήγηση από την/τον εκπαιδευτικό. Ο/η εκπαιδευτικός τους δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μόνοι τους κανόνες προκειμένου για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τις συνέπειες, προτείνοντας τους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, να αυτοεξυπηρετούνται, να βρίσκουν μόνοι τους λύσεις όταν δυσκολεύονται, καταλήγοντας να λειτουργεί ως μοντέλο προώθησης της ενσυναίσθησης για εκείνα (Μπιρμπίλη και συν.,2014).

Σαφώς, ο στόχος είναι να προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών - τριων σε ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και η διαμόρφωση προσωπικών σχέσεων μεταξύ τους προωθώντας κατά αυτόν τον τρόπο την κοινωνικοποίηση τους, ώστε να λειτουργούν συλλογικά, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να μοιράζονται, να συνεργάζονται κλπ. (Μπιρμπίλη και συν.,2014).

Βασικό Λεξιλόγιο (αντιληπτικό-εκφραστικό)

- ✚ να αναγνωρίζει και να κατονομάζει βασικές έννοιες : Χρώματα, Ζώα, Φρούτα, Σχήματα, Λαχανικά, Ρούχα, Μέσα Μεταφοράς, μέρη του προσώπου και σώματος (Σωματογνωσία)

Χρονικός Προσανατολισμός

- ✚ να ανακαλεί χρονικές έννοιες όπως: Εποχές, Ημέρες, Μήνες

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών η μάθηση του γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς η ικανότητα να διαβάζει κανείς με επάρκεια θεωρείται ζωτικής σημασίας προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όπως προκύπτουν. Τον 21^ο αιώνα ο άνθρωπος και δη τα παιδιά αλληλεπιδρούν με μια πληθώρα γραπτών κειμένων, π.χ. εφημερίδες, ταμπέλες, χάρτες, βιβλία, ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, συσκευασίες παιχνιδιών, εξώφυλλα παραμυθιών κλπ., τα οποία καλούνται να διαβάσουν, κατανοώντας το νόημα ή το μήνυμα που περνούν. Η ενασχόληση αυτή συμβαίνει όμως είτε για να αποκτηθούν κάποιες γνώσεις είτε για ψυχαγωγία / τέρψη. Σαφώς οι δεξιότητες αυτές θα φανούν πολύ χρήσιμες και απαραίτητες στους μετέπειτα ενήλικες πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Συνεπώς, τον επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί κατά κύριο λόγο στο πώς μαθαίνει το παιδί να διαβάζει και να γράφει, ενώ υφίσταται μια έντονη αντιπαράθεση στην Παιδαγωγική επιστήμη για το πώς διδάσκεται αποτελεσματικότερα ο γραπτός λόγος (Manolitsis, 2016).

Η προσέγγιση που έχει επικρατήσει και εφαρμόζεται είναι ο **αναδυόμενος γραμματισμός**, δίνοντας έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, θεωρώντας τα παιδιά ενεργούς μαθητές που μαθαίνουν ζώντας και επενεργώντας σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που βρίθει γραπτών κειμένων και τους ενήλικες να υποστηρίζουν κάθε πειραματισμό των μικρών παιδιών να διαβάσουν και να γράψουν. Απαντάται και με τον όρο **«αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή»** (emergent literacy) και χρησιμοποιείται ήδη από τη δεκαετία του '80, όπου τα παιδιά ήδη από πολύ νεαρή ηλικία, πριν ακόμα εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο (Τάφα, 2008). Η ανάδυση της ανάγνωσης και γραφής συνίσταται από τις δεξιότητες, τις γνώσεις και στάσεις, οι οποίες θεωρούνται «προάγγελοι» της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά πολύ πριν μάθουν να γράφουν τα γράμματα, είναι σε θέση να “γράφουν”, με το δικό τους τρόπο, ενώ συχνά προσποιούνται ότι διαβάζουν βιβλία, μια ιστορία ακόμα και αν δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις (Τάφα, 2008, Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007).

Οι παραπάνω δεξιότητες εμπίπτουν στον τομέα της γλώσσας, όπως αναφέρουν και οι (Μπιρμπίλη και συν.,2014).

Γλώσσα περιλαμβάνει:

- + την κατανόηση του Προφορικού Λόγου
- + την κατανόηση λεκτικών πληροφοριών/οδηγιών
- + την κατανόηση του μεταφορικού λόγου
- + τη Φωνολογική Ενημερότητα

Παραγωγή Προφορικού Λόγου

- + Καταληπτότητα λόγου
- + Λεξιλόγιο (επαρκές & κατάλληλο)
- + Ανταπόκριση στις λεκτικές πληροφορίες
- + Επικοινωνιακές στρατηγικές (π.χ. ακολουθία κανόνων συζήτησης)
- + Σειροθέτηση ιστορίας εικόνων
- + Περιγραφή (εικόνων, αντικειμένων)
- + Αφήγηση (γεγονότων, παραμυθιών)

Παραγωγή Γραπτού λόγου

- + Σύλληψη γραφικών μέσων (λειτουργική ή μη λειτουργική)
- + Συμβάσεις γραφής (κεφαλαίο γράμμα στην αρχή λέξεων π.χ. στο όνομά μας, χρησιμοποιούμε συνήθως κεφαλαία γράμματα π.χ. σε πινακίδες κτλ)
- + Γραφή (Ονόματος, Γραμμάτων, Αριθμών, σχεδιασμός Σχημάτων)

η Κατανόηση Γραπτού Λόγου αντιστοιχεί στην:

- + αντιληπτική ικανότητα σε παραμύθι/κείμενο που άκουσε το παιδί
- + αναγνώριση γραμμάτων, συλλαβών

Μαθηματικά περιλαμβάνουν την κατάκτηση:

- + Χωρο-χρονικών εννοιών
- + Ποσοτικών εννοιών
- + Γεωμετρικών σχημάτων
- + Αριθμητικών συμβόλων (να απαγγέλλει, να διαβάζει, να γράφει)
- + Καταμέτρηση αντικειμένων (πλήθος)
- + Ομαδοποιήσεων/Ταξινομήσεων/Συγκρίσεων
- + Σειροθέτηση αντικειμένων (πχ. από το μεγαλύτερο στο μικρότερο, σειρά γεγονότων)
- + Πράξεων πρόσθεσης-αφαίρεσης

Αδρή & Λεπτή Κινητικότητα

- + Βάδιση, Ισορροπία, Τρέξιμο, Μετακίνηση στο χώρο
- + Λήψη γραφικών μέσων (π.χ. μαρκαδόρος, μολύβι, ξυλομπογιά, πινέλο κλπ)
- + Κόψιμο με ψαλίδι
- + Χρήση πλαστελίνης

Οπτικο-κινητικός Συντονισμός

- + να χρωματίζει/κολλά εντός πλαισίου
- + να κόβει πάνω σε ίσια/καμπυλωτή γραμμή
- + να αντιγράφει σχήματα/γράμματα/αριθμούς
- + να φτιάχνει παζλ

Ειδικές Δεξιότητες/Ικανότητες & Ενδιαφέροντα

- + Θετικά στοιχεία του/της μαθητή/τριας τα οποία βοηθούν στην εκπαίδευσή του
- + Προτιμήσεις σε παιχνίδια, αντικείμενα, γωνιά, στερεοτυπική ενασχόληση με ένα αντικείμενο

Παιχνίδι

- + Μοναχικό/Παράλληλο/Συμβολικό/Μίμησης/Συνεργατικό/Ομαδικό/Ελεύθερο
- + Παιχνίδι κανόνων

Β΄ Μέρος: Μελέτη περίπτωσης νηπίου με ΔΑΦ

Μέθοδος

Συμμετέχουσα: μέσω της συστηματικής (καθημερινής) παρατήρησης θα επιχειρηθεί η περιγραφική μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ΔΑΦ που φοιτά σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου σε συνάρτηση με την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές της (20 μαθητές και μαθήτριες, νήπια και προνήπια).

Τα **εργαλεία συλλογής των δεδομένων** της μελέτης αποτελούν η τήρηση καθημερινού ημερολογίου, φωτογραφικό υλικό των δραστηριοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων της μαθήτριας και σύντομης διάρκειας βίντεο που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και επεξήγηση κάποιων στιγμιότυπων.

Κεφάλαιο 4: Αξιοποίηση πληροφοριών

4.1 Προφίλ παιδιού

Πρόκειται για μαθήτρια, ηλικίας πλέον 7 ετών, γεννημένη το 2015, έχοντας διαγνωστεί με 299.00 / F84.0 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αυτισμός της παιδικής ηλικίας) φοιτά το σχολικό έτος 2021-2022 σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου.

Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος φοίτησε στο ειδικό νηπιαγωγείο, όμως έπειτα από επαναξιολόγηση της από το ΚΕΔΑΣΥ, η διεπιστημονική ομάδα έκρινε πως η μαθήτρια μπορεί να φοιτήσει στο γενικό νηπιαγωγείο, εγκρίνοντας της εκπαιδευτικό ΠΕ60 ΕΑΕ (Π.Σ.Σ), γεγονός το οποίο βρήκε σύμφωνους τους γονείς της, οι οποίοι είναι υποστηρικτικοί, δεκτικοί, ανοιχτοί, επιζητώντας το καλύτερο για την εξέλιξη και πορεία του παιδιού τους. Όπως υποστηρίζουν και οι Vakil et al. (2009) τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να εκπαιδεύονται, στα πλαίσια της συμπερίληψης, στο γενικό σχολείο, εν προκειμένω στο νηπιαγωγείο.

4.2 Πληροφορίες από την οικογένεια

Από τα στοιχεία του *κοινωνικο-αναπτυξιακού ιστορικού*, τα οποία έδωσαν οι γονείς της, η μαθήτρια είναι το δεύτερο παιδί τετραμελούς οικογένειας. Η προγεννητική και η περιγεννητική της εξέλιξη περιγράφεται φυσιολογική, ωστόσο κατά την περίοδο της ψυχοκινητικής εξέλιξης περιγράφονται μικρές αποκλίσεις σύμφωνα με τα χρονικά ορόσημα. Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης στους τομείς της ατομικής υγιεινής, της αυτοφροντίδας, της ένδυσης-απόδυσης καθώς και της διατροφής, αναφέρονται μερικώς αναπτυγμένες, λόγω της περιορισμένης παροχής ευκαιριών για αυτονόμηση.

Κατανοεί και ακολουθεί απλές εντολές και πλέον ανταποκρίνεται θετικά στην οριοθέτηση. Περιγράφεται δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής και κινητικότητα, ωστόσο, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος από τις εξατομικευμένες συνεδρίες που παρακολουθεί. Η μαθήτρια ενδιαφέρεται για την κοινωνική αλληλεπίδραση και αλληλοεπιδρά θετικά με τον αδερφό της, συνομηλίκους και ενήλικες. Προσεγγίζει κυρίως παιδιά μικρότερης ηλικίας και κατά βάση προτιμά το ατομικό παιχνίδι.

Τέλος, το οικογενειακό περιβάλλον διαφαίνεται ευαισθητοποιημένο και ενδιαφέρεται για την εκπαιδευτική πορεία της μαθήτριας. Καλύπτει -βάσει των δυνατοτήτων του- τις συναισθηματικές, βιολογικές και κοινωνικές ανάγκες της μαθήτριας, διατηρεί προσδοκίες ανάλογες των δυνατοτήτων της και επιθυμεί την καλύτερη εξέλιξή της σε όλους τους τομείς.

Όπως επιβεβαίωσαν και οι γονείς της, αλλά και η ίδια η μαθήτρια αναφέρθηκε στο γεγονός πως έχει κατοικίδιο (κουνελάκι) στην τάξη, υπήρξε η αφορμή για μια συζήτηση, για να το περιγράψει, τι χρώμα έχει, τι τρώει, που κοιμάται κλπ. Όπως διαπιστώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Wilson, 2021; Philippe-Peyroutet & Grandgeorge, 2018), η συνδιαλλαγή των παιδιών με ΔΑΦ, μπορεί να αποβεί άκρως βοηθητική στην εξέλιξη και κατά ακολουθία και στη βελτίωση στις κοινωνικές συνδιαλλαγές τους. Γεγονός πολύ ενθαρρυντικό και για τις θεραπευτικές ή εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη χρήση ζώων σε παιδιά με ΔΑΦ. Στη προκειμένη περίπτωση, η μαθήτρια φαίνεται αρκετά εξοικειωμένη με το κουνελάκι της, μιλάει για αυτό με πολύ γλυκό τρόπο, δείχνει να το αγαπάει πραγματικά καθώς και να νοιάζεται για αυτό, να το φροντίζει (π.χ. τάισμα).

4.3 Πληροφορίες από τις γνωματεύσεις (Ιατρική, ΚΕ.Π.Α)

Σύμφωνα με την ιατρική γνωμάτευση του Γ.Ν. Παιδων Πεντέλης (20-5-2019) η μαθήτρια παρουσιάζει «*Αυτισμό Παιδικής Ηλικίας*». Με βάση την προηγούμενη γνωμάτευση της ίδιας Υπηρεσίας (14-10-2019) η μαθήτρια παρουσιάζει «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αυτισμό Παιδικής Ηλικίας*» και προτάθηκε η φοίτησή της σε Ειδικό Νηπιαγωγείο, όπου και πραγματοποιήθηκε. Η μαθήτρια παρακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

Με βάση τη γνωμάτευση του ΚΕ.Π.Α. και ύστερα από αξιολόγηση της μαθήτριας από την Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή, στις 16-6-2020, διαπιστώθηκαν οι παρακάτω παθήσεις κατά βαθμό και βαρύτητα: «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (F84.0 κατά ICD-10)*». Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι το συνολικό ποσοστό αναπηρίας της ανέρχεται σε 67% κατά ιατρική πρόβλεψη, από 18/3/2020 έως 31/3/2022, όπου και έγινε η επαναξιολόγηση και παρατάθηκε για άλλα 2 έτη.

4.4 Πληροφορίες εκθέσεων αξιολόγησης ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ

Η μαθήτρια κατά την αρχική αξιολόγηση της από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ και συγκεκριμένα μετά την άτυπη ψυχολογική αξιολόγηση επέδειξε συστολή και επικεντρώθηκε σε μια δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρατηρήθηκε δυσκολία συγκέντρωσης και εναλλαγής δραστηριοτήτων. Η βλεμματική επαφή ήταν ελλιπής, αποφεύγοντας την άμεση επαφή με τα μάτια. Ακόμη επέδειξε αδυναμία να ανταποκριθεί θετικά και να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον, δεν αντιλαμβάνεται τις κινήσεις του προσώπου και σώματος, ούτε τις μιμείται. Παρουσίαζε χαμηλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, μη όντας σε θέση να επικοινωνήσει τις ανάγκες και επιθυμίες της και δεν κατανοεί απλές εντολές. Η έκφραση της περιοριζόταν στη μίμηση λέξεων και στην επανάληψη. Ενώ δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στις ζητούμενες δραστηριότητες.

Εν συνεχεία από την **εκπαιδευτική αξιολόγηση** προέκυψε μέσα από άτυπα κριτήρια αξιολόγησης και επιτόπια παρατήρηση στο νηπιαγωγείο φοίτησης του παιδιού. Μέσω της αξιολόγησης προέκυψε πως η μαθήτρια είχε σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική συμπεριφορά. Η βλεμματική υπηρέτης επίσης βραχύχρονη, με χαμηλή κοινωνική ανταπόκριση αλλά και δεν ανταποκρίθηκε στο άκουσμα του ονόματος της, παρουσιάζοντας κινητικές στερεοτυπίες (φτερούγισμα χεριών). Στην 1:1 συνεργασία δεν κατάφερε να ανταποκριθεί επιτυχώς, επιδεικνύοντας αδιαφορία τόσο για το υλικό όσο και για τα παιχνίδια που της δόθηκαν. Παρότι παρέμεινε καθιστή στη θέσης, έμοιαζε να είναι βυθισμένη στις σκέψεις της, συνοδευόμενες από ακατάληπτο μονόλογο.

Σε **γνωστικό επίπεδο** δεν κατέστη δυνατόν να ελεγχθούν οι γενικές γνώσεις που έχει αποκτήσει καθώς η δυσκολία της να χρησιμοποιήσει το παιδαγωγικό υλικό, αλλά και της αδιαφορίας της προς αυτό. Φάνηκε να μην έχει να μην έχει κατακτήσει τις βασικές έννοιες (χρώματα, σχήματα, ζώα) ούτε προμαθηματικές και χωρικές έννοιες. Ανταποκρινόταν στην εντολή πάρε δώσε μετά όμως από αρκετές επαναλήψεις της ίδιας εντολής. Δεν έδειχνε αντικείμενα που της ζητούνταν, μη όντας σε θέση να εστιάσει την προσοχή της ή εκτελώντας αντίστοιχες εντολές με πράγματα ή παιχνίδι. Εντούτοις, ήταν πρόθυμη να ζωγραφίσει, πήρε τους μαρκαδόρους, όμως το ιχνογράφημα της ήταν εξαιρετικά ανώριμο και πρωινό (δεν μορφοποιούσε). Οι δεξιότητες παιχνιδιού υπολείπονταν σημαντικά της χρονολογικής της ηλικίας. Δεν έπαιζε συμβολικά, ενώ το αυθόρμητο παιχνίδι της δεν υπήρξε λειτουργικό.

Σχετικά με την **παρουσία** της **στην τάξη** και την επιτόπια παρατήρηση εκεί, φάνηκε ανοργάνωτη χωρίς να αντιλαμβάνεται τους κανόνες της τάξης. Το παιχνίδι της ήταν στερεοτυπικό και μοναχικό (χτυπούσε ένα πλαστικό παιχνίδι συνεχόμενα στο τραπέζι).

Κατά τη **λογοθεραπευτική αξιολόγηση** χαρακτηρίζεται ως μια μαθήτρια χωρίς ομιλία και προφορικό λόγο. Παρουσίαζε ηχολαλία και λογόρροια σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος, παρατηρήθηκε μη λεκτική επικοινωνία μέσω των εκφράσεων του προσώπου, εκφράζοντας φόβο, χαρά. Έτσι η μαθήτρια κρίθηκε με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με σύσταση για φοίτησή της στο Ειδικό Νηπιαγωγείο και επαναξιολόγησή της πριν τη φοίτηση της στο Δημοτικό.

Επαναξιολόγηση 20/5/2021: Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στο ειδικό Νηπιαγωγείο και την επαναξιολόγηση της μαθήτριας, κρίθηκε από την ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ πως η μαθήτρια είναι σε θέση να συμμετέχει σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου για το σχολικό έτος 2021-2022, και έτσι συστήνεται η επανάληψη φοίτησής της στο Τυπικό Νηπιαγωγείο με την υποστήριξή της από το θεσμό της παράλληλης στήριξης/συνεκπαίδευσης για το σύνολο των προβλεπόμενων ωρών.

Επαναξιολόγηση 30/4/2022: Λίγο πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης της μαθήτριας και τη μετάβαση στο Δημοτικό, η μαθήτρια **επαναξιολογήθηκε** τον 04/2022 από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ. Η μαθήτρια παρουσίασε σαφή εξέλιξη. Το τελικό πόρισμα, είναι πως η μαθήτρια παρουσιάζει «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αυτισμός Παιδικής Ηλικίας (F84.0)*», έτσι κρίνεται με **Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**. Συστήνεται η φοίτησή της σε Τυπικό Δημοτικό υποστηριζόμενη από το θεσμό της **Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης στο σύνολο των προβλεπόμενων ωρών**. Μέχρι τη διάθεση της Παράλληλης στήριξης/Συνεκπαίδευσης, η μαθήτρια **να υποστηρίζεται από το Τμήμα Ένταξης** του σχολείου.

Ακόμη, συστήνεται στην οικογένεια της, συνδυαστικά με την ειδική εκπαιδευτικό, η συμμετοχή της μαθήτριας σε οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες μη ανταγωνιστικού χαρακτήρα, που άπτονται των ενδιαφερόντων της, όπου θα προωθείται η συνεργασία με τους συνομηλίκους, η **ψυχοεκπαίδευση** της μαθήτριας, μέσω ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, με σκοπό την ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού τομέα (Πολυχρόνη, 2011) σε θέματα διαχείρισης συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως (πχ. παιγνιοθεραπεία), η συνέχιση των προγραμμάτων λογοθεραπευτικής και εργοθεραπευτικής παρέμβασης καθώς και η

συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων. Τέλος, προτείνεται η **επαναξιολόγηση** της μαθήτριας στο **τέλος της φοίτησής της στην Β΄ τάξη του Τυπικού Δημοτικού**.

4.5 Πληροφορίες από την παρατήρηση στην τάξη

Από την πρώτη επαφή μαζί της στον αγιασμό, εντοπίστηκαν όλα τα χαρακτηριστικά που επιβεβαίωναν τη διάγνωση για αυτισμό: στερεοτυπίες (επαναλαμβανόμενες , συντονισμένες κινήσεις των χεριών), ηχολαλία, απουσία εκούσιας βλεμματικής επαφής, αναφορά στον εαυτό της σε γ' πρόσωπο, λόγος περιορισμένος, όχι τόσο κατανοητός. Ασταθής ισορροπία, με αμφιπλευρικότητα. Εκρήξεις θυμού σε περίπτωση που της ζητείτο να συμμετέχει στην ολομέλεια, γενικότερα σε οτιδήποτε διαφορετικό από αυτό που ήθελε τη δεδομένη στιγμή να ασχοληθεί. Συγκεκριμένα, η φράση «No, no, no, φύγε σου είπα» αποτελεί την πιο χαρακτηριστική έκφραση /σημάδι, ότι είχε πεισμώσει και χρειάζεται χρόνο να ασχοληθεί με κάτι άλλο από αυτό που της έχει προταθεί από την εκπαιδευτικό Π.Σ.Σ. Αρχικά, η μαθήτρια αρέσκεται στο μοναχικό παιχνίδι, χωρίς καλή βλεμματική επαφή με τις εκπαιδευτικούς, δυσκολία συμμετοχής στην ολομέλεια σε σημείο αποφυγής για ενασχόληση με ζωγραφική (κυρίως μουτζούρες, πολύχρωμες), παιχνίδι με μουσική, Η/Υ παιχνίδι (επέλεγε το παιχνίδι που έπρεπε να βρει αριθμούς που εμφανίζονται στην οθόνη) παιχνίδι ρόλων (π.χ. κούκλα σε κούνια, μαγαζάκι κλπ.). Παρατηρήθηκε έντονα εξαρχής «φτερούγισμα» χεριών, σαν μηχανισμός αυτορρύθμισης / συγκέντρωσης / τέρψης. Αναφέρεται στην οικογένεια της και στα μέλη της (μπαμπά, μαμά, αδερφός της) με τα μικρά τους ονόματα. Γενικότερα ακολουθεί κανόνες, όμως με το ρυθμό της, παρατηρείται αρχικά μια ανησυχία και μια δίψα για διαρκή κίνηση εντός κι εκτός τάξης. Όμως με υπενθύμιση επανέρχεται στον κανόνα. Η πρώτη ομαδική δραστηριότητα που συμμετείχε -με περίσσιο ενθουσιασμό- ήταν η πρωινή γυμναστική στην ολομέλεια. Σταδιακά συμμετέχει σε παιχνίδια – σύντομης διάρκειας– με τους συμμαθητές. Δείχνει να προτιμά την παρέα με τα αγόρια, παρότι δεν απορρίπτει τα κορίτσια. Αυτό πιθανώς συμβαίνει λόγω του ότι έχει συνηθίσει να παίζει με τον αδερφό της. Στην πορεία, φαίνεται να αποτελεί πηγή ευχαρίστησης και τέρψης ό,τι σχετίζεται με μουσικοκινητικές δραστηριότητες, ιδιαιτέρως όσες εξ αυτών εμπεριέχουν τραγούδι και χορό. Αποτελεί ενδεχομένως τη βασική στιγμή, όπου έρχεται πιο κοντά με τους συμμαθητές της. Διαφορετικά, τείνει να προτιμά το μοναχικό, συμβολικό παιχνίδι, ενίοτε και το παράλληλο. Το θετικό στοιχείο της συνεργασίας μας τη

μαθήτρια ήταν ότι εξαρχής υπήρχε ένα θετικό κλίμα μαζί της, το οποίο με το πέρασμα του χρόνου εξελίχθηκε σε κλίμα εμπιστοσύνης, γεγονός που βοήθησε ιδιαίτερα στη μεταξύ μας συνεργασία καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή μας συνεργασία συνετέλεσαν τόσο η αгаστή συνεργασία με τους γονείς, όσο και με τις συναδέλφους νηπιαγωγούς και των αγγλικών από την έναρξη έως τη λήξη του σχολικού έτους.

Κεφάλαιο 5: Γνωρίσματα νηπίου με ΔΑΦ

5.1 Γνωστικά γνωρίσματα

Μαθησιακή επίδοση

Η Μαθησιακή Επίδοση της μαθήτριας με ΔΑΦ, εμπεριέχει **τα γνωστικά γνωρίσματα και εν συνεχεία θα παρατεθούν και τα γλωσσικά γνωρίσματα της.**

-  **Λόγος : Ακουστική Κατανόηση.** Η μαθήτρια μπορεί να: απαντά σε πολύ βασικές ερωτήσεις, π.χ. στο χρώμα, την ιδιότητα του ήρωα/ ηρώων της ιστορίας. Χρειάζεται απαραίτητα οπτικό ερέθισμα. Ανταποκρίνεται σε προφορικές οδηγίες, όσον αφορά στην ακολουθία ρουτινών. Όμως όταν αφορά σε δραστηριότητες, χρειάζεται επεξήγηση, καθοδήγηση στο τι να χρειάζεται να κάνει, επιζητά ακόμη και την παρουσία της εκπαιδευτικού Π. Στήριξης για να ρωτήσει, διευκρινίσει κάτι που χρειαστεί. Ζητά βοήθεια, όταν δυσκολευτεί αρκετά σε κάτι.
-  **Νοητικές Ικανότητες** (οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, λειτουργική –πρακτική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη, συλλογισμοί). Η μαθήτρια μπορεί να ασχολείται με ενσφηνώματα, όμως πλέον είναι θέση να λύσει παζλ των 35 κομματιών, όντας μια δραστηριότητα που τη συνεπήρε λόγω της απεικόνισης μιας γατούλας. Μπορεί ακόμη να ακολουθήσει τη διαδρομή σε λαβύρινθο. Ολοκληρώνει δραστηριότητες με μαγικές εικόνες, έπειτα από επεξήγηση όμως, και καθοδήγηση κατά την διάρκεια.
-  **Μαθηματικά.** Αναγνωρίζει κάποιες βασικές χωρικές και ποσοτικές έννοιες. Δυσκολεύεται στις έννοιες του χρόνου. Ακόμη, απαγγέλλει τους αριθμούς μέχρι το 100, αναγνωρίζοντας το σύμβολο και αντιστοιχώντας το με την ονομασία του κάθε αριθμού (σε ελληνικά και αγγλικά). Συμπληρώνει αρχικά φύλλα εργασίας αναφορικά με αντιστοίχιση, ταξινόμηση, σειροθέτηση με μια μικρή επεξήγηση πριν ξεκινήσει, αν και εφόσον το ζητήσει η ίδια.

Ευχαριστιέται την ενασχόληση με ψεύτικο υπολογιστή με πριγκίπισσες, όπου εντοπίζει στην τριάδα αριθμών που περνούν στην οθόνη πατώντας τους αντίστοιχους αριθμούς στο πληκτρολόγιο. Τα εντοπίζει με αρκετή ευκολία, 2 στους 3 ή και 3 στους 3, ενίοτε επικεντρώνεται μόνο στον έναν αριθμό ή μπορεί κάτι να της αποσπάσει την προσοχή (έντονος θόρυβος, φωνή συμμαθητή-τριας της).

✚ **Ανάπτυξη Μαθηματικών Δεξιοτήτων.** Η μαθήτρια μπορεί να ταξινομεί, αντιστοιχεί αντικείμενα με κοινές ιδιότητες / χαρακτηριστικά. Είναι σε θέση να σειροθετεί τις εικόνες μια ιστορίας.

✚ **Απαρίθμηση Και Μετρήσεις.** Η μαθήτρια μπορεί να απαριθμεί αντικείμενα με ευκολία, αλλά δεν χρησιμοποιεί τα τακτικά αριθμητικά. Σε δραστηριότητες πρόσθεσης, στην καταμέτρηση ποσοτήτων κάποιες φορές υπερπηδά τα αντικείμενα που καταμετρά (π.χ. αν οι μαρκαδόροι δεν είναι στην ίδια ευθεία όταν μετράει). Είναι σε θέση να απαριθμήσει τους/τις συμμαθητές-τριες της σε ελληνικά και αγγλικά. Γενικότερα επιδιώκει να απαριθμεί αντικείμενα (π.χ. βρύσες στο προαύλιο, τα πλήκτρα του ξυλόφωνου). Επιπλέον, απαριθμεί στα αγγλικά και στα ελληνικά 0-31 αλλά μπορεί να αναγνωρίσει και μεγαλύτερους αριθμούς π.χ. 61 : sixty one, 100: one hundred.

✚ **Εκτέλεση Απλών Μαθηματικών Πράξεων.** Η μαθήτρια φαίνεται να μην έχει κατακτήσει ακόμη την έννοια της σύγκρισης, ακόμη και έπειτα από παραδείγματα που θα μπορούσαν να τη βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Παρόλα αυτά είναι σε θέση να ενώνει, να αφαιρεί και να μοιράζει ποσότητες, με τη βοήθεια οπτικών βοηθημάτων (μαρκαδόρους, οικοδομικό υλικό).

✚ **Σχήματα.** Η μαθήτρια αναγνωρίζει και ονοματίζει βασικά σχήματα (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο), τον κύκλο και το τρίγωνο τα ονομάζει και στα αγγλικά. Μπορεί να τα σχηματίζει, αλλά λεκτικά θα χρειαστεί βοήθεια, το λεξιλόγιο για να τα περιγράψει.

✚ **Αδρή Κινητικότητα.** Η μαθήτρια εμφανίζει αμφιπλευρικότητα, με προτίμηση της δεξιάς πλευράς. Βαδίζει με ελαφρά τάση να πατά στις μύτες των ποδιών, ιδιαιτέρως αυτό παρατηρείται όταν τρέχει, ή χορεύει. Στο παιχνίδι με τη μπάλα, την ελέγχει τόσο σε καθιστή θέση, αλλά μπορεί να ρίξει και βολές (εύστοχες) σε μπάσκετ. Είναι σε θέση να

προσανατολίζεται. Αντιλαμβάνεται τις έννοιες δεξί και αριστερό και σε καθρεπτική στάση, π.χ. σε βίντεο μουσικοκινητικά (είτε ελληνικά είτε στα αγγλικά) με κινήσεις αντίστοιχων μελών του σώματος. Είναι λίγο αδέξια στις κινήσεις τις και δυσκολεύεται στην ισορροπία και το κουτσό, δεξιότητα την οποία πλέον, τέλος του σχολικού έτους, έχει κατακτήσει και μπορεί να σταθεί, χωρίς στήριξη, στο δεξί της πόδι, κάνοντας κουτσό στο προαύλιο.

✚ **Λεπτή Κινητικότητα.** Η μαθήτρια παρουσιάζει αμφιπλευρικήτητα, καθώς όταν ζωγραφίζει εναλλάσσει το μαρκαδόρο εναλλάσσοντας τη λαβή από την ώριμη τριποδική σε πιο ανώριμες, αλλά την επαναφέρει με υπενθύμιση. Αυτό συμβαίνει είτε στη λαβή μαρκαδόρου/ μολυβιού είτε στο κράτημα του κουταλιού κατά τη διάρκεια του φαγητού. Όμως, με την εξάσκηση και τις συχνές υπενθυμίσεις, οι εναλλαγές έχουν μειωθεί στο ελάχιστο. Συγκεκριμένα, η σύλληψη του μαρκαδόρου, είναι πλέον λειτουργική, μετά το Πάσχα, εντούτοις ενίοτε παραμένει η αμφιπλευρικήτητα (στην ελεύθερη ζωγραφική συμβαίνει αυτό, και λιγότερες φορές στις οργανωμένες δραστηριότητες). Εντούτοις, στο κόψιμο με ψαλίδι και τη χρήση κόλλας, προτιμά το δεξί χέρι μόνο. Στο κούμπωμα – ξεκούμπωμα του μπουφάν, τσάντας ενίοτε μπορεί να χρησιμοποιήσει και το αριστερό χέρι.

✚ **Οπτικοκινητικός Συντονισμός.** Γενικότερα, τα πηγαίνει πολύ καλά στη χρήση του ψαλιδιού. Δυσκολεύεται λόγω υλικού (π.χ. χαρτόνι. Επίσης, σε δραστηριότητα όπως κολάζ ζητά επίμονα και με ενθουσιασμό χρησιμοποιεί: κόλλα, δακτυλομπογιές, πινέλα, νερομπογιές και άλλα παρόμοια υλικά. Ολοκληρώνει ενσφηνώματα, αλλά δυσκολεύεται στα παζλ. Όμως εν τέλει με κάποιες οδηγίες και επεξήγηση των στρατηγικών, κατάφερε να ολοκληρώσει ένα παζλ, που της άρεσε πάρα πολύ. Υπήρξε εσωτερικό κίνητρο, ήθελε να ολοκληρώσει την εικόνα του παζλ, προκειμένου να δει τη γατούλα.

✚ **Χρονικός Προσανατολισμός.** Είναι σε θέση να ανακαλεί χρονικές έννοιες όπως πχ. Εποχές, Μήνες, Μέρη. Επιπλέον, μπορεί να ανακαλέσει ό,τι σχετίζεται με αριθμητική ακολουθία. Δηλαδή την ημερομηνία και το έτος, τοποθετώντας τον επόμενο αριθμό κάθε μέρα στο ημερολόγιο της τάξης στην παρεούλα, με δική της πρωτοβουλία, πριν ακόμη μαζευτούν τα παιδιά στην ολομέλεια, είναι το πρώτο μέλημά της με το που εισέρχεται στην αίθουσα το πρωί. Εν συνεχεία συνήθιζε να τοποθετεί τις καρτέλες με τους αριθμούς 1-31 στη σωστή σειρά σε ένα τραπεζάκι, ως παιχνίδι, μετρούσε στα ελληνικά και μετά στα αγγλικά. Ανακαλεί

και γράφει την ημερομηνία στις εργασίες της, χωρίς βοήθεια από την εκπαιδευτικό Π.Σ.Σ., ενώ δείχνει να της αρέσει καθώς το ζητάει από μόνη της να τη γράψει! Για παράδειγμα, αν ειπωθεί ότι ο Μάιος συμβολίζεται με τον αριθμό 5, άρα πχ θα γράψει χωρίς βοήθεια 2-5-2022 και το ίδιο συνέβαινε από τον Ιανουάριο και μετά που έγραφε την ημερομηνία, έπειτα από πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού Π.Σ.Σ., προκειμένου να εξοικειωθεί με τη διαδικασία αυτή που αργότερα θα χρειαστεί και στο Δημοτικό.

5.2 Γλωσσικά γνωρίσματα

Τα γλωσσικά ελλείμματα εντοπίζονται στο μεγαλύτερο μέρος του αυτιστικού πληθυσμού και επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Θεωρούνται μια από τις κύριες αιτίες αναπηρίας στα παιδιά (Perovic, Modyanova, & Wexler, 2013) και συχνά απαιτούν υψηλά επίπεδα στήριξης, τα οποία επιβάλλουν όχι μόνο υψηλό κοινωνικό κόστος, αλλά και αξιοσημείωτη οικονομική, συναισθηματική και σωματική επιβάρυνση για τις οικογένειες (Σερετόπουλος και συν., 2020).

Εντούτοις, οι γονείς της μαθήτριας φρόντισαν να παρακολουθήσει εγκαίρως συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, τις οποίες συνεχίζει ανελλιπώς μέχρι και σήμερα, ακολουθώντας φυσικά και τις οδηγίες των ειδικών επιστημών (παιδιάτρου/αναπτυξιολόγου, διεπιστημονική ομάδα ΚΕΔΑΣΥ).

 **Προφορικός λόγος.** Η μαθήτρια δεν αντιμετωπίζει γλωσσικά ελλείμματα, ο προφορικός της λόγος είναι καταληπτός, ώστε δεν αντιμετωπίζει εμπόδια στην επικοινωνία στις κοινωνικές συνδιαλλαγές της, τόσο με τους συμμαθητές, όσο και με τις εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο γραπτό της λόγο, ούτε εκεί παρουσιάζει ελλείμματα, αντιθέτως είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει κεφαλαίους και πεζούς χαρακτήρες, τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα, γνωρίζοντας όλα τα φωνήματα και των δύο αλφαβήτων. Είναι σε θέση να σχηματίζει προτάσεις με 6 - 7 η κάθε πρόταση, απομνημονεύει με ευκολία ποιήματα π.χ. για τις 28^η Οκτωβρίου και 25^η Μαρτίου και για την καλοκαιρινή γιορτή απαγγέλοντας τα με παρρησία και γεμάτη χαρά και ενθουσιασμό. Ακόμα απομνημονεύει χριστουγεννιάτικα τραγούδια, προσευχή πριν το φαγητό στο σχολείο, το τραγουδάκι της καλημέρας στην παρεούλα, άλλα παιδικά τραγούδια, λαχνίσματα κλπ.

-  **Βασικό Λεξιλόγιο.** Αναγνωρίζει βασικές έννοιες όπως χρώματα, σχήματα, ζώα, φρούτα και λαχανικά. Επίσης, αναγνωρίζει και ονοματίζει όλα τα μέρη του προσώπου και σώματος, τα περισσότερα ζώα, τα σχήματα, τα χρώματα στην ελληνική και αγγλική γλώσσα.
-  **Γραπτός Λόγος.** Τα γράμματα της είναι ευανάγνωστα και αντιγράφει σχήματα/ γράμματα/ αριθμούς. Επίσης, γράφει το όνομά της χωρίς τη βοήθεια / χρήση καρτέλας με κεφαλαία γράμματα, ενώ από τα Χριστούγεννα και έπειτα χρησιμοποιεί πεζούς χαρακτήρες και τονισμό για να γράψει το όνομά της απέξω. Αναγνωρίζει όλα τα γράμματα (κεφαλαία και πεζά) του αλφάβητου σε ελληνική και αγγλική γλώσσα. Μετά τις διακοπές του Πάσχα, επιστρέφοντας στην τάξη άρχισε να ασχολείται με ένα παιχνίδι με ενσφηνώματα, όπου απεικονίζονται τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου. Της αρέσει πολύ να βρίσκει λέξεις από το κάθε γράμμα, και μάλιστα έπαιρνε εκείνη το ρόλο της δασκάλας, και ρωτούσε είτε την εκπαιδευτικό Π.Σ.Σ είτε όποιο/όποια συμμαθητή-τρια βρισκόταν κοντά της την ώρα του παιχνιδιού. Βέβαια, είχε τις αντιρρήσεις της για συγκεκριμένα γράμματα θέλει συγκεκριμένες λέξεις να πει. Για παράδειγμα στα αρχικό γράμμα του ονόματος του μπαμπά, μαμάς, και του αδερφού της. Γεγονός που εν μέρει άλλαξε, καθώς έπειτα από αρκετές φορές ενασχόλησης με το συγκεκριμένο παιχνίδι, «δέχθηκε» να προστεθούν κάποιες λέξεις, έναντι των αρχικών των ονομάτων του μπαμπά και αδερφού της, όμως τα αναφέρει και εκείνα ως δεύτερα.
-  **Παραγωγή Προφορικού Λόγου.** Η μαθήτρια δυσκολεύεται να εκφράσει τις σκέψεις της, δεν είναι σε θέση να διατηρήσει διάλογο με τα άλλα παιδιά, ιδιαιτέρως όταν είναι αρνητικά φορτισμένη, την άρνηση την οποία και σωματοποιεί (χτύπημα ποδιού, σφίξιμο παλάμης, δάγκωμα αντικειμένων). Χρησιμοποιεί στερεότυπη φρασεολογία και φτερούγισμα χεριών, εκφράσεις προσώπου (Vidal et al., 2020), αναφερόμενη στον εαυτό της στο γ' ενικό πρόσωπο (π.χ. είναι η σειρά της ...!). Εντούτοις, είναι σε θέση να περιγράψει αντικείμενα, σε αδρές γραμμές, π.χ. το χρώμα, σχήμα τους, όμως θα χρειαστεί να της τεθούν επιπλέον ερωτήσεις από ενήλικα, και να συχνά να επιμείνει ώστε να μην επαναλάβει την ερώτηση, αλλά να δώσει την κατάλληλη απάντηση. Όμως σημασία έχει ότι εν τέλει απαντάει με τον τρόπο της, ακόμα κι αν χρειαστεί να εμπλέξει τη μη λεκτική επικοινωνία.

✚ **Δεξιότητες Ανάγνωσης.** Η μαθήτριά μπορεί να διαχωρίσει πεζά , κεφαλαία γράμματα, με προτίμηση στη χρήση των κεφαλαίων. Της αρέσει να περιεργάζεται τις εικόνες βιβλίων, και είναι σε θέση να περιγράψει τι βλέπει, αλλά με βασικές πληροφορίες, έπειτα από διευκρινιστικές ερωτήσεις, διαφορετικά μόνη της μουρμουρίζει ακατάληπτες λέξεις, κουνώντας ρυθμικά τις παλάμες τις (στερεοτυπία: που εκφράζει ότι κάτι της αρέσει πολύ, την ενθουσιάζει, συχνά λειτουργεί και ως μέσο αυτορρύθμισης σε καταστάσεις έντονου άγχους, φόβου). Διακατέχεται από εμμονές σε συγκεκριμένα βιβλία που της αρέσουν ιδιαίτερα, π.χ. ένα βιβλίο με τον Άγιο Βασίλη ή διάφορα άλλα θεματικά βιβλία/ιστορίες που διαβάζουμε στην τάξη. Στέκεται σε αυτά που περιέχουν έντονη, ιδιαίτερη εικονογράφηση, βιβλία με πρωταγωνιστές ζώα.

✚ **Πρώτη Γραφή.** Η μαθήτριά μπορεί να αντιγράψει γραμμές, σχήματα και γράμματα, πειραματίζεται με διαφορετικά είδη γραφής, γράφει λέξεις ορθογραφημένες (χρώματα, όλα τα γράμματα της αγγλικής αλφαβήτου), από μνήμης, στα αγγλικά. Απολαμβάνει να τα γράφει ξανά και ξανά, ονοματίζοντας ταυτόχρονα την ώρα που τα λέει. Γράφει το όνομα της, με κεφαλαία γράμματα. Το επίθετο και το όνομα της, με πεζά γράμματα, μπορεί να τα αντιγράψει μόνο, όμως τα γράμματα είναι καλοσχηματισμένα και τα ονοματίζει ένα – ένα καθώς τα γράφει.

✚ Στον τομέα των **γραφοκινητικών δεξιοτήτων** είναι σε θέση να εμπλακεί στη ζωγραφική ελεύθερου σχεδίου (ζωγραφίζοντας τον εαυτό της, την οικογένειά της: μαμά, μπαμπά, αδερφό της). Με αποτέλεσμα να έχουμε στη διάθεση μας το ιχνογράφημά της κάθε μήνα με τον εαυτό της, αλλά ζωγραφιές με την οικογένεια ή τον αδερφό της μέσα στη σχολική χρονιά. Στη δεξιότητα συντονισμού κινήσεων φάνηκε να υπολείπεται, χρησιμοποιώντας τον μαρκαδόρο αμφίπλευρα, ανάλογα με το σημείο που βρισκόταν αυτό που έπρεπε να ζωγραφίσει. Το γεγονός αυτό ήταν αρκετά έντονο στις αρχές του σχολικού έτους, ιδιαιτέρως κατά την ελεύθερη ζωγραφική (χρωματιστές μουτζούρες στην αρχή!), όμως με τον καιρό μετριάστηκε μέχρι που εξαλείφθηκε.

Παρουσίασε εναλλαγές χεριών και ανώριμων προτύπων σύλληψης όπως, πενταδακτυλική ή πενταποδική λαβή. Χρησιμοποίησε κυρίως το δεξί χέρι, ωστόσο η πλευρίωση – προτιμώμενη πλευρά δεν έχει παγιωθεί και συχνά εναλλάσσει χέρια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Παρατηρήθηκαν ανώριμες και αδύναμες λαβές. Αρχικά, προσανατολίστηκε σε έτοιμο σχέδιο και χρωμάτισε εντός πλαισίου χωρίς να παραμένει μέσα στα όρια. Γεγονός στο οποίο έχει βελτιωθεί πλέον, ελέγχοντας καλύτερα τη λαβή της, άρα και τις λεπτομέρειες, σε συνδυασμό με μια μικρή καθοδήγηση – παράδειγμα του πως να το κάνει, το έχει κατακτήσει ολοκληρώνοντας τη σχολική χρονιά.

 **Φωνολογική Ενημερότητα.** Η μαθήτρια μπορεί να διακρίνει τα φωνήματα που ξεκινά μια λέξη, σε αυτό τη βοηθάει οπτικό ερέθισμα (τα ενσφηνώματα με τα γράμματα της αλφαβήτου), τα έχει ως οδηγό. Κάθε φορά που αποσπά μια φωνούλα, λέει μια λέξη από αυτήν. Για παράδειγμα μπορεί να πει π.χ. το η του ήλιου, το Σ του Σ.... (αδερφός της), το ε του Ελέφαντα, το Μ της Μ..., και γενικά με όλα τα γράμματα του ονόματός της γίνεται αυτό, ανακαλεί μόνο ότι έχει δηλαδή έχει νόημα και ενδεχομένως μια εικόνα στο μυαλό της. Γεγονός που άλλαξε τις μέρες του σχολικού έτους, καθώς η μαθήτρια πλέον αναφέρει άλλες λέξεις με αρχικό γράμμα, με εξαίρεση του αρχικού γράμματος του ονόματος του πατέρα της, τον οποίο υπεραγαπά. Μάλιστα σε γλωσσικές ασκήσεις με φωνήματα, με οδηγό και πάλι τα ενσφηνώματα των γραμμάτων της αλφαβήτου (τα ονόμαζε στο αγγλικό αλφάβητο ενώ τα έβλεπε στο ελληνικό, οπότε και της υπενθυμίζεται πως π.χ. είναι ε το Ε και όχι ι όπως στα αγγλικά. Πλέον, αυτό ξεκαθαρίστηκε και δεν τα συγχέει πλέον, έχοντας εστιάσει στο ελληνικό αλφάβητο, όπου έχει «καμφθεί» η εμμονή με συγκεκριμένες λέξεις, σε αυτό βοήθησαν και τα εικονόλεξα, ενώ στην καλύτερη άρθρωση των λέξεων σαφώς βοηθάει η συνέχιση του προγράμματος λογοθεραπείας, δείχνει να δυσκολεύεται στο /θ/ και /φ/, τα αρθρώνει με τον ίδιο τρόπο σαν /φ/, όμως δείχνοντας της τον τρόπο που πρέπει να είναι η γλώσσα όταν τα προφέρει, το καταφέρνει να το πει σε ένα βαθμό, όμως χρειάζεται περαιτέρω εξάσκηση.

5.3 Κοινωνικο – συναισθηματικά γνωρίσματα

Ως προς τη Συμπεριφορά της μαθήτριας με ΔΑΦ, αυτή εμπεριέχει:

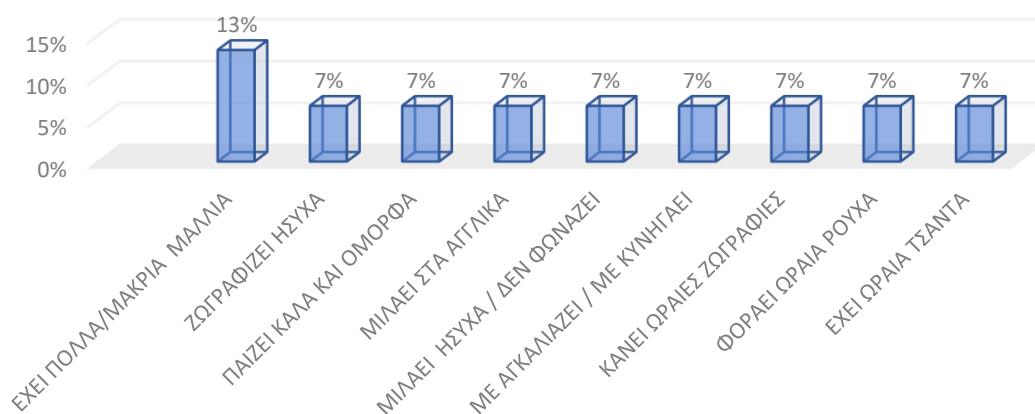
-  **τη Συναισθηματική Οργάνωση** (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με άλλους). Η μαθήτρια δείχνει ενδιαφέρον για να μάθει πράγματα, όταν της παρουσιάζονται μέσω οπτικών ερεθισμάτων, εικόνων ή βίντεο. Συνεργάζεται με τις εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτικό των αγγλικών, όμως με τους συνομήλικους της δυσκολεύεται, καθώς θέλει να γίνονται τα πράγματα, όπως τα θέλει εκείνη και να μην της αναστατώνουν αυτό που έχει φτιάξει ή που ασχολείται, διαφορετικά εκνευρίζεται, φωνάζει, αν ζοριστεί πολύ, και δεν επέμβει η εκπαιδευτικός Π.Σ.Σ, τότε ενδέχεται να βάλει και τα κλάματα, κλείνει τα αυτιά της, ακόμα και να θέλει να αποχωρήσει από την τάξη για να απομονωθεί και να αυτορυθμιστεί, ώστε να επανέλθει λίγο μετά.
-  **τη Γενική εικόνα της μαθήτριας με ΔΑΦ.** Πρόκειται για ένα φροντισμένο παιδί. Δεν δυσκολεύεται να αποχωριστεί τους γονείς της όσες φορές την έχουν συνοδεύσει είτε κατά την προσέλευση ή την αποχώρηση από το σχολείο, καθώς σε καθημερινή βάση, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων τη συνοδεύει ο παππούς της. παραλάβει κατά το σχόλασμα. Λόγω της αδυναμίας που διατηρεί στο πρόσωπο του πατέρα της , είναι πολύ χαρούμενη και ανυπομονεί να έρθει, τον αναφέρει με πολύ ενθουσιασμό. Όποιος κι αν τη συνοδεύει όμως είναι συνεργάσιμη και φυσικά όλη την υπόλοιπη ημέρα μέχρι την αποχώρηση είναι σε ευχάριστη διάθεση και πρόθυμη να ακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης.
-  **την Αυτοεξυπηρέτηση.** Στην αρχή δυσκολευόταν να ντυθεί μόνη της, το οποίο ύστερα από καθοδήγηση φαίνεται να το κατακτά. Μιας και στο σπίτι δεν δίνονται οι ευκαιρίες για αυτονομία στο κομμάτι της ένδυσης, το οποίο έχουμε συζητήσει συχνά με τους γονείς της.
-  **Κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη της.** Εμφανίζει μια ανωριμότητα στη συμπεριφορά της, είναι χειριστική και επιμένει στη γνώμη της μέχρι να γίνει αυτό που θέλει, ενίοτε παρουσιάζει άκαμπτη σκέψη και συμπεριφορά. Για παράδειγμα, όταν θέλει να ασχοληθεί με συγκεκριμένο παιχνίδι, παζλ, επιτραπέζιο, παραμύθι που της αρέσει και κάποιος -α συμμαθητής -τρια της θελήσει να παίξει με το ίδιο, ή τύχει να το έχει πάρει πριν από εκείνη,

τότε γκρινιάζει, φωνάζει, πάει να βάλει τα κλάματα, χωρίς να εξηγεί με λόγια αυτό που θέλει, θεωρώντας πως έτσι θα πετύχει το σκοπό της. Εντούτοις, έχει παρατηρηθεί ότι δεν έχει αναπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ή της ΘτΝ, πχ. αν δει κάποιο συνομήλικό να κλαίει, να είναι σε ένταση αναγνωρίζει ότι είναι λυπημένος -η και το λεκτικοποιεί, θα πει δηλαδή “κοίτα κλαίει” απευθυνόμενη στις εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως να τον/την πάρει μια αγκαλιά, αλλά ως εκεί. Επίσης, συχνά ταράζεται αν γίνει παρατήρηση σε κάποιο άλλο παιδί, η ένταση και η αλλαγή στον τόνο της φωνής των εκπαιδευτικών, της δημιουργεί αναστάτωση, βάζοντας τα κλάματα, σαν να έγινε σε εκείνη η παρατήρηση.

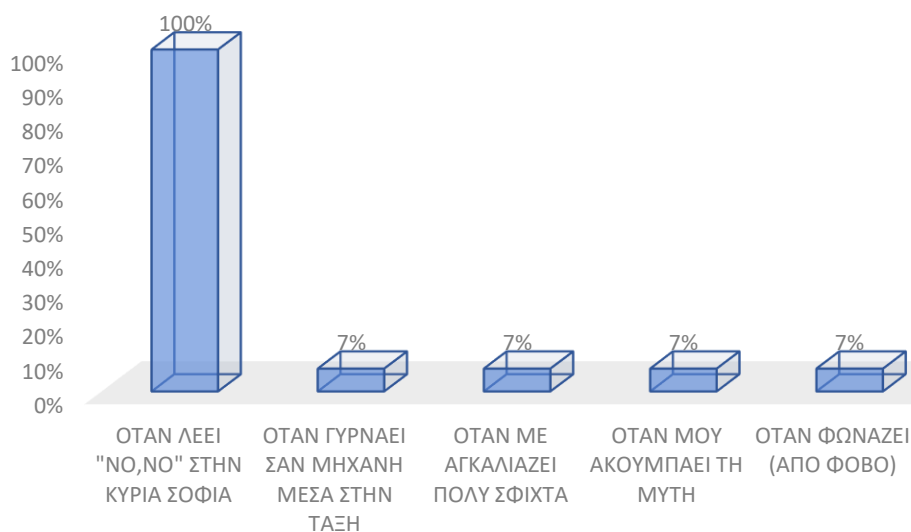
 **Κοινωνικές Δεξιότητες Και Προσαρμογή.** Η μαθήτριά με ΔΑΦ μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί τόσο στο φαγητό, στην τουαλέτα. Είναι σε θέση να ακολουθήσει, εκτελέσει οδηγίες, όμως πολλές φορές υπερισχύει το θυμικό της και κάνει αυτό που θέλει εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Παρόλα αυτά κατανοεί κοινωνικούς κανόνες, όμως χρειάζεται διαρκώς υπενθύμιση, τουλάχιστον στην αρχή, στη συνέχεια δείχνει να το κατανοεί. Ζητάει άδεια για να πάει στο μπάνιο, να κάνει κάτι σε μια δραστηριότητα. Βέβαια υπάρχουν και στιγμές που κυριαρχεί η παρορμητικότητά της, ιδιαιτέρως για πράγματα που είναι ενθουσιασμένη ή επιθυμεί πολύ να κάνει (π.χ. να παίξει με ένα συγκεκριμένο παιχνίδι, να βάλει με τις τέμπρες χρησιμοποιώντας τα πινέλα, να χορέψει με ένα συγκεκριμένο-α τραγούδι-α κλπ). Συχνά, θέλει να επαναλαμβάνει δραστηριότητες ευχάριστες για εκείνη, είτε με δική της πρωτοβουλία (της αποζητάει), είτε προτείνονται από τις εκπαιδευτικούς. Μπορεί τα παιδιά με ΔΑΦ να δυσκολεύονται στην επεξεργασία του προσώπου, καθώς απαιτεί τον ολιστικό τρόπο για την αναγνώριση των συναισθημάτων (Βογινδρούκας και συν., 2022). Εντούτοις, η μαθήτριά μας σε αυτό τον τομέα δεν δυσκολεύεται, αντιθέτως αναγνωρίζει όλα τα βασικά συναισθήματα/συγκινήσεις (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο) (Ekman & Davinson, 1994) με σχετική άνεση, έχοντας ευχέρεια στην αναγνώριση και μίμηση των αντίστοιχων εκφράσεων του προσώπου (Ekman & Friesen, 1975). Άλλωστε σύμφωνα με τον Izard (2011) τα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών ξεκινούν να σχηματίζουν δεσμούς με άτομα πέρα των τροφών με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουν τις συγκινησιακές εκφράσεις των άλλων ανθρώπων και έτσι μπορούν, πλέον, να βιώσουν και άλλες συγκινησιακές εμπειρίες πέραν των έξι βασικών. Τα νήπια ξεκινούν να αναγνωρίζουν τις συγκινησιακές εκφράσεις τόσο στον εαυτό τους αλλά και στους άλλους, με αποτέλεσμα να γίνονται αυτές μια σημαντική πτυχή της κοινωνικής

επικοινωνιακής τους ικανότητας. Για παράδειγμα ένα συνοφρυωμένο παιδί δίνει την εντύπωση ότι ίσως πρόκειται να ακολουθήσουν εκ μέρους του επιθετικά λόγια ή πράξεις (Izard, 2011). Οι απαντήσεις των παιδιών προέκυψαν έπειτα από συζήτηση στην ολομέλεια, με αφορμή το παραμύθι «Όλες μου οι ρίγες» της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας για τον αυτισμό, όπου τους ζητήθηκε να πουν προφορικά τι τους αρέσει και τι όχι σε σχέση με τη μαθήτριά με ΔΑΦ.). Η γνώμη των συμμαθητών-τριων της καθώς και τα συναισθήματά τους προς εκείνη αποτυπώνονται στα Γράφηματα 1 & 2.

Γράφημα 1 : Δηλώσεις συμμαθητών για τη μαθήτριά με ΔΑΦ (τι τους αρέσει)



Γράφημα 2 : Δηλώσεις συμμαθητών για τη μαθήτριά με ΔΑΦ (τι δεν τους αρέσει)



Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της *Συγκινησιακής/ Συναισθηματικής Επίγνωσης (Emotional Knowledge)*, σύμφωνα με τον Izard (2011) είναι:

- ✚ Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του νηπίου. Έτσι κατά τη νηπιακή ηλικία είναι σε θέση το παιδί να κατονομάζει τις συγκινήσεις, μετατρέποντας τες σε συναισθήματα και σκέψεις που το βοηθούν να καταλάβει και να χρησιμοποιήσει τις συγκινησιακές του καταστάσεις (emotion states).
- ✚ Η νευροβιολογική ανάπτυξη του παιδιού.
- ✚ Το οικογενειακό, προσχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με τα νήπια να επηρεάζονται απ' το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στα περιβάλλοντα αυτά.

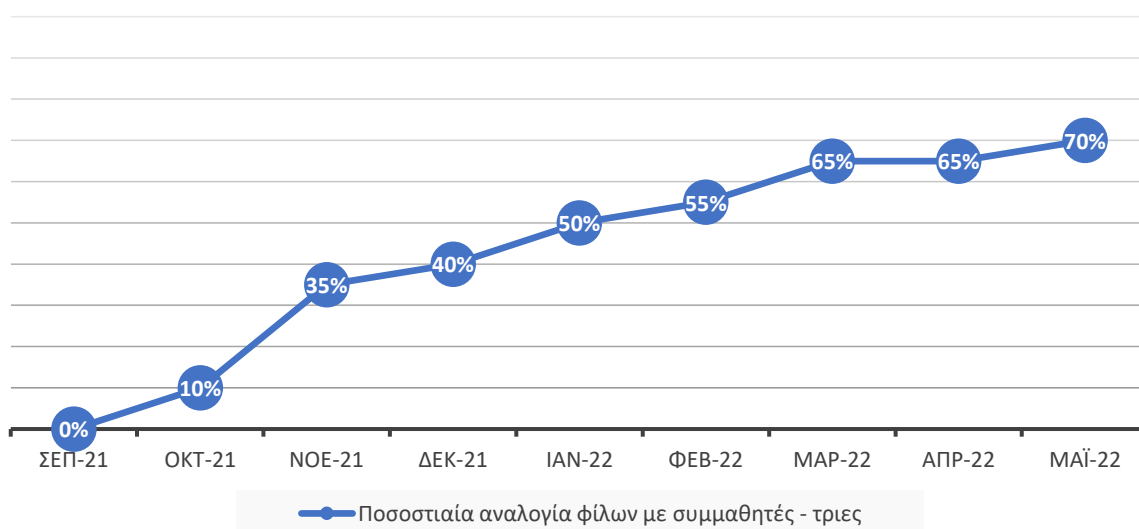
Η μαθήτρια στη θεματική ενότητα / εργαστήριο δεξιοτήτων όπου αναφερθήκαμε στα συναισθήματα, συμμετείχε ενεργά, αποτυπώνοντας είτε με εκφράσεις του προσώπου της (κατεβάζοντας τη μάσκα για να φανούν) σε συνδυασμό με κινήσεις των χεριών και στάση σώματος ενισχύοντας έτσι την εκάστοτε συγκινησιακή/ συναισθηματική έκφραση. Αποτελεί ένα από τα αγαπημένα της παιχνίδια. Συχνά, απευθύνεται είτε στις εκπαιδευτικούς είτε στους συμμαθητές της ζητώντας τους να παριστάνουν τους θυμωμένους, τους λυπημένους κλπ. Μάλιστα, τα συναισθήματα τα γνωρίζει και στα αγγλικά, μέσω σύντομων παιδικών τραγουδιών/ βίντεο από το youtube, τα οποία αποστηθίζει, αλλά το εντυπωσιακό είναι λέει τα λόγια με δικό της τρόπο όχι παπαγαλίζοντας στα αγγλικά. Για παράδειγμα οι στίχοι του τραγουδιού λένε «this is a happy face, this a sad face κλπ» και εκείνη λέει show me a happy face, show me a scary face (που δεν το αναφέρει) κλπ. Κι όλα αυτά με εξαιρετική προφορά, την οποία θέλει να ακούσει κι από τον εκάστοτε συνομιλητή (εκπαιδευτικό ή συμμαθητή της), επαναλαμβάνοντας τη σωστή προφορά των λέξεων λέγοντας : «όχι, είναι έτσι ...». Λαμβάνοντας υπόψη και το ότι τα παιδιά με ΔΑΦ υπολείπονται της ΘτΝ, άρα και της ικανότητας αντίληψης της συναισθηματικής κατάστασης των συνομιλητών / των άλλων, η μαθήτρια επιβεβαιώνει μεν τη δήλωση αυτή, μέσω του πειράματος της λανθασμένης πεποίθησης. Εντούτοις η μαθήτρια, αναγνωρίζει τα συναισθήματα των συνομηλίκων ή των εκπαιδευτικών, τα αναπαριστά μέσω εκφράσεων του προσώπου, όμως για παράδειγμα δεν κατανοεί πότε ενοχλεί /στενοχωρεί/ εκνευρίζει η συμπεριφορά/ στάση της στο παιχνίδι ή δραστηριότητα, διακατέχεται τη δεδομένη στιγμή από έναν εγωκεντρισμό με την έννοια ότι την αφορά μόνο ο εαυτός της και πως εκείνη αισθάνεται, αδιαφορώντας για τους άλλους και τα συναισθήματά τους.

- ✚ **Επικοινωνία.** Δυσκολεύεται να συμμετέχει σε διάλογο, ιδίως με συμμαθητές της και συνήθως δεν εκφράζει τις ιδέες της ή τις επιθυμίες της, ούτε παίρνει πρωτοβουλίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην γίνεται κατανοητή η συμπεριφορά της από τους/τις συμμαθητές – τριες της. Χρειάζεται η παρέμβαση των εκπαιδευτικών για να εξηγήσουν, γιατί μπορεί να τη στενοχωρεί κάτι ή να την εκνευρίζει πάνω στο παιχνίδι ή σε κάποια δραστηριότητα. Ουσιαστικά, της εξηγούν πως θα μπορεί να εκφραστεί με λόγια έναντι της μη λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. κραυγές, κλάματα, γκρίνια).
- ✚ **Συγκέντρωση και Προσοχή.** Ο χρόνος συγκέντρωσής της μαθήτριας σε μια δραστηριότητα αρχικά ήταν μικρός και χρειαζόταν κάποιο ερέθισμα να την παρακινήσει/ προσελκύσει να συμμετέχει και να πειστεί να την ολοκληρώσει. Αυτό το ερέθισμα συνήθως ήταν ένα βιβλίο με ενσωματωμένη γαντόκουκλα που της άρεσε, οπότε και οι οδηγίες δίνονταν μέσω της γαντόκουκλας (εκπαιδευτικός σε ρόλο) και ανταποκρινόταν αμέσως και με ευχαρίστηση! Επίσης, στην παρεούλα η προσοχή του διασπάται εύκολα Σε εξατομικευμένο επίπεδο η συγκέντρωσή και η προσοχή του βελτιώνεται. Ενοχλείται έντονα με θορύβους (είτε φωνές συμμαθητών, χτύπημα πόρτας, παραθύρου, φοβάται τα έντομα (π.χ. μύγες), είναι ιδιαίτερως ανήσυχη σε σημείο που μπορεί να βάλει τα κλάματα κατά τις βροχερές μέρες).
- ✚ **Προσωπικές Αναφορές.** Φαίνεται ότι η μαθήτρια ανταποκρίνεται καλύτερα σε δυαδικό επίπεδο ή σε επίπεδο μικρής ομάδας. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι συγκρατεί περισσότερες πληροφορίες όταν του δίνεται οπτικοποιημένο παιδαγωγικό υλικό ή εκπαιδευτικά βίντεο. Τέλος, της αρέσει να λειτουργεί σε δομημένο πρόγραμμα και εκδηλώνει άγχος για οποιαδήποτε αλλαγή. Στην περίπτωση αυτή κλείνει τα αυτιά της και ζητάει επίμονα από τις εκπαιδευτικούς της τάξης να κάνουν «κάνε τρι, τρι» εννοώντας το ντέφι «κυρία θύμωσε! πες στα παιδάκια να σταματήσουν..., φοβάται η μικρή!» αναφερόμενη στον εαυτό της στο γ'ενικό. Ενίοτε απευθύνεται απευθείας στους / στις συμμαθητές-τριες της λέγοντας: «παιδάκια φοβάται η μικρή!». Επιπλέον, υπάρχουν στιγμές που παραπονιέται για τη φασαρία και επιθυμεί ν' απομακρυνθεί από τον χώρο της τάξης.
- ✚ **Διαπροσωπικές Σχέσεις.** Δυσκολεύεται να αναπτύξει σχέσεις με τους συνομηλίκους της και αδυνατεί να χρησιμοποιήσει μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως βλεμματική επαφή και χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής. Αντιθέτως, δεν ενοχλείται με τις αγκαλιές ή το σωματικό παιχνίδι, αλλά το επιδιώκει, και μάλιστα και οι συμμαθητές -τριες

την αγκαλιάζουν συχνά. Συνεργάζεται άψογα με τις εκπαιδευτικούς ακολουθώντας τους κανόνες της τάξης με μικρές παρατυπίες εάν είναι φορτισμένη από κάποιο θόρυβο κλπ. Καθότι είναι περιορισμένη η φαντασία της κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, δείχνει ενδιαφέρον για συγκεκριμένα παιχνίδια μέσα στην τάξη, όπως είναι το σπιτάκι, τα ενσφηνώματα με την αλφάβητο, ένα παιχνίδι με ήχους που έχει σχήμα σπιτάκι, με πόρτα, παράθυρα, εναλλαγή μέρας – νύχτας κλπ. Στο διάλειμμα της αρέσει το κυνηγητό με τα αγόρια, επιδιώκει να την κυνηγούν, το παιχνίδι/ σπιτάκι με τους ήχους, το κουτσό, ενώ τώρα που το επιτρέπει και ο καιρός είναι καλοκαιρινός, αρέσκεται με περισσή χαρά και προσήλωση στο παιχνίδι με τα χρώματα, αμμοδόχο, ανακάτεμα λάσπης με ξυλάκι, ψάρεμα σε λεκάνες με νερό μαζί με συμμαθητές της ή και μόνη της.

✚ Παιχνίδι. Της αρέσει να παίζει στο σπιτάκι, να κοιμίζει το μωρό στην κούνια του ακούγοντας το νανούρισμα που παίζει η κούνια, στην κουζίνα, αλλά κυρίως επιδίδεται σε παράλληλο παιχνίδι, ακόμα και όταν συμμαθήτριες-τες την προσεγγίζουν για να παίξουν μαζί της. Έπειτα από ενθάρρυνση δύναται να παίξει συνεργατικό με 1 ή 2 συμμαθητές-τριες ή της το προτείνουν και ίδια τα παιδιά. Επίσης, εντοπίζεται δυσκολία στο αυθόρμητο παιχνίδι με παίξιμο ρόλων και γενικότερα στην αυθόρμητη συμμετοχή στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους της. Ακόμη, ύστερα από παρότρυνση των εκπαιδευτικών εμπλέκεται με παιχνίδια όπως κάποιο επιτραπέζιο ή παζλ. Στο Γράφημα 3 αποτυπώνεται η πορεία απόκτησης φίλων από την έναρξη του σχολικού έτους έως τη λήξη του, πιο συγκεκριμένα πόσους φίλους απόκτησε κάθε μήνα στην τάξη, σε ποσοστά, όπως προέκυψαν από την παρατήρηση της μαθήτριας με ΔΑΦ από την εκπαιδευτικό Π.Σ.Σ εντός και εκτός τάξης.

Γράφημα 3: Παρέα με συνομηλίκους εντός & εκτός τάξης (διάλειμμα)



Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν σε βάθος, μέσα από συστηματική παρατήρηση, τα γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικο - συναισθηματικά γνωρίσματα μιας μαθήτριας νηπιαγωγείου με ΔΑΦ. Η μαθήτρια εξ αρχής υστερούσε στους τομείς της επικοινωνίας & της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όμως στη συνέχεια αυτό βελτιώθηκε αισθητά, έκανε φίλους, αλληλεπιδρούσε μαζί τους λεκτικά και μη λεκτικά, ενώ παράλληλα σημείωσε αξιοσημείωτη πρόοδο και στο γνωστικό και γλωσσικό τομέα (μαθηματικά, γλώσσα, προφορικό λόγο) (Al-Qaryouti et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, παρουσίασε κοινά χαρακτηριστικά με τα παιδιά της ηλικίας της με ΔΑΦ όπως: α) αρθρωτικές δυσκολίες, β) δυσκολίες στη λαβή του μαρκαδόρου/μολυβιού τα οποία βελτιώθηκαν στην πορεία, γ) φόβο σε εξωτερικούς θορύβους, υπήρχαν εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. έντονοι ήχοι, βροντές κλπ.) που αποσπούσαν ενίοτε την προσοχή της κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (Vidal et al., 2020), όμως επανερχόταν όταν ένιωθε ασφάλεια δίπλα στην εκπαιδευτικό ΠΣΣ, συνήθως επιζητούσε την αγκαλιά της για να ηρεμήσει ή να βγει εκτός τάξης σ' ένα πιο ήσυχο σημείο ώστε να αυτορρυθμιστεί και να ηρεμήσει.

Από τη διεθνή βιβλιογραφία (Shaw et al., 2021; Vidal et al., 2020; Olsen et al., 2018; Silva & Fiamenghi, 2018; Al-Qaryouti, Nachabe & Leeder, 2017) προκύπτει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, κάτι που συμβαίνει σε όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς (Baldimtsi et al., 2021). Όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως αναφέρουν οι Song et al. (2021) δυσκολίες εντοπίζονται στα κορίτσια, γεγονός που διαπιστώθηκε και στην εν λόγω μαθήτρια με ΔΑΦ. Οι περισσότεροι συμμαθητές-τριες της με την έναρξη της χρονιάς δεν την πλησίαζαν, δεν της μιλούσαν, καθώς δεν ήξεραν πώς να αλληλεπιδράσουν μαζί της. Εκείνη συνήθιζε να επαναλαμβάνει κινήσεις με τα χέρια, ήχους και λέξεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, έτρεχε κυκλικά εντός της τάξης ή και εκτός, προκαλώντας κάποιον συμμαθητή της για να την κυνηγήσει ως διασκεδαστικό παιχνίδι. Έπειτα, από προσφώνηση για επαναφορά στην τάξη από τις εκπαιδευτικούς. Σε προσπάθεια επαναφοράς της βέβαια, ενίοτε, και ειδικά όταν μια δραστηριότητα την ευχαριστούσε (π.χ. κυνηγητό εντός τάξης), παρουσίαζε ευερεθιστότητα, έβαζε τα κλάματα, τρέχοντας εκτός τάξης (Silva & Fiamenghi, 2018).

Η μαθήτρια με ΔΑΦ διατηρούσε βλεμματική επαφή με τους άλλους. Αγκάλιαζε τους συμμαθητές της ιδιαιτέρως με εκείνους που έκανε περισσότερη παρέα (αγόρια και κορίτσια), έπιανε το χέρι των εκπαιδευτικών (ΠΣΣ, γενικής, αγγλικών) για να τους δείξει τι έφτιαξε στη ζωγραφιά, την εργασία, ή να απαντήσει σε κάποια ερώτηση των εκπαιδευτικών δείχνοντας ή λέγοντας την απάντηση (π.χ. σχετικά με κάποιο χρώμα, αριθμό, σχήμα, γράμμα της αλφαβήτου, σήμα κυκλοφορίας κλπ.). Τα γλωσσικά γνωρίσματα ενώ ξεκίνησαν με μονολεκτικές απαντήσεις, στην πορεία έως τη λήξη της χρονιάς ήταν πρόταση. Παρόλα αυτά ήταν σε θέση να σιγοτραγουδά διάφορα δικά της στιχάκια, χωρίς ιδιαίτερο νόημα ή χωρίς να απευθύνεται σε κάποιον συγκεκριμένα, καθώς και αγαπημένα της παιδικά τραγούδια «την αράχνη», «το κουνούπι» και το φεγγαράκι μου λαμπρό, ή στα αγγλικά π.χ. το τραγούδι της αλφαβήτας. Η ανάγκη της να ακούει παιδικά τραγούδια σε ελληνική και αγγλική γλώσσα, καθώς η μουσική επιδρά ευεργετικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με ΔΑΦ (Avdiu-Kryeziu & Avdiu, 2021).

Μέσω της μελέτης αυτής περίπτωσης, αναδύθηκε ο πολύ σημαντικός ρόλος που κατέχουν οι γονείς στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τις κοινωνικές συνδιαλλαγές των παιδιών με ΔΑΦ (Alli, Abdoola & Murawose, 2015; Murray, Ruble, Willis & Molloy, 2009). Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε πως σημαντικό ρόλο κατέχει η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον με τον/ την εκπαιδευτικό με στόχο του/της, καθώς και ο ρόλος της/ του εκπαιδευτικού Π.Σ.Σ στο να προωθεί τη συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό, με επέκταση των υφιστάμενων *προσαρμογών* του προγράμματος και *υποστήριξης* παιδιών με ΔΑΦ, ώστε να καταστεί δυνατή μια πιο συμπεριληπτική πρακτική (Olsen et al., 2018). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει η Glykaki (2021), οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, ωφελώντας τα περισσότερο στην κοινωνικοποίησή τους, αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τόσο το οργανωμένο πλαίσιο διδασκαλίας όσο και η *υποστήριξη από την παιδαγωγό ΠΣΣ* βοήθησαν τη μαθήτρια με ΔΑΦ να βελτιωθεί. (Olsen et al., 2018).

Άλλωστε, βάσει των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, η εστίαση στα δυνατά σημεία των μαθητών, και όχι στις αδυναμίες τους (ΔΑΦ), όντας μια

δυναμική διαδικασία που διαρκώς εξελίσσεται δίνει το χρόνο στους/στις μαθητές-τριες να βελτιωθούν και να εξελιχθούν (Vakil et al., 2009). Αποδεικνύεται και επισημαίνεται στην πρόσφατη βιβλιογραφία και κρίνεται ως μια επωφελής μικτή μέθοδος διδασκαλίας για τα παιδιά με αυτισμό σε τάξη συμπερίληψης (Beghin, 2021; Sandra & Kurniawati, 2021).

Επιπλέον, γίνεται κατανοητό, πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει στη ζωή τόσο των παιδιών με ΔΑΦ, όσο και των ίδιων των γονέων, να έχουν την αποδοχή, βοήθεια και υποστήριξη του κοινωνικού τους περιγύρου (συγγενών, φίλων, γειτόνων κλπ) (Zhao & Fu, 2022). Γενικότερα, όπως συμβαίνει σε όλα τα παιδιά, σημαντικό ρόλο κατέχει το σχολείο, που είναι ανοιχτό να συμπεριλάβει όλους τους/τις μαθητές-τριες (Lafont, Panjo, Michelon, Falissard, Speranza, Picot & Rouquette, 2022; Rizkiyanti & Murty, 2019) και κατ' επέκταση η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος με στόχο την πιο επωφελή φοίτηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ (Leifler, Carpelan, Zakrevska, Bölte & Jonsson, 2021), στην κοινωνικοποίηση τους (Lafont et al., 2022; Davydova, Gorelik, Vlasov, Lazunina, Nazarenko & Romenskaya, 2021), καθώς και στην επιρροή αλλά και στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Aristotelous, 2021; Farrant, Devine, Maybery & Fletcher, 2011; Findlay, Girardi & Coplan, 2006), ώστε να λαμβάνουν υπόψη την οπτική/ πλευρά των άλλων.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω, κατά πόσο η φοίτηση έστω και για μια σχολική χρονιά, στο προνήπιο είναι επωφελής για παιδιά με ΔΑΦ, ιδιαιτέρως σε συνθήκες πανδημίας, ώστε να μεταβούν πιο ομαλά σε γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό κλπ). Μια ακόμη παράμετρος που κερδίζει έδαφος, είναι η χρήση ρομπότ προκειμένου για τη βελτίωση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ (Georgiadi, Plexousakis, Vaiouli & Lithoxopoulou, 2022; Laurie, Manches & Fletcher-Watson, 2022; Panceri, Campos, Freitas, Schreider, Caldeira & Bastos-Filho, 2022), ενώ περαιτέρω διερεύνηση ενδεχομένως θα μπορούσε να γίνει και για το συνδυασμό της χρήσης μουσικής με τη χρήση ρομπότ προς την ίδια κατεύθυνση (Fengr, Mahoor & Dino, 2022). Τέλος, η χρήση γενικότερα της τεχνολογίας (web 2.0 εργαλείων, εφαρμογών ειδικά για σχεδιασμένων για παιδιά με ΔΑΦ), μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εκπαίδευση τους, καθιστώντας την πλέον προσβάσιμη, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ (Kellidou, Kotzageorgiou, Voulgari & Nteropoulou Nterou, 2020; Kim & Clarke, 2015) συνδυαστικά με υπάρχόντων επικοινωνιακών προγραμμάτων όπως το PECS (Ganz, Hong & Goodwyn, 2013).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Aristotelous, A. (2021) The Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream School: Views of Special Education Teachers. *Open Access Library Journal*, **8**, 1-23. doi: [10.4236/oalib.1108132](https://doi.org/10.4236/oalib.1108132).

Alexandropoulou, E. (2021). Investigation of Executive Functioning in Autism Spectrum Disorder. *Academia Letters*, Article 1226. <https://doi.org/10.20935/AL1226>

Alli, A., Abdoola, S., & Mupawose, A. (2015). Parents' journey into the world of autism. *South African Journal of Child Health*, *9*(3), 81-84.

Al-Qaryouti, I., Nachabe, G., & Leeder, T. (2017). Inclusion of an autistic child in kindergarten facility: A case study. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, *11*(4), 803-817. doi: <https://doi.org/10.53543/jeps.vol11iss4pp803-817>

American Psychiatric Association (APA). (2013). Neurodevelopmental disorders. Autism spectrum disorder. In: *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596

Avdiu-Kryeziu, S., & Avdiu, A. (2021). The integration of music and its influence on the inclusion of autistic children in educational activities of preschool institutions. *Rast Muzikoloji Dergisi*, *9*(3), 3031-3041.

Baldimtsi, E., Nicolopoulou, A., & Tsimpli, I. M. (2021). Cognitive and affective aspects of theory of mind in Greek-speaking children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(4), 1142-1156. doi:10.1007/s10803-020-04595-0

Bernabei, P., & Camaioni, L. (2001). Developmental Profile and Regression in a Child with Autism. *Autism*, *5*(3), 287-297. doi:10.1177/1362361301005003006

Blanchard, A., Chihuri, S., DiGuseppi, C. G., & Li, G. (2021). Risk of self-harm in children and adults with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, *4*(10), e2130272-e2130272. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04768-x>

Center for Disease Control (CDC) and Prevention. (2018). Screening and Diagnosis of Autism Spectrum Disorder. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Davydova, Y., Gorelik, V., Vlasov, V., Lazunina, I., Nazarenko, N., & Romenskaya, O. (2021). Features of socialization and school adaptation of children with autism spectrum disorders. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 258). EDP Sciences.

de Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, F., & Margari, L. (2021). Sex Differences in Autism Spectrum Disorder: Focus on High Functioning Children and Adolescents. *Frontiers in psychiatry*, 12, 1063. doi: 10.3389/fpsy.2021.539835

Demir, A. Ç., & Özcan, Ö. (2022). The nutritional behavior of children with autism spectrum disorder, parental feeding styles, and anthropometric measurements. *Nordic Journal of Psychiatry*, 76(1), 64-70. doi: <https://doi.org/10.1080/08039488.2021.1934109>

Demopoulos, C., Hopkins, J., & Davis, A. (2013). A comparison of social cognitive profiles in children with autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: a matter of quantitative but not qualitative difference?. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(5), 1157-1170. doi: 10.1007/s10803-012-1657-y

Eigsti, I. M. (2017). Peabody Picture Vocabulary Test. In *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 3357-3360). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-1-4614-6435-8_531-3

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Ishk.

Ekman, P., & Davinson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. (pp. 197-207). Oxford University Press.

Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2011). *Empathy, Perspective Taking and Prosocial Behaviour: The Importance of Parenting Practices*. *Infant and Child Development*, 21(2), 175–188. doi:10.1002/icd.740

Fengr, H., Mahoor, M. H., & Dino, F. (2022). A Music-Therapy Robotic Platform for Children with Autism: A Pilot Study. *arXiv preprint arXiv:2205.04251*.

Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). *Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 347–359. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.009

Gallo, D. P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorders: A lifespan perspective*. John Wiley & Sons.

Ganz, J. B., Hong, E. R., & Goodwyn, F. D. (2013). *Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(8), 973–983. doi:10.1016/j.rasd.2013.04.003

Georgiadi, M., Plexousakis, S., Vaiouli, P., & Lithoxopoulou, M. (2022). The Use of Robotics in Enhancing Social Skills in School and Therapeutic Settings in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. In *Designing, Constructing, and Programming Robots for Learning* (pp. 160-178). IGI Global.

Glykaki, P. (2021). The Inclusion of Children with Autism in the Mainstream School Classroom. Knowledge and Perceptions of Teachers and Special Education Teachers. *Open Access Library Journal, 8*(9), 1-33. doi: 10.4236/oalib.1107855

Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion Review, 3*(4), 371–378. <https://doi.org/10.1177/1754073911410737>

Kellidou M., P., Kotzageorgiou, M., Voulgari, I., & Nteropoulou Nterou, E. (2020). A Review of Digital Games for Children with Autism Spectrum Disorder. 9th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-Exclusion. doi:10.1145/3439231.3439270

Kim, S., & Clarke, E. (2015). Case study: An iPad-based intervention on turn-taking behaviors in preschoolers with autism. *Behavioral Development Bulletin, 20*(2), 253.

- Lafont, C., Panjo, H., Michelon, C., Falissard, B., Speranza, M., Picot, M. C., ... & Rouquette, A. (2022). Determinants of Inclusion in Mainstream School for Children with Autism Spectrum Disorders from the EpiTED Study: A 10-Year Follow-up Cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.
- Laurie, M. H., Manches, A., & Fletcher-Watson, S. (2022). The role of robotic toys in shaping play and joint engagement in autistic children: implications for future design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 32, 100384.
- Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582-597.
- Lohr, W. D., & Tanguay, P. (2013). DSM-5 and proposed changes to the diagnosis of autism. *Pediatric annals*, 42(4), 161-166. doi: [10.3928/00904481-20130326-12](https://doi.org/10.3928/00904481-20130326-12)
- Malhi, P., & Sankhyan, N. (2021). Intentional self harm in children with autism. *The Indian Journal of Pediatrics*, 88(2), 158-160. doi: <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03276-1>
- Mouridsen, S. E. (2003). *Childhood disintegrative disorder*. *Brain and Development*, 25(4), 225–228. doi:10.1016/s0387-7604(02)00228-0
- Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molloy, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders.)
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E. (2018). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638. doi:10.1080/13603116.2018.1441914
- Palomo, R., Thompson, M., Colombi, C., Cook, I., Goldring, S., Young, G. S., & Ozonoff, S. (2008). A Case Study of Childhood Disintegrative Disorder Using Systematic Analysis of Family Home Movies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1853–1858. doi:10.1007/s10803-008-0579-1

Panceri, J., Campos, A., Freitas, E. V. S., Schreider, S. L., Caldeira, E., & Bastos-Filho, T. F. (2022). Proposal of a New Socially Assistive Robot with Embedded Serious Games for Therapy with Children with Autistic Spectrum Disorder and Down Syndrome. In *Brazilian Congress on Biomedical Engineering* (pp. 1399-1405). Springer, Cham.

Papadopoulos, D. (2018). A general overview of the pragmatic language-social skills and interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism Open Access*, 8(225), 2. doi: 10.4172/2165-7890.1000225

Papoudi, D., & Kossyvakis, L. (2018). Play and children with autism: insights from research and implications for practice. *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge University Press, pp. 563-579. doi: 10.1017/9781108131384.031

Parmeggiani, A., Corinaldesi, A., Posar, A. (2019). *Early features of autism spectrum disorder: a cross-sectional study*. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(1), 144–. doi:10.1186/s13052-019-0733-8

Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit?. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 813-835. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716412000033>

Philippe-Peyroudet, C., & Grandgeorge, M. (2018). Animal-assisted interventions for children with autism spectrum disorders: A survey of French facilities. *People and Animals: The International Journal of Research and Practice*, 1(1), 8.

Rega, A., Mennitto, A., Vita, S., & Iovino, L. (2018). New technologies and autism: can augmented reality (ar) increase the motivation in children with autism. *INTED2018 Proceedings*, 4904-4910. doi: 10.21125/inted.2018.0959

Regier, D. A., Kuhl, E. A., & Kupfer, D. J. (2013). The DSM-5: Classification and criteria changes. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 12(2), 92–98. <https://doi.org/10.1002/wps.20050>

Rizkiyanti, C. A., & Murty, A. I. (2019). EMPATHY IN EARLY CHILDHOOD: A PRELIMINARY STUDY. *HUMANISMA: Journal of Gender Studies*, 2(2), 138-145. <http://dx.doi.org/10.30983/jh.v2i2.813>

Rosello, B., Berenguer, C., Baixauli, I., García, R., & Miranda, A. (2020). Theory of mind profiles in children with autism spectrum disorder: Adaptive/social skills and pragmatic competence. *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.567401

Sandra, L. A., & Kurniawati, L. A. (2021). Differentiated Instruction for ASD Students in an EFL Class. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 12(2), 240-256.

Shaw, K. A., Maenner, M. J., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Furnier, S. M., ... & Cogswell, M. E. (2021). Early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(10), 1. doi: <https://dx.doi.org/10.15585%2Fmmwr.ss7010a1>

Silva, A. F., & Fiamenghi-Jr, G. A. (2018). School inclusion of autistic children: Case study in a Brazilian kindergarten school. *International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences (BEST: IJHAMS)*, 6(11), 7-12. doi: 10.36349/EASJPID.2019.v01i05.002

Skoufou, A. (2019). Social Interaction of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)-Characteristics and Educational Approaches. *Online Submission*, 6(6), 28-36

Smith, M., Segal, J., & Hutman, T. (2015). Autism Symptoms and Early Signs: What to look for in babies, toddlers, and children. UCLA Center for Autism Research & Treatment.

Song, D. Y., Kim, S. Y., Bong, G., Kim, Y. A., Kim, J. H., Kim, J. M., & Yoo, H. J. (2021). Exploring sex differences in the manifestation of autistic traits in young children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 88, 101848. doi:10.1016/j.rasd.2021.101848

Sparrow S.S. (2011). Vineland Adaptive Behavior Scales. In: Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (eds) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1602

Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321-326. doi:10.1007/s10643-008-0289-5

Vidal, V., McAllister, A., & DeThorne, L. (2020). Communication profile of a minimally verbal school-age autistic child: A case study. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(3), 671-686.

Wilson, R. (2021). Animals in the Lives of Children. *EXCHANGE*.

Wolff, S. (2004). The history of autism. *European child & adolescent psychiatry*, 13(4), 201-208.

Zhao, M., & Fu, W. (2022). The resilience of parents who have children with autism spectrum disorder in China: A social culture perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 207-218. doi: <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1747761>

Zwaigenbaum, L., Brian, J. A., & Ip, A. (2019). Early detection for autism spectrum disorder in young children. *Paediatrics & Child Health*, 24(7), 424-432.

Ελληνόγλωσσες

Βογινδρούκας, Ι., Γκρίτζιος, Β., Μαυρόγιαννη, Θ., Φούσκα, Σ. (2022). *Αυτισμός: κατανόηση, εκπαίδευση και παρέμβαση*. ΚΕΔΙΒΙΜ: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκοτζαμάνης, Κ. (επιμ.). (2015). *DSM-V Διαγνωστικά Κριτήρια: Α.Ρ.Α.* Αθήνα: Λίτσας.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ελ. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2008). Ν.3699 2/10/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Πρόγραμμα μέτρων εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (2015). *Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος*. Ανακτήθηκε στις 28/2/2022, από τον ιστότοπο https://www.newseae.gr/images/pdfs/ekpaideutiko_uliko/yliko22.pdf

Manolitsis, G. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3-34.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπριμπίλη, Μ., Κοντοπούλου Μ. & Χριστοδούλου Ιφ. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» ΜΙΣ: 295450. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1859>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Β': Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Για Το Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε στις 25/4/2022, από τον ιστότοπο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Δράση Β: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για Μαθητές Με Αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 25/4/2022, από τον ιστότοπο <https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Analytika-Programmata-Eidikhs-Agwghs-kai-Ekpaideushs/A.P.S.-gia-mathhtes-me-Aftismo.pdf>

Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 37(2).

Σιδερίδης Γ., Αντωνίου Φ. (2015). *WPPSI-III GR (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - 3rd Edition)*. Ελληνική έκδοση – στάθμιση. Αθήνα: ΜΟΤΙΒΟ ΕΚΔΟΤΙΚΗ. Ανακτήθηκε στις 27/03/2022, από τον ιστότοπο <https://www.motiboaxiologisi.gr/tools.php?nid=5>

Στογιαννίδου Α. (2017). *WISC-V GR - Wechsler Intelligence Scale for Children - 5th Edition*. Ελληνική έκδοση - στάθμιση. Αθήνα: ΜΟΤΙΒΟ ΕΚΔΟΤΙΚΗ. Ανακτήθηκε στις 27/03/2022, από τον ιστότοπο <https://www.motiboaxiologisi.gr/tools.php?nid=3>

Στογιαννίδου Α. (2017). *WAIS-IV GR - Wechsler Adult Intelligence Scale - 4th Edition*. Ελληνική έκδοση – στάθμιση. Αθήνα: ΜΟΤΙΒΟ ΕΚΔΟΤΙΚΗ. Ανακτήθηκε στις 27/03/2022, από τον ιστότοπο <https://www.motiboaxiologisi.gr/tools.php?nid=2>

Συριοπούλου – Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή Ατόμων Με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τάφα, Ε.(2008). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

Στιγμιότυπα γνωρισμάτων μαθήτριας με ΔΑΦ

Εικόνα 1: Δείγματα γραφής Σεπτεμβρίου 2021



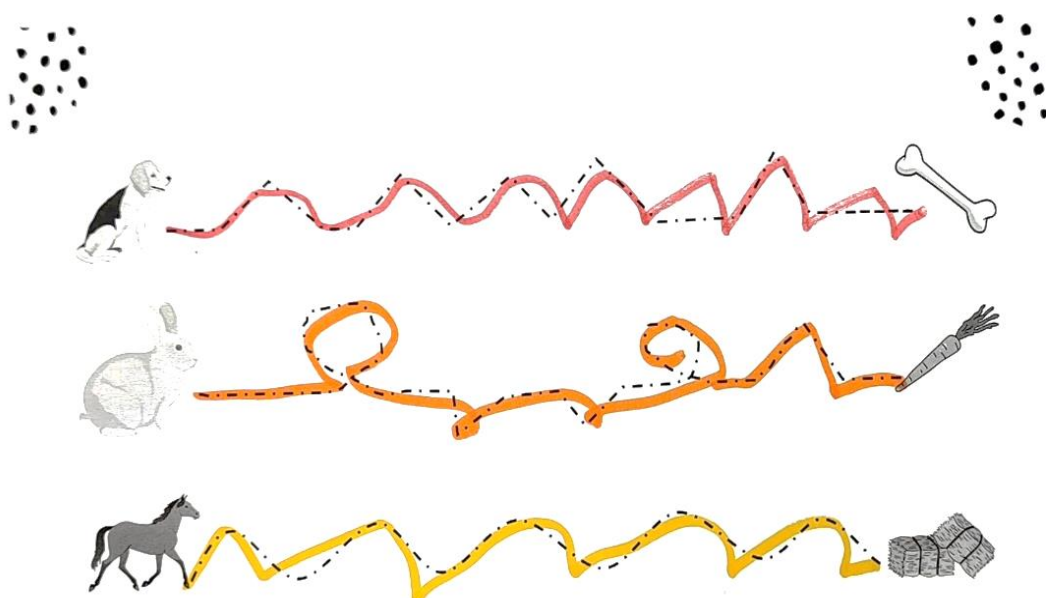
Εικόνα 2: Δείγμα γραφής & ιχνογραφήματος Ιουνίου 2022



Εικόνα 3: Γραφή στα αγγλικά από μνήμης με δική της πρωτοβουλία/
Χρώματα/ αγαπημένη ασχολία της μαθήτριας με ΔΑΦ



Εικόνα 4: Προγραφή / Λεπτή κινητικότητα/ Γραφοκινητικός συντονισμός



Εικόνα 5: Λέξεις με αρχικό φώνημα / Κεφαλαίοι χαρακτήρες



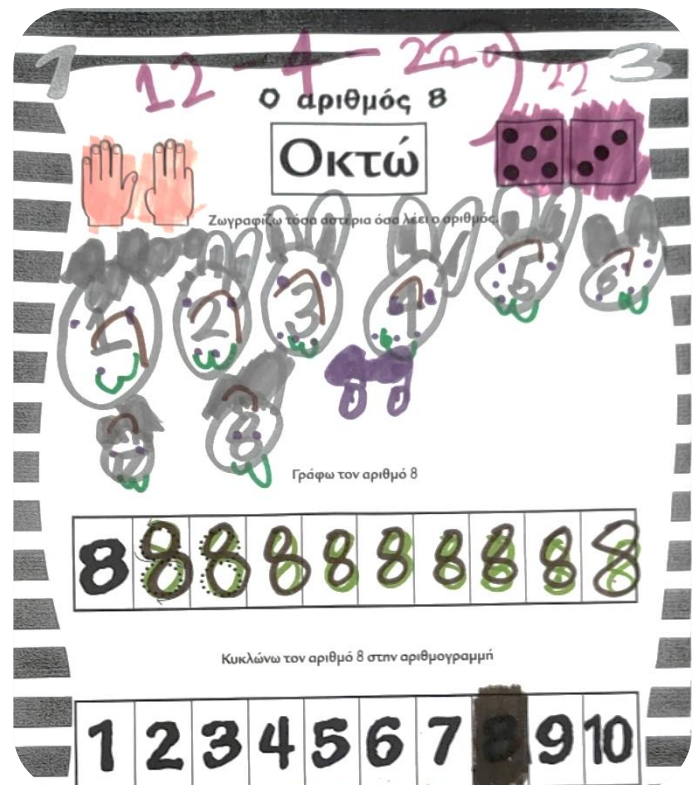
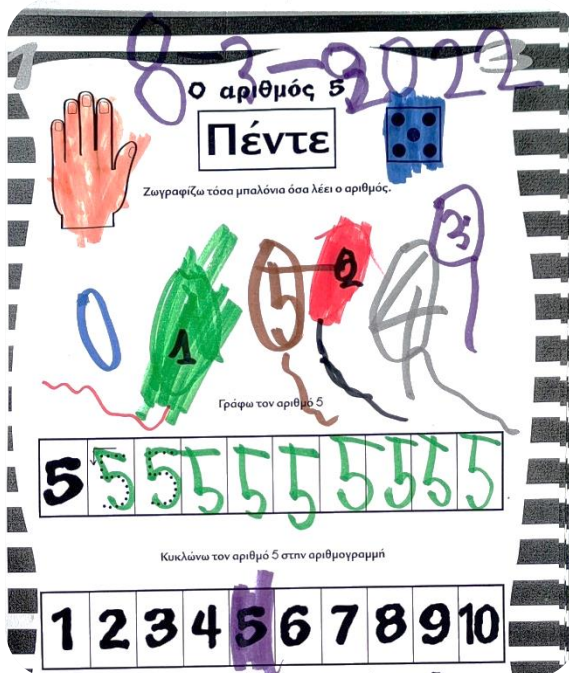
Σχηματίζω την άλλη μισή πεταλούδα
Χρωματίζω

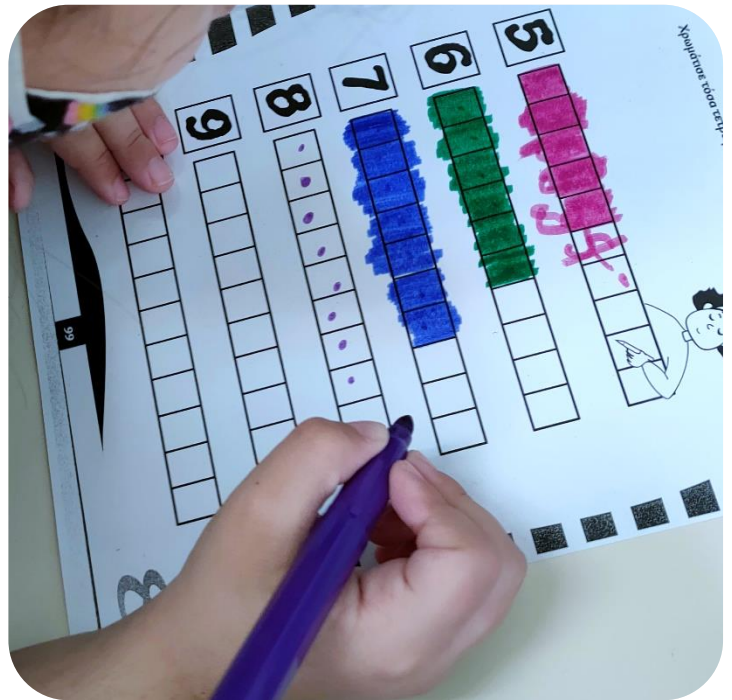


αριθμοί
πες
13-5-2022

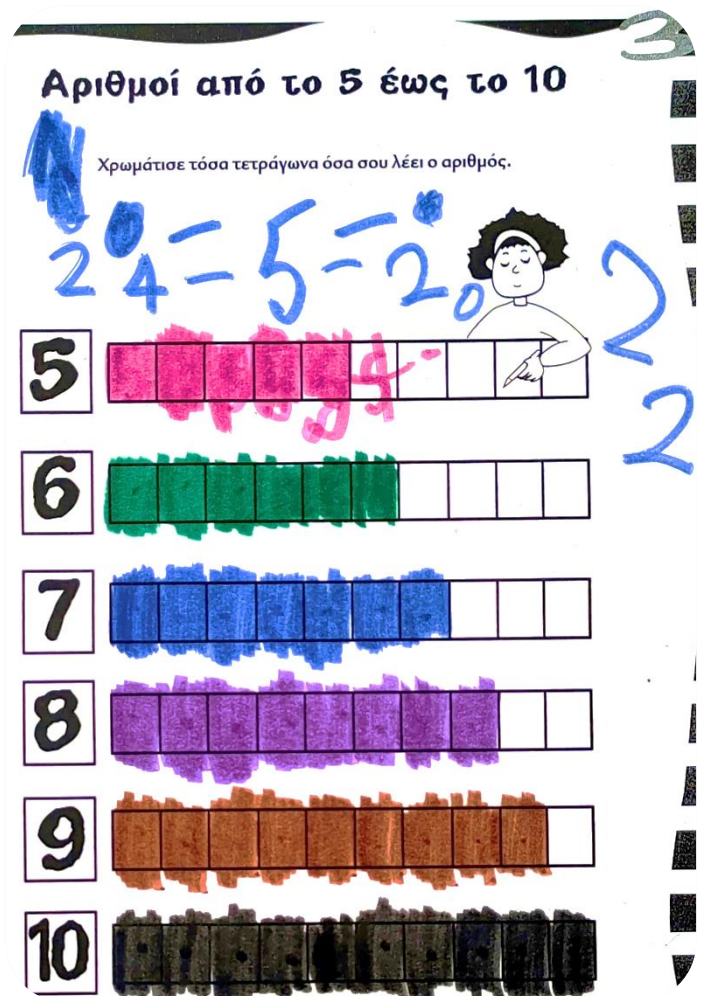
Εικόνα 6: Σύμβολα αριθμών / Ημερομηνία /
Συμμετρία / Μαθηματικά

Εικόνα 7: Μαθηματικά / Αριθμοί / Σύμβολα /
Ημερομηνία/ Χρονικές έννοιες : μήνας, έτος





Εικόνα 8: Μαθηματικά/ Ποσότητες /
Αντιστοίχιση συμβόλου αριθμού με
ποσότητα/ Επίλυση προβλήματος/
Χρονικές έννοιες : ημέρα, μήνας , έτος

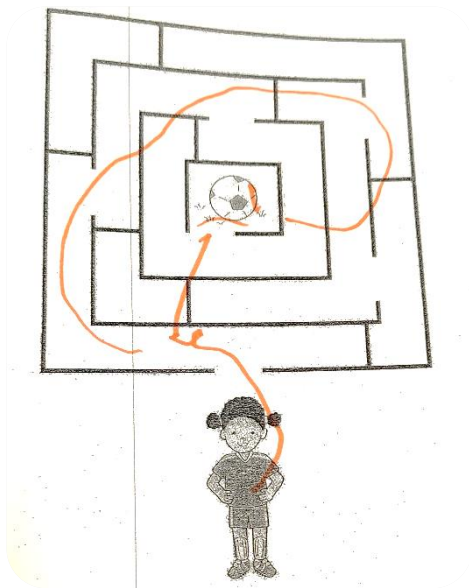


Εικόνα 9 : Παζλ / Επίλυση προβλήματος

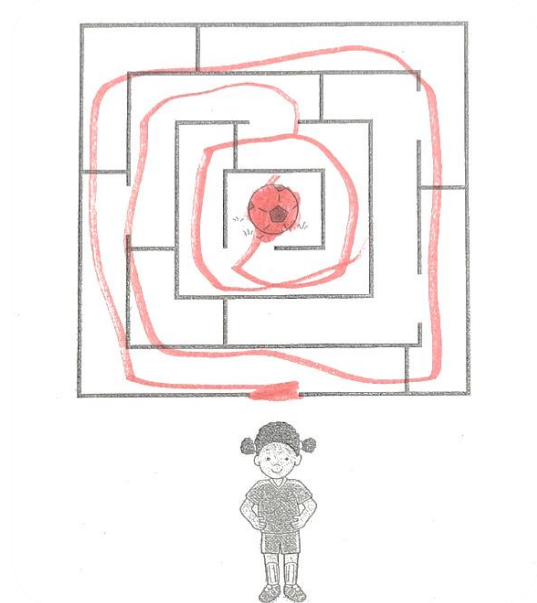


Εικόνα 10: Λαβύρινθος / Λαβή μαρκαδόρου & Λεπτή Κινητικότητα – Οπτικοχωρική Αντίληψη– Οπτική διάκριση/ Οπτικοχωρικός συντονισμός (κατεύθυνση) – Γραφοκινητικός συντονισμός

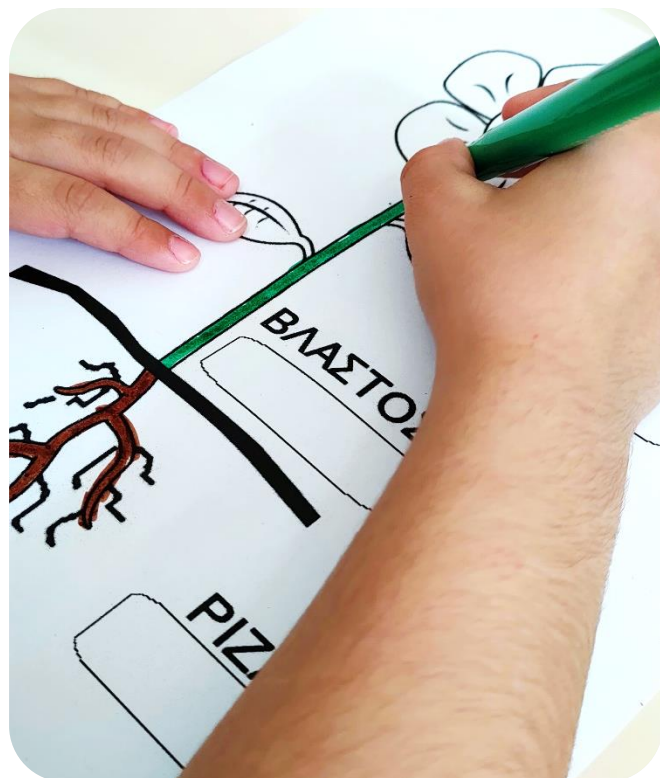
Σεπτέμβριος 2021



Μάιος 2022



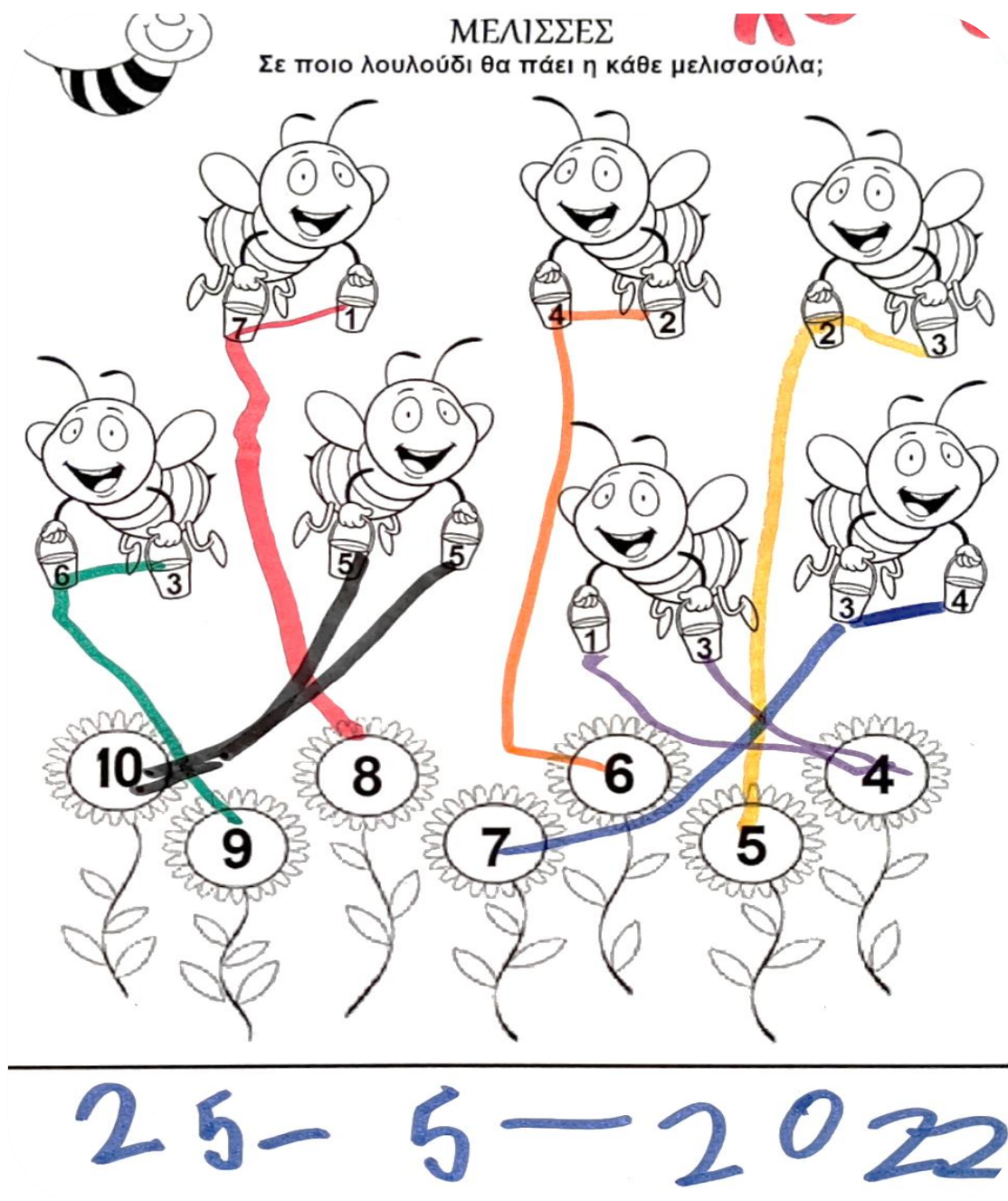
Εικόνα 11: Λαβή μαρκαδόρου & Λεπτή Κινητικότητα – Οπτικοχωρική Αντίληψη– Οπτική διάκριση/ Οπτικοχωρικός συντονισμός (κατεύθυνση) – Γραφοκινητικός συντονισμός



Εικόνα 12: Λεπτή κινητικότητα / Χρήση κόλλας - ψαλιδιού
(καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους)



Εικόνα 13: Πρόσθεση ποσοτήτων / Αντιστοίχιση ποσότητας – συμβόλου αριθμού



Εικόνα 14 : Σχήματα / Κύκλος / Εύρεση σχήματος / Χρωματική Αντιστοίχιση/ Χρωματισμός εκτός



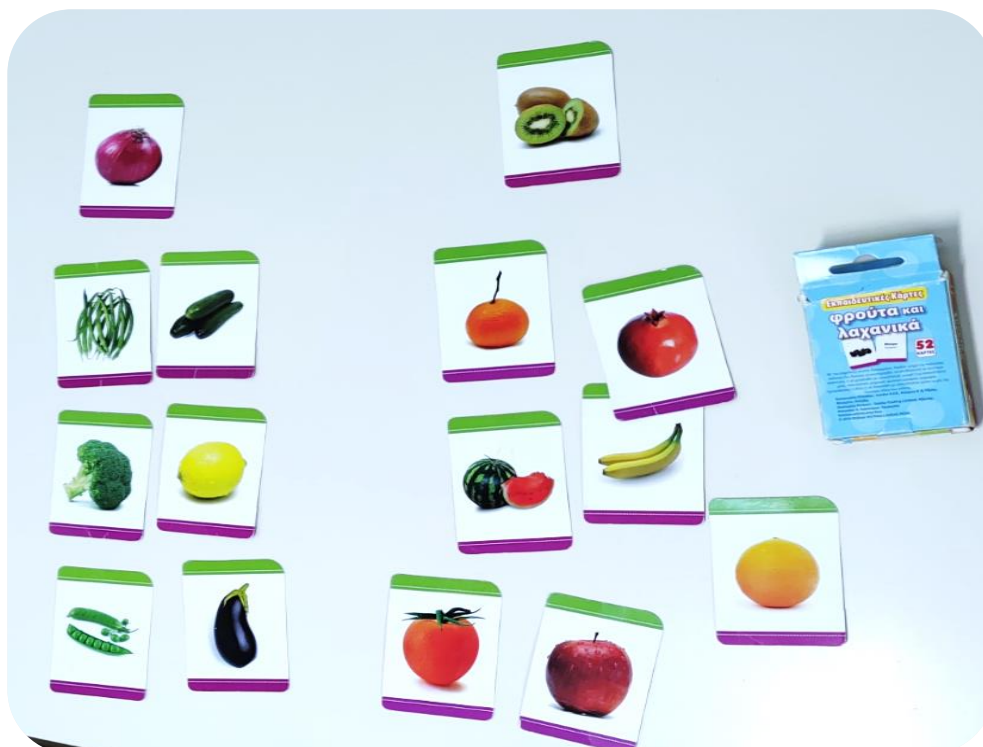
Εικόνα 16: Αντιστοίχιση ποσότητας αντικειμένων με αριθμούς



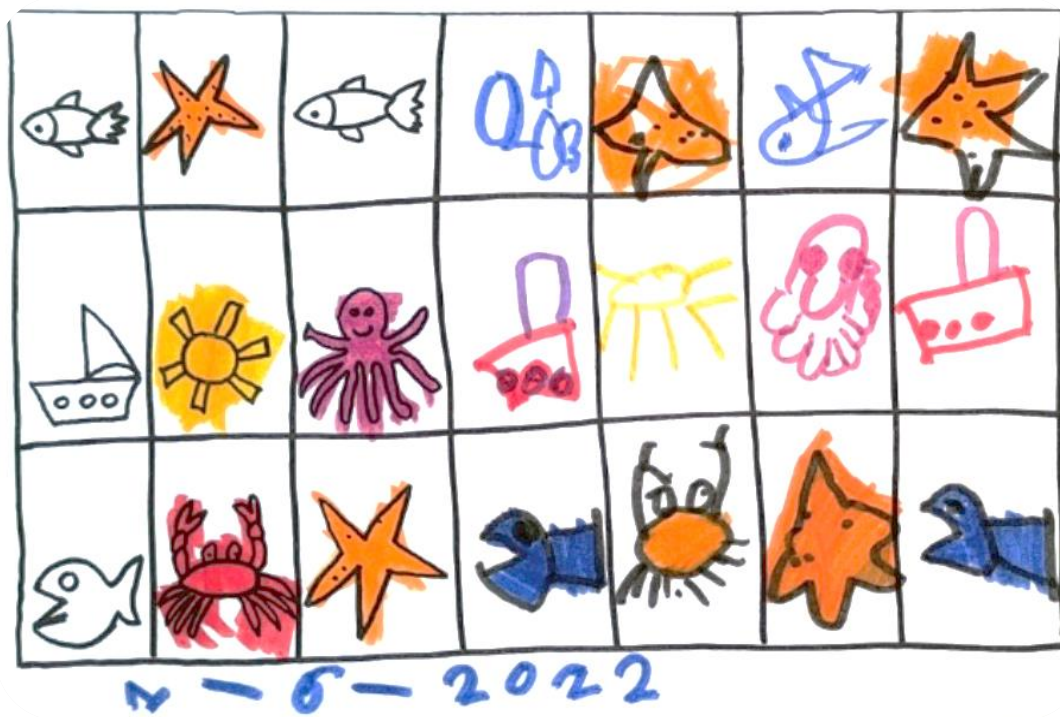
Εικόνα 17:
Παιχνίδι Μνήμης



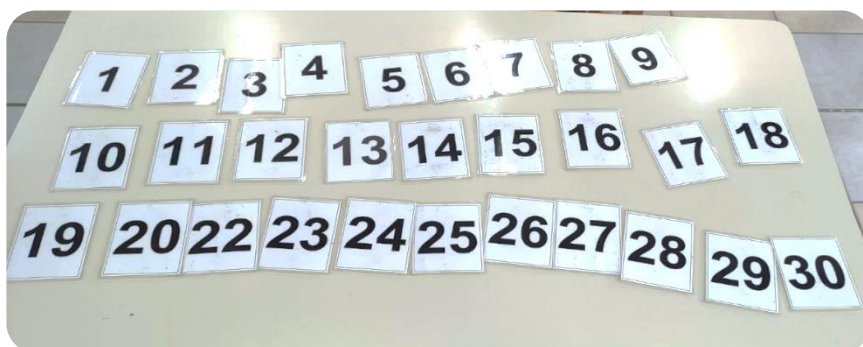
Εικόνα 18: Ταξινόμηση φρούτων & Λαχανικών



Εικόνα 19: Συμπλήρωση μοτίβου



Εικόνα 20: Σειροθέτηση αριθμών από το 1-31 από τη μαθήτρια με ΔΑΦ



Εικόνα 21: Ιχνογράφημα μαθήτριας με ΔΑΦ κατά την έναρξη & λήξη του σχολικού έτους



Εικόνα 22: Εξέλιξη Ιχνογραφήματος μαθήτριας με ΔΑΦ: σχεδιάζοντας μηνιαίως τον εαυτό της.

09/2021



10/2021



11/2021



12/2021



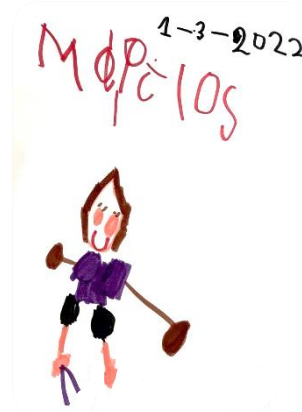
01/2022



02/2022



03/2022



04/2022



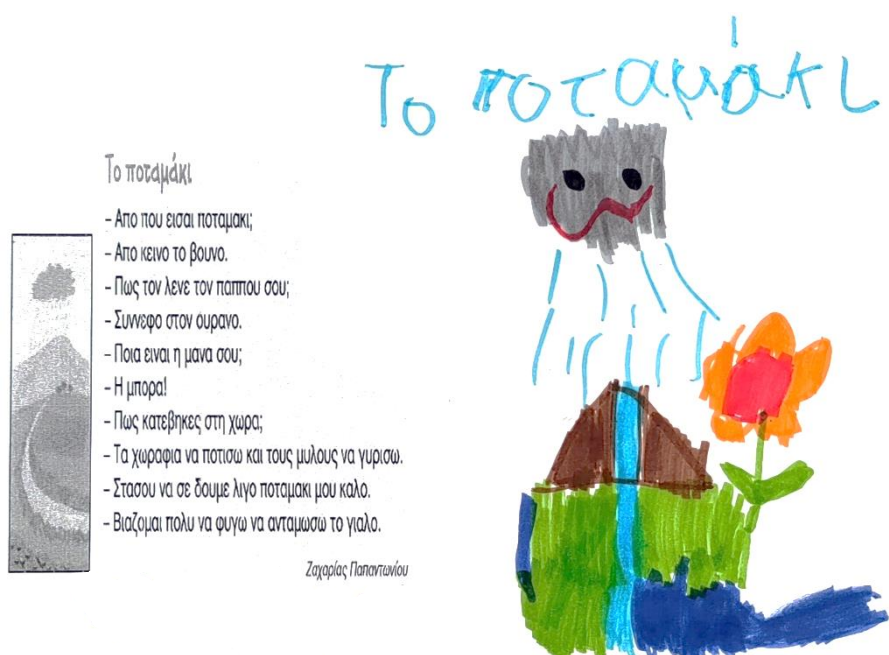
05/2022



06/2022



Εικόνα 23: Μιλώντας για τον κύκλο του νερού/ Γραφή / Ημερομηνία/ Ιχνογράφημα/ Οπτικοποίηση ποιήματος (από τα εργαστήρια δεξιοτήτων) – Οκτώβριος - Νοέμβριος 2021



Εικόνα 24: Μιλώντας για τα δικαιώματα των παιδιών – Αφίσα / Διαφορετικότητα/ Γραφή / Ημερομηνία/ Ιχνογράφημα / (από τα εργαστήρια δεξιοτήτων)



ΣΟΓΡΑΦΙΣΕ ΟΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΕΝΑ ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣ ΟΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΣΑΝ ΟΔΗΓΟ ΕΝΑ ΣΚΥΛΟ.



Εικόνα 25: Μιλώντας για το δάσος & τα έντομα / Γραφή / Ημερομηνία/ Ιχνογράφημα (από τα εργαστήρια δεξιοτήτων) – Μάιος – Ιούνιος 2022



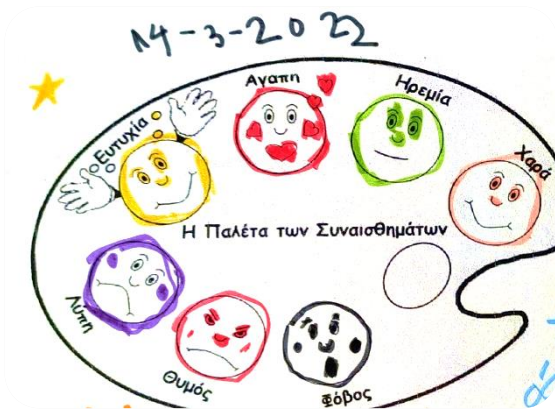
Εικόνα 26: Συμμετοχή της μαθήτριας με ΔΑΦ σε οργανωμένες βιωματικές δραστηριότητες (σπορά, ζύμωμα)



Εικόνα 27: Έκφραση συναισθημάτων / Αγαπημένα πρόσωπα / Ο εαυτός μου/

Αξιοποίηση διαφορετικών υλικών – χρωμάτων – πινέλων

(εργαστήρια δεξιοτήτων : συναισθηματική αγωγή)



Εικόνα 28: Κοινωνικοποίηση / Παιχνίδι - Παρέα εντός & εκτός τάξης / «Πύραυλος»
φιλίας / Μουσικοκινητική δραστηριότητα την ώρα των αγγλικών

