

**ΑΥΤΙΣΜΟΣ –ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ –  
ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ  
ΤΗΣ Α΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

ΜΟΥΡΕΛΑΤΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ: Α.Μ. 10388

ΤΣΙΤΛΑΚΙΔΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ: Α.Μ. 11205

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΤΑΣΣΗ

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	ΣΕΛ: 3- 4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	ΣΕΛ: 5 - 7
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ .....	ΣΕΛ: 8 - 11

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ .....	ΣΕΛ: 11 - 14
ΟΡΙΣΜΟΣ .....	ΣΕΛ: 14 - 15
ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ "ΑΥΤΙΣΜΟΣ".....	ΣΕΛ: 15 - 16
ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ .....	ΣΕΛ: 16 – 22

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ .....	ΣΕΛ: 23 – 33
-----------------------	--------------

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ .....	ΣΕΛ: 33 - 61
ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ .....	ΣΕΛ: 61 - 65

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

5.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ.....	ΣΕΛ: 66-73
5.2 ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....	ΣΕΛ: 74

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

ΠΡΟΓΝΩΣΗ.....	ΣΕΛ: 75-76
---------------	------------

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ.....	ΣΕΛ: 76-77
--	------------

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

8.1 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	ΣΕΛ: 78-79
8.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ABC .....	ΣΕΛ: 79
8.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΒΑ.....	ΣΕΛ: 80-83
8.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACH.....	ΣΕΛ: 84-88
8.5 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΚΑΤΟΝ.....	ΣΕΛ: 88-91
8.6 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PECS.....	ΣΕΛ: 91-92
<b>8.7 ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....</b>	<b>ΣΕΛ: 92</b>
8.8 ΙΑΤΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΙΕΣ....	ΣΕΛ: 93-94

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>**

9.0 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ.....ΣΕΛ: 94-95

9.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΙΣΤΟΡΙΩΝ.....ΣΕΛ: 95

9.2 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....ΣΕΛ: 95-98

9.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....ΣΕΛ: 98-107

9.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΙΣΤΟΡΙΩΝ.....ΣΕΛ; 107

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>**

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ  
ΦΑΣΜΑ.....ΣΕΛ: 108-121

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup>**

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ.....ΣΕΛ: 121-123

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12<sup>ο</sup>**

ΔΙΑΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ.....ΣΕΛ: 123-127

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13<sup>ο</sup>**

### **ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....ΣΕΛ: 128- 130

ΣΤΟΧΟΙ ΑΝΑ ΤΟΜΕΙΣ.....ΣΕΛ: 131- 133

ΕΞΑΤΟΜΙΛΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΙΣ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΑΝΟΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....ΣΕΛ: 134

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....ΣΕΛ: 135-136

ΠΡΩΤΗ ΜΕΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....ΣΕΛ: 137- 139

ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΕΝΑ  
ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ.....ΣΕΛ: 140 -198

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14<sup>ο</sup>**

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.....ΣΕΛ: 199- 456

ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....ΣΕΛ 457

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....ΣΕΛ: 458-476

## ΑΦΙΕΡΩΣΗ

*...Σώπασε η αλεπού και βάλθηκε να κοιτάζει το μικρό πρίγκιπα*

*- Σε παρακαλώ, ημέρωσε με του είπε...*

*- Τι πρέπει να κάνω; ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας.*

*- Πρέπει να δείξεις μεγάλη υπομονή... Στην αρχή θα κάθεται κάπως μακριά μου, να έτσι, μέσα στη χλόη. Εγώ θα σε παρατηρώ με την άκρη του*

*ματιού μου, και εσύ δε θα λες τίποτε. Η γλώσσα είναι πηγή παρεξηγήσεων. Μα κάθε μέρα θα μπορείς να κάθεται λίγο πιο κοντά μου... Την άλλη μέρα ο μικρός πρίγκιπας ξαναγύρισε.*

*- Καλύτερα να έρχεσαι πάντα την ίδια ώρα, είπε η αλεπού. Αν έρχεσαι ας πούμε στις τέσσερις το απόγευμα, εγώ από τις τρεις θα νιώθω κιόλας ευτυχισμένη... Αν όμως έρχεσαι έτσι στην τύχη, δε θα ξέρω πότε να στολίσω την καρδιά μου... '*

*Έτσι ο μικρός πρίγκιπας ημέρωσε την αλεπού.*

*- Αντίο, είπε ο μικρός πρίγκιπας.*

*- Αντίο, είπε και η αλεπού. Άκου το μυστικό μου. Είναι πολύ απλό: βλέπουμε μόνο με την καρδιά. Τα μάτια δεν μπορούν να δουν την ουσία. Ο χρόνος που χάνεις για ένα τριαντάφυλλο, είναι αυτός που το κάνει σημαντικό για σένα... Οι άνθρωποι ξέχασαν μια αλήθεια του εσύ δεν πρέπει να την ξεχάσεις: είσαι για πάντα υπεύθυνος γι' αυτόν που εξημερώνεις. Είσαι υπεύθυνος για το τριαντάφυλλο σου...*

*Antoine de Saint Exupery*

*«Ο μικρός πρίγκιπας»*

***«Την εργασία αυτή, την αφιερώνουμε σε όλα εκείνα τα παιδιά, που μοιάζουν και συγχρόνως διαφέρουν από όλα τα υπόλοιπα, ξεχωρίζοντας το καθένα για την μοναδικότητα του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους!».***

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας, του τμήματος Λογοθεραπείας, της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας (ΣΕΥΠ) του Α.Τ.Ε.Ι Ιωαννίνων για τη λήψη πτυχίου.

Για την εκπόνηση της επικείμενης Πτυχιακής εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την συντονίστρια μας, κ. Παρασκευή Τάσση, για την πολύτιμη συμβολή, καθοδήγηση, υποστήριξη και εμπιστοσύνη, που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας και την Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.), για τη χορήγηση – προσφορά των βιβλίων.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας, για την ουσιαστική υποστήριξη και κατανόηση τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας!



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο αυτισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα *αινίγματα* της παιδοψυχιατρικής. Πρόκειται για *διαταραχή της παιδικής ηλικίας*, η οποία απασχόλησε και απασχολεί ένα πολύ μεγάλο αριθμό επιστημόνων. Ωστόσο έρευνες που έγιναν μέχρι σήμερα δεν έχουν δώσει ακριβείς απαντήσεις για το τι είναι ο «*αυτισμός*». Πολλοί υποστήριξαν ότι είναι κάποια διαταραχή στη διαδικασία της ανάπτυξης, άλλοι πάλι πρέσβευσαν την άποψη ότι είναι κάποια πολύπλοκη και σπάνια δυσλειτουργία. Τα παλαιότερα χρόνια, όταν δεν είχαν σημειωθεί επαρκείς έρευνες, επιστήμονες - παιδοψυχίατροι ταύτιζαν τον αυτισμό με τη σχιζοφρένεια ή τη νοητική καθυστέρηση.

Σήμερα οι τελευταίες αυτές απόψεις έχουν απορριφθεί και υποστηρίζουν ότι αποτελεί ένα σύνδρομο, του οποίου η αιτία είναι *οργανική* και όχι ψυχολογική, όπως πίστευαν παλιότερα. Όποιες και να είναι οι αιτίες όμως σημασία έχει ότι αποτελούν μια *ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή* στην οποία παρατηρείται μια διαταραγμένη - περιορισμένη σχέση ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του. Κεντρική θέση στο σύνδρομο αυτό κατέχει «*αυτό το ίδιο*» το άτομο καθώς φαίνεται ότι έχει αποκοπεί από τον περίγυρο του και παρουσιάζει έντονα στοιχεία απομόνωσης και εσωστρέφειας. Έτσι εξηγείται και ο όρος «*αυτισμός*» ο οποίος δόθηκε σ' αυτό το σύνδρομο και προέρχεται από την λέξη *εαυτός* που σημαίνει αποσύνδεση από το περιβάλλον και τους άλλους, στροφή, αναδίπλωση, κλείσιμο, απορρόφηση στον εαυτό.

Το έναυσμα - η αφορμή, για να «*αγγίξουμε*» ένα τέτοιο θέμα είναι ότι πρόκειται για παιδιά, τα οποία ξεχωρίζουν για τον ιδιαίτερο κόσμο τους. Κατά συνέπεια όλοι όσοι ασχολούμαστε με παρόμοια θέματα αξίζει να κάνουμε προσπάθειες να κατανοήσουμε, όσο αυτό είναι δυνατό, αυτό που βιώνουν, τον τρόπο με τον οποίο το βιώνουν, προκειμένου να τα φέρουμε πιο κοντά σε επικοινωνία με το περιβάλλον και τον έξω κόσμο.

Με την εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε να επιτύχουμε τον προβληματισμό των ανθρώπων και των οικογενειών που θέλουν να ασχοληθούν και να βοηθήσουν τα άτομα αυτά, τα οποία αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες και να συμβάλλουμε έτσι κι εμείς με τον τρόπο μας στη μελέτη αλλά και στη προσέγγιση

ενός τέτοιου ιδιαίτερου ενδιαφέροντος θέματος. Η ακόλουθη εργασία περιλαμβάνει αναλυτικά:

Το **κεφάλαιο πρώτο**, περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή του αυτισμού, από τις πρώτες λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων αυτισμού καθώς και τις πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής.

Στο **κεφάλαιο δεύτερο**, παρουσιάζεται η επιδημιολογία, ο ορισμός της διαταραχής, η προέλευση του όρου αυτισμός καθώς και οι θεωρίες περί αυτισμού.

Στο **κεφάλαιο τρίτο**, αναλύονται τα πιθανά αίτια του αυτιστικού φάσματος.

Το **κεφάλαιο τέταρτο**, περιγράφει αναλυτικά τα συμπτώματα που συνοδεύουν τον αυτισμό και παρουσιάζει τη διαφορική διάγνωση του αυτιστικού συνδρόμου με άλλες παθήσεις και διαταραχές.

Στο **κεφάλαιο πέμπτο** παρουσιάζεται το στάδιο της διάγνωσης, καθώς και το πώς γίνεται η διάγνωση.

Το **κεφάλαιο έκτο** αναφέρεται στην πρόγνωση που μπορεί να υπάρξει.

Στο **κεφάλαιο έβδομο και στο όγδοο κεφάλαιο** παρατίθενται κάποια από τα πιο αντιπροσωπευτικά, θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα θεραπευτικής αντιμετώπισης του εν λόγω συνδρόμου που έχουν εφαρμοστεί για την καλύτερη ποιότητα ζωής.

Στο **κεφάλαιο ένατο** γίνεται ανάλυση των κοινωνικών ιστοριών, όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο, τα στάδια ανάπτυξης μιας κοινωνικής ιστορίας, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα κοινωνικών ιστοριών και τέλος η αποτελεσματικότητα αυτών.

Στο **κεφάλαιο δέκατο** επισημαίνεται ο ρόλος της ένταξης του αυτιστικού παιδιού στο σχολείο.

Στο **κεφάλαιο ενδέκατο** υπογραμμίζεται ο ρόλος του λογοθεραπευτή που συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων όσο και της ανάπτυξης των επικοινωνιακών του ικανοτήτων.

Το **κεφάλαιο δωδέκατο** αναφέρεται στα δικαιώματα των ατόμων με Δ.Α.Δ.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Ναι, νομίζω ότι οποιοσδήποτε φυσιολογικός άνθρωπος θα το έβρισκε πολύ δύσκολο να ζει όπως εγώ...»*

*(Harpe, 1994)*

*Φανταστείτε να ζείτε μόνοι σε μια ξένη γη. Μόλις κάνετε το πρώτο βήμα για να κατεβείτε από το λεωφορείο, οι ντόπιοι έρχονται εναντίον σας φωνάζοντας και κάνοντας χειρονομίες. Οι χειρονομίες τους δεν σημαίνουν τίποτα για σένα. Οι φωνές τους ακούγονται σαν κλάμα από ζώα. Το ένστικτο σας, σας λέει πρώτα να εναντιωθείτε στη συνέχεια να διώξετε αυτούς τους εισβολείς μακριά από εσάς ή να πετάξετε – να ξεφύγετε από τις ανόητες απαιτήσεις του, ή να αγνοήσετε το χάος που επικρατεί γύρω σας.*

*(Πιπερόπουλος, 1994)*

Παρ' όλο που η επιστήμη έχει σημειώσει μεγάλη πρόοδο τα τελευταία χρόνια στη μελέτη των ατόμων με διάφορες διαταραχές (ανάπτυξης, συμπεριφοράς), ο αυτισμός εξακολουθεί να αποτελεί ένα μεγάλο *αίνιγμα*. Ο Α. Κυπριωτάκης (1987), αναφέρει ότι εκείνος που υποφέρει περισσότερο από την αναπτυξιακή διαταραχή αυτή, είναι η οικογένεια. Όλοι μας μπορούμε να φανταστούμε τα αισθήματα ενοχής και ντροπής που τη διακατέχουν, την απελπισία της, που κορυφώνεται από την μία μέρα στην άλλη, την αγωνία της για το παρόν και το μέλλον, τους φόβους της για τις επιπτώσεις στη ζωή του παιδιού τους και στα άλλα μέλη της οικογένειας από την πικρή γεύση που αφήνουν οι καθημερινές απογοητεύσεις...

Στην εργασία λοιπόν που ακολουθεί, θα διαπραγματευτούμε και θα αναπτύξουμε το φαινόμενο του αυτισμού, καθώς και το ρόλο της θεραπείας και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην *ένταξη και αποκατάσταση* των αυτιστικών ατόμων.

Ο Αυτισμός, αποτελεί μια διαταραχή, που επηρεάζει ολόκληρη τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Χαρακτηρίζεται από εγκλεισμό ολόκληρης της ψυχικής δραστηριότητάς του στον εσωτερικό του κόσμο και απώλεια της επαφής με τον

εξωτερικό. Η εσωτερική πραγματικότητα αποβαίνει η μοναδική πραγματικότητα για το άτομο. Η κατάσταση αυτή κάνει την επικοινωνία αδύνατη και τη συμπεριφορά του ακατανόητη. Το άτομο φαίνεται ότι αδιαφορεί για το φυσικό, υλικό καθώς και για το ανθρώπινο περιβάλλον και αποσύρεται σε μια κατάσταση συναισθηματικής απομόνωσης. Αποτυγχάνει να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις, εφόσον δεν κατανοεί την ανάγκη για συναλλαγή και την έννοια της «κοινωνικής ενσυναίσθησης». Παρουσιάζει την επιθυμία για αμεταβλητότητα και προσκολλάται σε αντικείμενα τα οποία το ίδιο αντιλαμβάνεται. Εμφανίζει στερεότυπες κινήσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονται ακούραστα και εμπεδώνονται στη κινητική του συμπεριφορά. Εκδηλώνει αδυναμία στο επίπεδο ολοκλήρωσης, απαρτίωσης, συνοχής και επεξεργασίας των πληροφοριών, στον τομέα των αισθήσεων. Ο αυτισμός είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη και πολύμορφη αναπτυξιακή διαταραχή, που επηρεάζει όλη την πορεία ζωής του ατόμου, εφόσον δεν είναι μια στατική κατάσταση και διαρκεί ισόβια.

Η αιτιολογία του μοιάζει με μια μακριά αιτιολογική αλυσίδα η οποία έχει ξεχωριστούς κρίκους, χωρίς να έχει επαρκώς διαλευκανθεί έως και σήμερα, με συνέπεια να δυσχεραίνεται η αντιμετώπιση και η αποτελεσματική θεραπεία του. Βάσει των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό, μπορεί να γίνει πιο κατανοητό το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν και κάποιες δυσκολίες στη μάθηση και αυτές αυξάνονται, όταν η μάθηση υλοποιείται μέσα στα πλαίσια της τυπικής σχολικής φοίτησης. Ακόμη, λόγω του ότι στα αυτιστικά παιδιά, παρατηρούνται διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής και γνωστικής ικανότητας, είναι απαραίτητο η εκπαίδευσή τους να βασίζεται στα ιδιαίτερα επίπεδα ειδικών αναγκών για κάθε άτομο. Ο αυτισμός, ως μια εξελικτική διαταραχή απαιτεί ιδιαίτερη και προσεκτική αντιμετώπιση. Κάθε αυτιστικό άτομο, οποιασδήποτε ηλικίας, είναι σε θέση να δεχθεί επιδράσεις διαμέσου σκόπιμων μέσων θεραπείας. Οι μέθοδοι θεραπείας που παρέχονται παράλληλα με την εκπαίδευση, συμβάλλουν στη εξομάλυνση και τροποποίηση των ιδιόμορφων συμπεριφορών και αντιδράσεων του αυτιστικού ατόμου, βοηθώντας τα να αντεπεξεέλθουν στη σοβαρή αναπτυξιακή αναπηρία τους.

Η βαθιά κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης και ποιότητας των συμπτωμάτων και η λεπτομερής αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο εμφανίζεται στο συγκεκριμένο

άτομο, είναι καθοριστική στη διαδικασία παροχής της κατάλληλης βοήθειας (Αλεξάνδρου, 2007).

*«Ο εσωτερικός κόσμος ενός αυτιστικού μοιάζει με ένα ασφαλές καταφύγιο.*

*Οι αυτιστικοί είναι ακραία παραδείγματα ανθρώπων που έχουν ανάγκη περισσότερης μοναχικότητας. Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι δειλοί, αλλά όλοι χρειάζονται το αίσθημα της ηρεμίας, της εσωτερικής εμπειρίας. Αυτό τακτοποιεί και καταπραΰνει ένα μέρος της ανησυχίας που προέρχεται από τον εξωτερικό κόσμο. Είναι ευχάριστο και βολικό να ξέρεις πως διαθέτεις ένα άσυλο που πάει μαζί σου παντού».*

***Jasmine Lee O' Neill***

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Οποιαδήποτε ανασκόπηση αναφορικά με το θέμα του Αυτισμού οφείλει να έχει ως αφετηρία τους πρωτοπόρους Leo Kanner και Hans Asperger, που, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο και σχεδόν ταυτόχρονα, (1943 και 1944 αντίστοιχα) δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες της συγκεκριμένης διαταραχής. Οι μελέτες αυτές περιλάμβαναν λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων και αποτελούσαν ουσιαστικά τις πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής. Και οι δύο επιστήμονες θεωρούσαν ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής, που προκαλούσε ιδιαίτερος χαρακτηριστικά προβλήματα (*Frith, 1996*). Αρχικά ο Kanner στη Βαλτιμόρη και λίγο αργότερα ο Asperger στη Βιέννη, κατέγραψαν περιπτώσεις «περίεργων» παιδιών, τα οποία από κοινού παρουσίαζαν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Κυρίως, φαίνονταν ανίκανα να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν φυσιολογικές συναισθηματικές σχέσεις και αντιμετώπιζαν διαταραχές στην επικοινωνία. Αξιοσημείωτη σύμπτωση αποτελεί η επιλογή της λέξης «*αυτισμός*» και από τους δυο επιστήμονες στην προσπάθειά τους να χαρακτηρίσουν τη φύση της βαθύτερης διαταραχής. Στην πραγματικότητα όμως δεν αναγνωρίζεται ως σύμπτωση, γιατί ο όρος αυτός είχε ήδη εισαχθεί στην ψυχιατρική ορολογία το 1911 από το διαπρεπή ψυχίατρο Eugen Bleuler. (*Frith, 1996*)

Ο E. Bleuler χρησιμοποίησε πρώτος, τον όρο «*αυτισμός*», ώστε να χαρακτηρίσει μια ουσιώδη ανωμαλία της σχιζοφρένειας, αναφερόμενος κυρίως στην απώλεια επικοινωνίας με την πραγματικότητα και στον περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο. Το άτομο με αυτισμό ζει σύμφωνα με τον εαυτό του, αναδιπλωμένο στον εαυτό του. Ετυμολογικά ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη «*εαυτός*» που σημαίνει «*εγώ ο ίδιος*». (*Βογινδρούκας, 2002*)

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη σύντομη ιστορία της Ψυχιατρικής και την ακόμη συντομότερη ιστορία της Παιδοψυχιατρικής, αντιλαμβανόμαστε ότι η ημερομηνία της επίσημης καταγραφής μιας διαταραχής, δεν σηματοδοτεί και το ορόσημο της τεκμηριωμένης αναγνώρισης της. Συνεπώς, ο αυτισμός δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο. Έντονες ενδείξεις της ύπαρξής του, έχουν παρατηρηθεί και περιγραφεί στα αρχεία της ιστορίας. Ο Haslam, φαρμακοποιός του Bethlem Hospital,

στο Άσυλο Ψυχικών Παθήσεων του Λονδίνου, κατέγραψε την περίπτωση ενός πεντάχρονου αγοριού το οποίο εισήχθη στο Άσυλο το 1799 και που συχνά έχει μνημονευτεί χωρίς να αμφισβητηθεί ως ένδειξη ότι ο αυτισμός υπήρχε από τότε. Ιδιαίτερη εντύπωση προξένησε το γεγονός ότι δεν έπαιξε ποτέ με τα άλλα παιδιά, ούτε προσκολλήθηκε στην ομάδα τους, ήταν απομονωμένο και απορροφημένο. (Frith, 1996)

Στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα το ενδιαφέρον του πνευματικού κόσμου επικεντρώθηκε σε ένα άγριο παιδί που βρέθηκε στο δάσος της Aveyron στην κεντρική Γαλλία. Το αγόρι, που ονομάστηκε Βίκτωρ, ήταν περίπου 12 χρονών, δεν μιλούσε, δεν απαντούσε στις ερωτήσεις και δεν ανταποκρινόταν σε ηχητικούς ερεθισμούς. Το παρουσιαστικό και η συμπεριφορά του συνολικά δεν ταίριαζαν καθόλου με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες. Λόγω της απομόνωσης από την ανθρώπινη κοινωνία, η ανάπτυξή του σταμάτησε τόσο, που έμοιαζε νοητικά υστερημένο. Ο λόγος δεν είχε ποτέ κατακτηθεί, λόγω έλλειψης εμπειριών. Λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς του, προκάλεσε το ενδιαφέρον διάφορων διακεκριμένων επιστημόνων της συγκεκριμένης περιόδου και αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και εξέτασης. Συγκεκριμένα, τα πρώτα πορίσματα αναφέρουν ότι ο Βίκτωρ έμοιαζε με άλλα παιδιά που παρουσίαζαν «ατελή και ανεπαρκή ιδιοσυγκρασία». Θεωρήθηκε ότι η σιωπηρότητα και η ιδιορρυθμία του οφειλόταν σε «ιδιοτεία εκ της ιδιοσυγκρασίας». (Frith, 1996)

Επιπλέον, το 1801, ο Itard, ένας γιατρός γοητευμένος από το ζήτημα του Βίκτωρ, ανέλαβε με ιδιαίτερη επιμονή την εκπαίδευσή του. Οι ενέργειες του Itard, συνέκλιναν στο πέρασμα του «άγριου αγοριού» από την πρωτόγονη κατάστασή του στον πολιτισμένο κόσμο. Ο Itard, απέδειξε ότι με τη συμβολή της εκπαίδευσης, βελτιώθηκε σημαντικά η ποιότητα ζωής του Βίκτωρ, παρόλο που δεν κατάφερε να αναπτύξει το λόγο. Ωστόσο, έπειτα από πέντε χρόνια προσπάθειας παραιτήθηκε από το σκοπό του και δήλωσε στην τελική του έκθεση, ότι η εκπαίδευση του νεαρού ήταν ακόμη ατελής και ίσως να έμενε σ' αυτή κατάσταση για πάντα. (Frith, 1996)

Ακόμη, ειδικοί όπως ο Edouard Seguin ένας εκ των θεμελιωτών της επιστήμης της Ψυχολογίας καθώς και ο Franz Gall πρωτοπόρος θεμελιωτής της φρενολογίας έχοντας εξετάσει τον Βίκτωρ κατά το τέλος της ζωής του, κατέληξαν

στο συμπέρασμα ότι ήταν «ένας πραγματικός ιδιώτης», εννοώντας ότι η περίπτωση του ήταν παρόμοια με άλλων ατόμων που ήταν διανοητικά ανάπηροι εκ γενετής. Σύμφωνα τέλος με τη *Frith (1996)* βάση της κλινικής εικόνας και των στοιχείων που έχουν καταγραφεί και παρουσιαστεί μέσω επιστημονικών μελετών, και παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να υπάρξει κατηγορηματική απάντηση για μια περίπτωση που χρονολογείται δύο αιώνες πριν, κατέλεξε στο ότι ο Βίκτωρ αποτέλεσε παράδειγμα ατόμου με τυπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτισμού όπως είναι η αυτιστική μοναχικότητα, η μειονεξία στις αμοιβαίες κοινωνικές συνδιαλλαγές, οι ιδιορρυθμίες στην αισθητηριακή αντίληψη, η εμμονή στην ομοιομορφία, η έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού και η στερεοτυπία.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν κι άλλες πολλές ενδιαφέρουσες περιπτώσεις που παρέχουν ιστορικές ενδείξεις, όπως οι «ευλογημένοι ή άγιοι τρελοί» της Παλαιάς Ρωσίας. Η σχέση τους με τον Αυτισμό διέφευγε της προσοχής μέχρι πρόσφατα, όταν αυτή υποδείχθηκε από τους διακεκριμένους μελετητές της Ρωσικής Ιστορίας Natalia Challis και Horace W. Dewey. Οι τελευταίοι καταγράφουν με ιδιαίτερη σαφήνεια τις εξαιρετικές ομοιότητες μεταξύ των «ευλογημένων τρελών» και της σύγχρονης διάγνωσης του αυτισμού. Στα χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στον αυτισμό περιλαμβάνονται η εκκεντρική παράλογη διαγωγή, η προφανής αναλγησία (ανθεκτικότητα σε συνθήκες ψύχους και στέρησης τροφής), η κοινωνική αποστέρηση, η ελλιπής γνώση των κοινωνικών συμβάσεων και τρόπων, η ανικανότητα κοινωνικής διασύνδεσης με άλλους ανθρώπους, οι επιληπτικές κρίσεις, και οι κρίσεις οργής. Τέλος, σημειώνεται ότι πολλοί από τους «ευλογημένους τρελούς» παρουσίαζαν ιδιόμορφα χαρακτηριστικά του λόγου, όπως για παράδειγμα ηχολαλίες και στερεοτυπικές φράσεις και χαρακτηρίζονταν από αδυναμία κατανόησης των κοινωνικών τάξεων. (*Βογινδρούκας, 2002*)

Ακόμη, αναφορές σε «θρύλους» που εντοπίζονται σχεδόν σε κάθε πολιτισμό περιγράφουν ιστορίες αφελών ή απλοϊκών ατόμων με παράξενη συμπεριφορά και με μια εντυπωσιακή έλλειψη κοινής αίσθησης. Ο θρύλος που ακολουθεί προέρχεται από την Ινδία και επικεντρώνεται σε αφελή κατανόηση της επικοινωνίας και σε παράδοξη συμπεριφορά, χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αυτιστικών ατόμων που λειτουργούν σε υψηλό βαθμό. «Μια φορά ο Sheikh Chillī ήταν ερωτευμένος με ένα κορίτσι και είπε στη μητέρα του: Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να κάνεις μια κοπέλα να συμπαθήσει κάποιον; Η μητέρα του είπε: Το καλύτερο είναι να καθίσεις δίπλα στο



πηγάδι, και όταν αυτή έρθει να πάρει νερό, να της πετάξεις απλά ένα χαλί και να της χαμογελάσεις. Ο Sheikh πήγε στο πηγάδι, και όταν εμφανίστηκε η κοπέλα, της πέταξε μια μεγάλη πέτρα και της έσπασε το κεφάλι. Όλοι οι άνθρωποι μαζεύτηκαν εκεί και σκόπευαν να το δολοφονήσουν, Αλλά όταν εκείνος τους εξήγησε πώς έχουν τα πράγματα, συμφώνησαν πως αυτός ήταν ο μεγαλύτερος τρελός στον κόσμο». (Harpe, 1994)

Κλείνοντας, αναφορές για μυστηριώδεις ασθένειες που προσβάλλουν τα παιδιά αναγνωρίζονται και στην ελληνική λαϊκή παράδοση. Χαρακτηριστικές είναι δύο κατηγορίες παιδιών που απαντώνται σε όλες τις περιοχές της χώρας μας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «νεραϊδοπαρμένα ή απολωλά», παρουσιάζοντας μια ιδιόρρυθμη συμπεριφορά με έντονα στοιχεία ψυχικής διαταραχής, ενώ αυτά της δεύτερης κατηγορίας χαρακτηρίζονται ως «δαιμονισμένα» παρουσιάζοντας υπερκινητικότητα, επιθετικότητα και βαριές ψυχώσεις. (Βογινδρούκας, 2002)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Επιδημιολογικές έρευνες χρησιμεύουν τόσο για θεωρητικούς όσο και για πρακτικούς σκοπούς. Ενδεχομένως όχι μόνο για να αποκαλύψουν την υπέρσχυση της διαταραχής αλλά και για την εξέλιξη, την πορεία, την νευροψυχοπαθολογία και την αιτιολογία του αυτισμού. Οι επιδημιολογικές έρευνες μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για τα προσβεβλημένα άτομα που έχουν ανάγκες και χρειάζονται υπεύθυνες απαντήσεις για την θεραπεία τους. Είναι απαραίτητη η κατανόηση έτσι ώστε η αποτροπή και η περισσότερο αποτελεσματική θεραπεία να είναι πιθανή. (Cohen, Volkmar, 1997)

Αρχικά έγινε γνωστό από τον Kanner (1958) ότι ο πρώιμος παιδικός αυτισμός αποτελεί σπάνιο φαινόμενο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός αυτιστικών παιδιών μπορεί να έχει εισαχθεί και να διαμένει σε ιδρύματα, αλλά παιδιά να ζουν με την οικογένεια τους, άλλα να φοιτούν σε κανονικά ή ειδικά σχολεία ή σε ειδικά ιδρύματα για αυτιστικά παιδιά, με συνέπεια την αδυναμία του

εντοπισμού και της καταγραφής τους. Οι δυσκολίες γίνονται συχνά πιο έντονες εξαιτίας σύγχυσης και έλλειψης σαφούς διαχωρισμού ανάμεσα στον πρώιμο παιδικό αυτισμό και της βαριές μορφές νοητικής ανεπάρκειας και της παιδικής σχιζοφρένειας. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις έχουμε λανθασμένη διάγνωση, αφού πολλά αυτιστικά παιδιά ουδέποτε εξετάστηκαν από ειδικό ψυχολόγο ή ψυχίατρο ώστε να έχει γίνει η ορθή διάγνωση και να έχει δοθεί η κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια και συμβουλευτική.

Επιδημιολογικές μελέτες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στη Β. Αμερική, Ασία και Ευρώπη κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρατηρείται αυτισμός σε δυο με τρία / ανά δέκα χιλιάδες παιδιά. Η γενική κατεύθυνση αφορά πιο πρόσφατες έρευνες για να μπορέσουν να αναφέρουν την συχνότητα. Παρόλα αυτά το DSM - IV, υποστηρίζει ότι η αυτιστική διαταραχή υπερισχύει, με δυο - πέντε / ανά δέκα χιλιάδες παιδιά (DSM - IV, 2000).

Δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι ο ρυθμός υπερίσχυσης του αυτισμού σε πόλεις διαφέρει από αυτόν της περιφέρειας. Ο *Treffert* (1970) αναφέρει πως χωρίς μεγάλη στατιστική διαφορά, βρέθηκε ότι μεταξύ τους τελικά προκύπτει μια μικρή διαφορά, η οποία στις μελέτες παρουσίασε ότι υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στις αστικές περιοχές.

#### Αναλογία κατά φύλο:

Οι μελέτες για τον αυτισμό απέδειξαν ότι υπάρχει μια επικράτηση για τα αγόρια. Η αναλογία αγοριών – κοριτσιών ποικίλλει από 2:1 (*Ciadella, Mamelle, 1989*) και 3:1 (*Steffenburg, Gillberg, 1986*) μέχρι 4-5:1 αγόρια/κορίτσι (*Tsai, 1986 & Lord, Schopler, 1987*). Αντίθετα σε διακεκριμένες μελέτες δηλώθηκε ότι τα αυτιστικά κορίτσια έχουν την κλίση να έχουν μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης της νόσου. Έτσι μια μεγάλη μερίδα αυτιστικών κοριτσιών είναι συχνά πιο βαριά περιστατικά από ότι τα αυτιστικά αγόρια (*Tsai 1986*). Ο *Mc Lennan* (1993), σημείωσε ότι τα αυτιστικά αγόρια έχουν πιο κακή πρόγνωση της νόσου από ότι τα κορίτσια όταν επικρατούν ορισμένα συγκεκριμένα κριτήρια της πρώιμης κοινωνικής ανάπτυξης. Τα παραπάνω, δηλώνουν ότι μπορεί να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, οι οποίες κατέχουν σημαντικό ρόλο και στη σοβαρότητα του αυτισμού και επιτρέπουν επιπλέον διερεύνηση.

Ανησυχητικά είναι τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην πόλη Kurune της Ιαπωνίας και έδειξε ότι ανάμεσα σε 16.934 αγόρια υπήρχαν

σαράντα δυο αυτιστικά και σε 15.900 κορίτσια εννιά αυτιστικά. Άλλοι ερευνητές πληροφορούν ότι το σύνδρομο του πρώιμου παιδικού αυτισμού εμφανίζεται με μικρότερη συχνότητα. Με βάση της εμπειρικές του έρευνες, ο Lotter δίνει πληροφορίες ότι ανάμεσα σε δέκα χιλιάδες παιδιά ηλικίας οχτώ - δέκα χρόνων, βρίσκονται τέσσερα - πέντε παιδιά με το σύνδρομο του πρώιμου παιδικού αυτισμού. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και με νεότερες έρευνες. Αυτές δείχνουν ότι η παρουσία του αυτιστικού συνδρόμου είναι συχνότερη ανάμεσα σε δέκα χιλιάδες παιδιά, όπου τα 6.6 είναι αυτιστικά. (Κυπριωτάκης, 1995)

Η αυτιστικόμορφη συμπεριφορά σε συνδυασμό με διαταραχές της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης που πλέον χαρακτηρίζεται ως Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ), έχει νευροβιολογικό υπόστρωμα και αποδίδεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων σε στατική εγκεφαλοπάθεια.

#### Κοινωνικοοικονομική τάξη:

Ο Kanner (1943) αρχικά παρατήρησε ότι οι οικογένειες των ασθενών του, άνηκαν σε ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αργότερα, νέες μελέτες απέρριψαν την ιδέα του Kanner. Οι περισσότερες μελέτες του Tsai (1982), έδειξαν ότι στις υψηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις υπήρχε προκατάληψη στην οποία είχαν οδηγηθεί πριν από το 1970. Μετά από αυτήν την ημερομηνία δεν υπήρξε καμία προκατάληψη σχετικά με αυτό το θέμα. Όταν τα πιθανά αποτελέσματα της γονικής εκπαίδευσης, τα επαγγελματικά επιτεύγματα και τα αναφερόμενα παραδείγματα έχουν ελεγχθεί, τα αυτιστικά άτομα μπορούν να υπάρξουν σε όλες της κοινωνικοοικονομικές τάξεις. (Wener, 1997, σελ.: 222-231)

Επιπλέον ένας αριθμός μελετών, αναφέρουν ότι η σχέση με την υψηλή τάξη μπορεί να είναι τεχνούργημα. Για παράδειγμα υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι γονείς μεσαίων τάξεων να έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στο παιδί τους την παρακολούθηση και εξέταση από έναν ειδικό. (Harpe, 1994)

#### Νοημοσύνη:

Περίπου 10 – 20 % των ατόμων με αυτισμό έχουν νοημοσύνη αντίστοιχη του μέσου όρου ή πάνω από το μέσο όρο. 10% παρουσιάζει ελαφριά νοητική υστέρηση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό το 70 % περίπου παρουσιάζει σοβαρή νοητική υστέρηση (Κιρμιτζόγλου, 2003).

Οι Szatmari & Jones έχουν υποδείξει ορισμένους πιθανούς λόγους για τον κατώτερο δείκτη νοημοσύνης, κυρίως των αυτιστικών γυναικών. Για παράδειγμα, οι γυναίκες μπορεί να επηρεάζονται ισχυρότερα από το γονίδιο του αυτισμού ή μπορεί να υπάρχει γενετική ετερογένεια με ηπιότερες μορφές (ημιτελής εισχώρηση) διαταραχής που συνδέεται με το χρωμόσωμα X, γι αυτό και είναι περισσότερο κοινή στα αγόρια. (Happé, 1998)

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει καμία επιδημιολογική μελέτη για την διαπίστωση του προβλήματος. Γενικά η προβολή των δεδομένων των διεθνών ερευνών στον ελληνικό πληθυσμό δείχνει ότι στο σύνολο του πληθυσμού πρέπει να υπάρχουν 30.000 – 40.000 αυτιστικά άτομα κάθε τύπου και ηλικίας, ενώ σε αυτά πρέπει να υπολογίζεται ότι 300 – 400 παιδιά προστίθενται κάθε χρόνο στον πληθυσμό των ατόμων με αυτισμό. Λόγω έλλειψης στοιχείων δεν είναι δυνατόν να περιγραφεί το μέγεθος του προβλήματος στην Ελλάδα, καθώς και οι ανάγκες των αυτιστικών ατόμων και των οικογενειών τους. Σημειωτέον, ότι στις Η.Π.Α και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το αντικείμενο του αυτισμού θεωρείται ως ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα, γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια χρηματοδοτείται ένας μεγάλος αριθμός ερευνών και μελετών. (Νότας, 2006)

## ΟΡΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ICD10) υπάρχουν δυο είδη αυτισμού:

A) Ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας (πρώιμος παιδικός αυτισμός) ορίζεται ως διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από μη φυσιολογική ή/και διαταραγμένη ανάπτυξη η οποία εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 3 ετών και από το χαρακτηριστικό τύπο, μη φυσιολογικής λειτουργικότητας που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές: α) την κοινωνική συναλλαγή β) την επικοινωνία και γ) την περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Β) Αντίθετα ο άτυπος αυτισμός (δευτερογενής αυτισμός) διαφέρει στην ηλικία έναρξης, επειδή δεν πληρούνται και τα τρία παραπάνω διαγνωστικά κριτήρια. Επομένως στον άτυπο αυτισμό, η μη φυσιολογική ανάπτυξη γίνεται εμφανής για πρώτη φορά μετά την ηλικία των 3 ετών ή/και υπάρχουν μη επαρκώς έκδηλες ανωμαλίες σε μία ή δυο από τις τρεις περιοχές

ψυχοπαθολογίας, που είναι απαραίτητες για να τεθεί η διάγνωση του αυτισμού. (ICD 10, 1997)

Το σύνδρομο του αυτισμού, σύμφωνα με τη σύγχρονη και θεωρητική και εμπειρική μαρτυρία επιστημών όπως της βιολογίας, της ψυχιατρικής και της κοινωνικής ψυχιατρικής, προσδιορίζεται στη βάση του ως μια σοβαρού βαθμού διάχυτη ή καθολική αναπτυξιακή διαταραχή (δηλαδή επηρεάζει πολλές όψεις του ατόμου) που εμφανίζεται συνήθως πριν από την συμπλήρωση της ηλικίας των τριών πρώτων ετών του παιδιού. (Harpe, 2003)

Όπως συμβαίνει σχεδόν με όλα τα κλινικά σύνδρομα έτσι και στον αυτισμό συναντάμε μερικές παρανοήσεις. Η πρώτη είναι η πεποίθηση είναι ότι ο αυτισμός αποτελεί μια απλή διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Ακούμε πολλά για τα αυτιστικά παιδιά αλλά όχι για τους ενήλικες. Στην πραγματικότητα αν και ο αυτισμός παρατηρείται, αρχικά στην παιδική ηλικία, ωστόσο δεν είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας αλλά μια διαταραχή της ανάπτυξης. Ο αυτισμός δεν πρέπει να θεωρείται μια στατική κατάσταση καθώς πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει ολόκληρη τη νοητική ανάπτυξη, τα συμπτώματα θα εμφανίζονται αναγκαστικά πολύ διαφορετικά σε διάφορες ηλικίες. Κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα θα καταστούν εμφανή αργότερα, αλλά θα εξαφανιστούν με τον καιρό. (Frith, 1999)

### **ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΣ**

Το 1911 ο Bleuler, πρώτος επιφανής Ελβετός ψυχίατρος – σύγχρονος του Freud, εισήγαγε στην ψυχιατρική γλώσσα τον όρο «αυτισμός». Ο όρος αυτισμός προέρχεται από το ελληνικό «αυτός» που σημαίνει εγώ ο ίδιος. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο όρος στον Bleuler προέρχεται από τη συναίρεση της λέξης «αυτοερωτισμός» που χρησιμοποιήθηκε στην ψυχανάλυση του Freud. Θα έλεγε κανείς πως είναι φανερό ότι ο αυτισμός είναι μια μορφή αυτοερωτισμού, εφόσον το «αυτό» προϋποθέτει μία επιστροφή της ορμής στον εαυτό. Η λέξη αυτισμός χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler για να δείξει ένα σύμπτωμα στην σχιζοφρένεια του ενήλικα, που συνίσταται στο κλείσιμο στον εαυτό του, την δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας με τους άλλους, την απομάκρυνση από την πραγματικότητα, «ζουν σε ένα δικό τους κόσμο». «Αυτή η απομάκρυνση από την πραγματικότητα, και ταυτόχρονα η σχετική απόλυτη υπεροχή της εσωτερικής ζωής είναι αυτό που

ονομάζουμε αυτισμός... Ο αυτιστικός κόσμος είναι για αυτούς τους ανθρώπους τόσο πραγματικός όσο και η πραγματικότητα, παρ' ότι είναι μια διαφορετική πραγματικότητα». Το άτομο που παρουσιάζει αυτισμό σύμφωνα με τον Bleuler είναι τελείως κλεισμένο μέσα στην ψυχική του ζωή ως αιχμάλωτος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι στερείται εσωτερικής ζωής. «Όπως και η αυτιστική ευαισθησία, η αυτιστική σκέψη έχει τους δικούς της νόμους». Είναι η σκέψη που εκτρέπεται από την πραγματικότητα. Το 1943 ο Kanner χρησιμοποιεί την έκφραση «αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής». Το επόμενο έτος, δημιουργεί το πρώτο αυτιστικό σύνδρομο για να μιλήσει για την σοβαρή παθολογική κατάσταση των παιδιών που κόβουν κάθε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο. Γράφει: «Το εξαιρετικό, το παθογνομικό, η βασική σύγχυση είναι η ανικανότητα των παιδιών να αποκαταστήσουν φυσιολογικές σχέσεις με τα πρόσωπα και να αντιδράσουν φυσιολογικά στις καταστάσεις από την αρχή της ζωής τους». Αυτισμός σημαίνει κατά λέξη σύμφωνα με τον Petit Robert: «απόσπαση από την εξωτερική πραγματικότητα που συνοδεύεται έντονα από μια εσωτερική ζωή». Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του. Έχοντας ερευνήσει την έννοια αυτισμός ανακαλύπτουμε ότι είναι μια αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του, μια αναδίπλωση στο «αυτός». Αυτή η αναδίπλωση δεν είναι παθητική, αλλά δυναμική και αντιδραστική. (Συνοδινού, 1994).

## **ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ**

Μέχρι το 1943, όπου ο Kanner περιέγραψε το σύνδρομο του αυτισμού, τα παιδιά, που παρουσίαζαν παρόμοιες δυσκολίες χαρακτηρίζονταν, από τους ερευνητές της κάθε εποχής, με πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους διαγνώσεις. Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, σε μια πρώτη προσπάθεια για επιστημονική καταγραφή των ψυχικών διαταραχών στην παιδική ηλικία, ο Sancte de Sanctis ορίζει μια ομάδα παιδιών ηλικίας 4 έως 10 ετών, με τον όρο *Dementia precocissima catatonica*. Τα παιδιά αυτά εμφάνιζαν συμπτώματα πρόωρης παράνοιας, όπως σταθερή ελάττωση του ενδιαφέροντος για το οικογενειακό περιβάλλον, αντιδράσεις χωρίς κίνητρο, στερεοτυπίες, κατατονικό σύνδρομο και εξέλιξη προς την άνοια. (Βογινδρούκας, 2002)

Ένας άλλος ερευνητής, ο Heller (1908), εισαγάγει τον όρο *Dementia infantilis*, για να χαρακτηρίσει παιδιά που μετά από φυσιολογική ανάπτυξη, ξεκινούν στην ηλικία των 3 έως 4 χρόνων, να αποδιοργανώνονται ψυχικά με τρόπο σταθερά προοδευτικό. Τα πρώτα συμπτώματα μιας τέτοιας αποδιοργάνωσης εμφανίζονται στο λόγο, (Βογινδρούκας, 2002). Ένα χρόνο αργότερα, (1909) οι Weigandt και Zappert, διακρίνουν τις κρυπτογενετικές παιδικές παράνοιες από το σύνολο των οργανικών τοξικομολυσματικών παρανοιών. Η κλινική τους εικόνα περιλαμβάνει διαταραχές στο λόγο, αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς, διαταραχές συναισθηματικού χαρακτήρα, προσβολή των νοητικών λειτουργιών, έχοντας όμως καλή σωματική κατάσταση. Γρήγορα όμως η σκέψη στράφηκε και στην ιδέα της σχιζοφρένειας και τέτοιες περιπτώσεις παιδιών, άρχισαν να χαρακτηρίζονται σαν παιδικές σχιζοφρένιες. Το 1939 ο Potter ορίζει τη σχιζοφρένεια στο παιδί, η οποία χαρακτηρίζεται από νοητική και συναισθηματική παλινδρόμηση καθώς και από σοβαρές διαταραχές του οικογενειακού περιβάλλοντος. (Βογινδρούκας, 2002)

Ωστόσο και ο αμερικανός ψυχίατρος Leo Kanner, το 1943, δανείστηκε από το λεξιλόγιο της σχιζοφρένειας τη λέξη «αυτισμός», όπου ήταν τότε ένα από τα παθογνωμονικά της συμπτώματα. Διακρίνει μια ομάδα παιδιών με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία του θυμίζουν την απόσυρση των σχιζοφρενών ενηλίκων ασθενών και γι' αυτό τα ονομάζει *αυτιστικά*. Μάλιστα επισημαίνει, ότι τα πιο κεντρικά συμπτώματα στον αυτισμό είναι η μοναχικότητα και η επιμονή στην ομοιομορφία, ενώ για τα υπόλοιπα η καθυστερημένη ηχολαλία, η υπερευαισθησία στα ερεθίσματα, η περιορισμένη αυθόρμητη δραστηριότητα και αναφέρει ότι έχουν δευτερεύουσα σημασία, γιατί συναντώνται και σε άλλες ψυχικές διαταραχές. Ο ίδιος βέβαια αργότερα, καθώς συγκέντρωνε όλο και περισσότερες περιπτώσεις και τα παιδιά που παρατηρούσε, μεγάλωναν, υποστήριξε ότι ο αυτισμός είναι μια ανεξάρτητη οντότητα και διαμαρτυρόταν που τον ταύτιζαν ή τον συνέχεαν με τη *σχιζοφρένεια*. Παρ' όλα αυτά, η υπόθεση της σχιζοφρένειας φάνηκε να επικρατεί για αρκετό καιρό. Ένα ρεύμα μάλιστα επιστημονικής σκέψης, που είχε μεγάλη επιρροή εκείνη την εποχή, προώθησε σειρές μελετών και μαραθώνιες παρακολουθήσεις της πορείας των παιδιών μέχρι την πρώτη ενηλικίωση. Η σκέψη ήταν ότι, μεγαλώνοντας τα παιδιά, θα ανέπτυσσαν και τα πιο εμφανή συμπτώματα της νόσου, δηλαδή παραλήρημα και ψευδαισθήσεις ή ότι η εικόνα δεν θα είχε διαφορά από τη σχιζοφρένεια. (E.E.Π.Α.Α., 2001)

Το 1944 ο Αυστριακός Hans Asperger δημοσιεύει την εργασία του με θέμα «Αυτιστική Ψυχοπάθεια στην Παιδική Ηλικία», στην οποία υπάρχουν πολλά στοιχεία, τα οποία έλειπαν από τη μελέτη του Kanner, καθώς και πάρα πολλές κοινές παρατηρήσεις, σημαντικότερη των οποίων η χρήση του όρου «*αυτισμός*» για την οριοθέτηση της οικείας διαταραχής. (Βογινδρούκας, 2002)

Υπάρχουν όμως κάποιες σημαντικές διαφορές στις μελέτες των δύο ερευνητών. Σύμφωνα με την Harpe (1994), τα σημεία στα οποία οι δύο ερευνητές διαφωνούν στις περιγραφές τους, είναι τρία. Πρώτο και ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι *γλωσσικές δεξιότητες* των παιδιών. Το δεύτερο σημείο διαφωνίας του Kanner και του Asperger, που παρατηρείται στις περιγραφές τους, είναι η *περιοχή των κινητικών δεξιοτήτων* των παιδιών, ενώ το τελευταίο σημείο διαφωνίας των δύο ερευνητών ανήκει στην *περιοχή των νοητικών δυνατοτήτων*. Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, παρατηρούμε ότι αυτό που κυριαρχεί στην αρχή, είναι το ότι έβλεπαν την κλινική εικόνα των παιδιών, σε συνδυασμό με τις ψυχιατρικές εικόνες των ενηλίκων, μη δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα βαθύτερα αίτια και θεωρούσαν, χωρίς να υπάρχει κάποια βεβαιότητα, ότι μπορεί να παρουσίαζαν αναλογίες. Για το λόγο αυτό, η έννοια της ψύχωσης ήταν η πιο προσιτή και η πιο διαθέσιμη. Γρήγορα, φυσικά, κάλυψε όλες τις περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν σοβαρές δυσκολίες και αποκλίσεις στην εξέλιξή τους, ιδίως μάλιστα αν αυτό δεν μπορούσε να αποδοθεί σε κάποιο είδος εγκεφαλοπάθειας.

Αν και η σκέψη στράφηκε προς τη σχιζοφρένεια και αρκετά παιδιά χαρακτηρίστηκαν με αυτή τη νόσο, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στη ψύχωση όσο και στη σχιζοφρένεια, η οποία ψυχιατροποιούσε έντονα το πρόβλημα, ενώ στη καθημερινή πράξη προσανατόλιζε τη κλινική σκέψη σε όσα ήταν γνωστά από αυτές τις διαταραχές στους ενήλικες. Οι έρευνες όμως, που πραγματοποιήθηκαν είχαν αποφασιστική συμβολή στον διαχωρισμό του αυτισμού από τη σχιζοφρένεια, αλλά και στη οριοθέτηση του αυτισμού καθαυτού. Κατά τη δεκαετία του '60, αναπτύχθηκε ένα άλλο ρεύμα, το οποίο είχε επιρροή και πολύ αργότερα, φάνηκε να περιπλέκει από άλλη σκοπιά τα πράγματα. Η έννοια της ψύχωσης γενικά γινόταν δεκτή και σ' αυτή τη περίοδο, αλλά η αναζήτηση τώρα στρεφόταν στην αιτία των πρώιμων αλληλεπιδράσεων, εννοώντας, ότι ένα είδος *πρώιμου ψυχοτραυματισμού* ή κυρίως μια πολύ αντίξοχη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μια ψυχρή μητέρα κι ένα ίσως



ευάλωτο παιδί, θα μπορούσε να οδηγήσει σ' αυτή την αιγιματική κατάσταση. Είναι γεγονός, ότι και ο Kanner τροφοδοτούσε αρκετά αυτούς τους ισχυρισμούς, αναφερόμενος σε «ψυχρούς ορθολογιστές γονείς» και σε «ανώτερη κοινωνική τάξη», σε συνδυασμό και με τον ισχυρισμό του ότι τα αυτιστικά παιδιά διατηρούν δυνητικά υψηλή νοημοσύνη. (E.E.P.A.A., 2001)

Σ' αυτό το σημείο όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι, παρόλο που ο 20<sup>ος</sup> αιώνας συνέβαλε σε μια πιο τεκμηριωμένη προσέγγιση της αυτιστικής διαταραχής, η επιρροή της ψυχαναλυτικής θεωρίας σε παγκόσμιο επίπεδο στις δεκαετίες του '50 και του '60, επηρέασε την έρευνα για τη βιολογική αιτιολογία της διαταραχής. Το γεγονός αυτό οδήγησε στο να αναπτυχθούν θεωρίες, οι οποίες κατά κύριο λόγο ενοχοποιούσαν τους γονείς και την κοινωνική τους τάξη για την εμφάνιση της αυτιστικής διαταραχής στα παιδιά. Παρατηρείται, λοιπόν, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ειδικών από τη βιολογική αιτιολογία του αυτισμού, στην κοινωνική του διάσταση. Ο Kanner επηρεασμένος από τις θεωρίες αυτές, αν και στην αρχή πίστευε ότι η ανικανότητα των παιδιών να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις είναι εγγενής, υποστήριξε την άποψη ότι η διαταραχή προκαλείται εξαιτίας διαταραγμένων συναισθηματικών σχέσεων. Η θέση του αυτή έγινε αποδεκτή χωρίς καμία κριτική από ερευνητές της ιατρικής επιστήμης και από τους ίδιους τους γονείς. Οι παρατηρήσεις του, αφορούσαν κυρίως τους γονείς των παιδιών και σχετίζονταν με την έλλειψη γονικής θαλπωρής, τη μειωμένη κοινωνικότητα και εκδηλωτικότητας τους, καθώς και με άλλα αυτιστικά χαρακτηριστικά που θεωρεί ότι μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στη διαδικασία ανατροφής των παιδιών. Οι επισημάνσεις του Kanner έδωσαν το ερέθισμα στους υποστηρικτές της ψυχαναλυτικής άποψης να εξηγήσουν τον αυτισμό σαν διαταραχή, η οποία οφείλεται στις σχέσεις του παιδιού με το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα στην πρωταρχική σχέση παιδιού και μητέρας. (Βογινδρούκας, 2002)

Βέβαια οι θεωρίες αυτές υποστηρίχτηκαν και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι μελέτησαν το κατά πόσο ευθύνονται οι γονείς, για την εμφάνιση του αυτισμού στα παιδιά. Συγκεκριμένα, το 1956 ο Eisenberg, χαρακτηρίζει τις μητέρες των παιδιών με αυτισμό ως «ψυχρές και απόμακρες». Αργότερα, άλλοι μελετητές του φαινομένου, όπως οι Boatman και Szurer το 1960 και ο O' Gorman το 1970, υποστηρίζουν ότι ο αυτισμός οφείλεται στη γονική απόρριψη και στην έλλειψη γονικής θαλπωρής ή

ενδοψυχικών συγκρούσεων, εξαιτίας της απόκλισης της οικογενειακής αλληλεπίδρασης. (Βογινδρούκας, 2002)

Αντίθετα., ο Bettelheim το 1967, παρατήρησε ότι η μητέρα δεν παράγει αυτισμό και ότι μάλλον πρόκειται για αντιδράσεις του παιδιού έναντι των διαθέσεων της. Το αυτιστικό παιδί φοβάται τη μητέρα, με αποτέλεσμα να το οδηγεί στην απόρριψή της. Όταν το παιδί απομακρύνεται, η μητέρα αδιαφορεί ή θυμώνει. Το παιδί βυθίζεται περισσότερο στον εαυτό του και η πραγματικότητα γίνεται τόσο φοβερή, που η αδράνεια ή ο αυτισμός είναι οι μόνες διαθέσιμες αντιδράσεις. (Tiegerman - Goldfarb, 1989)

Μέχρι και σήμερα, τέτοιες θεωρίες έγιναν ευρέως αποδεκτές στην Ευρώπη και την Αμερική και είχαν άμεση επίδραση στους τύπους θεραπείας, οι οποίες προτεινόταν στις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό. Η ψυχοθεραπεία είτε άμεσα με το παιδί είτε έμμεσα με τους γονείς αποτέλεσε το πιο αποδεκτό μοντέλο θεραπείας. Συνέπεια των θεωριών αυτών ήταν, οι γονείς να αφιερώνουν το χρόνο τους στην ψυχανάλυση με στόχο «να βγει το παιδί τους από τον αυτισμό», ενώ τα παιδιά έμεναν αβοήθητα χωρίς την απαραίτητη εκπαιδευτική προσέγγιση που χρειάζονταν. Προς το τέλος της δεκαετίας του '60, χρησιμοποιήθηκε η επιστημονική έρευνα για να εξηγηθεί το σύνδρομο του αυτισμού και τα δεδομένα άρχισαν να αλλάζουν. Η πρώτη σημαντική προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή έγινε από τον Lotter, το 1966, ο οποίος πραγματοποίησε και την πρώτη επιδημιολογική μελέτη στον τομέα αυτό. Χρησιμοποιώντας ως διαφοροδιαγνωστικά χαρακτηριστικά την απόσυρση, την επίμονη αντίσταση στην αλλαγή και τις επαναληπτικές στερεοτυπίες, βρήκε ότι 5 στα 10.000 παιδιά εμφάνιζαν αυτή τη διαταραχή. Αργότερα ο Rutter και οι συνεργάτες του, μελέτησαν σε παρόμοιες έρευνες τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, εστιάζοντας στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων και παρακολουθώντας τα παιδιά μέχρι την ενήλικη ζωή. (Βογινδρούκας, 2002)

Επιπρόσθετα, ο Cantwell και οι συνεργάτες του το 1977, που διερεύνησαν τη συναισθηματική και επικοινωνιακή κατάσταση των γονιών, παρατήρησαν ότι δεν διέφεραν από γονείς παιδιών με άλλες δυσκολίες, όπως είναι η αναπτυξιακή δυσφρασία και μάλιστα πολλές φορές οι γονείς ήταν περισσότερο δοτικοί προς τα αυτιστικά παιδιά τους. Άλλοι ερευνητές, όπως ο De Meyer και οι συνεργάτες του, επηρεαζόμενοι από έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί, παρατήρησαν ότι οι γονείς

έχουν τη δυνατότητα να κάνουν μια καλή εκτίμηση της κατάστασης των παιδιών τους, αλλά και να τηρούν μια θετική στάση απέναντι στο πρόβλημα, παρά τη μεγάλη ψυχική τους ταλαιπωρία. (E.E.P.A.A., 2001)

Το 1987 ο Howlin και Rutter, από τις έρευνες που πραγματοποίησαν σχετικά με την αιτιολογία της αυτιστικής διαταραχής σε συσχετισμό με τα μέλη της οικογένειας, δε βρήκαν καμία ένδειξη που να στηρίζει τις οικείες θέσεις των ψυχαναλυτικών θεωριών, όπως για παράδειγμα ότι οι γονείς παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρότερες συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές προσωπικότητας σε σύγκριση με γονείς παιδιών με διαφορετικές δυσκολίες. (Βογινδρούκας, 2002)

Επίσης, έρευνες εστιασμένες στο περιβαλλοντικό άγχος δεν επισήμαναν κάποια διαφορά ανάμεσα στις οικογένειες, ούτε κάποιο διαφορετικό μοντέλο οικογενειακής αλληλεπίδρασης, που να στηρίζει την παρουσία του αυτισμού στο περιβάλλον αυτό. Αλλά και αν ακόμη σε κάποιες έρευνες βρέθηκε υψηλότερου βαθμού διαταραχή στη λειτουργία της οικογένειας, αυτό δε σήμαινε απαραίτητα ότι οι γονείς ήταν η αιτία του αυτισμού, αλλά ίσως ο ίδιος ο αυτισμός (δηλ. το παιδί με αυτισμό) να επηρεάζει την ομαλή λειτουργία της οικογένειας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ψυχογενετικές θεωρίες έμειναν σε μεγάλο βαθμό χωρίς ερευνητική στήριξη, όπως και οικείες θεραπευτικές προσεγγίσεις οι οποίες σημείωσαν σχετικά μικρή επιτυχία. (Βογινδρούκας, 2002)

Αυτό που παρατηρείται είναι, λοιπόν, είναι ότι υπάρχει γενετική βάση για τον αυτισμό, χωρίς αυτός να προκαλείται από κάποια πράξη ή από παράλειψη των γονέων. Από τις έρευνες, που προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών δείχνουν την ίδια φροντίδα και αγάπη με τους άλλους γονείς, και συνήθως έχουν κι άλλα παιδιά χωρίς αυτισμό. Το γεγονός ότι, ορισμένοι ειδικοί θεώρησαν τους γονείς ως υπεύθυνους για την εμφάνιση του αυτισμού στα παιδιά τους με τις έρευνες που πραγματοποίησαν, αρχίζουν να απορρίπτουν αυτή την υπόθεση. Ο πρώτος λόγος ήταν, ότι οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν δεν κατάφεραν να επιβεβαιώσουν την υποτιθέμενη αυξημένη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού σε διανοούμενους ή σε οικογένειες της ανώτερης - μέσης κοινωνικής τάξης. Ενώ ο δεύτερος λόγος ήταν, ότι σχεδόν όλα τα αδέλφια των αυτιστικών παιδιών αναπτύσσονται φυσιολογικά. Μόνο αν θεωρηθεί ότι οι γονείς ήταν τόσο

κακοί, με αποτέλεσμα να κάνουν το ένα παιδί τους να συμπεριφέρεται περίεργα, οπότε θα περιμέναμε και το άλλο παιδί της οικογένειας να είναι λίγο ιδιόρρυθμο. Η φυσιολογική όμως συμπεριφορά των αδελφών είναι ένα ισχυρό επιχείρημα κατά της θεωρίας των κακών γονέων. (Kalat, 1998)

Συνεπώς, ο μύθος των «γονέων - ψυγείων» - ειδικά για τις μητέρες - αποδεικνύεται, παντελώς αβάσιμος. Τα συσσωρευμένα στοιχεία, που υπάρχουν, υπέρ κάποιου γενετικού παράγοντα στον αυτισμό σημαίνουν ότι μια μερίδα γονέων μπορεί να έχει κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα παιδιά τους, σε ηπιότερη έστω μορφή. (Jordan, 2000)

Επιπρόσθετα, ένα καθοριστικό σημείο που πραγματοποιήθηκε στην επιστημονική έρευνα, ήταν και η σημαντική έρευνα των Wing και Gould το 1979, οι οποίες ακολουθώντας την έρευνα του Lotter, καθόρισαν τη διαταραχή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Camberwell, με δείγμα όλο τον πληθυσμό της περιοχής (περίπου 155.000). Ανάμεσα στα 35.000 παιδιά της περιοχής υπήρχαν 914 παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως μειονεκτούντα. Από τα παιδιά αυτά επιλέχθηκε ένα δείγμα 173 ατόμων τα οποία εξετάστηκαν εκτενέστερα (Βογινδρούκας, 2002). Ο κλασικός αυτισμός του Kanner εντοπίστηκε σε 17 άτομα, πράγμα που σημαίνει ότι η συχνότητα εμφάνισης ήταν 4,9 στα 10.000. Για την επιλογή του αρχικού δείγματος όμως οι δύο ερευνήτριες είχαν θέσει ως προϋπόθεση τρεις χαρακτηριστικές συμπεριφορές οι οποίες ήταν η σοβαρή κοινωνική μειονεξία, η σοβαρή επικοινωνιακή μειονεξία και τέλος η απουσία δημιουργικών και επινοητικών αναζητήσεων. Το πιο ουσιαστικό από αυτά τα χαρακτηριστικά, σε συσχέτισμό με τη διάγνωση του αυτισμού, το οποίο δόθηκε αργότερα στα άτομα του δείγματος, θεωρήθηκε η σοβαρή κοινωνική μειονεξία, η οποία βρέθηκε ότι υπήρχε σε άλλα 62 παιδιά του δείγματος και μάλιστα πριν από την ηλικία των 7 χρόνων. Αποτέλεσμα της παρατήρησης αυτής, ήταν να υποστηρίξουν οι ερευνήτριες τη θεωρία του «φάσματος του αυτισμού» (autistic spectrum), σύμφωνα με την οποία τόσο ο αυτισμός του Kanner, όσο και του Asperger, θεωρούνται μέρος του φάσματος. (Βογινδρούκας, 2002)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ

Τα αίτια του αυτισμού ακόμα και σήμερα παραμένουν *άγνωστα*. Ωστόσο, όλες οι εμπεριστατωμένες έρευνες για την αιτιολογία του αυτισμού συγκλίνουν στην άποψη ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανικά και *όχι* ψυχογενή αίτια. Άγνωστο ακόμα παραμένει εάν η οργανική έκπτωση που προκαλεί τον αυτισμό οφείλεται σε ενιαίο οργανικό παράγοντα ή εάν τα οργανικά αίτια είναι ποικίλα, εφόσον ποικίλλει και η συμπτωματολογία των ατόμων με αυτισμό. Παρακάτω παρατίθενται, οι σημαντικότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα αίτια του αυτισμού:

(Γεννά, 2002)

#### **Γενετικοί παράγοντες – Χρωμοσωμικές ανωμαλίες**

Η υπόθεση ότι ο αυτισμός έχει πιθανόν γενετική βάση είχε διατυπωθεί ταυτόχρονα με τις πρώτες αναφορές για τη διαταραχή. Μελέτες διδύμων επιβεβαιώνουν τον ρόλο της κληρονομικότητας. Μονοζυγωτικός δίδυμος παιδιού με αυτισμό έχει περίπου 60% πιθανότητα να παρουσιάσει αυτισμό (τα ποσοστά κυμαίνονται από 36-91%) και 90% πιθανότητα να εμφανίσει οποιαδήποτε διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Σε διζυγωτικούς διδύμους η πιθανότητα είναι χαμηλότερη, φτάνοντας στο 5% περίπου. Τα ευρήματα συγκλίνουν στην πιθανή συμμετοχή πολλών γονιδίων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. (*Micali 2004, Bailey et al 1995*), (*Steffenburg et al 1989*)

Ο κίνδυνος εμφάνισης αυτισμού στα αδέρφια είναι επίσης μεγάλος και υπολογίζεται ότι κυμαίνεται στο 2-6%. Η πιθανότητα εμφάνισης κάποιας διαταραχής του αυτιστικού φάσματος στους συγγενείς ατόμων με αυτισμό, θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή, υψηλότερη από τις περισσότερες άλλες γενετικά επηρεαζόμενες πολυπαραγοντικές διαταραχές. (*Bailey et al 1998*)

Η μελέτη των Folstein και Rutter σε διδύμους το 1977 έδειξε ότι η γενετική προδιάθεση για τη διαταραχή, περιλαμβανομένων γνωστικών και κοινωνικών δυσκολιών, επεκτείνεται πέρα από τον αυτισμό όπως παραδοσιακά διαγιγνώσκεται. Περαιτέρω μελέτες σε οικογένειες έδειξαν ότι οι συγγενείς αίματος ατόμων με

αυτισμό μπορεί να εκδηλώσουν διαταραχή στη μάθηση, στο λόγο, στις κοινωνικές σχέσεις, στις ψυχαναγκαστικές - καταναγκαστικές και συναισθηματικές διαταραχές σε συνδυασμό ή ως μεμονωμένα χαρακτηριστικά. Όσον αφορά τις διαταραχές του συναισθήματος, ο αυξημένος κίνδυνος δεν περιορίστηκε στη χρονική περίοδο που ακολούθησε τη γέννηση του αυτιστικού παιδιού, ώστε να αποδοθεί στο stress της ανατροφής ενός παιδιού με ιδιαίτερα προβλήματα. (Bailey et al 1998, Bolton et al 1998)

Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που έχουν παρατηρηθεί σε αυξημένα ποσοστά στους συγγενείς ατόμων με αυτισμό σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, είναι μεταξύ άλλων ντροπαλότητα και αποστασιοποίηση, ακαμψία, έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους, έλλειψη συναισθηματικής απαντητικότητας και παράξενη συμπεριφορά. Φαίνεται λοιπόν ότι η γενετική τάση δεν περιορίζεται στην αυτιστική διαταραχή και στις άλλες διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης, αλλά ισχύει και για ένα σύνολο ηπιότερων ανωμαλιών, που ορίζεται ως «ευρύτερος φαινότυπος αυτισμού».

Οι Szatmari και Jones (1991), έχουν συζητήσει τους τύπους κληρονομικότητας που μπορεί να εμπλέκονται με τον αυτισμό και συμπεραίνουν ότι υπάρχουν περιπτώσεις αυτοσωμικές υπολειπόμενες (που μεταφέρονται με χρωμόσωμα και δεν έχουν φύλο, αλλά εκφράζονται μόνο αν είναι παρόντα σε διπλή δόση – δηλαδή κληρονομημένα από τον πατέρα και τη μητέρα) και συνδεόμενες με το συστατικό X (που μεταφέρεται με το χρωμόσωμα του γυναικείου φύλου), (Happé, 1998). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι πιθανότατα κληρονομείται μια ευρύτερη προδιάθεση για γλωσσικές και γνωσιακές διαταραχές και όχι καθαυτός ο αυτισμός. (Rutter, 1990)

Η πιο συχνά παρατηρούμενη χρωμοσωμική ανωμαλία σε πληθυσμούς αυτιστικών ατόμων είναι πανομοιότυπη αναπαραγωγή χρωμοσώματος 15. Αυτή η ανατύπωση σχετίζεται με σημαντικό κίνδυνο για αυτισμό όταν προέρχεται από τα μητρικά αλλά όχι όταν προέρχεται από τα πατρικά χρωμοσώματα. (Προκοπάκη, 2005)

Άτομα με εύθραυστο X – σύνδρομο, το οποίο παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια παρουσιάζουν σωματικές παραμορφώσεις, νοητική ανεπάρκεια, γλωσσικές και άλλες διαταραχές, που είναι όμοιες με αυτές του αυτισμού (ανεπάρκεια στο λόγο, ηχολαλία αποφυγή βλεμματικής επαφής, αποστροφή επικοινωνίας με ανθρώπους, διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις, συναισθηματική απάθεια κ.α.). Προς το παρόν,

θεωρείται δεδομένο ότι ποσοστό μεταξύ 10 – 20% των αυτιστικών παιδιών έχουν μία χρωμοσωμική ανωμαλία, με πιθανότερη αυτή του εύθραυστου X. (Frith, 1999)

Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες ειδικά το εύθραυστο X σύνδρομο, παρουσιάζονται επίσης πιο συχνά σε οικογένειες με αυτισμό. (Dalton, Forman, 1998)

### **Ψυχογενή αίτια**

Στο παρελθόν, υπήρχε σύγχυση του αυτισμού με τη σχιζοφρένεια, πράγμα που σήμερα έχει ξεπεραστεί και θεωρούνται πλέον σαν δύο ανεξάρτητες διαταραχές (Wicks, Nelson & Israel, 2003). Οι πρώτες έρευνες για το σύνδρομο του αυτισμού συμπίπτουν χρονικά με την εξέλιξη της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές «ο αυτισμός προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης», (Frith, 1999).

Η παρουσία του αυτισμού αρχικά θεωρήθηκε ότι οφείλεται σε τραυματικές εμπειρίες του παιδιού, ανεπιθύμητη κύηση, έλλειψη σωματικής επαφής μητέρας - παιδιού μετά τη γέννηση κ.τ.λ. Γνωρίζουμε ότι οι τραυματικές εμπειρίες επηρεάζουν αναμφισβήτητα αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού, πλην όμως εκατομμύρια παιδιά με τρομακτικά βιώματα δεν είναι αυτιστικά. (Κυπριωτάκης, 1995)

Όμως με τον καιρό, η «ψυχογενής υπόθεση» για τον αυτισμό δεν αποδείχτηκε. Οι πρώιμες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη, αλλά δεν θεωρείται πια ότι μπορούν να οδηγήσουν σ' αυτή τη διαταραχή, με την ιδιάζουσα συνθετότητα που αναδεικνύεται να είναι ο αυτισμός (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., 2000). Όπως και με κάθε άλλη αναπτυξιακή διαταραχή είναι απολύτως αναγκαίο να λάβουμε υπόψη μας τους οργανικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση ή αμοιβαία επιρροή μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων, αλλιώς δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη. Όσον αφορά στην ανατροφή των παιδιών, οι καλοί γονείς και η ειδική εκπαίδευση δεν θα επαναφέρουν στο φυσιολογικό ένα παιδί με οργανική βλάβη, αλλά θα το βοηθήσουν να επαναφέρει στο έπακρο το υπάρχον δυναμικό του. (Frith, 1999)

## Μεταβολικοί και ανοσολογικοί παράγοντες

Μεταβολικά νοσήματα και μεταβολικές δυσλειτουργίες έχουν συσχετιστεί με τον αυτισμό όπως είναι:

- η φαινυλκετονουρία,
- η νευροϊνομάτωση
- η ιστιδιναιμία.

Επίσης με τον αυτισμό έχουν συσχετιστεί και ορισμένες ενζυμικές ανωμαλίες, όμως σε αυτή τη περίπτωση δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά αυτιστικά συμπτώματα.

*(Page, 2000)*

Τα παιδιά με αυτισμό συχνά εμφανίζουν γαστρεντερικά συμπτώματα σύμφωνα με μελέτες από εξειδικευμένες γαστρεντερολογικές κλινικές. Τα αναφερόμενα συμπτώματα παιδιών με αυτισμό που παραπέμφθηκαν σε τέτοιες κλινικές περιλαμβάνουν χρόνια διάρροια και κοιλιακή διάταση ή ορθοπρωκτική ενσφήνωση με ψευδοδιάρροια. *(Chez et al, 2000), (Horvath et al, 1999)*

Έχει επίσης αναφερθεί αυξημένη εντερική διαπερατότητα σε άτομα με αυτισμό χωρίς την εμφάνιση κλινικών συμπτωμάτων από το έντερο, που έχει ως πιθανή συνέπεια αυξημένη διάβαση τοξικών ουσιών από το έντερο στην κυκλοφορία *(Page 2000)*. Η διαταραχή νευροπεπτιδίων στον αυτισμό, που έχει ρυθμιστικό ρόλο στην εντερική κινητικότητα και σε άλλες παραμέτρους της γαστρεντερικής λειτουργίας, θα ήταν μία πιθανή εξήγηση για τα προηγούμενα. *(Nelson 2001)*

Πολλές μελέτες στον αυτισμό την τελευταία 20ετία έχουν εστιάσει στο ανοσοποιητικό σύστημα των αυτιστικών. Ο πιθανός ρόλος των εμβολίων που περιέχουν thimerosal (sodium ethylmercury thiosalicylate) στην αιτιοπαθογένεια του αυτισμού, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας αλλά και πηγή έντονης ανησυχίας για γονείς και ειδικούς από το 1999. Κάτι τέτοιο δεν έχει τεκμηριωθεί επαρκώς έως σήμερα. *(Parker et al 2004, Nelson & Bauman 2003)*

Μπορεί ο εμβολιασμός με το τριπλούν εμβόλιο (MMR), να ενεργοποιεί ήδη παρόντες αποκλίνοντες μηχανισμούς, *(Παπαγεωργίου 2005)*. Πιθανώς, καθώς τα εμβόλια γίνονται σε μικρή ηλικία κατά την οποία η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι ταχύτερη, τα συμπτώματα του αυτισμού να είναι σοβαρότερα από τα αναμενόμενα



χωρίς εμβολιασμό. (Del Giudice, 2002) Το συστατικό thimerosal έχει αφαιρεθεί από τα παιδικά εμβόλια στις ΗΠΑ και αναμένονται τα αποτελέσματα αυτής της πρακτικής.

Η περιγενετική έκθεση σε μολυσματικούς παράγοντες και τοξίνες έχει επίσης συνδεθεί με την παθογένεση νευροψυχιατρικών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένου και του αυτισμού, αλλά οι μηχανισμοί με τους οποίους οι περιβαλλοντικοί «πυροδότες» αλληλεπιδρούν με την αναπτυσσόμενη ανοσία και με τα στοιχεία των νεύρων για να δημιουργήσουν νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν έχουν κατανοηθεί επαρκώς. Μία σύνθεση κλινικών ανοσοχημικών μελετών έγινε σε ασθενείς με χρόνια εγκεφαλική ισχαιμία και ισχαιμικό εγκεφαλικό και σε νεογέννητα με δυσλειτουργίες του ΚΝΣ και καθυστερημένη ενδομήτρια ανάπτυξη (Sherstnev et al 2002). Χρησιμοποιήθηκαν ενζυμικές ανοσοεκτιμήσεις για να μετρηθούν επίπεδα πρωτεϊνών του εγκεφάλου με τροφικές ιδιότητες και τα επίπεδα των αντισωμάτων για τις πρωτεΐνες αυτές στα βιολογικά υγρά των ασθενών. Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι αλλαγές και οι αποκλίσεις στα επίπεδα των νευροτροφικών παραγόντων θα μπορούσαν να θεωρηθούν δείκτες εγκεφαλικής ισχαιμίας και περιγεννητικής εγκεφαλικής βλάβης. (Sherstnev et al 2002)

Στην πρόσφατη μελέτη των Vargas et al, που ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2004 στο Πανεπιστήμιο John Hopkins, διερευνήθηκε αν ανοσολογικοί μηχανισμοί ενοχοποιούνται στην παθογένεση του αυτισμού. Μελετήθηκε εγκεφαλικός ιστός και ΕΝΥ από αυτιστικούς ασθενείς. Προσδιορίστηκε η σπουδαιότητα των νευρογλοιακών και ανοσολογικών αντιδράσεων και το profile της έκφρασης των κυτταροκινών. Αποδείχθηκε μία ενεργός νευροανοσολογική διαδικασία στον εγκεφαλικό φλοιό, τη λευκή ουσία και ιδιαίτερα την παρεγκεφαλίδα των αυτιστικών ασθενών.

Τα παραπάνω ευρήματα, καταδεικνύουν ότι οι εκ γενετής νευροανοσολογικές αντιδράσεις διαδραματίζουν παθογενετικό ρόλο σε ένα «απροσδιόριστο ποσοστό αυτιστικών ατόμων», προτείνοντας ότι μελλοντικές θεραπείες πιθανά θα αφορούν τροποποίηση νευρογλοιακών απαντήσεων στον εγκέφαλο.

### 3. Νευροανατομικοί παράγοντες

#### A. Νευροπαθολογία

Οι Kemper και Bawman (1998) σε μια νευροπαθολογική μελέτη για τον αυτισμό περιέγραψαν ιδιαίτερα μικρούς και πυκνά διατεταγμένους νευρώνες στην περιοχή του υπόκαμπου και της αμυγδαλής, στα μαστία του εγκεφάλου και στους πυρήνες του διαφράγματος, σε εννέα εγκεφάλους αυτιστικών. Στη μελέτη τους δε διαπίστωσαν ιδιαίτερες τροποποιήσεις στην κυτταρική αρχιτεκτονική του εγκεφαλικού φλοιού. Διαπίστωσαν όμως μειωμένη πυκνότητα των κυττάρων Purkinje στην παρεγκεφαλίδα. Οι Kemper και Bauman καταλήγουν στη μελέτη ότι ίσως οι διαταραχές στην ανάπτυξη του προσθίου εγκεφάλου να αποτελούν τη βάση της αυτιστικής συμπεριφοράς.

Τον ίδιο χρόνο (1998) οι Bailey et al, στην παθολογοανατομική μελέτη έξι εγκεφάλων από αυτιστικούς με νοητική υστέρηση διαπίστωσαν ότι οι 4 στους 6 ήταν μεγαλεγκεφαλικοί. Στη μελέτη τους διαπιστώθηκαν επίσης, διαταραχές όσον αφορά την ανάπτυξη των πυρήνων του εγκεφαλικού στελέχους και ιδιαίτερα του κάτω ελαϊκού πυρήνα και μειωμένη πυκνότητα κυττάρων Purkinje, μερικές φορές συνοδευόμενη από γλοιώση. Τα ευρήματα από τη μελέτη τους ήταν συμβατά με διαταραχές στη νευρωνική ανάπτυξη του εγκεφαλικού φλοιού στην πλειοψηφία των εγκεφάλων, γεγονός που σύμφωνα με τους ερευνητές στηρίζει την φλοιϊκή συμμετοχή στον αυτισμό.

Σε πρόσφατη ανασκόπηση των νευροπαθολογικών ευρημάτων στον αυτισμό (*Palmen et al, 2004*) τα σταθερότερα ευρήματα αφορούν στο λιμπικό σύστημα (με αυξημένη νευρωνική πυκνότητα και μικρότερο αριθμό νευρώνων), στην παρεγκεφαλίδα (μειωμένος αριθμός κυττάρων Purkinje και σχετιζόμενες με την ηλικία μορφολογικές αλλαγές, κυρίως στον παρεγκεφαλιδικό πυρήνα και την κατώτερη ελαία) και στο φλοιό του εγκεφάλου (περισσότερες από τις μισές μελέτες περιγράφουν χαρακτηριστικά φλοιϊκής δυσγενεσίας). Παρά ταύτα, η πλειοψηφία των μελετών αφορά μικρό αριθμό δειγμάτων και υψηλά ποσοστά συνοσηρότητας του αυτισμού με νοητική υστέρηση (70% τουλάχιστον) και επιληψία (40%), που περιπλέκουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

## **B. Νευροαπεικονιστικά ευρήματα**

Ο Courchesne με τους συνεργάτες του το 1988 διαπίστωσε σε μαγνητικές τομογραφίες στον εγκέφαλο αυτιστικών σημαντικά μικρότερα λοβίδια της παρεγκεφαλίδας τους, τα οποία σύμφωνα με τον ερευνητή φαινόταν να είναι αποτέλεσμα αναπτυξιακής υποπλασίας και όχι συρρίκνωσης ή εκφύλισης κατόπιν ολοκληρωμένης ανάπτυξης. Στην ίδια μελέτη τα προσκείμενα λοβίδια, τα οποία διαφέρουν οντογενετικά, εξελικτικά και ανατομικά από τα προηγούμενα, στα ίδια αυτιστικά άτομα είχαν φυσιολογικό μέγεθος. Ο Courchesne υπέθεσε ότι η παραπάνω εντοπισμένη διαταραχή της ανάπτυξης μπορεί να αποτελεί ένα χρονικό σηματοδότη που θα βοηθήσει στην κατανόηση της εγκεφαλικής βλάβης στον αυτισμό. Η αύξηση του μεγέθους του εγκεφάλου είναι ένα από τα πιο τεκμηριωμένα νευροαπεικονιστικά ευρήματα στον αυτισμό, αν και δεν έχουν διευκρινιστεί οι αιτίες της ούτε οι περιοχές του εγκεφάλου που διαφέρουν σε μέγεθος. Υπάρχουν όμως κάποιες ενδείξεις ότι ίσως το μέγεθος του εγκεφάλου είναι οικογενειακό χαρακτηριστικό. (*Lord, Bailey 2002*)

Σε πρόσφατη MRI μελέτη σε αυτιστικούς ενήλικες, βιολογικούς γονείς παιδιών με αυτισμό που είναι κλινικά υγείς και σε ομάδα υγιών μαρτύρων (*Rojas et al 2004*), μεταξύ των άλλων ευρημάτων βρέθηκε μεγαλύτερος όγκος του ιππόκαμπου στους γονείς των αυτιστικών σε σχέση με τους φυσιολογικούς. Η παραπάνω μελέτη είναι η πρώτη που ασχολείται με διαστάσεις ιππόκαμπου και αμυγδαλής σε γονείς παιδιών με αυτιστική διαταραχή και έχει το πλεονέκτημα, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από κλινικά υγιή άτομα δεν εμπλέκονται παράγοντες όπως η βαρύτητα, η πορεία της διαταραχής και το είδος της θεραπείας. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν ένα δυσανάλογα μικρό μεσολόβιο, εγείροντας την πιθανότητα διαταραγμένης «διαμόρφωσης αξονικής πορείας» (axonal path formation). (*Lord, Bailey 2002*)

## **Γ. Μελέτες εγκεφαλικής λειτουργίας**

Όπως και στην επιληψία, μία από τις πρώτες ενδείξεις ανώμαλης εγκεφαλικής λειτουργίας στον αυτισμό προήρθε από τις μελέτες των ΗΕΓ. Ηλεκτροεγκεφαλογραφικά ευρήματα υπάρχουν στο 50% περίπου των ατόμων με αυτισμό. Τα παραπάνω όμως ευρήματα, με ή χωρίς κλινική εικόνα επιληψίας δεν

συνεισέφεραν ιδιαίτερα στη διερεύνηση της αιτιολογίας του αυτισμού. (*Kosinovsky et al, 2004*)

Ενδιαφέροντα ευρήματα προέρχονται από μελέτες, με τη χρήση της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας. Σε μελέτη με λειτουργική MRI, άτομα με αυτισμό και καλή νοημοσύνη, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, δεν ενεργοποίησαν την αμυγδαλή όταν κλήθηκαν να κρίνουν σκέψεις και συναισθήματα άλλων ανθρώπων, κρίνοντας την έκφραση των ματιών τους σε φωτογραφίες (*Baron-Cohen et al 1999*). Άλλοι ερευνητές, χρησιμοποιώντας παρόμοια μεθοδολογία, βρήκαν ότι οι ενήλικες με αυτισμό εμφάνισαν σε μικρότερο βαθμό ενεργοποίηση της δεξιάς οδοντωτής έλικας σε δοκιμασία αναγνώρισης προσώπου. (*Schultz et al 2000*)

### **Περιγεννητικοί - περιβαλλοντικοί παράγοντες**

Ολοένα και περισσότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες συσχετίζονται με την αυξημένη συχνότητα του Αυτισμού, χωρίς, όμως, να έχει διευκρινιστεί ακόμη ο ρόλος του καθενός. Την τελευταία δεκαετία έγιναν πολλές αναφορές στο εμβόλιο της ιλαράς-ερυθράς-παρωτίτιδας (MMR), η χορήγηση του οποίου συσχετίστηκε με την πρώτη εμφάνιση αυτιστικών στοιχείων (*Wakefield et al, 1998*), ενώ ενοχοποιήθηκε και η θιμεροσάλη (*Bernard et al, 2001*) συντηρητικό που περιέχει μόλυβδο και βρισκόταν ως το 2001 σε εμβόλια κατά της ηπατίτιδας Β, της διφθερίτιδας και του αιμόφιλου Β.

Μελέτες που ακολούθησαν, πάντως, δεν επιβεβαίωσαν τη σχέση εμβολίων - αυτισμού. Αντιθέτως, υποστηρίχτηκε ότι η ηλικία εμβολιασμού απλά συνέπιπτε με την εμφάνιση των πρώτων συμπτωμάτων ή έστω με την πρώτη παρατήρησή τους από τον παιδίατρο (*Schechter et al, 2008*). Άλλοι εξωγενείς επιβαρυντικοί παράγοντες είναι η μεγάλη ηλικία των γονέων (*Croen et al, 2007*), το εμβρυικό αλκοολικό σύνδρομο (*Nanson, 1992*), οι συγγενείς λοιμώξεις (*Gillberg, Coleman, 2006*), το κάπνισμα της εγκύου (*Hultman et al, 2002*), περιγεννητικοί παράγοντες (ισχιακή προβολή, ηλικία κύησης < 35 εβδομάδες (*Larsson et al, 2005*) και η δηλητηρίαση με ορισμένα μέταλλα, κυρίως μόλυβδο (*Cohen et al & Shannon, Graef, 1996*), υδράργυρο (*Windham et al & Mutter et al, 2005*) και κάδμιο (*Windham et al, 2006*).

Καθώς πολλοί ασθενείς εμφανίζουν αλλοτριοφαγία, είναι δύσκολο να προσδιορισθεί εάν τα αυξημένα επίπεδα μολύβδου στο αίμα είναι αιτία της νόσου ή

συνέπειά της (*National Center for Environmental Health, 1997*). Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι η δηλητηρίαση με μέταλλα έχει γενετική βάση, αφού οι ασθενείς φέρουν πολυμορφισμούς που μειώνουν τη δυνατότητα αποτοξίνωσης, αυξάνοντας έτσι το ποσό του μετάλλου στον οργανισμό και, προφανώς, τις νευροτοξικές του επιδράσεις. Τέλος, η μόλυνση του αέρα με χλωριωμένους διαλύτες έχει, επίσης, συσχετιστεί εντόνως με την εμφάνιση αυτισμού (*Windham et al, 2006*). Ο ρόλος, πάντως, των περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνιση αυτισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενετική προδιάθεση κάθε ατόμου. (*Muhle et al, 2004*)

### **5. Σωματικές παραμορφώσεις και αυτισμός**

Πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός συνοδεύεται κυρίως και από μικρές σωματικές παραμορφώσεις - ανωμαλίες. Έτσι τα αυτιστικά παιδιά, σε σύγκριση με τα φυσιολογικά, εμφανίζουν πιο συχνά τα παρακάτω σωματικά ελαττώματα: επίκανθο, υπερτελορισμό, ασυμμετρία αυτιών, παραμορφωμένα αυτιά, προγναθία, ψηλό ουρανίσκο, αυλακωτή γλώσσα, μικρό και κυρτωμένο το πέμπτο δάχτυλο, ηλεκτρισμένα μαλλιά κτλ. Συνήθως οφείλονται σε επιπλοκές κατά την περίοδο της ενδομήτριας ζωής του εμβρύου ως την εμβρυογένεση. (*Κυπριωτάκης, 1995*)

#### **Ανεπαρκής διατροφή**

Στα αυτιστικά παιδιά οι διαταραχές στη λήψη τροφής αποτελούν ένα σύνθητες σύμπτωμα γι' αυτό αναφέρεται συχνά ανάμεσα στα αίτια και η ανεπαρκής διατροφή. Είναι γεγονός ότι οι διαταραχές στην τροφή ασκούν αναμφίβολα δευτερεύοντα ρόλο. Κάποια αυτιστικά παιδιά αρνούνται τη λήψη τροφής, αλλά αδυνατούν να μασήσουν τροφές με συνέπεια τον περιορισμό του διαιτολογίου τους. Για κάποιο χρονικό διάστημα προτιμούν ένα συγκεκριμένο φαγητό ή αρνούνται τη λήψη ορισμένων τροφών με αποτέλεσμα να τρέφονται μονομερώς και να τους λείπουν ορισμένες απαραίτητες ουσίες π.χ. βιταμίνες. (*Κυπριωτάκης, 1995*)

Επίσης υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι ο αυτισμός μπορεί να σχετίζεται με μια ελαττωματική αποδόμηση των πεπτιδίων που προέρχονται από τροφές που περιέχουν γλουτεΐνη και καζεΐνη. Τα πεπτιδία αυτά έχουν οπιοειδή δραστηριότητα και η υπερβολική απορρόφησή τους μπορεί να οδηγήσει σε μια ενισχυμένη τέτοια δραστηριότητα και στο κεντρικό νευρικό σύστημα, με συνέπεια την απορύθμιση διαφόρων νευρομεταβιβαστικών συστημάτων. (*Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., 2003*)

## Συνυπάρχουσες παθολογικές καταστάσεις

Πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στη σχέση του αυτισμού με διαφορετικές παθολογικές καταστάσεις. Ο αυτισμός σχετίζεται στενά με την επιληψία που εκδηλώνεται τόσο κατά την παιδική ηλικία όσο και κατά την εφηβεία. Η συχνότητα των επιληπτικών κρίσεων σε αυτιστικά άτομα αυξάνεται περαιτέρω όταν συνυπάρχει νοητική υστέρηση και κινητικές δυσλειτουργίες. Ηλεκτροεγκεφαλογραφικές διαταραχές χωρίς κλινική εικόνα κρίσεων είναι επίσης αρκετά συχνές, ιδίως κατά τον ύπνο. (*Anderson et al 2004*)

Το ευρύ φάσμα του δείκτη νοημοσύνης αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο πολυπλοκότητας στο φαινόμενο των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος. Άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές παρουσιάζουν συχνά νοητική υστέρηση με εξαίρεση τα άτομα με διαταραχή Asperger. Ποσοστό 20% των ατόμων με Αυτισμό έχουν φυσιολογική ή μερικές φορές ιδιαίτερα υψηλή νοημοσύνη, 30% παρουσιάζουν ελαφρά ως μέση νοητική υστέρηση και 50% έχουν βαριά νοητική υστέρηση. Συχνά, παρά την παρουσία καθυστέρησης τα άτομα αυτά εμφανίζουν πρώιμες γνωστικές ή οπτικοκινητικές ικανότητες. (*Προκοπάκη 2005*)

Περίπου 10-15% των περιπτώσεων του αυτισμού σχετίζονται με γνωστές ιατρικές νόσους (Lord, Bailey 2002). Στα νοσήματα αυτά περιλαμβάνονται σύνδρομα λοιμώδους αιτιοπαθογένειας (συγγενής ερυθρά), μεταβολικά νοσήματα (φαινυλκετονουρία), γενετικά - αναπτυξιακά νοσήματα (οζώδης σκλήρυνση, εύθραυστο X χρωμόσωμα) σύνδρομα τοξικής αιτιοπαθογένειας (εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο) ή νόσοι αγνώστου αιτιολογίας (νεογνικοί σπασμοί) (*Graham et al, 1999*). Νεότερες όμως μελέτες δεν υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ συγγενούς ερυθράς ή φαινυλκετονουρίας με τον αυτισμό (*Παπαγεωργίου 2005*). Η συχνότητα της οζώδους σκλήρυνσης σε άτομα με αυτισμό είναι περίπου 100 φορές υψηλότερη από αυτήν στο γενικό πληθυσμό (Lord, Bailey 2002). Διαφορετικές μελέτες αναφέρουν πιθανή σχέση μεταξύ ήπιων προγεννητικών, περιγεννητικών και νεογνικών παραγόντων με τον αυτισμό, αλλά καμία συσχέτιση δεν έχει βρεθεί μεταξύ αυτισμού και σοβαρών μαιευτικών επιπλοκών που τυπικά συνδέονται με σημαντικό κίνδυνο εγκεφαλικής βλάβης. Σύμφωνα με μελέτες οικογενειών και διδύμων, οι ήπιες μαιευτικές δυσκολίες δεν προκαλούν αυτισμό, ίσως όμως έχουν σχέση με διαταραγμένη ενδομήτρια

ανάπτυξη ή γενετικά προκαθορισμένο κίνδυνο για αυτισμό. (Bailey et al 1995), (Piven et al 1993)

### **Ηλικία μητέρας**

Κάποιες έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα της ύπαρξης θετικής συνάφειας ανάμεσα στην ηλικία της μητέρας και την παρουσία αυτισμού (Links, 1980), ενώ άλλες (Quinn & Rapport, 1974) έδειξαν ότι η παράμετρος ηλικία της μητέρας ουδόλως σχετίζεται με την παρουσία αυτισμού (Κυπριωτάκης, 1995). Το αυτιστικό σύνδρομο μπορεί να εμφανιστεί εξαιτίας πολλών διαφορετικών παραγόντων, δηλαδή μέσω διαφορετικών οδών μπορούμε να φτάσουμε στο ίδιο αποτέλεσμα, τον αυτισμό (Κυπριωτάκης, 1995). Άρα δεν θα πρέπει να αναζητούμε «το» αίτιο του αυτισμού, αλλά μια μακρά αιτιολογική αλυσίδα, η οποία έχει ξεχωριστούς κρίκους. (Frith, 1999)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

Το αυτιστικό παιδί αμέσως μετά τη γέννηση, συνήθως, δεν παρουσιάζει κάποιο χαρακτηριστικό σύμπτωμα, το οποίο να προξενεί ανησυχία στους γονείς. Μετά, όμως, από λίγους μήνες και κυρίως τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση μέχρι σχεδόν την ηλικία των 30 μηνών, οι γονείς καταλαβαίνουν ότι κάτι συμβαίνει και το παιδί αρχίζει να εκδηλώνει κάποια ανησυχητικά για τους γονείς συμπτώματα.

Συνήθως το παιδί δίνει την εντύπωση κωφού, επειδή δεν αντιδρά σε ηχητικούς και οπτικούς ερεθισμούς, παραμένει αδιάφορο στο πλησίασμα της μητέρας του, δεν χαμογελά, δεν απλώνει τα χέρια του προς τα αντικείμενα και δεν προσηλώνει το βλέμμα του σε πρόσωπα και αντικείμενα. Σταδιακά τα συμπτώματα αυτά γίνονται όλο και πιο έκδηλα και κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής του πορείας εμφανίζει διαταραχές στο λόγο, αλλά και διαταραχές στη συναισθηματική και κοινωνική του συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Σ. Σταμάτη (1987), τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά διακρίνονται σε γενικά και σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Χρειάζεται όμως να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς την αξιολόγηση αυτών, για το

λόγο ότι δεν είναι απαραίτητο όλα μαζί αυτά τα γνωρίσματα, που θα αναφερθούν, να χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του αυτιστικού παιδιού, αλλά και ούτε είναι απαραίτητο να είναι αυτιστικό ένα παιδί, που έχει ένα ή μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά.

### **Γενικά χαρακτηριστικά**

Πιο συγκεκριμένα τα γενικά χαρακτηριστικά χωρίζονται σε *σωματικά* και *νοητικά*. Όσον αφορά το σωματικό τομέα, τα αυτιστικά παιδιά, όταν γεννιούνται, δεν παρουσιάζουν παθολογικά προβλήματα, δηλαδή δεν έχουν πρόβλημα ούτε στο αναπνευστικό, ούτε στο κυκλοφορικό, ούτε στο μεταβολισμό τους, αλλά και ως προς το ύψος και το βάρος του σώματος αναπτύσσονται κανονικά. Μόνο όταν εμφανίσουν προβλήματα στη διατροφή τους, υστερούν κάπως στο βάρος. (Σ. Σταμάτης, 1987)

Επίσης οι αισθητηριακές τους λειτουργίες είναι σχεδόν φυσιολογικές, άσχετα αν δεν γίνεται σωστή επεξεργασία των ερεθισμάτων. Βέβαια μπορεί το σώμα τους να παρουσιάσει κάποια λειτουργική δυσκαμψία ή και ακόμη προβλήματα κινητικού συντονισμού. Σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν αυτισμό, παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις σε μεγαλύτερη συχνότητα. Στον τομέα των νοητικών χαρακτηριστικών, τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μια αδυναμία για επικοινωνία, η οποία εμποδίζει την εκτίμηση των νοητικών τους ικανοτήτων. Συνήθως φαίνονται ότι έχουν πιο χαμηλή νοημοσύνη από αυτή που διαθέτουν. Μάλιστα, υπολογίζεται ότι το 25% των αυτιστικών παιδιών έχουν σχεδόν κανονική διανοητική ανάπτυξη, ενώ τα περισσότερα παρουσιάζουν ελαφρά ή μέτρια καθυστέρηση. Ένα μόνο μικρό ποσοστό παιδιών παρουσιάζει βαριάς μορφής νοητική καθυστέρηση.

Όμως παρ' όλο που ο αυτισμός και η νοητική καθυστέρηση δεν είναι ταυτόσημες έννοιες, εντούτοις είναι δυνατό να συνυπάρχουν. Εάν γίνει μια προσπάθεια ερευνητικής διεξόδου στη δομή και τις λειτουργίες της διάνοησης του αυτιστικού παιδιού, θα φανεί ότι το αυτιστικό παιδί παρουσιάζει γενικά μια νοητική λειτουργία μάλλον πρακτικού τύπου, η οποία μένει δέσμια στον κόσμο των συγκεκριμένων αντικειμένων και αδυνατεί να προσπελάσει τις αφηρημένες έννοιες και τους συμβολισμούς. Ακόμη δεν μπορεί να προχωρήσει σε γενικεύσεις και να



αξιοποιήσει δημιουργικά τον κόσμο της φαντασίας του, παρουσιάζει μεγάλη αδυναμία συγκέντρωσης και δεν μπορεί να κατευθύνει την προσοχή του στα σκόπιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. (Σ. Σταμάτης, 1987)

### **Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς**

Εκτός όμως από τα γενικά σωματικά και διανοητικά χαρακτηριστικά, που προαναφέραμε, υπάρχουν και ορισμένα άλλα ιδιαίτερα γνωρίσματα, που διακρίνουν τη συμπεριφορά ενός αυτιστικού παιδιού. Τα σημαντικότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα.

#### *Η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης και η αυτενασχόληση*

Από τις περιγραφές και τις μελέτες των ερευνητών, που ασχολήθηκαν με το σύνδρομο του αυτισμού, φαίνεται ότι βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης. Σύμφωνα με τον Kubicek πρόκειται για μια διαταραχή, η οποία είναι βιολογικά καθορισμένη, και που διαταράσσει την κοινωνική ανάπτυξη σε κρίσιμες φάσεις της εξέλιξης του παιδιού. Κυρίως οφείλεται στην έλλειψη του βιολογικού προγραμματισμού που είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας το άτομο κατανοεί τον κόσμο και μαθαίνει να είναι μέλος των κοινωνικών ομάδων. (Βογινδρούκας, 2002)

Το παιδί φαίνεται ότι αδιαφορεί για το φυσικό, υλικό καθώς και για το ανθρώπινο περιβάλλον και αποσύρεται σε μια κατάσταση συναισθηματικής απομόνωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κλείνεται το παιδί στον εαυτό του, να μην το ενδιαφέρει η δράση και η δημιουργία και να ζει σε ένα προσωπικό μοναχικό κόσμο με κύρια εκδήλωση της συμπεριφοράς του την αυτενασχόληση. (Κρουσταλάκης, 1994)

Η Schreibman, παρατήρησε ότι η παρέκκλιση στην κοινωνική συναλλαγή είναι εμφανής από την αρχή της ζωής, σε αρκετά από τα παιδιά με αυτισμό, και εμφανίζουν συμπτώματα όπως το ότι δεν καταφεύγει στο κλάμα για να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, όπως συμβαίνει με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, μπορεί να αντιστέκεται στην «αγκαλιά» και όταν το

κρατούν ίσως εμφανίζει ακαμψία ή ατονία, αποτυγχάνει να έχει ή αποφεύγει την οπτική επαφή, δείχνει αδιαφορία για τους γονείς του και δεν επιδιώκει να επιστρέψει σε αυτούς όταν είναι μακριά τους, δεν εμφανίζει αυθόρμητη σχέση και ίσως να αντιστέκεται «ενεργά» στην επαφή ή να τη δέχεται παθητικά χωρίς να βιώνει καμία ευχαρίστηση και δεν αισθάνεται άνετα στην αγκαλιά των γονιών του. Επίσης κάποιες φορές μπορεί να αγνοεί τελείως ακόμη και την παρουσία της μητέρας του, ενώ άλλες φορές να την παραμερίζει από μπροστά του, όπως κάνει με τα αντικείμενα. (Βογινδρούκας, 2002)

Όταν κάποιος προσπαθήσει να επικοινωνήσει μαζί του, οι αντιδράσεις του είναι αγχώδεις και αρκετές φορές έντονες. Πολλές φορές γίνεται επιθετικό, τρέχει άσκοπα, χτυπά, καταστρέφει. Όσο λοιπόν πιο επίμονες είναι οι προσπάθειες του περιβάλλοντος του για επικοινωνία, τόσο πιο έντονες γίνονται και οι αντιδράσεις του.

Τα παιδιά με αυτισμό, καθώς μεγαλώνουν, συχνά πλησιάζουν τους γονείς τους ή άλλους ενήλικες, αλλά όχι με τον απαιτούμενο κοινωνικό τρόπο. Συνήθως αποφεύγει να επικοινωνήσει με τους ενήλικες, μπορεί όμως να έχει μια ιδιόρρυθμη επικοινωνία με αυτούς μέσω του παιχνιδιού, αφού πολλές φορές χρησιμοποιεί τα χέρια των άλλων σαν αντικείμενα ή εργαλεία προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Συνεπώς αν το αυτιστικό παιδί δεχθεί τον ενήλικα, κολλά σε αυτόν και του είναι πολύ δύσκολο να τον αποχωριστεί και να δεχθεί κάποιον άλλον. (Σταμάτης, 1987)

Βέβαια τα αυτιστικά παιδιά γενικά αποτυγχάνουν να αναπτύξουν κοινωνική σχέση με συνομήλικους, αφού δεν κατανοούν την ανάγκη συναλλαγής μαζί τους. Κυρίως αποφεύγουν τα άλλα παιδιά και κάποιες φορές γίνονται επιθετικά και επικίνδυνα. Ενοχλούνται αν βρίσκονται γύρω τους πολλά παιδιά, επειδή δεν μπορούν να ανεχτούν τις θορυβώδεις εκδηλώσεις και τις απόπειρες για επικοινωνία. Απασχολούνται μόνα τους με δραστηριότητες και τις περισσότερες φορές η ενασχόλησή τους είναι επίμονα συνδεδεμένη με άψυχα αντικείμενα, τα οποία κρατούν συνεχώς στα χέρια τους και αντιστέκονται έντονα σε κάθε προσπάθεια απομάκρυνσής τους. Ενώ αρκετές φορές παρακολουθούν ήσυχα τις ασχολίες των άλλων παιδιών, αν δεν τους απευθύνεται ο λόγος. Η Newson, υποστηρίζει ότι η

συμπεριφορά αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν τη δυνατότητα αποκωδικοποίησης των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων που εκπέμπονται από άλλους με διάφορους τρόπους, όπως είναι η προφορική έκφραση, τα νοήματα, οι εκφράσεις του προσώπου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μπερδεύονται και να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής παρέκκλισης του ατόμου είναι και η έννοια της «κοινωνικής ενσυναίσθησης». Η U. Frith (1996) ανέλυσε την έννοια της «κοινωνικής ενσυναίσθησης» αναφέροντας ότι, τα άτομα με αυτισμό αδιαφορούν για τις συμφορές των άλλων και είναι ανίκανα να προσφέρουν παρηγοριά και ανακούφιση, όπως επίσης και να αποδεχτούν παρόμοιες συμπεριφορές. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι η συναισθηματική συμμετοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τι σκέφτεται ή τι αισθάνεται ο άλλος, παρά το γεγονός ότι αυτό που σκέφτεται ή αισθάνεται μπορεί να είναι διαφορετικό από τη δική του νοητική κατάσταση και ψυχική διάθεση τη δεδομένη εκείνη στιγμή, της κοινωνικής συναλλαγής.

Επομένως όταν ένα άτομο βρίσκεται σε συναισθηματική συμμετοχή συμμερίζεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις, ακόμα και αν το άτομο που τις εκφράζει βρίσκεται σε διαφορετική νοητική κατάσταση. Αν όμως την ίδια χρονική στιγμή, δύο άτομα έχουν τα ίδια συναισθήματα ή σκέψεις, τότε αναφερόμαστε σε συναισθηματική σύμπτωση. Έτσι λοιπόν, στις περιπτώσεις αυτές ακόμη και τα πιο ικανά αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται στο να επιτύχουν συναισθηματική συμμετοχή, ενώ η συναισθηματική σύμπτωση βρίσκεται μέσα στις δυνατότητές τους. (Boγινδρούκας, 2002)

Αλλά και η Newson, οριοθετώντας τον αυτισμό ως διαταραχή, θεωρεί την «κοινωνική ενσυναίσθηση» (social empathy), ως το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής παρέκκλισης του ατόμου. Πιστεύει ότι η ικανότητα αυτή εγκαθιδρύει μια «ανοιχτή γραμμή» μέσω της οποίας είναι εφικτή η κατανόηση και η αντίληψη των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων. Αυτή η παρέκκλιση καθιστά τα αυτιστικά παιδιά ανίκανα να λειτουργήσουν ως μέλη μιας ομάδας και θεωρείται ένας από τους βασικούς λόγους για τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές, όπως το να δείξουν, να μεταφέρουν ή να σχολιάσουν αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν. Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι ένα άλλο άτομο έχει ενδιαφέρουσες εμπειρίες, επειδή δεν μπορούν να νιώσουν τη

θέση του άλλου ατόμου. Υποστηρίζεται ότι ίσως για αυτό το λόγο να χρησιμοποιούν τους άλλους ως «εργαλεία». (Βογινδρούκας, 2002)

Επιπρόσθετα ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, το οποίο κατατάσσεται σε αυτό το σύμπτωμα, είναι η επιλησμοσύνη (obliviousness) που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά. Κυρίως αδιαφορούν για την αντίδραση που μπορεί να δημιουργήσει η συμπεριφορά τους στους υπόλοιπους ή για τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχουν οι πράξεις τους στα μέλη της οικογένειάς τους. Όμως και η μειωμένη κινητοποίηση για επιτυχία και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μέλλον καθώς και για αυτά που επιφυλάσσει, είναι η άλλη πλευρά αυτής της συναισθηματικής απομόνωσης. Αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν βοηθήσει το αυτιστικό άτομο να προγραμματίσει το μέλλον του, τότε καθίσταται ανίκανο να αντιμετωπίσει τις καθημερινές απαιτήσεις ή να κάνει μακροπρόθεσμο προγραμματισμό. (Κωνστανταρέα, 1988)

#### *Η ανάγκη για αμεταβλητότητα*

Ένα δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδικού αυτισμού είναι η υπερβολική και βασανιστική επιθυμία για αμεταβλητότητα. Η επιθυμία αυτή αν και υπάρχει και στο φυσιολογικό ενήλικα, εντούτοις παρατηρείται ιδιαίτερα στα παιδιά, επειδή αναζητούν συναισθηματικά στηρίγματα, για να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται. Η προσκόλληση, όμως, του παιδιού με αυτισμό στο μόνιμο, το αμετάβλητο, είναι μια παθολογική κατάσταση, που φυσικά ξεπερνάει κάθε όριο και μπορεί να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση στο παιδί και την οικογένεια. (Σταμάτης, 1987)

Καθώς τα παιδιά ζουν σε ένα μπερδεμένο κόσμο, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα αυτιστικά παιδιά προσπαθούν να προσκολληθούν σε μερικά πράγματα τα οποία τα ίδια αντιλαμβάνονται. Περισσότερο τους αρέσει να κρατούν την ίδια ρουτίνα και μια μικρή αλλαγή ίσως προκαλέσει οργή στο παιδί. Επίσης έρχονται πολύ κοντά με αντικείμενα, τα οποία μπορεί να είναι συνηθισμένα παιχνίδια ή φαινομενικά αδιάφορα πράγματα όπως ένα άδειο μπουκάλι, ένα φύλλο ή ένα κομμάτι από χαρτί. Ενώ μερικά παιδιά περνούν από μια φάση, όπου μεταφέρουν γύρω τους τεράστια αντικείμενα, που αποτελούν τα αγαπημένα τους πράγματα και αισθάνονται απελπισία αν τα χάσουν. (Wing, 1984)

Η επιθυμία του μόνιμου και αμετάβλητου προέρχεται από το φόβο της αλλαγής, με αποτέλεσμα να εμποδίζει την τάση του παιδιού για κοινωνικοποίηση και τη διεύρυνση της ικανότητάς του για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Κυριότερα το αυτιστικό παιδί αισθάνεται μεγάλη αγωνία όταν επέλθει μια αλλαγή και αντιδρά έντονα. Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις του, όταν αλλάζουν τα πρόσωπα που ασχολούνται μαζί του ή τα αντικείμενα που του ανήκουν, είναι να φωνάζει και να χτυπιέται. Αν δεν καταφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε αναδιπλώνεται στον εαυτό του και πολλές φορές παλινδρομεί. (Κρουσταλάκης, 1994)

Επίσης το παιδί βιώνει καταστάσεις έντονου και εξουθενωτικού άγχους μπροστά σε ενδεχόμενες αλλαγές των λεπτομερειών του περιβάλλοντος. Η αλλαγή της θέσης των αντικειμένων, του ωραρίου, του προγράμματος, επηρεάζουν το παιδί σε μεγάλο βαθμό. (Σταμάτης, 1987)

Για όλους τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, η αντίσταση αυτή του αυτιστικού παιδιού, οφείλεται στην ανικανότητά του να αντιμετωπίσει ποικίλα ερεθίσματα και καταστάσεις, εξαιτίας της νευρολογικής του αδυναμίας και της συνεπακόλουθης αδυναμίας να επεξεργαστεί τις πληροφορίες. Η αδυναμία αυτή μετατρέπει τα συνηθισμένα και κοινά περιβαλλοντικά ερεθίσματα σε κατακλυσμό. (Κωνστανταρέα, 1988)

### *Γλωσσική επικοινωνία*

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο συνθέτουν το σύμπτωμα εκείνο που κάνει αρχικά τους γονείς παιδιών με αυτισμό να ανησυχήσουν και να ζητήσουν τη γνώμη του ειδικού. Τα αυτιστικά παιδιά αδιαφορούν για την ομιλία, επειδή δεν μπορούν να κατανοήσουν το νόημά του. Συνήθως αργούν να μάθουν να μιλούν και μερικά δεν μιλούν ποτέ. Στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ο μόνος τρόπος επικοινωνίας που έχουν είναι το να φωνάζουν μέχρι κάποιος να ανακαλύψει τι είναι αυτό που θέλουν. Σε ένα ελάχιστο πιο προχωρημένο στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού, θα άρπαζε ένα ενήλικα από το χέρι και θα τον οδηγούσε στο επιθυμητό αντικείμενο. (Wing, 1984)

Σύμφωνα με την K. A. Quill (2000), υπολογίζεται ότι περίπου τα μισά παιδιά που έχουν διαγνωστεί ως αυτιστικά, ποτέ δεν αναπτύσσουν λειτουργικό λόγο.

Σε σύγκριση με το υπόλοιπο μισό, η ομιλία τους αναφέρεται συνήθως σαν ηχολαλική ή καλύτερα στερεοτυπική. Δηλαδή, το κυριότερο τμήμα του λόγου που παράγεται φαίνεται να αποτελείται από την άμεση ή καθυστερημένη κυριολεκτική επανάληψη του λόγου των άλλων, όπου τις περισσότερες φορές δεν εκτιμάται η συνηθισμένη σημασία όσων λέγονται. Ακόμη και όταν παράγονται λεγόμενα πιο δημιουργικά, τείνουν να χρησιμοποιούνται με ένα επαναληπτικό τρόπο.

#### *Σύγκριση με την κοινωνική τους εξέλιξη*

Μερικά δεν μιλούν ή δεν θα μιλήσουν ποτέ ή ενώ προσπάθησαν στην αρχή να αρθρώσουν κάποιες λέξεις, εγκατέλειψαν την προσπάθεια μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους, όταν αναδιπλώθηκαν στον εαυτό τους. Από το σύνολο των παιδιών αυτών, μερικά αρθρώνουν κάποιες άτονες ή μονότονες φωνές, που είναι συνήθως τυχαίες και άσκοπες και δεν εκφράζουν κάποιο κοινωνικό και συναισθηματικό περιεχόμενο. Ωστόσο, παρ' όλη αυτή τη δυσκολία που παρουσιάζουν στην επικοινωνία, τα αυτιστικά παιδιά αποτυπώνουν ακουστικούς ερεθισμούς, δομούν έναν ιδιάζοντα λόγο και προετοιμάζονται, όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή, να εκφραστούν. Τα περισσότερα όμως από αυτά δεν πρόκειται να μιλήσουν ποτέ. (Κρουσταλάκης, 1994)

Από την άλλη, τα παιδιά που χρησιμοποιούν το λόγο, προφέρουν πρώτα τα ουσιαστικά και αργότερα τα ρήματα, στα βοηθητικά ρήματα *έχω* και *είμαι* παρατηρείται κάποια καθυστέρηση και προφέρουν ευκολότερα αλλά και συχνότερα το *όχι* από το *ναι*. Ακόμη, αρκετές φορές κάνουν λάθη στη χρήση των λέξεων με παραπλήσιες έννοιες όπως το να λένε πρόβατο αντί κατσίκια, κουτάλι αντί πιρούνι ή μπλούζα αντί πουκάμισο. Το αυτιστικό παιδί, χρησιμοποιεί λέξεις που είναι συνάρτηση του πράγματος που ονομάζει και για αυτό έχει μια δυσκολία στο να κατανοεί τους αφηρημένους όρους, αν και τις περισσότερες φορές τους απομνημονεύει και τους επαναλαμβάνει, χωρίς να έχουν το ίδιο νόημα. Σε σύγκριση με τα «φυσιολογικά» παιδιά, χρησιμοποιεί ελάχιστες λέξεις από όσες καταλαβαίνει, ενώ χρησιμοποιεί και λέξεις, τις οποίες δεν καταλαβαίνει. (Σταμάτης, 1987)

Μάλιστα πολλοί ερευνητές όπως η Newson, η Hobson, και η Frith υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες που δεν επιτρέπουν στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν προλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν για να αναπτύξουν το λόγο και να κάνουν σωστή χρήση αυτού

αργότερα εντάσσονται, η δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, η εγκαθίδρυση οπτικής επαφής, η εμπλοκή σε συμπεριφορές «αλλαγής σειράς», η απόκλιση στην ανάπτυξη του κοινωνικού συγχρονισμού και η έλλειψη «ενσυναίσθησης» για τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Αλλά και η δυσκολία, που παρουσιάζουν στη κατάκτηση νέων πληροφοριών, η οποία οφείλεται στη δυσκολία της λεκτικής επεξεργασίας, η ακαμψία της σκέψης, η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων και το έλλειμμα μάθησης μέσα από εμπειρίες, φαίνεται να επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών αυτών εμποδίζοντας τα να εγκαθιδρύνουν και να χρησιμοποιήσουν τους συμβολισμούς και την αφηρημένη σκέψη. (Βογινδρούκας, 2002)

Επίσης η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό παρ' όλο που ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, εντούτοις εμποδίζεται σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επειδή επηρεάζεται από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. (Βογινδρούκας, 2002)

Ακολουθώντας το μοντέλο των Bates, Camaoni και Voltera, παρατηρείται ότι στους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, ακόμα και αυτά που έχουν διαγνωστεί ως αυτιστικά, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «διαλεκτικό». Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του σταδίου αυτού είναι η μονομερής επικοινωνία. Τα παιδιά επικοινωνούν με το κλάμα, το οποίο λειτουργεί ως αντανακλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά όμως, λειτουργεί επικοινωνιακά προς το περιβάλλον του, εκφράζει τα ίδια συναισθήματα με αυτά των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών όπως είναι η αίτηση, η έλλειψη και η έκπληξη, αφού μέσω του κλάματος το περιβάλλον αντιδρά σε αυτή την έμφυτη αντανακλαστική πράξη του παιδιού. Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο, το οποίο ονομάζεται «εκφωνητικό», όπου μερικά παιδιά με αυτισμό δεν εγκαθιδρύνουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους. Ενώ στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της, το επονομαζόμενο ως «λεκτικό», ένα σημαντικά μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό (περίπου 50%-80%),

αναπτύσσει προφορικό λόγο. Λόγω όμως των προβλημάτων που παρατηρούνται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και υπολείπεται στη χρήση του. Συνήθως επηρεάζονται οι τομείς του λόγου που συσχετίζονται με τα παραλεκτικά στοιχεία του λόγου, δηλαδή την προσωδία του, που είναι η χροιά της φωνής, η ένταση, η δύναμη και ο επιτονισμός, με τα μη λεκτικά του στοιχεία που είναι η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου και με τον πραγματολογικό χαρακτήρα του λόγου, δηλαδή με τη χρήση του στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική. (Βογινδρούκας, 2002)

Γενικότερα, ο λόγος διαθέτει έναν εντυπωσιακό αριθμό κρυμμένων ικανοτήτων. Συγκεκριμένα υπάρχει η φωνολογία, όπου είναι η ικανότητα που επιτρέπει να χειριζόμαστε τους ήχους της γλώσσας. Υπάρχει το συντακτικό, δηλαδή η ικανότητα του να κάνουμε σωστή χρήση των κανόνων της γραμματικής, η σημασιολογία, η ικανότητα που επιτρέπει να κατανοούμε και να σχηματίζουμε το νόημα της λέξης και των προτάσεων και τέλος υπάρχει η πραγματολογία, όπου είναι η ικανότητα να χρησιμοποιούμε το λόγο για να επικοινωνήσουμε. Στα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν παρατηρηθεί ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα της φωνολογίας, του συντακτικού και της γραμματικής. Αν αυτοί οι τομείς παρουσιάζουν δυσκολίες, αυτό θα οφείλεται όχι στην παρουσία του αυτισμού, αλλά στη μειωμένη νοητική δυνατότητα ή σε επιπρόσθετες διαταραχές του λόγου. Ουσιαστικά μόνο στον τομέα της πραγματολογίας υστερούν τα αυτιστικά παιδιά, (Frith, 1996).

Επιπλέον ο λόγος των αυτιστικών παιδιών είναι μονότονος και άρρυθμος. Όταν τους τίθενται ερωτήσεις απαντούν με την ίδια ερώτηση, ενώ αρκετές φορές η ομιλία τους παρουσιάζει ξαφνικές αλλαγές, δηλαδή μπορεί σε κάποια δεδομένη στιγμή να προφέρουν σωστά συνταγμένες φράσεις, παρόλο που πριν δεν άρθρωναν ούτε καν λέξεις. Συνήθως τα αυτιστικά παιδιά είναι ευαίσθητα στον τρόπο που τους απευθύνεται ο λόγος και δυσανασχετούν στη δυνατή φωνή, καθώς και αποφεύγουν το συνομιλητή όταν τους κοιτάζει στα μάτια. Κυρίως προτιμούν τις χαμηλές φωνές και μπορούν να προσέξουν μια συνομιλία, όταν κανείς δεν απευθύνεται προς αυτά. Μάλιστα πολλά αυτιστικά παιδιά προσέχουν καλύτερα μαγνητοφωνημένες συζητήσεις, παραμύθια ή εντολές, (Σταμάτης, 1987).



### *Ιδιαιτερότητες του λόγου*

Βέβαια στο λόγο των αυτιστικών παιδιών παρατηρούνται και άλλες γλωσσικές ιδιορρυθμίες, οι οποίες επηρεάζουν την επικοινωνία των παιδιών αυτών και αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής.

### *Ηχολαλία*

Μία από τις πιο χαρακτηριστικές ιδιορρυθμίες του λόγου των αυτιστικών παιδιών είναι και η ηχολαλία. Η ηχολαλία αναφέρεται στην επανάληψη της ομιλίας του άλλου, δηλαδή το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις ή φράσεις που έχει ακούσει από κάποιο άλλο πρόσωπο. Παρ' όλα αυτά δεν παρατηρείται ως συμπεριφορά μόνο στα παιδιά με αυτισμό, αλλά και σε άλλες περιπτώσεις αναπτυξιακών διαταραχών. Επίσης, παρατηρείται στην ομιλία φυσιολογικών παιδιών, αλλά μόνο σε μικρή ηλικία. (*Frith, 1996*)

Η ηχολαλία διακρίνεται σε δύο είδη σε σχέση με το χρόνο εμφάνισής της. Έτσι έχουμε την *άμεση* ηχολαλία, η οποία αναφέρεται σε λεγόμενα που παράγονται αμέσως ή λίγο χρόνο μετά την παραγωγή του προτύπου ομιλίας και την *καθυστερημένη* ηχολαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από επανάληψη φράσεων ή λέξεων που ακούστηκαν κάποια στιγμή στο παρελθόν, ίσως βδομάδες ή και μήνες νωρίτερα. Η καθυστερημένη ηχολαλία, λοιπόν, περιλαμβάνει την ανάκτηση πληροφοριών από κάποιο είδος μακροπρόθεσμης μνήμης, ενώ η άμεση ηχολαλία περιλαμβάνει πληροφορίες που προέρχονται από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, (*Quill, 2000*).

Η εξέταση του φαινομένου της ηχολαλίας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στο να κατανοήσει κάποιος τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αυτιστικά παιδιά ως προς την εκμάθηση των απλών λέξεων, αλλά και να φανταστεί γιατί τόσες πολλές από τις προτάσεις των παιδιών έχουν ηχολαλικό χαρακτήρα, καθώς και γιατί η χρήση της γλώσσας δεν χαρακτηρίζεται για την επινοητικότητα και την δημιουργικότητά της αλλά περιορίζεται στην κυριολεκτική επανάληψη προτάσεων που έχει αναφέρει κάποιος άλλος, (*Peeters, 2000*).

Γι' αυτό το σκοπό, πολλοί ερευνητές όπως οι Fay και Schuler, υποστήριξαν τη σημασία της κοινωνικής αξίας της ηχολαλίας, γιατί αντιπροσωπεύει μια στοιχειώδη προσπάθεια του παιδιού με αυτισμό να διατηρεί την κοινωνική επαφή με τους άλλους (*Βογινδρούκας, 2002*).

Μέσω πολλών μελετών, έγιναν προσπάθειες να εξερευνηθούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες άμεσης και καθυστερημένης ηχολαλίας. Συγκεκριμένα οι Prizant και Duchan διέκριναν επτά λειτουργικές κατηγορίες της άμεσης ηχολαλίας, μετά από έρευνα σε χίλιες εννέα ηχολαλικές εκφωνήσεις τεσσάρων αυτιστικών παιδιών. Επίσης, βασιζόμενοι στο ίδιο δείγμα διέκριναν και δεκατέσσερις λειτουργικές κατηγορίες της καθυστερημένης ηχολαλίας. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι και τα δύο είδη της ηχολαλίας μπορεί να έχουν ως στόχο την αλληλεπίδραση και ότι χρησιμοποιούνται για κοινωνική συναλλαγή, (Boivinδρούκας, 2002).

Επομένως καθίσταται σαφές, ότι η ηχολαλία υποδηλώνει την προσπάθεια του παιδιού να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Η επαναληπτική χρήση των λέξεων δεν μπορεί να είναι χωρίς νόημα και τυχαία, αλλά πιθανότατα εξυπηρετεί ένα έργο επικοινωνίας. Αν και η ηχολαλία κάποιες φορές δεν εκφράζει νόημα, χρησιμοποιείται για να υποβοηθήσει την ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας. Το νόημα που προσπαθεί να δώσει το αυτιστικό παιδί σε κάθε λέξη ή πρότασή του, μπορεί να προσδιορίζεται μόνο με προσεκτική ανάλυση της συμπεριφοράς του μέσα στην πράξη των αλληλοσχετιζόμενων συνθηκών του περιβάλλοντος του, (Tiegerman, Goldfarb, 1989).

#### *Ιδιοσυγκρασιακός λόγος*

Μία άλλη χαρακτηριστική ιδιορρυθμία του λόγου στα αυτιστικά παιδιά είναι και ο ιδιοσυγκρασιακός λόγος. Ο ιδιοσυγκρασιακός λόγος, είναι η μεταφορική έννοια που δίνει το παιδί σε κάποιες λέξεις, οι οποίες βασίζονται σε μοναδικές συσχετίσεις και δεν αναφέρονται σε κανένα είδος κοινωνικού τύπου ανταλλαγής πληροφοριών. (Boivinδρούκας, 2002). Το γεγονός ότι τα αυτιστικά παιδιά εμμένουν στη χρήση ιδιοσυγκρασιακών φράσεων υποδηλώνει την έλλειψη ενδιαφέροντος ή την ανάγκη να μοιραστούν με τον ακροατή ένα γενικότερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης στο οποίο εμπλέκονται ενεργά και οι δύο. Παρ' όλα αυτά τα παιδιά με αυτισμό δεν αντιλαμβάνονται ότι ο ακροατής τους δεν είναι σε θέση να καταλάβει την αιτία για την οποία το παιδί χρησιμοποιεί αυτή τη φράση. Επομένως, με αυτό τον τρόπο το παιδί δηλώνει την αδυναμία του να χειριστεί τον προφορικό λόγο για να εκφράσει κατάλληλα αυτό που πραγματικά θέλει, (Boivinδρούκας, 2002).

### *Νεολογισμοί*

Το ίδιο συμβαίνει και με τους νεολογισμούς, οι οποίοι αποτελούν ένα άλλο χαρακτηριστικό του λόγου των παιδιών με αυτισμό. Χρησιμοποιούνται ιδιοσυγκρασιακά από το παιδί, χωρίς κάποια επεξήγηση και άρα χωρίς επικοινωνιακό νόημα για τον ακροατή. Είναι σχόλια, τα οποία μπορεί να μην έχουν καμία σχέση με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Κυρίως, συνίστανται στη δημιουργία λέξεων χωρίς νόημα, που συνήθως δεν υπάρχουν στη γλώσσα, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούνται από το παιδί για να εκφράσει κάποια πράγματα εκείνη τη στιγμή, που έχουν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτό. Ελάχιστα όμως παιδιά εμφανίζουν το χαρακτηριστικό αυτό, (Κωνστανταρέα, 1988).

### *Αντιστροφή αντωνυμιών*

Τέλος μια άλλη χαρακτηριστική ιδιορρυθμία είναι και η αντιστροφή αντωνυμιών. Τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν το πρώτο πρόσωπο, ενώ όταν αναφέρονται στον εαυτό τους χρησιμοποιούν το δεύτερο ή τρίτο πρόσωπο. Η ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών υπήρξε ένας ενδιαφέρον τομέας για τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη του λόγου στο παιδί, (Βογινδρούκας, 2002). Πολλοί ερευνητές, που ασχολήθηκαν με το σύνδρομο του αυτισμού, υποστήριξαν ότι πιθανότατα η αντιστροφή των αντωνυμιών οφείλεται στην ηχολαλική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό, αλλά και στην τάση τους να επαναλαμβάνουν ηχολαλικά τις λέξεις που τονίζονται περισσότερο μέσα στην πρόταση, καθώς και να οφείλονται στη γενικότερη δυσκολία τους σε ότι αφορά τη μάθηση, την αντίληψη και την επεξεργασία του περιβάλλοντος και των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα σε αυτό, (Βογινδρούκας, 2002).

Ουσιαστικά, όμως, η δυσκολία εστιάζεται στη δεικτική λειτουργία των προσωπικών αντωνυμιών. Η Jordan που ασχολήθηκε με το πρόβλημα πιστεύει ότι η δυσκολία στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, δεν σχετίζεται με τη διαφοροποίηση του εαυτού από τους άλλους μιας και έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναγνωρίσουν τα άλλα άτομα και τους εαυτούς τους και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα ονόματα των ανθρώπων αυτών, (Frith, 1996).

Παρ' όλο που τα παιδιά με αυτισμό δεν είναι ικανά να κατανοήσουν, ότι οι αντωνυμίες αλλάζουν σύμφωνα με το αν αυτές χρησιμοποιούνται ως αναφορά στον εαυτό τους ή στον άλλον, ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να καταλάβουν ότι αυτές χρησιμοποιούνται σαν αναφορικά ονόματα, (Βογινδρούκας, 2002).

Η βαθύτερη δυσκολία εντούτοις, εντοπίζεται στα λεπτότερα σημεία εκτίμησης των κοινωνικών ρόλων. Γι' αυτό δεν θα πρέπει να θεωρείται έκπληξη το γεγονός, ότι τα αυτιστικά παιδιά συγχέουν τις προσωπικές αντωνυμίες ή άλλες φορές δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου, ακόμη και στο μη επαναλαμβανόμενο λόγο, (Frith, 1996).

### *Στερεότυπη και τελετουργική συμπεριφορά*

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αυτιστικών παιδιών είναι η στάση του σώματος και οι στερεότυπες κινήσεις, όπου αποτελούν τα πιο εμφανή συμπτώματα της συμπεριφοράς του παιδιού. Και τα φυσιολογικά παιδιά κάνουν αμφιταλαντευτικές κινήσεις, αλλά διαρκούν μέχρι το τέλος του πρώτου έτους. Αντίθετα, στα αυτιστικά παιδιά οι στερεότυπες κινήσεις είναι σταθερές, επαναλαμβάνονται ακούραστα και εμπεδώνονται στη κινητική τους συμπεριφορά, (Κρουσταλάκης, 1994).

Διάφοροι ψυχαναλυτές πιστεύουν, ότι οι στερεότυπες κινήσεις του παιδιού υποκαθιστούν στερήσεις που έζησαν τα παιδιά στη βρεφική τους ηλικία, όπως είναι η στέρηση της μητρικής αγκαλιάς. Πιθανότατα όμως, την ιδιομορφία αυτή την δημιουργεί κάποια δυσφορία, την οποία προσπαθούν να απομακρύνουν. Έτσι με τις κινήσεις τους βρίσκουν μια πρόσκαιρη διέξοδο στην αμηχανία τους ή εξαφανίζουν κάτι που τα ενοχλεί, (Σταμάτης, 1987).

Σύμφωνα με την U. Frith (1996), η παρουσία στερεοτυπιών έχει οδηγήσει στην υπόθεση ότι οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις και σκέψεις, αποτελούν μέρος κάποιου μηχανισμού, το οποίο ελέγχει το επίπεδο της διέγερσης. Οι στερεοτυπίες δεν ελαττώνουν απαραίτητα το επίπεδο της διέγερσης, αντίθετα τις περισσότερες φορές το αυξάνουν. Μάλιστα κάποιες φορές οι επαναλήψεις μοιάζουν εξαιρετικά αναποτελεσματικές και οδηγούν τα αυτιστικά παιδιά σε υπερβολικές μορφές συμπεριφοράς.

Ωστόσο τα παιδιά με αυτισμό, οδηγούνται σε επαναληπτικές συμπεριφορές, που θεωρούνται αυτοερεθιστικές. Οι αυτοερεθιστικές συμπεριφορές έχουν πολύ υψηλή συχνότητα και χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης και συνήθως εκδηλώνονται όταν το παιδί τείνει να αποσύρεται από το περιβάλλον του. Η συμπεριφορά αυτή παρεμποδίζει τη μάθηση του παιδιού και δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σε καταστάσεις που συμβαίνουν στο περιβάλλον του (Tiegerman, Goldfarb, 1989).

Βέβαια οι στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις δεν είναι οι ίδιες για όλα τα αυτιστικά παιδιά και διαμορφώνονται με τις ακόλουθες μορφές.

#### *Αμφιταλαντεύσεις*

Οι αμφιταλαντεύσεις είναι κινήσεις που χαρακτηρίζουν τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά. Τις πιο πολλές φορές το παιδί, είναι καθισμένο και κινεί το σώμα του κυρίως μπρος - πίσω και σπάνια όταν είναι όρθια κινούνται δεξιά - αριστερά. Επίσης, όταν είναι ξαπλωμένα κάνουν γρήγορους κύκλους, βάζοντας τα χέρια τους είτε στο πρόσωπο είτε πίσω από τη πλάτη τους, κρατώντας τα τεντωμένα, (Σταμάτης, 1987).

#### *Κινήσεις των χεριών*

Συνήθως το αυτιστικό παιδί κρατάει τα χέρια του παρατεταμένα και τα κινεί πάνω-κάτω σαν να φτεροκοπά. Άλλοτε πάλι του αρέσει να στριφογυρίζει κυκλικά με επιδεξιότητα διάφορα αντικείμενα. Ενώ άλλες φορές με τεντωμένο το σώμα και τα χέρια σε ανάταση, κινεί με ευκινησία τα δάχτυλα σαν να χορεύει, (Σταμάτης, 1987).

#### *Κινήσεις του κεφαλιού*

Οι κινήσεις του κεφαλιού είναι χαρακτηριστικές και επικίνδυνες. Το παιδί συνήθως είναι όρθιο ή καθιστό, με την πλάτη στο τοίχο ή σε κάποιο έπιπλο και κινεί το κεφάλι σαν ένα εκκρεμές μπρος - πίσω, έχοντας το σώμα και τα χέρια τεντωμένα. Έτσι με την κίνηση αυτή τις περισσότερες φορές χτυπά και αυτοτραυματίζεται. Δείχνει, όμως, να μην πονά και αντιδρά έντονα όταν οι γονείς του προσπαθούν να το προστατεύσουν από τα χτυπήματα, (Σταμάτης, 1987).

### *Μορφασμοί*

Οι μορφασμοί παρουσιάζονται σε αρκετά παιδιά, με διάφορες μορφές. Το αυτιστικό παιδί εκφράζει τις εσωτερικές συγκρούσεις του με κάποιες χαρακτηριστικές συσπάσεις των μυών του προσώπου. Δηλαδή κάνει γκριμάτσες, ανοιγοκλείνει το στόμα του, μισοκλείνει τα μάτια. Αρκετές φορές σταματάει ένας μορφασμός για να αντικατασταθεί από κάποιον άλλο, (Σταμάτης, 1987).

### *Χαρακτηριστικό βάδισμα*

Το βάδισμα των αυτιστικών παιδιών τις περισσότερες φορές είναι ιδιόμορφο. Περπατούν στις μύτες των ποδιών, ασυντόνιστα και υποτονικά, με κάμψη του σώματος προς τα μπρος. Μερικά βαδίζουν με πηδήματα, (Σταμάτης, 1987).

### *Ιδιόρρυθμες αισθητηριακές και συναισθηματικές αντιδράσεις*

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά, ενώ δεν παρουσιάζουν ελαττώματα στα αισθητήρια όργανα, εντούτοις αντιδρούν με παράξενο τρόπο στα ερεθίσματα που δέχονται με τις αισθήσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις το αυτιστικό παιδί δίνει την εντύπωση του κωφού, γιατί συνήθως αρνείται να ανταποκριθεί, όταν του απευθύνουν το λόγο. Άλλοτε πάλι κλείνει τα αυτιά στους θορύβους, στις ομιλίες ή τα μάτια του σε έντονα φωτεινά ερεθίσματα. Στην πραγματικότητα όμως αντιλαμβάνεται και εσωτερικεύει τα πάντα. Έχει τη δυνατότητα να συλλαμβάνει λεπτούς και ανεπαίσθητους ήχους, όπως είναι το θρόισμα των φύλλων στα δέντρα και η ομιλία των ανθρώπων. Επίσης διασκεδάζει με τη μουσική και δείχνει ενδιαφέρον για τους ρυθμικούς ήχους, (Σταμάτης, 1987).

Η όραση, η αφή, η ακοή, η γεύση και η όσφρηση, αποτελούν τις οδούς μέσω των οποίων ένα άτομο δέχεται πληροφορίες από τον έξω κόσμο. Στην περίπτωση των αυτιστικών παιδιών, θα ήταν σημαντικό να εξεταστεί ποια από αυτές τις αισθήσεις χρησιμοποιούν λιγότερο αποτελεσματικά, σύμφωνα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. (Frith, 1996).

Γενικότερα, η αντίληψη στα παιδιά με αυτισμό εξελίσσεται διαφορετικά από εκείνη των φυσιολογικών παιδιών. Σήμερα είναι αποδεκτό ότι στα παιδιά με αυτισμό δεν παρατηρείται αισθητηριακή ανεπάρκεια, η οποία δημιουργείται λόγω βλάβης στο μηχανισμό των αισθητηρίων οργάνων, αλλά η αδυναμία εκδηλώνεται στο επίπεδο ολοκλήρωσης, απαρτίωσης, συνοχής και επεξεργασίας των πληροφοριών (Κυπριωτάκης, 1995).

Στον κόσμο των αισθητηριακών του αντιδράσεων εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις. Διερευνούν το περιβάλλον κυρίως με την αφή, την όσφρηση και τη γεύση. Ως προς την αφή, το αυτιστικό παιδί προτιμά τα μαλακά αντικείμενα. Στη θερμοκρασία δεν φαίνεται να είναι ευαίσθητα και γι' αυτό δεν δείχνουν κάποια δυσφορία όταν κάνει κρύο ή ζέστη. Ερεθίσματα που δημιουργούν πόνο, δεν προκαλούν αντίστοιχη αντίδραση από τα παιδιά, αφού φτάνουν στο σημείο να αυτοτραυματίζονται, χωρίς να δείχνουν ευαισθησία, (Σταμάτης, 1987).

Ωστόσο, πολλά αυτιστικά παιδιά είναι αρκετά ευαίσθητα στο άγγιγμα και μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη συμπεριφορά τους. Ακόμη, τα προβλήματα ευαισθησίας στο άγγιγμα συντελούν και στην άρνηση του παιδιού να δοκιμάσει ορισμένα φαγητά, ενώ ενδέχεται να χειροτερέψει η συμπεριφορά του με την αλλαγή των εποχών, όταν κυρίως είναι ευαίσθητο στο άγγιγμα των ρούχων, (Quill, 2000).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μια περίεργη συμπεριφορά τόσο στην γεύση όσο και στην όσφρηση. Έχει παρατηρηθεί ότι τους αρέσουν οι ωραίες γεύσεις, αλλά τα περισσότερα δεν εκδηλώνουν δυσφορία στις δυσοσμίες και μερικά ανέχονται και άσχημες γεύσεις, (Σταμάτης, 1987).

Ως προς την ακοή, τα παιδιά παρουσιάζουν μια περιορισμένη συμπεριφορά προσανατολισμού. Μένουν αδιάφορα και δεν προσανατολίζονται ακουστικά, όταν παρουσιαστεί ξαφνικά ένας θόρυβος από το περιβάλλον. Παραμένουν απαθή στους δυνατούς θορύβους και αγνοούν τις γλωσσικές εξωτερικεύσεις. Η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής σε ακουστικά ερεθίσματα φαίνεται να είναι βραχείας διάρκειας και έχουν την τάση να αφήνουν χωρίς να συνδέουν τις ακουστικές πληροφορίες που προσλαμβάνουν, (Κυπριωτάκης, 1995).

Αλλά και οι οπτικές αντιδράσεις του παιδιού είναι ιδιόρρυθμες. Τις περισσότερες φορές καθλώνει το βλέμμα του για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αντικείμενα και ανθρώπους, κοιτάζει ερευνητικά τα χέρια του και περιεργάζεται τα αντικείμενα. Άλλοτε φαίνεται να έχει μια υπερευαισθησία, όταν παρατηρεί ότι συνέβησαν κάποιες μικρές αλλαγές σε οικείους χώρους και αντιδρά έντονα. Επίσης, όταν παρατηρούν κάποιο αντικείμενο, το επεξεργάζονται σύντομα και λιγότερο εντατικά, με αποτέλεσμα να αφήνουν ασύνδετη την οπτική πληροφορία που προσλαμβάνουν, (Κρουσταλάκης, 1994).

Με τα αισθητήρια όργανα, λοιπόν, έχει τη δυνατότητα ένα άτομο να πληροφορηθεί για όσα συμβαίνουν σε εκείνον και το περιβάλλον του. Καθοριστικό, όμως, ρόλο στην ικανότητα λήψης, αποθήκευσης, επεξεργασίας και χρήσης των νέων πληροφοριών, ασκεί η ποιότητα των αισθήσεων, παρά η ποσότητα. Η γνωστική αυτή διαδικασία, γνωστή με τον όρο αντίληψη, δεν αποτελεί μια παθητική λειτουργία της πρόσληψης των ερεθισμάτων, αλλά αποτελεί μια ενεργητική και κατευθυνόμενη διαδικασία αναζήτησης των πληροφοριών και απόδοση αυτών σε ένα περιεχόμενο, (Κυπριωτάκης, 1995). Έτσι η αντίληψη ως γνωστική διαδικασία, περιλαμβάνει τη λήψη των πληροφοριών, την πορεία που θα ακολουθήσουν, την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση με την έννοια της επεξεργασίας και τις περισσότερες φορές καταλήγει στην αναγνώριση, διαφοροποίηση και στην αντίδραση κινητικής ή γλωσσικής μορφής, αφού η αντίληψη αποτελεί μια βασική προϋπόθεση των γνωστικών λειτουργιών. Συνεπώς, όταν τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάσουν ασυνήθιστες μορφές συμπεριφοράς, μπορεί κάποιος να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι παρουσιάζουν διαταραχές στην επεξεργασία των πληροφοριών, που προέρχονται από τα αισθητήρια όργανα, (Κυπριωτάκης, 1995).

Επίσης, τα αυτιστικά παιδιά φαίνεται να κάνουν ένα παράξενο συνδυασμό ερεθισμάτων. Σύμφωνα με την U. Frith (1996), σ' αυτή την περίπτωση είναι σημαντικό να εξεταστεί ο ρόλος της συγκέντρωσης - προσοχής. Από το πλήθος των ερεθισμάτων που δέχεται ένα άτομο, μόνο ορισμένα από αυτά γίνονται το αντικείμενο της προσοχής. Δηλαδή, ίσως κάποιο υψηλού επιπέδου συστατικό της νόησης, να είναι σε θέση να αποφασίζει ποια από αυτό το πλήθος των αισθητηριακών ερεθισμάτων, που λαμβάνει το άτομο, αξίζουν ιδιαίτερη προσοχή.



Ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον γι' αυτό το θέμα, έχει παρουσιάσει και η υπόθεση της «υπερ-επιλεξιμότητας» των ερεθισμάτων, η οποία έχει παρατηρηθεί στα αυτιστικά παιδιά. Η αρχική πεποίθηση ήταν ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν την προσοχή τους σε ταυτόχρονα παρουσιαζόμενες πληροφορίες και επομένως επιλέγουν ένα μόνο στοιχείο από αυτές τις πληροφορίες ή ανταποκρίνονται σε μία λεπτομέρεια ενός σύνθετου «όλου» και προσκολλώνται σε μια του παράμετρο, ακουστική ή οπτική, αγνοώντας όλες τις άλλες. Έτσι, για παράδειγμα, μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στο φόρεμα ή στα γυαλιά κάποιου, χωρίς να προσέξουν καθόλου το άτομο που τα φορά, (Frith, 1996).

Αυτός ο ιδιαίτερος τύπος «επιλεξιμότητας» των αυτιστικών παιδιών, εκδηλώνεται ως δυσχέρεια προσανατολισμού. Κατά τους ερευνητές, οι αντιληπτικές μειονεξίες, δεν δίνουν τη δυνατότητα παρόρμησης και κινήτρων για δραστηριότητα, είτε πρόκειται για παιχνίδι είτε πρόκειται για μάθηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην δημιουργείται η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και αξιολόγηση των ενεργειών και έτσι να μην υπάρχει η δυνατότητα να δομηθούν πολύπλευρες κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους, (E.E.P.A.A., 2001).

Οι δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό στην πρόσληψη και επεξεργασία των ερεθισμάτων μπορούν να εξηγηθούν με τη χρήση δύο ερευνητικών υποθέσεων. Η πρώτη είναι η «υπόθεση της διαταραγμένης κεντρικής συνοχής» και η δεύτερη το «διαταραγμένο μοντέλο ιεράρχησης». Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, η U. Frith (1996), αναφέρει ότι τα αυτιστικά παιδιά είναι ικανά να εστιάζουν την προσοχή τους σε πράγματα που οι άλλοι θα είχαν χάσει κάθε ενδιαφέρον. Κυρίως, συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε πράγματα που ποτέ δεν θα έλκυαν το ενδιαφέρον άλλων ατόμων. Ουσιαστικά αυτή η ιδιορρυθμία, δεν απορρέει τόσο από το θέμα όσο από τη στενότητα του ενδιαφέροντος. Γενικά, ένα αυτιστικό παιδί είναι ικανό να διατηρεί την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα περιορισμένο θέμα. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, αυτή του «διαταραγμένου μοντέλου ιεράρχησης», η Rodgers, υποστηρίζει ότι τα αυτιστικά παιδιά, αδυνατούν να δώσουν την απαιτούμενη προτεραιότητα σε εκείνα τα στοιχεία του προσλαμβανόμενου ερεθίσματος, τα οποία είναι σημαντικά για την κατανόηση και επεξεργασία του. Συνέπεια της παραπάνω δυσκολίας είναι η έλλειψη ιεράρχησης των μερών του

ερεθίσματος, διαδικασία που συμβαίνει αυτόματα στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα, (Βογινδρούκας, 2002).

Επιπλέον, τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να ομαδοποιήσουν αλλά και να ταξινομήσουν γεγονότα σε σχήματα χρόνου, δεδομένου ότι η αντίληψη χρόνου προϋποθέτει πολυπλοκότερη επεξεργασία των αισθήσεων. Πρόκειται για ένα δευτερογενές φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται εξαιτίας του αυτιστικού συνδρόμου. Τα κύρια αίτια των διαταραχών της αντίληψης του χρόνου είναι: η έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας των αισθητηρίων οργάνων, η έλλειψη φαντασίας και η ανεπάρκεια στη μνήμη, (Κυπριωτάκης, 1995).

Βέβαια, αξιοπρόσεκτο στα αυτιστικά παιδιά είναι το χαρακτηριστικό τους βλέμμα. Όταν δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα, συνήθως κοιτάζουν το κενό. Πολλές φορές κοιτάζουν ένα άτομο χωρίς να το βλέπουν, σαν να είναι ένα διαφανές σώμα. Ακόμη το βλέμμα τους είναι ανέκφραστο και άδειο, αποφεύγει την κατά πρόσωπο επικοινωνία και δεν επιζητεί την επαφή με την πραγματικότητα. Παρ' όλα αυτά τα παιδιά παρακολουθούν τα πάντα γύρω τους, χωρίς να καρφώνουν το βλέμμα τους, με ένα προσωπικό ιδιόμορφο τρόπο που ονομάζεται «περιφερειακό βλέμμα» και δεν χάνουν σχεδόν τίποτα από όσα συμβαίνουν γύρω τους, (Σταμάτης, 1987). Παρακολουθούν τις κινήσεις των άλλων, αλλά και τις συζητήσεις τους, ακόμη και όταν έχουν γυρισμένη την πλάτη τους και αυτό φαίνεται από τις αντιδράσεις τους. Δεν αντέχουν το βλέμμα των άλλων, ιδιαίτερα όταν είναι στραμμένο πάνω τους και τα κοιτάζουν διερευνητικά, (Σταμάτης, 1987). Αυτή, λοιπόν, η ελλιπής βλεμματική επαφή στα αυτιστικά παιδιά μπορεί να ερμηνευθεί ως μια αδυναμία εκμάθησης της «γλώσσας των ματιών», και της «χρήσης των μηνυμάτων» που συνδέονται με ορισμένες νοητικές καταστάσεις του άλλου και ότι το άλλο άτομο είναι φορέας αυτών των νοητικών καταστάσεων, (Frith, 1996). Ωστόσο, ιδίόρρυθμος είναι και ο συναισθηματικός κόσμος των αυτιστικών παιδιών. Διακρίνεται από την αστάθεια και την εναλλαγή της συναισθηματικής έντασης. Η αμφιθυμία είναι το κυρίαρχο γνώρισμα. Το αυτιστικό παιδί δείχνει ψυχρό και ανέκφραστο στις εκδηλώσεις αγάπης των άλλων και δεν εκδηλώνει την ευχαρίστησή του για οτιδήποτε του αρέσει. Συνήθως δέχεται το αντικείμενο με παγερή έκφραση, (Κρουσταλάκης, 1994).

Παρ' όλα αυτά σε ένα τουλάχιστον πεδίο δραστηριότητας τα παιδιά με αυτισμό, παρουσιάζουν πολύ φυσιολογικές αντιδράσεις. Αυτό σημαίνει ότι εκφράζουν την ικανοποίησή τους στα παιχνίδια που απαιτούν έντονη σωματική επαφή, στο γαργάλημα και στην κίνηση που δίνει ο ρυθμός της μουσικής. Από την άλλη όμως, σπάνια θα τρέξουν σε άλλους για να τα αγκαλιάσουν, όταν χρειάζονται ανακούφιση και παρηγοριά, (Frith, 1996). Λόγω όμως της αμφιθυμικής τους κατάστασης οι συγκινησιακές τους μεταπτώσεις είναι συνεχείς. Η δυσαρέσκεια τους εκδηλώνεται με κραυγές, άσκοπες κινήσεις ή και με παλινδρόμηση. Όταν απομακρύνονται αγαπημένα πρόσωπα, γίνονται αλλαγές στο περιβάλλον, στερείται αγαπημένα αντικείμενα, ή υπάρχει πιεστική επικοινωνία τότε προκαλείται στο παιδί μεγάλη δυσαρέσκεια. Επίσης, μπορεί η διάθεσή τους να αλλάξει από ασήμαντες και απρόβλεπτες αιτίες, ενώ αρκετές φορές γκρινιάζουν χωρίς να υπάρχει φανερός λόγος, (Σταμάτης, 1987).

Συχνά έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν ελάχιστες προσωπικές εκφράσεις, δύσκαμπτη σωματική στάση και μια μονότονη φωνή. Όσοι ερευνητές ασχολήθηκαν με το σύνδρομο του αυτισμού παρατήρησαν, ότι υπάρχει κάποια δυσλειτουργία, μια έλλειψη συντονισμού, η οποία σημαδεύει τη συναισθηματική εκφραστικότητα των αυτιστικών παιδιών, (Frith, 1996).

Εφόσον, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με αυτισμό, δεν έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν μεγάλες ποσότητες πληροφοριών, που προέρχονται από διάφορες καταστάσεις, δεν μπορούν και να τα νοητικοποιήσουν. Αντιλαμβάνονται την οποιαδήποτε εκδηλωμένη συμπεριφορά «κυριολεκτικά». Δεν μπορούν να κατανοήσουν τα κρυμμένα υπονοούμενα, την κολακεία, ή την ειρωνεία, ούτε να συμεριστούν συναισθηματικά τη νοητική τους κατάσταση, το τι σημαίνει να έχει ο άλλος σκέψη και νόηση. Αν και έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν κάποιες βασικές συναισθηματικές εκφράσεις, εντούτοις δεν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν συναισθηματική συμμετοχή και να ενεργήσουν υπέρ του άλλου (E.E.P.A.A., 2001). Παρατηρείται, λοιπόν, μια αδυναμία του αυτιστικού παιδιού να σχετιστεί συναισθηματικά με τα άλλα άτομα, ακόμη και με τους γονείς του. Αν και φθάνουν στο σημείο να κατανοήσουν τη συναισθηματική έκφραση των άλλων

ατόμων, ωστόσο αδυνατούν να κατακτήσουν το επίπεδο της χρήσης της, (E.E.P.A.A., 2001).

### *Αυτοεπιθετικότητα και Νευρικοί παροξυσμοί*

Αυτοεπιθετικότητα, η οποία δεν σχετίζεται με το διανοητικό τους επίπεδο. Όταν βρίσκεται σε στιγμές κρίσης το παιδί, μπορεί να αυτοτραυματιστεί, χτυπώντας το κεφάλι του στον τοίχο, σε έπιπλα, μπορεί να κάνει πληγές στο σώμα του με τα νύχια του, ή να τραβάει τα μαλλιά του, (Κρουσταλάκης, 1994). Η συμπεριφορά αυτή πολλές φορές απελπίζει τους γονείς και σε τέτοιες στιγμές δεν ξέρουν πώς να φερθούν. Εκτός του ότι τα αυτιστικά παιδιά διαταράσσουν την οικογενειακή ηρεμία, ωστόσο κινδυνεύουν από τις μολύνσεις των πληγών, που προκαλούν στο σώμα τους και από τα χτυπήματα στο κεφάλι, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σοβαρές συνέπειες σε αυτά, (Σταμάτης, 1987). Τα αίτια αυτής της επικίνδυνης και εκρηκτικής συμπεριφοράς του παιδιού, είναι δύσκολο να εξηγηθούν. Όσοι ειδικοί ασχολήθηκαν με το θέμα, υποστηρίζουν ότι είναι μια αμυντική συμπεριφορά, η οποία εκφράζει απόγνωση. Πιθανότατα, η αντίδραση αυτή του παιδιού να οφείλεται από κάποια δυσάρεστα συναισθήματα, από έντονες αισθητηριακές ενοχλήσεις, από μια άστοχη παιδαγωγική φόρτιση των γονέων, και ίσως από διάφορα επώδυνα συναισθήματα, (Κρουσταλάκης, 1994).

Τέλος, οι νευρικοί παροξυσμοί που παρουσιάζει το παιδί, μπορεί να είναι είτε αυτοκαταστροφικοί είτε επιθετικοί εναντίον άλλων ατόμων. Η έναρξη αυτών των παροξυσμών μπορεί να είναι αιφνιδιαστικότητα. Συνήθως διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, κατά το οποίο το παιδί δεν ησυχάζει εύκολα. Πολλοί γονείς επισημαίνουν ότι, ενώ είναι σχεδόν αδύνατο να σταματήσουν το παιδί, όταν ξεκινάει αυτή η συμπεριφορά, εντούτοις, αναφέρουν ότι μπορεί να σταματήσει τους παροξυσμούς γρήγορα σαν να έκλεισε ένας διακόπτης, (Tiegerman, Goldfarb, 1989).

### *Ιδιορρυθμίες στις σχέσεις με τα αντικείμενα*

Σ' αυτή τη περίπτωση, η σωστή και η λειτουργική χρησιμοποίηση των αντικειμένων αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση φυσιολογικών δεξιοτήτων. Τα

αυτιστικά παιδιά φαίνεται, ότι δείχνουν ενδιαφέρον για ένα περιορισμένο αριθμό αντικειμένων, με τα οποία είναι πολύ δεμένα. Για παράδειγμα, αν κάποιος τοποθετήσει μπροστά τους μια κούτα με παιχνίδια, μπορεί να τα αγνοήσουν όλα ή να ασχοληθούν με ένα από αυτά, όπως με ένα αυτοκινητάκι και να αρχίσουν να παίζουν με τις ρόδες του για αρκετή ώρα, (Κωνστανταρέα, 1988). Ορισμένα αντικείμενα μπορεί να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής του παιδιού, με αποτέλεσμα αν προσπαθήσει κάποιος να του τα πάρει, να συναντήσει μεγάλη αντίσταση. Αλλά και στην περίπτωση που κάποιος κρύψει το αγαπημένο του αντικείμενο, θα αρχίσει να το ψάχνει με μανία και θα καταληφθεί από άγχος και αγωνία. Βέβαια, πολλές φορές μπορεί να εγκαταλείψει ένα αγαπημένο του αντικείμενο και να το αντικαταστήσει με ένα άλλο, (Σταμάτης, 1987).

Αυτό που παρατηρείται, λοιπόν, είναι ότι το αυτιστικό παιδί συνήθως συνδέεται με ένα πρωτόγονο «φειχιστικό» τρόπο με τα αντικείμενα, όπου τις περισσότερες φορές είναι ασήμαντα και τα χρησιμοποιεί με ένα μη λειτουργικό τρόπο. Για παράδειγμα, το παιδί παίζει με το αυτοκίνητο και εστιάζει την προσοχή του στις ρόδες, γιατί έχουν την ιδιότητα να γυρίζουν και όχι γιατί είναι μεταφορικό μέσο. Έχοντας υπόψη την ψυχαναλυτική ερμηνεία, στην ιδιάζουσα αυτή σχέση απεικονίζονται οι βαθύτερες σχέσεις της μητέρας με το παιδί. Αυτή η σχέση του παιδιού με τα αντικείμενα, αν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μάθει να τα χειρίζεται και να παίζει μαζί τους, (Κρουσταλάκης, 1994).

#### *Συμπεριφορά μπροστά στον καθρέπτη*

Αρκετά ασυνήθιστη είναι και η συμπεριφορά του αυτιστικού παιδιού μπροστά στον καθρέπτη, όταν δηλαδή παρατηρεί το είδωλο του. Ορισμένα παιδιά παρατηρούν επί ώρες τον εαυτό τους μέσα στον καθρέπτη, ενώ άλλα δεν μπορούν να ανεχτούν τη θέα του ειδώλου τους. Συνήθως, δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους βλέποντάς τον, μονολογούν, απομακρύνονται για λίγο και επιστρέφουν, σαν κάτι να τα τραβάει, (Σταμάτης, 1987).

Σύμφωνα με την Κ. Συνοδινού (1994), η στιγμή της συνάντησης με τον καθρέπτη, είναι μια στιγμή ενδεικτική για το παιδί με αυτισμό. Κάποιες φορές, η συνάντηση με τον καθρέπτη δεν προκαλεί, ούτε νοσταλγία, ούτε χαρά, αλλά μπορεί μάλιστα να γεννήσει φρίκη. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο καθρέπτης δεν δημιουργεί μόνο

για οπτική και ορατή εικόνα, αλλά είναι μια άβυσσος που ανοίγεται για το υποκείμενο. Αν και το να αναγνωρίσει κάποιος την ίδια του την εικόνα είναι μια πράξη ελευθερίας, εντούτοις ο καθρέπτης δεν δίνει απαραίτητα αυτή την απελευθερωτική δύναμη και μπορεί να γίνει μια δύναμη καταστρεπτική.

Γι' αυτό πολλές φορές, όταν τα παιδιά με αυτισμό κοιτάζουν τον εαυτό τους στον καθρέπτη αποστρέφουν το πρόσωπο τους έντρομα, απομακρύνονται τρέχοντας και χτυπώντας τον καθρέπτη, επειδή δεν αντέχουν το βλέμμα του ειδώλου τους να είναι καρφωμένο πάνω τους (Σ. Σταμάτης, 1987).

#### *Αντιδράσεις άγχους - Παισιθήσεις και παράξενοι φόβοι*

Συνήθως τα αυτιστικά παιδιά εκδηλώνουν αντιδράσεις άγχους, όταν αποχωρίζονται τους γονείς τους, τα αντικείμενα, ή όταν εκτίθενται σε νέες καταστάσεις. Ωστόσο, δεν εκδηλώνουν όλα τα παιδιά αυτές τις αντιδράσεις. Έτσι γίνεται φανερό ότι υπάρχει μια θετική στάση ανάμεσα στο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας και στις αντιδράσεις άγχους, που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυξημένη αντιληπτική ικανότητα συνδέεται με τη συνειδητοποίηση του κινδύνου, (Κωνστανταρέα, 1988). Από την άλλη όμως υπάρχουν και παιδιά που δεν έχουν την αίσθηση του κινδύνου και μπορεί να τρέξουν μέσα στην κυκλοφορία ή να ισορροπούν επικίνδυνα στην άκρη ενός τοίχου χωρίς κανένα φόβο. Επίσης μπορεί να πιάσουν μια σόμπα που καίει και σπασμένα γυαλιά, χωρίς να αναλογιστούν τις συνέπειες, (Wing, 1984).

Ακόμη το αυτιστικό παιδί δείχνει να έχει παραισθήσεις και αρκετές φορές δίνει την εντύπωση ότι επικοινωνεί με κάτι που βρίσκεται μακριά. Συνέπεια των παραισθήσεων του, είναι συχνά και ο τρόπος που ασχολείται με τα παιχνίδια του και με τα άλλα αντικείμενα. Ενώ μια άλλη συνέπεια των παραισθήσεών του, είναι τα ανεξήγητα γέλια ή κλάματα. Παράλληλα, μερικά αυτιστικά παιδιά δείχνουν να έχουν φόβους για πράγματα, που κανονικά δεν προκαλούν φόβο. Μάλιστα δείχνουν τόσο φόβο, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν κάποια αντικείμενα, λες και συνδέονται με κάποια δυσάρεστη εμπειρία τους, (Σταμάτης, 1987).

### *Οργάνωση του ζωτικού χώρου*

Το παιδί με αυτισμό έχει ένα δικό του τρόπο για να κυριαρχεί στο ζωτικό του χώρο. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική η συμπεριφορά που εκδηλώνει σε σχέση με το χώρο όπου ζει και κινείται. Με τον δικό του προσωπικό τρόπο μαθαίνει να κατακτά το χώρο του, αλλά δεν δείχνει ενδιαφέρον να τον οργανώσει συστηματικά. Συνήθως στο σχολείο απομονώνονται σε μια γωνιά μέχρι να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της αίθουσας και των άλλων χώρων του σχολείου. Όταν μάθουν τη θέση τους, κανένας δεν έχει το δικαίωμα να την διεκδικήσει. Γενικά, εκδηλώνουν μια αγωνία για τον εσωτερικό χώρο, που γίνεται έκδηλη και στα γραφικά σχέδιά τους. Μάλιστα αυτή η αγωνία μπορεί σε μερικά παιδιά να μεταβάλλεται και σε κλειστοφοβία. (Κρουσταλάκης, 1994) Αντίθετα στην εξοχή και στον ακάλυπτο χώρο δεν αισθάνονται κανένα φόβο και δραστηριοποιούνται με ποικίλους τρόπους. Τρέχουν και παίζουν με άνεση και ασφάλεια. Σε ανοιχτούς χώρους αισθάνονται ελεύθερα και παίζουν με τον τρόπο που θέλουν. Όταν βρίσκονται στο σπίτι τους, τους αρέσει να μένουν σε ένα δωμάτιο και σε ορισμένη θέση. Αυτές οι στάσεις τους και οι κινήσεις τους μέσα στο χώρο προσδιορίζουν τη βασική τους ανάγκη για αντίσταση στην αλλαγή, (Κρουσταλάκης, 1994).

### *Το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού*

Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος έκφρασης κάθε φυσιολογικού παιδιού, μέσω του οποίου μπορεί να ερευνά τον κόσμο και να ανακαλύπτει την πραγματικότητα, ενώ βαθμιαία οδηγείται στο συμβολισμό και δραστηριοποιεί τη φαντασία του. Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως συναντούν δυσκολίες όταν παίρνουν μέρος σε συμβολικά και κοινωνικά παιχνίδια. Το φτωχό παιχνίδι είναι χαρακτηριστικό του αυτισμού και δεν διαχωρίζεται εύκολα από τις γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διαταραχής. Ακόμη, φαίνεται να είναι τυπικό για τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικής περιπλοκότητας, που είναι αναγκαία για να προσποούνται και να συντονίζουν το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά. Δυσκολεύονται να συναναστραφούν με τους συνομηλίκους τους, στα πλαίσια του παιχνιδιού και αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τις ενέργειες των άλλων. Έτσι καθίστανται ανίκανα να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο και κλείνονται στον εαυτό τους, (Quill, 2000).

Το παιχνίδι στη συμβολική του μορφή στα αυτιστικά παιδιά, είναι περιορισμένο και σχετίζεται με αισθητηριακά ερεθίσματα. Μπορεί να υπάρχει λειτουργικό παιχνίδι,

αν αυτό έχει διδαχθεί, αλλά το συμβολικό παιχνίδι είναι ιδιαίτερα υποβαθμισμένο και περιορισμένο από άποψη σκοπού και φαντασίας. Η χρήση των παιχνιδιών εκ μέρους των παιδιών είναι ακατάλληλη και μη λειτουργική, ενώ η ποιότητα τους χαμηλή και περιορισμένη σε μη δομημένες και σε δομημένες καταστάσεις. (Βογινδρούκας, 2002) Επιπρόσθετα, το αυτιστικό παιδί δεν έχει την ικανότητα να ασχοληθεί με τα παιχνίδια του. Η επιδεξιότητα με την οποία χειρίζεται ορισμένα αντικείμενα, δεν είναι παιχνίδι, αλλά μια έμφυτη εσωτερική ανάγκη. Δεν συμμετέχει στα παιχνίδια των άλλων και στην αρχή παρακολουθεί από απόσταση και αργότερα από κοντά. Πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα στα άλλα παιδιά, γιατί τους παίρνει ή τους καταστρέφει τα παιχνίδια τους και αρκετές φορές δεν μπορεί να παίξει ρόλους και να λάβει μέρος σε δραματοποιήσεις, (Βογινδρούκας, 2002). Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον σε παιχνίδια που δεν είναι θορυβώδη. Απλά κρατάει τα παιχνίδια και τα μετακινεί άσκοπα και τυχαία. Ασχολείται επίσης με απλές κατασκευές, δημιουργεί σχήματα με τον πηλό, καθώς και με την άμμο και το νερό, (Σταμάτης, 1987).

Η συμμετοχή στο παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τη φιλία και τη σημασία της σχέσης με τους συνομηλικούς τους, ενώ η εμπλοκή τους στο συμβολικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη της φαντασίας και της σκέψης. Τα άτομα με αυτισμό στερούνται αυτών των ευκαιριών, με αποτέλεσμα τη διαταραγμένη ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Συγκεκριμένα η Newson αναφέρει, ότι το παιχνίδι λείπει από τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας του ότι αυτό απαιτεί έναν από τους πιο εύκαμπτους τρόπους σκέψης και αυτή ακριβώς η περιοχή παρουσιάζει ελλείμματα στον αυτισμό. Επομένως, οι ειδικοί θα πρέπει να αξιοποιήσουν το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού ως διαγνωστική και θεραπευτική μέθοδο, γιατί μέσω αυτού είναι δυνατό το αυτιστικό παιδί να επικοινωνήσει με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν και να αρχίσει η κοινωνικοποίησή του (Βογινδρούκας, 2002).

#### *Η σεξουαλικότητα του αυτιστικού παιδιού*

Επειδή, όπως έχει αναφερθεί, υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία μας με το αυτιστικό παιδί, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται αδύνατη η διερεύνηση της σεξουαλικής του ανάπτυξης. Αρκετοί γονείς και ψυχολογικοί, αδυνατούν να προσεγγίσουν τον κόσμο των ερωτικών επιθυμιών και τάσεων του παιδιού, ακόμα και κατά την περίοδο της εφηβείας. Έχουν τη δυνατότητα όμως να παρατηρούν την παιγνιώδη ενασχόληση του παιδιού με την ευερέθιστη περιοχή των γεννητικών του



οργάνων, (Κρουσταλάκης, 1994). Το αυτιστικό παιδί κυρίως στην περίοδο της εφηβείας, αρχίζει να παίζει με τα γεννητικά του όργανα, μέχρι που ανακαλύπτει την απόλαυση της ηδονής. Πολλές φορές μάλιστα αυτοϊκανοποιείται χωρίς καμία συστολή ενώπιον και άλλων ατόμων. Επίσης, η σεξουαλική διέγερση προκαλεί μεγάλη αναστάτωση στο παιδί και κυρίως στα αγόρια, λόγω της στύσης, όταν αυτό δοκιμάζει τις πρώτες έντονες ηδονιστικές εμπειρίες της εφηβείας, (Σταμάτης, 1987).

Ωστόσο, αν και εκδηλώνει μια αδυναμία και μια διστακτικότητα στον τομέα της διαπροσωπικής επικοινωνίας, εντούτοις είναι ικανά να δημιουργήσουν σχέσεις με το άλλο φύλλο. Συνήθως λοιπόν κατορθώνει να δημιουργήσει κάποιο τρυφερό συναισθηματικό δεσμό, που έρχεται να ανατρέψει τη φυσιολογική μειονεξία του (Κρουσταλάκης, 1994).

#### *Ειδικές ικανότητες*

Παρ' όλο που τα αυτιστικά παιδιά έχουν παρουσιάσει πάρα πολλές δυσκολίες σε αρκετούς τομείς της ανάπτυξής τους, ωστόσο έχουν μερικές ικανότητες, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις δυσκολίες τους. Για παράδειγμα, πολλά από τα παιδιά αγαπούν τη μουσική και μερικά μπορούν να τραγουδήσουν αρκετά καλά. Ακόμη, φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να είναι καλοί στο φτιάξιμο ενός πάζλ και να συναρμολογούν παιχνίδια, ενώ άλλα παιδιά φαίνεται να είναι έξυπνα, σε σχέση με τα μηχανικά και τα ηλεκτρικά πράγματα, (Wing, 1984). Υπάρχουν επίσης μερικά παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν μια ασυνήθιστη μορφή μνήμης. Είναι ικανά να αποστηθίζουν μεγάλες προτάσεις ή κομμάτια από συζητήσεις, με μεγάλη ταχύτητα. Μερικά μπορούν να παίξουν μουσικό όργανο ή να συνθέσουν τόνους. Δυστυχώς όμως και αυτά τα ειδικά χαρισματικά παιδιά είναι ανίκανα να ελέγξουν την καθημερινή τους ζωή και πάντοτε χρειάζονται κάποιον για να οργανώνει τη ζωή τους γι' αυτά, (Wing, 1984).

#### *Διαταραχές του ύπνου*

Η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του ύπνου διαφέρει από παιδί σε παιδί. Μερικά είναι ιδιαίτερα ανήσυχα, κυρίως κατά τους πρώτους μήνες. Άλλα είναι ανήσυχα όλο το βράδυ και κοιμούνται ελάχιστες ώρες. Γενικότερα, τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκοιμηθούν. Πιθανότατα έχει

μεγάλη σημασία γι' αυτά η «τελετουργία» πριν τον ύπνο. Για παράδειγμα, θέλουν να κρατούν το χέρι της μητέρας τους ή ένα παιχνίδι. Οι πιο πιθανές αιτίες αυτής της διαταραχής είναι ο ιδιόμορφος τρόπος που δέχονται τα ακουστικά ερεθίσματα, η κούραση της ημέρας, καθώς και η πιθανή αλλαγή στις καθημερινές συνήθειες και τελετουργίες, οι οποίες προηγούνται από τον ύπνο, (Σταμάτης, 1987).

#### *Δυσκολία στη διατροφή και η ενδυμασία τους*

Τα πιο πολλά αυτιστικά παιδιά έχουν δείξει μια παθητική στάση προς την τροφή. Συνήθως τρώνε με λαιμαργία και πολύ γρήγορα, καταπίνοντας αμάσητες τροφές, ενώ άλλα καθυστερούν υπερβολικά στο φαγητό. Επίσης, άλλα παιδιά δυσκολεύονται στη μάσηση και προτιμούν τις υγρές ή τις αλεσμένες τροφές. Ως προς την ενδυμασία τους, τα αυτιστικά παιδιά νιώθουν ιδιαίτερη σιγουριά στα ρούχα τους, αλλά δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που αντιδρούν να φορέσουν ένα καινούριο ρούχο. Μπορεί να αντιδράσουν με άγχος, αν παρατηρήσουν μια ατέλεια στα ρούχα τους, όπως το να είναι σχισμένο ή λερωμένο, ενώ μερικά προτιμούν να μένουν γυμνά. Γενικά στα αυτιστικά παιδιά αρέσουν τα απαλά ρούχα και τους αρέσει να τα νιώθουν στα γυμνά μέρη του σώματος τους, (Σταμάτης, 1987).

### **ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ**

Υπάρχουν ορισμένες διαταραχές, οι οποίες, αν και παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον αυτισμό, παρ' όλα αυτά πρέπει να διαφοροποιούνται από αυτόν. Πολλές φορές η κλινική εικόνα είναι άτυπη και για αυτό η έγκαιρη διαφοροδιάγνωση του αυτισμού είναι αρκετά δύσκολη και γίνεται με *διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης* όπως *ADOS*, *CARS* κ.λ.π που απαιτείται ειδική εκπαίδευση τόσο για την διενέργεια τους όσο και για την ερμηνεία τους. Για πρωτοβάθμια πληθυσμιακή ανίχνευση ειδικά σε μικρές ηλικίες υπάρχουν ελάχιστα εργαλεία όπως το M-CHAT που έχει υψηλή ειδικότητα αλλά και ευαισθησία, και το Κέντρο Αναπτυξιακής και Κοινωνικής Παιδιατρικής της Κύπρου κατέχει τα πνευματικά δικαιώματα της Ελληνικής μετάφρασης με την ευγενή άδεια των συγγραφέων. Οι διαταραχές λοιπόν, από τις οποίες πρέπει να διαφοροποιείται ο αυτισμός είναι οι εξής:

### **Άτυπη καθολική εξελικτική παρέκκλιση**

- Αναφέρεται στα παιδιά που φαινομενικά μοιάζουν με τα αυτιστικά αλλά δεν ανταποκρίνονται σε όλα τα διαγνωστικά κριτήρια είτε του αυτισμού είτε της καθολικής εξελικτικής παρέκκλισης που εκδηλώνεται στην παιδική ηλικία.
- Ο όρος εξέλιξη της προσωπικότητας, είναι ένας όρος που υιοθετήθηκε από το DSM III και χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή παιδιών με διαταραχές στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη της επικοινωνίας τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών τείνουν να λειτουργούν σε υψηλότερο επίπεδο από ότι τα αυτιστικά παιδιά.

*(Τσιάντης, Μανωλόπουλος, 1988)*

### **Καθολική εξελικτική παρέκκλιση (ΚΕΠ)**

- Εκδηλώνεται στην παιδική ηλικία, προτείνεται για παιδιά που αναπτύσσουν ένα αυτιστικού τύπου σύνδρομο μετά την ηλικία των 30 μηνών.
- Το πρόβλημα της διαφορικής διάγνωσης της ΚΕΠ της παιδικής ηλικίας και του αυτισμού, είναι ότι οι δύο διαταραχές διαφοροποιούνται σύμφωνα με την ηλικία εκδήλωσή τους.

*(Τσιάντης, Μανωλόπουλος, 1988)*

### **Νοητική υστέρηση (N.Y.)**

- Στον αυτισμό η έναρξη των seizures (στο 25% των παιδιών) εμφανίζεται κατά την εφηβεία ενώ στη διανοητική καθυστέρηση στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας.
- Ο αυτισμός σπάνια συνυπάρχει με σύνδρομο Down ή με Εγκεφαλική Παράλυση, ενώ οι παραπάνω διαταραχές συχνά συνυπάρχουν με διανοητική καθυστέρηση.
- Ο αυτισμός εμφανίζεται συχνότερα στους άρρενες (η αναλογία είναι 4:1) ενώ η N.Y. είναι, σε ελάχιστο ποσοστό, πιο συχνή στους άρρενες.
- Τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν τους κοινωνικούς - συναισθηματικούς στόχους ενώ τα παιδιά με N.Y. αντιλαμβάνονται ευκολότερα τέτοιους στόχους. *(Reed, 1994)*

## Σχιζοφρένεια

- Ο αυτισμός εμφανίζεται συνήθως πριν τους 30 μήνες ενώ η σχιζοφρένεια παρουσιάζεται κυρίως στην εφηβεία.
- Σπάνια υπάρχει οικογενειακό ιστορικό αυτισμού ενώ στη σχιζοφρένεια είναι πιο αυξημένες αυτές οι πιθανότητες.
- Στον αυτισμό υπάρχουν μόνιμες μη-φυσιολογικές συμπεριφορές ενώ στη σχιζοφρένεια είναι επεισοδιακές.
- Κρίσεις υπάρχουν στο 25% των περιπτώσεων των αυτιστικών ατόμων ενώ στη σχιζοφρένεια είναι σπάνιες. (*Reed, 1994*)

## Οριακές η σχιζοειδής καταστάσεις

- Τα σχιζοειδή ή οριακά άτομα παρουσιάζουν μια κλινική εικόνα υπερευαισθησίας, μοναχικότητας, έλλειψης προσαρμογής και παρανοϊκών στοιχείων. Συχνά εμφανίζουν αλλόκοτο ιδεασμό, αλλά η ομιλία τους είναι ανεπτυγμένη και δεν πάσχουν από νοητική καθυστέρηση.
- Τα άτομα αυτά μοιάζουν περισσότερο με τους αυτιστικούς του Asperger. (*Τσιάντης, Μανωλόπουλος, 1988*)

## Εξελικτική γλωσσική διαταραχή (δυσφασία)

- Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα τους είναι ότι μπορούν να καταφύγουν στην εξωλεκτική επικοινωνία για να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.
- Επιπλέον, αν και παρουσιάζουν μια αναπόφευκτη καθυστέρηση στον κοινωνικό τομέα, ενδιαφέρονται για τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους και έχουν επίγνωση των δραστηριοτήτων τους.
- Επίσης έχουν λιγότερες πιθανότητες από τα αυτιστικά να παρουσιάσουν ηχολαλία, αντικατάσταση προσωπικών αντωνυμιών και αντιστροφή, χρήση νεολογισμών και μεταφορικού λόγου.

- Τέλος, το πιο σημαντικό είναι ότι η εξωλεκτική νοημοσύνη των δυσφασικών παιδιών είναι φυσιολογική. Έτσι η μειονεξία τους είναι σαφώς λιγότερο σοβαρή από εκείνη των αυτιστικών παιδιών της αντίστοιχης ηλικίας. (Τσιάντης, Μανωλόπουλος, 1988)

### **Διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας**

- Ο αυτισμός εμφανίζεται πιο συχνά στους άνδρες ενώ η διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας εμφανίζεται στο ίδιο ποσοστό και στα δύο φύλα.
- Η πρόγνωση του αυτισμού για βελτίωση είναι πολύ φτωχή σε σχέση με τη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας, η οποία συνήθως είναι καλή-σωστή.
- Οι γνωστικές ανεπάρκειες είναι έντονες στον αυτισμό ενώ στη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας είναι ήπιες.
- Προβλήματα σε κοινωνικούς-συναισθηματικούς τομείς οι οποίοι εμμένουν στον αυτισμό, στη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας τα παραπάνω προβλήματα είναι δευτερογενή και τείνουν να βελτιώνονται όπως και η γλώσσα (Reed, 1994).

### **Αυτισμός και υπόλοιπες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές**

#### Αυτισμός-Σύνδρομο Rett

- Ο αυτισμός είναι συχνότερος στα αρρένα άτομα, ενώ το Σύνδρομο Rett στα θήλεα (Μάνος, 1997).
- Η διαταραχή Rett έχει πιο αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τον αυτισμό (Μάνος, 1997).
- Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν προβλήματα στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά, όμως στο Σύνδρομο Rett υπάρχει εξελικτική απώλεια των ήδη κατακτημένων δεξιοτήτων του ατόμου. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

### Αυτισμός – Αποδιοργανωτική διαταραχή παιδικής ηλικίας (CDD)

- Οι αναπτυξιακές διαταραχές στον αυτισμό γίνονται συνήθως εμφανείς στον πρώτο χρόνο ζωής, ενώ στη CDD μετά από δύο χρόνια φυσιολογικής ανάπτυξης.
- Τα παιδιά με CDD μεταλλάσσονται-εκδηλώνουν απώλεια των ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά.
- Τα παιδιά με CDD έχουν μικρότερο IQ (κάτω του 40) σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά.
- Οι επιπτώσεις στον αυτισμό είναι ευνοϊκότερες, ενώ στη CDD υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ιδρυματοποίησης. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

### Αυτισμός - Σύνδρομο Asperger

- Στη διαταραχή Asperger δεν υπάρχουν τα γλωσσικά ελλείμματα που εκδηλώνονται στον αυτισμό, ([www.autism.org](http://www.autism.org)).
- Η διαταραχή Asperger εκδηλώνεται αργότερα σε σχέση με τον αυτισμό.
- Στη διαταραχή Asperger υπάρχουν αναφορές πιο περίπλοκου λόγου, υψηλότερου λεκτικού IQ σε σχέση με τον αυτισμό.
- Οι κοινωνικοί και επικοινωνιακοί τομείς είναι λιγότερο σοβαρά διαταραγμένοι σε σχέση με τον αυτισμό.
- Είναι δύσκολη η διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger και του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ

Η ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του αυτιστικού συνδρόμου απαιτεί σωστή και έγκαιρη διάγνωση με στόχο να συγκεντρωθούν και να αξιολογηθούν οι πληροφορίες, που αφορούν τη συναισθηματική, νοητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού έτσι ώστε να ετοιμαστεί και να εφαρμοστεί το πιο κατάλληλο για την κάθε περίπτωση, πρόγραμμα θεραπείας, αποκατάστασης και εκπαίδευσης και βέβαια θα πρέπει να γίνεται η διάγνωση από ομάδα ειδικών, από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως για παράδειγμα ειδικό παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό, παιδοψυχίατρο. Επομένως, όσο πιο νωρίς γίνει η διάγνωση, τόσο πιο αποτελεσματική και έγκαιρη θα είναι η θεραπεία του παιδιού. (Σταμάτης,1987)

Σύμφωνα με τον Α. Κυπριωτάκη (1995) η πρόιμη και έγκυρη διάγνωση του αυτισμού, αποτελεί μια βασική προϋπόθεση, έτσι ώστε να εφαρμοστεί μια πρόιμη υποστηρικτική παρέμβαση μέσω προγραμμάτων που θα βοηθήσουν να βελτιωθεί η διαταραχή στα αισθητήρια όργανα στη γλώσσα, στη νοητική ανεπάρκεια, καθώς και στις κινητικές διαταραχές. Η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου της παιδικής ηλικίας και της πρόσφορης περιόδου εξέλιξης, υπάρχουν δυνατότητες αναδιοργάνωσης και αναπλήρωσης.

Επίσης βοηθά στο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα, που να αφορά την πρόιμη ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική των γονιών. Είναι γνωστό ότι ο ερχομός ενός παιδιού με αυτισμό δημιουργεί ιδιαίτερα στους γονείς αισθήματα ενοχής, πανικού, φόβου, σύγχυσης και αβεβαιότητας. Επομένως για αυτή την περίπτωση πρωταρχικό μέλημα αποτελεί η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης των γονιών, έτσι ώστε να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν το πρόβλημα. Βοηθώντας, λοιπόν, του γονείς να κατανοήσουν τα προβλήματα και στις αποκλίσεις των παιδιών τους, έμμεσα βοηθούν και τα ίδια τους τα παιδιά κατά την πορεία της θεραπείας τους. (Σταμάτης,1987)

Ακόμη μια έγκαιρη και πρόιμη διάγνωση βοηθά στη ερμηνεία των συμπτωμάτων, με τα οποία εκδηλώνεται η διαταραχή, καθώς και των γενεσιουργών αιτιών του αυτιστικού συνδρόμου, εφόσον κατά την περίοδο δεν εμφανίστηκαν

δευτερογενή σύνδρομα και διαταραχές λόγω της αρχικής ανεπάρκειας ή των επιβλαβών παραγόντων του περιβάλλοντος. (Σταμάτης, 1987)

Τέλος, με την πρόωμη διαπίστωση των συμπτωμάτων και την συνεχόμενη παρακολούθηση της κλινικής εικόνας του αυτιστικού συνδρόμου, θα βοηθήσει τόσο τους ερευνητές όσο και τους ειδικούς να μελετήσουν το σύνδρομο, τις επιδράσεις που προκαλεί το περιβάλλον και ακόμη περισσότερο θα βοηθήσει στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών θεραπείας. (Κυπριωτάκης, 1995)

Κατά την T. Peeters (2000), στο DSM-IV, που είναι ένα διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης, ο αυτισμός αναφέρεται ως ξεχωριστό κεφάλαιο και κατατάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, η οποία συμπεριλαμβάνει διαταραχές σε διάφορες περιοχές της ανάπτυξης όπως στις ικανότητες αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις επικοινωνιακές ικανότητες και με την παρουσία στερεοτυπικών συμπεριφορών και παράξενων ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια διάγνωσης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, όπου η κάθε μια περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία.

Επομένως η διάγνωση του αυτισμού ισχύει όταν συμπληρώνονται:

**A.** Συνολικά έξι ή περισσότερα κριτήρια από (1), (2) και (3), από τα οποία τουλάχιστον δύο από το (1), ένα από το (2) και ένα από το (3).

Ποιοτικές διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, οι οποίες εμφανίζουν τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:

- α) παρατηρείται διαταραχή στην χρήση διαφόρων μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, η στάση του σώματος και κινήσεων για την ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- β) έλλειψη ανάπτυξης κατάλληλων σχέσεων αντίστοιχων με το αναπτυξιακό επίπεδο.
- γ) έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης συμμετοχής στην ψυχαγωγία, στα ενδιαφέροντα ή στην επίτευξή τους μέσω των άλλων ανθρώπων (π.χ. δεν εκφράζει, δε μεταφέρει στον άλλον ή δεν δείχνει πράγματα που το ενδιαφέρουν).
- δ) έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής ανταπόκρισης.

Ποιοτική διαταραχή στην επικοινωνία, η οποία εκδηλώνεται τουλάχιστον με ένα από τα ακόλουθα:



α) καθυστέρηση ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (χωρίς να συνοδεύεται από συμπληρωματική προσπάθεια με τη χρήση άλλων εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας όπως νοήματα ή χειρονομίες).

β) σε άτομα με επαρκή λόγο παρατηρείται διαταραχή στην ικανότητα να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους.

γ) στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση του λόγου ή ύπαρξη ιδιοσυγκρασιακού λόγου.

δ) έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού ή κοινωνικής μίμησης αντίστοιχων με το αναπτυξιακό επίπεδο.

Περιορισμένα επαναληπτικά και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων που εκδηλώνονται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω:

α) ενασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα μοντέλα ενδιαφέροντος, τα οποία είναι αφύσικα τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς τη συγκέντρωση προσοχής.

β) φαινομενική άκαμπτη επιμονή σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες.

γ) στερεότυπες και επαναληπτικές κινήσεις όπως κτυπήματα, συστροφές χεριών, κινήσεις των δακτύλων, του κεφαλιού ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος κ.α.

δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων

**Β.** Καθυστερημένη ή μη φυσιολογική δραστηριότητα σε μια από τις παρακάτω περιοχές, με έναρξη πριν από το τρίτο έτος της ηλικίας:

1) Κοινωνική αλληλεπίδραση

2) λόγο ως μέσο κοινωνικής συναλλαγής

3) συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι

**Γ.** Η αυτιστική διαταραχή πρέπει να μην εξηγείται καλύτερα από το σύνδρομο Rett ή από την Διασπαστική Διαταραχή της παιδικής ηλικίας. (DSM-IV, 1996)

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Δρ. Ι. Βογινδρούκας (2002), η ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, το ICD-10, κατατάσσει τον αυτισμό στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών και χρησιμοποιεί για την απόδοση του τον όρο «Αυτισμός της Παιδικής Ηλικίας». Χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής είναι

η μη φυσιολογική λειτουργικότητα που εκδηλώνεται ταυτόχρονα σε τρεις περιοχές: α) στην κοινωνική συναλλαγή, β) στην επικοινωνία, γ) στην περιορισμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, με ηλικία έναρξης πριν από το τρίτο έτος της ζωής. Στην ομάδα αυτή, ακόμη, περιλαμβάνονται η Αυτιστική Διαταραχή, ο Βρεφικός Αυτισμός, η Βρεφική Ψύχωση και το Σύνδρομο Kanner.

Βέβαια είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι έκτος από τα δύο ψυχιατρικά διαγνωστικά εγχειρίδια, DSM-IV και ICD-10, βάση των οποίων γίνεται η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής, υπάρχουν και άλλα διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία παρουσιάστηκαν μέσα από έρευνες των Rutter, Newson και Wing, όπου αφενός διευκόλυναν τη διάγνωση του αυτισμού και αφετέρου καθόρισαν τον αυτισμό σαν «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης». Αυτό που ουσιαστικά παρατήρησαν και οι τρεις ερευνητές ήταν ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών σε τρεις βασικούς τομείς, α) στην κοινωνικότητα, β) στην επικοινωνία, γ) στην κοινωνική φαντασία και στην σκέψη. (Βαρβόγλη, 2006)

Συγκεκριμένα η Newson, παρουσιάζοντας τα δικά της κριτήρια για τον αυτισμό, παρατηρεί ότι το σύνδρομο εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 30 με 36 μηνών της ζωής του παιδιού και τα χαρακτηριστικά που αναφέρει είναι, πρώτον η διαταραχή που παρουσιάζουν τα παιδιά στο λόγο τους, που συνίσταται στην αδυναμία κωδικοποίησης μέσω των πρώιμων τύπων της επικοινωνίας, όπως εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και άλλες μορφές της γλώσσας του σώματος, προφορική ομιλία καθώς επίσης και διαταραχή του «κοινωνικού συγχρονισμού» που αφορά την εναλλαγή των ρόλων στην επικοινωνία. (Βαρβόγλη, 2006)

Το δεύτερο κριτήριο είναι η διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις και ιδιαίτερα στην έλλειψη της κοινωνικής ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να κατανοεί την κατάσταση κάποιου και να υπεισέρχεται στην θέση του και η οποία συμπεριλαμβάνει, την έλλειψη οπτικής επαφής, την έλλειψη κοινωνικού σχολιασμού και τη δυσκολία στην ανταπόκριση σαν μέλος μιας ομάδας. (Βαρβόγλη, 2006)

Ενώ, το τρίτο κριτήριο σύμφωνα με την Newson είναι, η ακαμψία των διαδικασιών της σκέψης που συμπεριλαμβάνει, αντίδραση στην αλλαγή, δηλαδή τη δυσκολία του παιδιού να προσαρμόζει τις έννοιες ώστε να κατακτήσει νέες πληροφορίες, έμμονες ιδέες και ενασχολήσεις, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών, στερεοτυπικές δραστηριότητες που

αντικαθιστούν το παιχνίδι, φτωχή μίμηση, φτωχή μάθηση από την εμπειρία και ελάχιστο συμβολικό παιχνίδι. (Βογινδρούκας, 2002)

Ένας άλλος ερευνητής, που ασχολήθηκε με την διαταραχή αυτή και βοήθησε ως προς τη διάγνωση του, είναι ο Rutter (1990). Ο ίδιος, μέσα από την έρευνα του παρουσίασε τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία είναι, πρώτον η γενική αποτυχία του παιδιού στο να αναπτύξει ενεργές κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες συσχετίζονται με διάφορες ιδιάζουσες αποκλίσεις στη διαπροσωπική λειτουργία και ακόμη παρατήρησε την απουσία κοινωνικής αμοιβαιότητας και κοινωνικό-συναισθηματικής ανταπόκρισης.

Το δεύτερο κριτήριο, σύμφωνα με τον Rutter, είναι η επιβράδυνση στην εξέλιξη του λόγου, η οποία ακολουθείται από χαρακτηριστικές γλωσσικές αποκλίσεις και που περιλαμβάνουν μειωμένη κατανόηση, επιβραδυνόμενη ηχολαλία αντιστροφή αντωνυμιών και κυρίως αποτυχία στη χρήση της γλώσσας για κοινωνική συναλλαγή.

Ακόμη παρατήρησε τα τελετουργικά ή καταναγκαστικά φαινόμενα που σχετίζονται με στερεότυπα και επαναλαμβανόμενους τρόπους στο παιχνίδι και τέλος το τέταρτο κριτήριο είναι, ότι οι διαταραχές στην ανάπτυξη θα πρέπει να έχουν γίνει φανερές πριν από τους 30 πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. (Βογινδρούκας, 2002)

Προσέχοντας, όμως, καλύτερα τις δύο αυτές έρευνες και τα κριτήρια που παρουσίασε ο καθένας, παρατηρούμε ότι υπάρχουν κάποιες μικρές διαφορές ανάμεσα στους δύο ερευνητές. Η Newson, θεωρεί ότι η διαταραχή στο λόγο, συνίσταται στην αποτυχία του παιδιού να κωδικοποιήσει κάθε μορφή πρώιμης επικοινωνίας, ενώ ο Rutter θεωρεί, ότι στην διαταραχή επικοινωνίας εντάσσονται οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με την χρήση του λόγου, όπως είναι η ηχολαλία και η αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών. Επίσης η Newson ορίζει τα διαγνωστικά κριτήρια ψάχνοντας την βαθύτερη αιτιολογία των συμπτωμάτων ερευνώντας τους νευροψυχολογικούς τομείς της ανάπτυξης, καθώς παράλληλα συμβάλει και στη θεραπευτική προσέγγιση, ενώ ο Rutter, εστιάζεται στα συμπτώματα και καθορίζει τα κριτήρια του βάσει αυτών, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη διάγνωση παρά στη θεραπευτική αντιμετώπιση. (Βογινδρούκας, 2002)

Ταυτόχρονα μια άλλη ερευνήτρια η Wing, πραγματοποιώντας μια μελέτη για τον αυτισμό, εισήγαγε τον όρο «φάσμα του αυτισμού», θεωρώντας, ότι η βασική διαταραχή στον αυτισμό είναι η κοινωνική δυσκολία, η οποία εμφανίζεται ανεξάρτητα από το νοητικό δυναμικό του ατόμου και ότι είναι ένα φάσμα συνεχές και αδιάκοπο, που δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια και που μπορεί να συμπεριληφθούν και περιπτώσεις που δε συγκεντρώνουν τα κλασικά κριτήρια του Kanner. (Frith, 1996)

Αυτά τα διαγνωστικά κριτήρια της Wing ονομάστηκαν «Η τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης», τα οποία συμπεριλαμβάνουν, πρώτον, την διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις. Η διαταραχή αυτή περιγράφηκε από την Wing, μέσα από τρεις χαρακτηριστικούς τύπους συμπεριφοράς, με σκοπό να οριοθετήσει την διαταραχή της κοινωνικότητας. Έτσι ο πρώτος τύπος είναι «ο αποτραβηγμένος», που δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους και δεν αναζητά την κοινωνική επαφή, ο δεύτερος είναι «ο παθητικός», ο οποίος δέχεται χωρίς να αντιδρά στη κοινωνική προσέγγιση από τους άλλους και ο τρίτος είναι «ο ιδιόρρυθμος», που δεν πλησιάζει τους άλλους αλλά μόνο για να εξυπηρετήσει δικά του στερεότυπα ενδιαφέροντα. Χαρακτηριστικά όλων των τύπων, είναι η έλλειψη κατανόησης των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς. (Frith, 1996)

Το δεύτερο διαγνωστικό κριτήριο είναι η διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας, το οποίο περιλαμβάνει την έλλειψη επιθυμίας επικοινωνίας με τους άλλους, ακόμη το ότι η επικοινωνία περιορίζεται μόνο για την ικανοποίηση βασικών αναγκών, η έλλειψη κατανόησης ότι ο λόγος είναι εργαλείο που μπορεί να μεταφέρει πληροφορίες στους άλλους, η έλλειψη κατανόησης των συναισθημάτων και των ιδεών των άλλων, η έλλειψη κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου, του τόνου της φωνής και η κυριολεκτική χρήση και κατανόηση του προφορικού λόγου. (Βογινδρούκας, 2002)

Ενώ το τρίτο μέρος της τριάδας των διαταραχών είναι η διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας, που συμπεριλαμβάνει την απουσία μίμησης παιχνιδιού και την αδυναμία ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού, την ύπαρξη επαναληπτικών και στερεοτυπικών ενασχολήσεων, την επικέντρωση σε μικρής σημασίας πράγματα του περιβάλλοντα χώρου και την έλλειψη στρατηγικών για την κατανόηση των σκέψεων και επιθυμιών των άλλων. (Βογινδρούκας, 2002)

Και οι τρεις έρευνες, που παρουσιάστηκαν, χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα τόσο στη διάγνωση όσο και για την αξιολόγηση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, παρέχοντας στους ειδικούς που ασχολούνται με το σύνδρομο ένα κοινό υπόβαθρο κατανόησης και ερμηνείας των διαταραχών αυτών.

Εκτός όμως από τα κριτήρια αυτά, για τη διάγνωση του αυτισμού έχουν αναπτυχθεί και επιπρόσθετα κριτήρια, η χρήση των οποίων, σε συνδυασμό με την ανάλυση του ιστορικού και της συμπεριφοράς του παιδιού, τις περιγραφές των γονιών και τα αποτελέσματα των άλλων διαγνωστικών μέσων, μπορεί να οδηγήσουν σε έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση.

Ο Α. Κυπριωτάκης (1995), αναφέρει ένα από τα πιο γνωστά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση του αυτισμού, είναι τα πρώιμα συμπτώματα του Kehrer (1989). Πιο αναλυτικά, το βρέφος κατά την γέννηση και στην 3<sup>η</sup> με 4<sup>η</sup> ημέρα δεν εμφανίζει κανένα τυπικό σύμπτωμα. Στην 4<sup>η</sup> με 6<sup>η</sup> εβδομάδα, εκδηλώνεται με συχνές κραυγές, χωρίς όμως αυτές να συνδέονται με την κατάσταση που βρίσκεται το νεογνό, για παράδειγμα δεν συνδέονται με την πείνα. Κατά τη διάρκεια του 3<sup>ου</sup> με του 4<sup>ου</sup> μήνα, το παιδί δεν γελά και δεν αναγνωρίζει το πρόσωπο της μητέρας του. Στον 6<sup>ο</sup> με 7<sup>ο</sup> μήνα, δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για παιχνίδι, δεν απλώνει τα χέρια του, μένει άκαμπτο ή χαλαρό, όταν το σηκώνουν. Επίσης δε στηρίζει το κεφάλι, δεν ψελλίζει και δεν σχηματίζει συλλαβές.

Επιπρόσθετα, στον 10<sup>ο</sup> με 12<sup>ο</sup> μήνα, παρατηρείται έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και ευχαριστείται μόνο με τον εαυτό του. Ακολουθούν μακρές φάσεις από κλάμα και φωναχτά και συχνές στερεοτυπίες, όπως κούνημα, ξύσιμο αντικειμένων. Ακόμη, δεν παίζει αλλά κάνει μόνο στερεότυπες κινήσεις με παιχνίδια. Δεν έχει καμία βλεμματική επαφή με τη μητέρα και δεν ξεχωρίζει επιμέρους πρόσωπα και πράγματα. Παρατηρείται καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας, η οποία είναι μονότονη, χωρίς μίμηση και χωρίς περιεχόμενο. Στα τέλη του 12<sup>ου</sup> μήνα δεν προφέρει ακόμη καμία λέξη της παιδικής γλώσσας (Βογινδρούκας, 2002).

Στον 21<sup>ο</sup> με 24<sup>ο</sup> μηνά, παρουσιάζει διαταραχές στην πορεία του ύπνου, δε μασά την τροφή και τρέφεται μόνο με υγρή ή πολτοποιημένη τροφή. Δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στην οπτική αμεταβλητότητα και παρατηρούνται στερεότυπες κινήσεις των χεριών, όπως να τα γυρίζει, να τα κουνά, να χτυπά, να ξύνει. Επίσης, επειδή δεν έχει ισορροπία στο σώμα του συχνά πέφτει και μπορεί να

αυτοτραυματιστεί. Δεν έχει καμία βλεμματική επαφή και φαίνεται να κοιτά στο κενό. Στριφογουρίζει τα μάτια του και δεν δείχνει καμία περιέργεια για ότι βρίσκεται γύρω του. Αντιδρά με αγανάκτηση ή άγχος στις αλλαγές του περιβάλλοντος και παρουσιάζει καθυστερημένα ενδεχόμενη ηχολαλία και χρησιμοποιεί τυποποιημένες λέξεις, συχνά χωρίς σωστή κατανόηση. (Βογινδρούκας, 2002)

Τέλος, στο 3<sup>ο</sup> με 4<sup>ο</sup> έτος, το παιδί μπορεί να γελά άσκοπα και να περπατά στα δάκτυλα των ποδιών του ή και να πηδά. Επιπλέον, παρατηρούνται ασυνήθιστες ανάγκες για τροφή και ασυνήθιστοι τρόποι λήψης τροφής. Εκδηλώνει στερεότυπες ασχολίες με άψυχα πράγματα και εμμονή στο παιχνίδι. Δείχνει άκαμπτη διατήρηση στις συνήθειες και δεν αντιδρά στον πόνο και στο κρύο. Έχει την τάση να ασχολείται μόνο του, με αποτέλεσμα να κλείνεται στον εαυτό του. Αποκτά επαφή με την όσφρηση, τα χείλη, ψηλάφηση, κτύπημα και κλείνει τα αυτιά σε ορισμένα ηχητικά ερεθίσματα που το ενοχλούν. Χωρίς να χρησιμοποιεί τη γλωσσική επικοινωνία με το περιβάλλον, ενδεχόμενα οδηγεί το πρόσωπο σ' αυτό που θέλει και το χειρίζεται ως εργαλείο. Σιγά – σιγά, αρχίζει να έχει να έχει μια πιο καλή επαφή με τους γονείς, πιο πολύ ως προς τη σωματική επαφή, αλλά πιο κακή με τους συνομήλικους. Στον τομέα της γλωσσικής επικοινωνίας, παρατηρείται στο παιδί μια πιθανή παλινδρόμηση γλωσσικών ικανοτήτων, αρνητισμός, η τάση προς συνομιλία με τον εαυτό του, η λανθασμένη χρήση των αντωνυμιών και μια γενικότερη καθυστέρηση στη γλώσσα. (Βογινδρούκας, 2002)

Ωστόσο, τα κριτήρια αυτά δεν παρατηρούνται όλα σε κάθε αυτιστικό παιδί, αλλά ούτε εμφανίζονται με την ίδια ένταση. Στο κάθε παιδί εμφανίζονται ορισμένα από αυτά ή μπορεί να υπάρχουν και άλλα επιπρόσθετα συμπτώματα. Για το λόγο αυτό, θα ήταν σημαντικό, να εξετάζονται με προσοχή τα συμπτώματα που εμφανίζει το παιδί και ιδιαίτερα οι γονείς, όταν διαπιστώσουν ότι κάτι δεν πάει καλά με το παιδί τους, να απευθύνονται χωρίς καθυστέρηση σε κάποιον ειδικό, ο οποίος θα τους συστήσει να κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες για να βοηθήσουν το παιδί τους. (Σταμάτης, 1987)

Συνοψίζοντας λοιπόν, παρατηρούμε ότι τα βασικά κριτήρια, στα οποία στηρίζεται η διάγνωση του αυτισμού είναι η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου το παιδί δεν δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις, η διαταραχή στην επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

## Πως γίνεται η διάγνωση

Ο αυτισμός είναι μια σύνθετη νευροεξελικτική διαταραχή και η διάγνωση του είναι επίσης σύνθετη, με την έννοια ότι δεν υπάρχει κάποια αιματολογική εξέταση ή τιμή που ορίζεται με ιατρική εξέταση η οποία μπορεί να γίνει και να δείξει αν ένα παιδί έχει αυτισμό. Η διάγνωση απαιτεί προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς και το αναλυτικό ιστορικό της εξελικτικής του πορείας από τη βρεφική ηλικία. Συχνά ο αυτισμός συνυπάρχει με άλλες ιατρικές διαταραχές, οπότε η διάγνωση του είναι ακόμη δυσκολότερη. Σε άλλες περιπτώσεις, υπάρχει μόνο η συμπεριφορά του παιδιού, αλλά δεν πληρούνται όλα τα κριτήρια για την διάγνωση του αυτισμού. Ακόμα άλλες μαθησιακές διαταραχές και καταστάσεις μπορεί να συνυπάρχουν και να περιπλέκουν την διαγνωστική διαδικασία. Μάλιστα κάτω από την ηλικία των τριών ετών η διάγνωση του αυτισμού είναι ιδιαίτερα περίπλοκη. (Βαρβόγλη, 2006)

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο στο οποίο μπορεί κανείς να βασιστεί αποκλειστικά για να διαγνώσει τον αυτισμό. Είναι λοιπόν σημαντικό να χρησιμοποιήσουμε πολλαπλές πηγές πληροφοριών για να κάνουμε τη διάγνωση του αυτισμού.

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται με:

- Ø Συνέντευξη με τους γονείς, προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες και παραδείγματα για αυτιστικές συμπεριφορές του παιδιού.
- Ø Χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, όπως τεστ νοημοσύνης ή εξελικτικά τεστ (ανάλογα με την ηλικία του παιδιού).
- Ø Χορήγηση ερωτηματολογίων στους γονείς (τα οποία επικεντρώνονται σε συμπεριφορές χαρακτηριστικές του αυτισμού).
- Ø Παρατήρηση του παιδιού στο γραφείο/ ιατρείο του ειδικού.
- Ø Εμπειρία με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV και ICD-10, ώστε να συγκριθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι συμπεριφορές του παιδιού με βάση τα στατιστικά στοιχεία του εύρους των συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό. (Βαρβόγλη, 2006)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΠΡΟΓΝΩΣΗ

Το κομμάτι της πρόγνωσης, παίζει ένα σημαντικό ρόλο ως προς την πορεία του αυτιστικού συνδρόμου. Εκτός από τη διάγνωση, όπου ουσιαστικά τεκμηριώνονται τα συμπτώματα του παιδιού, η πρόγνωση είναι ο τομέας όπου βοηθά στο να παρατηρηθεί εάν το αυτιστικό παιδί μπορεί να παρουσιάσει κάποια βελτιώσει ή όχι κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του.

Σύμφωνα με τον M. Rutter (1990), οι δύο πιο βασικοί προγνωστικοί δείκτες είναι η μη λεκτική νοητική δυνατότητα και η γλωσσική ικανότητα. Μάλιστα επισημαίνει, ότι η πρόγνωση δεν έχει αποτελέσματα, όταν ο μη λεκτικός δείκτης νοημοσύνης, αφού ελεγχθεί από έμπειρο ειδικό, είναι κάτω από 50. Αντίθετα, η πρόγνωση φαίνεται να πιο καλή όταν ο μη λεκτικός δείκτης κυμαίνεται στα φυσιολογικά επίπεδα καθώς και όταν έχουν αναπτυχθεί καλές γλωσσικές δεξιότητες στην ηλικία των πέντε ετών.

Ακόμη αναφέρει ότι και η εμφάνιση επιληπτικών κρίσεων μερικές φορές αποτελούν προσδιοριστικό κριτήριο για την πορεία της ζωής του αυτιστικού παιδιού. Παρ' όλα αυτά, επειδή η ηλικία έναρξης των επιληπτικών κρίσεων τοποθετείται κατά την εφηβεία, τις διαφοροποιεί από την περίπτωση των νοητικά υστερημένων παιδιών και από άλλα παιδιά με άλλες παθήσεις. Συνεπώς, στα αυτιστικά παιδιά οι επιληπτικές κρίσεις είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν στις περιπτώσεις όπου Δ.Ν. είναι κάτω από 70. (Βαρβόγλη, 2006)

Γενικά, έχει παρατηρηθεί, ότι ένας μικρός αριθμός παιδιών επιτυγχάνουν μια οριακή βελτίωση και έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν χωρίς κάποιος να τα ελέγχει και να τα φροντίζει. Η πρόοδος και η βελτίωση της κατάστασης των αυτιστικών παιδιών εξαρτώνται από την ικανότητα για μάθηση, τον δείκτη νοημοσύνης, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και από το βαθμό της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Πιθανότητες βελτίωσης υπάρχουν, αν διαπιστωθεί ότι το παιδί έχει την ικανότητα για μάθηση, εμφανίζει κάποια ήπια αυτιστικά συμπτώματα και έχει μια μέτρια γλωσσική ανάπτυξη. Όμως για να υπάρξει



πρόοδος και βελτίωση, σπουδαίο ρόλο παίζει η κατάλληλη ειδική αγωγή και έγκαιρη διάγνωση. (Σταμάτης, 1987)

Επίσης η Μ. Νιτσοπούλου (1986), θεωρεί ότι η πρόγνωση κυμαίνεται από μέτρια έως θετική. Εφόσον, το αυτιστικό παιδί δεν πάσχει από ακουστικές διαταραχές και δεν είναι πνευματικά καθυστερημένο, μπορεί με την κατάλληλη ειδική αγωγή και με το κατάλληλο υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, να έχει κανονική εξέλιξη και ως ένα βαθμό να βελτιωθεί η κατάσταση του.

Στατιστικά δεδομένα έχουν δείξει ότι μερικά αυτιστικά παιδιά, λόγω των ιδιαίτερων ικανοτήτων που διαθέτουν προοδεύουν σημαντικά και σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορέσουν να σταθούν από μονά τους στην κοινωνία και να κερδίσουν αυτά που τους προσφέρονται. Αντίθετα άλλα παιδιά λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, είναι απόλυτα εξαρτημένα από τους άλλους. (Rutter, 1990)

Τέλος έχει παρατηρηθεί ότι το 16% των ενήλικων αυτιστικών θα έχουν τη δυνατότητα να συντηρηθούν από την εργασία τους, χωρίς κάποιος να τους επιτηρεί, ενώ οι περισσότεροι θα μπορέσουν να έχουν κάποια απασχόληση, έχοντας όμως πάντα κάποιον να τους επιτηρεί και να τους προστατεύει. (Σταμάτης 1987)

Επομένως από όσα αναφέρθηκαν καθίσταται σαφές διακινδυνεύονται τα προγνωστικά για τη μελλοντική εξέλιξη και αποκατάσταση του αυτιστικού παιδιού, γιατί κανείς δεν μπορεί να είναι βέβαιος για τις δυνάμεις που κρύβει μέσα του το κάθε παιδί καθώς και για το αν και το πότε θα τις εκδηλώσει. Για το λόγο αυτό, δεν θα πρέπει να σταματούν οι προσπάθειες για βοήθεια ακόμη κι αν μερικές φορές τα αποτελέσματα των προσπαθειών αυτών φαίνονται αποθαρρυντικά.

Βασικό για όλες αυτές τις περιπτώσεις είναι η ψυχοθεραπευτική και η παιδαγωγική ενίσχυση των παιδιών αυτών, η οποία δεν θα πρέπει να σταματά ποτέ, έτσι ώστε να τα βοηθήσει να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα της ζωής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Δεδομένου ότι αυτισμός είναι μια διαταραχή που διαρκεί για όλη τη ζωή, ο απώτερος σκοπός είναι να μπορέσει το άτομο να ανεξαρτητοποιηθεί, το πόσο εφικτό είναι αυτό διαφέρει από άτομο σε άτομο. Κάποια άτομα με αυτισμό καταφέρνουν να δουλέψουν είτε σε προστατευόμενα περιβάλλοντα είτε εθελοντικά ή ακόμα στον ιδιωτικό τομέα, αλλά η πλειοψηφία δεν δουλεύει (Μάνος, 1997). Ακόμα κι αν δεν καταφέρει να κατακτήσει το μέγιστο βαθμό αυτονομίας, η ειδική εκπαίδευση και η οργανωμένη στήριξη μπορούν πραγματικά να προσφέρουν στο παιδί την ευκαιρία για μια χαρούμενη και δημιουργική ζωή. (Σταμάτης, 1987)

Έτσι η παροχή εκπαίδευσης στοχεύει μακροπρόθεσμα να φτάσει το άτομο στο υψηλότερο επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης που μπορεί, ενώ οι καθημερινοί στόχοι αποβλέπουν στην βελτίωση των ικανοτήτων που ήδη υπάρχουν, στην εκμάθηση καινούργιων δεξιοτήτων και στην μείωση των στερεοτυπιών ή των προβληματικών συμπεριφορών. (Κάκουρος, Μανιαδιάκη, 2005)

Τα θεραπευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στην περίπτωση του αυτισμού, στοχεύουν στην πλήρη αξιοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού του παιδιού και στη στήριξη του ίδιου και της οικογένειας του. Όταν μιλάμε για θεραπεία δεν εννοούμε δηλαδή την πλήρη αποκατάσταση (Κάκουρος, Μανιαδιάκη, 2005).

Η θεραπευτική αντιμετώπιση επικεντρώνεται στη βελτίωση της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του παιδιού με τη χρήση ποικίλων μεθόδων.

Σημαντικοί παράγοντες για την στοχοθεσία της παρέμβασης αποτελούν το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Για τα παιδιά με χαμηλό νοητικό επίπεδο και περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη, για την πλειοψηφία δηλαδή του αυτιστικού πληθυσμού, τα προγράμματα έχουν ως στόχο τον περιορισμό των αυτοκαταστροφικών και στερεότυπων συμπεριφορών καθώς και τη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, συνεργασίας και έκφρασης αναγκών. (Κάκουρος, Μανιαδιάκη, 2005)

## Διάφορες μέθοδοι θεραπείας

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι θεραπείας για ένα αυτιστικό παιδί και παρακάτω θα αναφερθούν ονομαστικά μερικές από αυτές:

- ✓ ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ
- ✓ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ
- ✓ ΙΠΠΟΘΕΡΑΠΕΙΑ
- ✓ ΔΕΛΦΙΝΟΘΕΡΑΠΕΙΑ
- ✓ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΜΑΣΑΖ
- ✓ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕ «ΣΦΙΧΤΑΓΚΑΛΙΑΣΜΑ»

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Σε όλη τη Ευρώπη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά με αυτισμό ποικίλουν σημαντικά από χώρα σε χώρα. Όμως έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από αναγνωρισμένα προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα έχουν επιδείξει κάποια επιτυχία στη βελτίωση της λειτουργικότητας των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, λείπουν ακόμα εκείνες οι αναλυτικές έρευνες που θα επέτρεπαν να διατυπωθεί μια πλήρης σύσταση υπέρ κάποιου συγκεκριμένου προγράμματος και των στρατηγικών του. (Συνοδινού, 1999)

#### 8.1 Διαχείριση Συμπεριφοράς

Η εκπαίδευση συμπεριφοράς και η χρήση συνεκτικών κανόνων για τη διαχείριση ενός παιδιού με αυτισμό είναι κομβικά για τη θεραπευτική αντιμετώπιση. Αυτά τα προγράμματα χρησιμοποιούν μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ενισχύουν τις αρμόζουσες συμπεριφορές και τροποποιούν τις βασικές προβληματικές συμπεριφορές (Thompson, Robert, O'Quinn, 1979). Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η διαχείριση συμπεριφοράς θα πρέπει να συμπληρώνεται με τη δομημένη διδασκαλία δεξιοτήτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση των γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και άλλων συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Collia – Faherty, 1999). Τα αποτελεσματικά προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς, περιλαμβάνουν την ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε κανονικά περιβάλλοντα φροντίδας ή σχολικές τάξεις, έτσι ώστε τα άλλα παιδιά να λειτουργούν ως πρότυπα

(Ζωνίου, Σιδέρη, 2004), εκπαίδευση όλων των ανθρώπων που έχουν επαφή με το αυτιστικό παιδί για να εξασφαλιστεί μια συνεκτική προσέγγιση στην συμπεριφορική εργασία που γίνεται με το παιδί, καθώς και γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων που έχουν διδαχθεί σε όλες τις περιστάσεις και τα περιβάλλοντα. (Anderson, Taras, Cannon, 1996)

Οι προκλητικές συμπεριφορές αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού, προκαλώντας προβλήματα τόσο στις οικογένειές τους όσο και στους γύρω τους. Η διαχείριση της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής του παιδιού (Κωνστανταρέα, 2001). Πρωταρχικό βήμα για την ανάπτυξη ενός προγράμματος διαχείρισης της συμπεριφοράς είναι η κατανόηση της. Υπάρχουν τρεις εναλλακτικές υποθέσεις για την αιτιολογία των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς.

Η πρώτη υπόθεση υποστηρίζει ότι η παράξενη συμπεριφορά αποτελεί μια αντίδραση χαμηλού επιπέδου (Iannelli, 2004). Δεδομένου των διαφορετικών τρόπων επεξεργασίας των αισθητηριακών ερεθισμάτων που διακρίνουν τα παιδιά με αυτισμό, είναι αναγκαίο, να βοηθηθεί το παιδί ώστε να κατακτήσει ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής λειτουργικότητας. (Κυπριωτάκης 1997)

Οι περιβαλλοντικές προκλήσεις είναι ένας επιπρόσθετος παράγοντας που πιθανών ελκύει την εμφάνιση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς. Ένας θόρυβος, ή ένταση του θορύβου, ένα χρώμα, ένα σχήμα ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο παιδί και να προκαλεί την αντίδραση, μέσω της συμπεριφοράς του (Harpe, 1998). Σε αυτή την περίπτωση σκοπός της παρέμβασης είναι να δοθούν στο παιδί εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης της δυσαρέσκειας του, τρόπους που να εναρμονίζονται περισσότερο με τις κοινωνικές επιταγές. (Iannelli, 2004)

Τέλος, η εκδήλωση προκλητικής συμπεριφοράς ενδέχεται να είναι ένας τρόπος παρεμπόδισης κάποιου συγκεκριμένου ερεθίσματος. Αν ισχύει αυτό, αξίζει να επιχειρηθεί η προσπάθεια απομάκρυνσης του ερεθίσματος άμεσα ή μέσω παροχής της δυνατότητας στο παιδί να το ελέγξει. (Iannelli, 2004)

## **8.2 ABC (Antecedents, Behaviour, Consequences)**

Για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς απαραίτητη θεωρείται η λειτουργική της ανάλυση. Ακολουθώντας το πρότυπο της θεραπευτικής παρέμβασης του Lovaas, η συμπεριφορά αναλύεται με βάση το μοντέλο ABC, όπου A= τι συνέβη πριν τη συμπεριφορά (Antecedents), B= συμπεριφορά (Behaviour), C = το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς (Consequences), ( Mash, Barkley, Heffernan, 2003). Η συμπεριφορά αντιμετωπίζεται σαν ένα κεντρικό σημείο, η οποία όμως συνδέεται άμεσα με το πριν και ιδιαίτερα με το μετά. Αναγκαία θεωρείται δηλαδή η διερεύνηση των συνθηκών που προηγούνται της εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και των επιπτώσεων της κατά το πρότυπο της συγκεκριμένης προσέγγισης. (Sutherland House School for Autistic Children, 1993)

## **8.3 Πρόγραμμα θεραπευτικής αντιμετώπισης Αυτισμού –ABA (Applied Behavioral Analysis)**

Αν και υπάρχουν αρκετές διαθέσιμες θεραπείες για τα παιδιά με αυτισμό, μόνο μία από αυτές έχει τεκμηριωμένη επιστημονική έρευνα που καταδεικνύει τις σημαντικές βελτιώσεις που μπορούν να επιτευχθούν με αυτήν.

Η Πρώιμη Συμπεριφορική Παρέμβαση αντλεί 50 χρόνια εμπειρίας στον τομέα της ή ΕΑΣ. (ABA) (Howllin, Rutter, 2001).

Η **Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA)** είναι η επιστήμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς που είναι συνυφασμένη με το επιστημονικό έργο του B.F. Skinner. Ο Skinner αναγνώρισε τη σημασία της επίδρασης του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Διαπίστωσε πως τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον αλλάζουν τη συμπεριφορά μας. Η εφαρμογή αυτής της θεωρητικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πρακτική κατευθύνει το περιβάλλον ώστε να επιδράσει αποτελεσματικά στη συμπεριφορά. (Richman, 2001)

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA) είναι αποτελεσματική στη διδασκαλία των παιδιών με αυτιστική διαταραχή προκειμένου, να μάθουν νέες δεξιότητες. (Richman, 2001)

Στο παρελθόν τα περισσότερα προγράμματα ABA που αναφέρονται σε παιδιά με αυτισμό βασίζονταν στη δουλειά που δημοσιεύτηκε από τον O Ivar Lovaas στα τέλη της δεκαετίας του 80.

Το πρόγραμμα Lovaas Home, ένα καλά μελετημένο συμπεριφορικό πρόγραμμα που εξελίχθηκε στο πανεπιστήμιο UCLA το 1964, ανέπτυξε και εφάρμοσε ένα εντατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο ονόμασε 'εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς' (Applied Behavioral Analysis). Η ιδέα ήταν να προσφέρει στα παιδιά ένα τέτοιο πρόγραμμα που θα τα βοηθούσε να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας με τα απαραίτητα 'προσόντα' για να ζήσουν μια πιο ανεξάρτητη ζωή. (Lovaas, 1987)

Το πρόγραμμα που εφάρμοσε απαιτούσε 40-60 ώρες 'διδασκαλίας' κάθε εβδομάδα. Τα παιδιά που είχε στην ομάδα του ήταν ηλικίας κάτω των 4 χρονών. Η εντατική δουλειά και η συνεργασία των γονέων, δασκάλων και όποιων άλλων ατόμων ήταν σε επαφή με τα παιδιά, βοήθησαν τόσο ώστε μέσα σε διάστημα 2 χρόνων τα παιδιά να έχουν 90% 'ανάκτηση' των δεξιοτήτων τους. Αυτό βέβαια που εννοεί ο Lovaas με τον όρο 'ανάκτηση' είναι ότι τα παιδιά ήταν τώρα πιο έτοιμα να πάνε στο σχολείο από άλλα παιδιά με αυτισμό που δεν είχαν υποστεί αυτό το εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (Butler, 2007). Από την αρχική αυτή δουλειά του Lovaas και οι άλλοι προσπάθησαν να κάνουν το ίδιο με άλλες ομάδες αυτιστικών παιδιών παγκοσμίως αλλά δεν κατάφεραν το 90% του Lovaas. (Richman, 2001)

Το πρόγραμμα Lovaas Home, είναι ένας κλάδος της ΕΑΣ, που αποσκοπεί να διδάξει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Το αναλυτικό πρόγραμμα καλύπτει όλους τους τομείς της μάθησης: γλώσσα, παιχνίδι, σχολικές, διανοητικές, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. (Lovaas, Revlin, Cross, 2006)

Οι συμπεριφορικές τεχνικές συστηματικής εκμάθησης αναλύονται σε μικρά βήματα που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση επόμενων βημάτων. Η διδασκαλία έχει έντονα προσωπικό χαρακτήρα, είναι εξατομικευμένη και την παρέχει μια ομάδα διδασκόντων που τους επιβλέπουν ειδικοί ή έχουν δεχτεί ειδική εκπαίδευση. (Butler, 2007)

Η μέθοδος του Lovaas εφαρμόζεται στο σπίτι. Για τη σωστή λειτουργία του προγράμματος απαιτείται η άσκηση των γονέων. Γι' αυτό ο θεραπευτής εκπαιδεύει

και τους γονείς ως προς το πώς να χειρίζονται τη συμπεριφορά του παιδιού τους, πώς να σχεδιάζουν οι ίδιοι προγράμματα, πώς να τα εφαρμόζουν, πώς να ανταμείβουν την επιθυμητή συμπεριφορά αλλά και πώς να 'αποτρέπουν' συμπεριφορές που δεν είναι προσαρμοσμένες. (Lovaas, Revlin, Cross, 2006)

Η έγκυρη και σωστή διάγνωση είναι απαραίτητη πριν αρχίσει οποιαδήποτε παρεμβατική δουλειά, έτσι ώστε η θεραπευτική ομάδα να ξέρει πώς να εφαρμόσει τη μέθοδο πιο αποτελεσματικά. Για την επιτυχία της παρέμβασης σημαντικό ρόλο ασκεί η πρώτη παρέμβαση, ο χρόνος διάρκειας του προγράμματος (πολλές ώρες την εβδομάδα), και η ορθή και συνεπής εφαρμογή θεραπευτικών μεθόδων από θεραπευτές και γονείς. (Γεννά, 2002)

Έρευνες στο εξωτερικό έχουν δείξει πως η μέθοδος του Lovaas είναι μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους προσέγγισης παιδιών με αυτισμό και ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε παιδιά ηλικίας κάτω των 6-7 ετών. (Richman, 2001)

Στα χρόνια που ακολούθησαν οι Jack Michael, PhD., Mark Sundberg, PhD & James Partington, Phd., εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην απόκτηση της γλώσσας (Lovaas, Revlin, Cross, 2006).

### **Πως διαφέρει η προσέγγιση συμπεριφοράς του λόγου ( Verbal Behavior Approach) από ένα παραδοσιακό Lovaas πρόγραμμα:**

Και οι δύο προσεγγίσεις βασίζονται στην Εφαρμογή Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. **Η προσέγγιση Lovaas** χρησιμοποιεί το ABA για να διδάξει γλωσσικές δεξιότητες βασιζόμενες στην αρχή ότι η αντίληψη της γλώσσας (receptive language) αναπτύσσεται πριν από την έκφραση της γλώσσας ( expressive language) (Lovaas, Revlin, Cross, 2006).

**Η προσέγγιση ABA- VBA** (Verbal Behavior Approach) εστιάζει στη διδασκαλία στοιχείων έκφρασης της γλώσσας ( expressive language). Έμφαση δίνεται στη λειτουργία (function) της λέξης και όχι στον τύπο (form) της λέξης. Το παιδί μαθαίνει ότι οι λέξεις έχουν αξία και οδηγούν στους επιθυμητούς στόχους. Μαθαίνει να εκφράζει την επιθυμία του, να ζητάει ένα μπισκότο με λόγο ή σήμα. (Richman, 2001)

**Στο παραδοσιακό Lovaas** το παιδί διδάσκεται τη λέξη μπισκότο, όπως διάφορα αντικείμενα και εικόνες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορεί να τα χρησιμοποιήσει λειτουργικά για να επικοινωνήσει. (Lovaas, Revlin, Cross, 2006)

### **Τι περιλαμβάνει το ABA:**

Επιμερισμό των δραστηριοτήτων σε μικρότερα θέματα ώστε τα παιδιά να κατακτούν το στόχο βήμα-βήμα (Discrete Trial Teaching).

Τα μικρότερα αυτά θέματα συνδέονται (chaining).

Ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς με επιβραβεύσεις.

Σύνολο βοηθειών (prompting) για να προκαλέσουμε τη σωστή απάντηση και μείωση των λανθασμένων αποκρίσεων (errorless learning).

Μείωση των βοηθειών σταδιακά (fading).

Σωστή κατανόηση και έκφρασης της γλώσσας (receptive language, expressive language, mands, tacts, interverbals).

Μίμηση δραστηριοτήτων και ήχων.

Κοινωνικοποίηση, συμβολικό παιχνίδι.

Γενίκευση. (Richman, 2001)

Η πρόωπη εντατική παρέμβαση στα αυτιστικά παιδιά είναι η μόνη θεραπευτική προσέγγιση του αυτισμού που έχει παρουσιάσει θεαματικά αποτελέσματα στη θεραπεία της αυτιστικής διαταραχής. (Mash, Barkley, Heffernan, 2003). Μελέτες της τελευταίας εικοσαετίας έχουν υπογραμμίσει τα σημαντικά αποτελέσματα στην επικοινωνία, λεκτική και μη, στην ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και στο κοινωνικό σύνολο καθώς και στην καθημερινή γενική λειτουργικότητά τους. (Ζώνιου, Σιδέρη 2004)

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς βασίζεται στις γενικές αρχές του συμπεριφορισμού (behaviourism) όπου θεωρεί ότι η συμπεριφορά μας οφείλεται στη μάθηση και γι' αυτό χρησιμοποιεί την επιβράβευση και όχι την τιμωρία αλλά την αγνόηση, για την μη επιθυμητή συμπεριφορά. (Richman, 2001)

Έχει αναλύσει τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών χωρίς αυτιστική διαταραχή και τα τεμαχίζει σε μικρότερα στάδια για να διδάξει το παιδί με αυτισμό, προσαρμοσμένο πάντοτε στις ανάγκες του κάθε παιδιού. (Collia-Faherty, 1999)



Το πρόγραμμα αρχικά είναι ατομικό, με το παιδί και 1 μόνο θεραπευτή, σε κάποιο χώρο (πιθανόν το δωμάτιο του) για 10 έως 40 ώρες την εβδομάδα και οι γνώσεις γενικεύονται με την βοήθεια των γονέων στην καθημερινότητα. Το πρόγραμμα συνεχίζεται με ειδικές ομάδες και στο κανονικό σχολείο. (Luiselli, Wilczynsk, Christian, Russo, 2008)

Σύμφωνα με τον DR.O Ivar στο UCLA, το 47% των παιδιών με αυτιστική διαταραχή που παρακολουθούνται, κατάφεραν να παρακολουθήσουν κανονικό σχολείο και πιο σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι το 90% των παιδιών που εκπαιδεύονται βάση του προγράμματος της ΕΑΣ, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη γενική τους εικόνα. (Lovaas, Revlin, Cross, 2006)

#### **8.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACCH ( Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children).**

Το έλλειμμα στην επικοινωνία είναι κοινός τόπος των αυτιστικών παιδιών. Η γλώσσα και η επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες καθώς η επικοινωνία προάγει την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων. Στα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να υπάρχει διατάραξη του προτύπου φυσιολογικής ανάπτυξης, σύμφωνα με το οποίο η επικοινωνία προηγείται του λόγου και η διατάραξη αυτή δυσκολεύει την κατάκτηση και τη λειτουργική χρήση του.

Για την ανάπτυξη λοιπόν της επικοινωνίας απαιτείται η επιστροφή στα πρώιμα στάδια της επικοινωνίας, όπου βρίσκονται οι ρίζες της ανάπτυξης του επικοινωνιακού λόγου μεταξύ του βρέφους και των ενηλίκων που το φροντίζουν, καθώς το αυτιστικό παιδί δεν έχει κατακτήσει εξ' αρχής τα παραπάνω στάδια.

Για τον σχεδιασμό μιας επιτυχημένης θεραπευτικής παρέμβασης, στη βάση ενεργοποίησης της επικοινωνίας, αρχικά πρέπει να αξιολογηθεί η αντίληψη, η κατανόηση και η έκφραση του λόγου του παιδιού, ακολουθεί η εδραίωση και ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων και στα συνέχεια προχωρά στην εκμάθηση νέων. (Sundberg, Partington, 1998)

Στόχος της παρέμβασης από τον θεραπευτή είναι να χρησιμοποιηθεί σε πρώτη φάση η εισαγωγή του επικοινωνιακού ενδιαφέροντος στο παιδί, στη συνέχεια η

παροχή μέσων για επικοινωνία (είτε με λεκτικούς είτε με εναλλακτικούς τρόπους) και στο τέλος κάποιος λόγος για επικοινωνία. Βασική επιδίωξη της θεραπευτικής προσέγγισης είναι η απόκτηση από το παιδί ενός συστήματος επικοινωνίας το οποίο θα μπορεί να το χρησιμοποιεί μόνο του αυθόρμητα και λειτουργικά για την επαφή με το περιβάλλον και την ικανοποίηση των ατομικών του αναγκών. (Anderson, Taras, Cannon, 1996)

Τέλος, η προσέγγιση που θα εφαρμοστεί για την ενεργοποίηση της επικοινωνίας πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του παιδιού και της οικογενείας του και να περιλαμβάνει τη διδασκαλία ενός προγράμματος τη φορά. (Sundberg, Partington, 1998)

Το πρόγραμμα TEACCH ( Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children), (Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας), αποτελεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, για παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, που βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία και χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά με αυτισμό. (Mash, Barkley, Heffernan, 2003)

(Υλοποιήθηκε το 1972 στην Ψυχιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ, από τον Eric Schopler, 1987).

Τα βασικά στοιχεία του TEACCH είναι τέσσερα:

### **Η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος**

Αφορά στον τρόπο οργάνωσης του περιβάλλοντος. Δόμηση δεν σημαίνει κατά ανάγκη ομοιομορφία. Όπως σε όλα τα σπίτια έτσι και οι σχολικές τάξεις δεν μπορεί να είναι παντελώς ίδιες, γιατί ασφαλώς κάθε τάξη θα έχει διαφορετικά έπιπλα, αντικείμενα κ.ο.κ. (Sundberg, Partington, 1998)

Δομημένη τάξη είναι η τάξη εκείνη, που με την πρώτη ματιά γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα φιλοξενεί και σε ποιο σημείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μπορούν να παραμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα μέρος. ( Mash, Barkley, Heffernan, 2003)

Στη δομημένη τάξη πρέπει να υπάρχει ένας χώρος για ομαδικές δραστηριότητες, όπως επίσης και ένας χώρος για ατομική απασχόληση ή εργασία.

Για αυτό το λόγο προϋπόθεση είναι το κατάλληλο μέγεθος του χώρου. Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να έχει άμεση οπτική επαφή με τον χώρο εργασίας του μαθητή. Τοποθετώντας κατάλληλα έπιπλα βοηθάμε τα παιδιά να κατανοήσουν τον χώρο, όπου θα κάνουν μια δραστηριότητα, δημιουργώντας ταυτόχρονα συνθήκες εύκολης μετάβασης από τη μια δραστηριότητα σε άλλη (Rutter, Schopler, 1987).

Επιπλέον, από έναν δομημένο χώρο, το παιδί δεν μπορεί να φύγει παρά μόνο από ένα σημείο. Το γεγονός αυτό βοηθά τον εκπαιδευτικό να προλάβει το παιδί, αν προσπαθήσει να απομακρυνθεί πριν ολοκληρώσει την εργασία του και επίσης να το προστατέψει. (Mash, Barkley, Heffernan, 2003)

Αν οι μαθητές δεν εκπαιδευτούν νωρίς να μπορούν να κάθονται σε ένα μέρος είναι πολύ δύσκολο να τους ελέγξει κανείς αργότερα π.χ. στην εφηβεία ή την ενήλικη ζωή, όταν η σωματική ανάπτυξη και η δύναμη δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ελέγξει με ευκολία το άτομο. (Κρουσταλάκης, 1997)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιοχές διδασκαλίας, οι χώροι δόμησης μιας τάξης. Κάθε χώρος έχει την ιδιαίτερη σημασία του.

#### Η δομημένη τάξη:

- Περιοχή διδασκαλίας
- Περιοχή ανεξάρτητης εργασίας
- Περιοχή ελεύθερου παιχνιδιού
- Περιοχή δομημένου παιχνιδιού
- Περιοχή φαγητού
- Περιοχή ομαδικής εργασίας
- Περιοχή μεταβατική ( Mash, Barkley, Heffernan, 2003).

#### **Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα**

Βοηθά το παιδί να κατανοήσει τι δραστηριότητες θα κάνει κατά τη διάρκεια της ημέρας. Το πρόγραμμα έχει διαφορετική μορφή ανάλογα με το παιδί και τις δυνατότητες του και είναι αυστηρά εξατομικευμένο. (Anderson, Taras, Cannon, 1996)

Για τα παιδιά που διαβάζουν, οι δραστηριότητες σημειώνονται γραπτά. Για τα παιδιά που δεν διαβάζουν χρησιμοποιούνται φωτογραφίες, σκίτσα, σχήματα ή τα ίδια τα αντικείμενα. (Sundberg, Partington, 1998)

Οι αλλαγές, που για τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν πρόβλημα εξαιτίας της ανάγκης για ομοιομορφία, είναι αναπόφευκτες. Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να προειδοποιούμε το παιδί για την αλλαγή και είναι ιδιαίτερα βοηθητικό να αντικαθιστούμε οπτικά (με εικόνες) την αλλαγή της δραστηριότητας. Όταν το παιδί φτάνει το πρωί στο σχολείο βλέπει το πρόγραμμα του και ξέρει τι θα κάνει. (Aarons, Gittens, Tessa, 1999)

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει:

Ελεύθερο παιχνίδι

Δουλειά με τον δάσκαλο

Δομημένο παιχνίδι (αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντα του παιδιού)

Ελεύθερο παιχνίδι (επανάληψη)

Ατομική εργασία

Τουαλέτα

Φαγητό

Εξωτερικές δραστηριότητες (στην αυλή)

Ατομική εργασία

Δουλειά με τον δάσκαλο (επανάληψη)

Κολατσιό

Τουαλέτα (επανάληψη)

Σπίτι (Anderson, Taras, Cannon, 1996).

### **Το σύστημα ατομικής εργασίας**

Αποτελεί ένα τρόπο οργάνωσης μίας δραστηριότητας στο σχολείο ή στο σπίτι ώστε το άτομο με αυτισμό να μπορεί να το εφαρμόσει. Τα ερωτήματα στα οποία δίνει απάντηση το σύστημα ατομικής εργασίας είναι:

Τι δουλειά θα κάνω;

Πού και πότε θα την κάνω;

Πόση ώρα θα κάνω;

Πως ξέρω ότι τελείωσα;

Τι ακολουθεί και τι κάνω μετά; (Sundberg, Partington, 1998).

### **Η οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων**

Αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας για το παιδί που του επιτρέπει να κάνει μόνο του γνωστές τις ανάγκες του σε κάποιον άλλο. Για να επιτευχθεί αυτό ακολουθούνται τα εξής 3 στάδια:

Οπτική οργάνωση (τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά).

Οπτικές οδηγίες (ο τρόπος που θα ασχοληθεί με τα υλικά).

Οπτική σαφήνεια (σηματοδότηση σκοπού δραστηριότητας, π.χ. κωδικοποίηση με χρώματα, ετικέτες).

Παρουσιάζονται οπτικά ερεθίσματα για να είναι σαφές το κάθε τι από το παιδί και για να δοθεί έμφαση στις σημαντικές πληροφορίες (Sundberg, Partington, 1998).

### **Στόχος του TEACCH**

Το πρόγραμμα οργανώνεται σε 3 μέρη ανάλογα με την ηλικία:

Primary Stage / Προκαταρκτικό Στάδιο (5-10 ετών): Τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο στην τάξη.

Middle Stage / Μεσαίο Στάδιο (10-15 ετών): Τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο στο χώρο του σχολείου, όχι αναγκαία με άλλα παιδιά τάξεων.

High Stage / Υψηλό Στάδιο (15-21 ετών): Οι έφηβοι περνούν περισσότερο χρόνο στην κοινότητα και στο χώρο εργασίας ( Mash, Barkley, Heffernan, 2003).

Το TEACCH προτείνει πέντε διαστάσεις που πρέπει να διδάσκονται στη γλώσσα οι οποίες είναι το λεξιλόγιο, το πλαίσιο, τα συμφραζόμενα, η μορφή, η σημασιολογική και η επικοινωνιακή λειτουργία. Όσον αφορά στη διδασκαλία του λεξιλογίου, του πλαισίου και της μορφής, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αδυναμία του παιδιού να γενικεύσει τις γλωσσικές του δεξιότητες σε περιπτώσεις αλλαγής πλαισίου ή προσώπου. (Anderson, Taras, Cannon, 1996)

Για τη διδασκαλία της σημασιολογικής και επικοινωνιακής λειτουργίας είναι δύσκολο να σχεδιαστούν τρόποι διδασκαλίας, λόγω του ότι αποτελεί ένα πολύ φυσικό κομμάτι των φυσιολογικών κοινωνικών συνθηκών.

## 8.5 MAKATON

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό που δεν αναπτύσσουν καθόλου λόγο, απαραίτητη επομένως θεωρείται η παροχή εναλλακτικών μέσων έκφρασης με τη χρήση νοημάτων, εικόνων ή αντικειμένων. Μπορεί να γίνει διδασκαλία μιας νοηματικής γλώσσας με τα χεριά όπως είναι το σύστημα Makaton. (Powell, 1991)

Το Makaton είναι ένα πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσους παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών στην επικοινωνία και το λόγο να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν με ένα απλό αλλά πολύ λειτουργικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να χαίρονται, να έχουν επιλογές και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. (Collia – Faherty, 1999)

Το Makaton μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο, στο χώρο απασχόλησης και εργασίας, σε κέντρα αναψυχής και άθλησης, στο Νοσοκομείο, Οικοτροφείο κ.λ.π.

Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζεται, σε πρώτο επίπεδο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η κατανόηση και χρήση του λόγου επιτυγχάνονται με τη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. (Luiselli, Russo, Christian, Wilczynski, 1987)

### **Ιστορικό**

Το Makaton σχεδιάστηκε το 1973 από την Αγγλίδα Λογοπεδικό Margaret Walker αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε ενήλικες κωφούς και παρουσίαζαν επιπλέον και σοβαρή μαθησιακή δυσκολία. Το 1978 εφαρμόστηκε στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής της Μ. Βρετανίας και στη συνέχεια διαδόθηκε πολύ γρήγορα σε άλλα κοινοτικά πλαίσια καθώς και σε άλλες χώρες (Luiselli, Russo, Christian, Wilczynski, 1987).

Το Makaton παρουσιάστηκε στην Ελλάδα, μέσω του Συλλόγου Λογοπεδικών το 1992. Στη συνέχεια το Ίδρυμα “ Παμμακάριστος “ ανέλαβε τη διάδοση και τη προώθηση του προγράμματος. Από το 1998 τη νόμιμη εκπροσώπηση του

προγράμματος στην Ελλάδα έχει το ίδρυμα “Η Παμμακάριστος”, μέσω του Makaton Ελλάς.

### **Εκπαίδευση**

Το πρόγραμμα Makaton διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία βραχύχρονων σεμιναρίων μέσα στα οποία επιλέγεται το πιο κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου (γονιού ή δασκάλου κ.λ.π.) σύμφωνα με το πόλο που αυτός έχει κοντά στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται από εγκεκριμένους, από το Makaton Ελλάς, εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία το Ειδικό Σεμινάριο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.

### **Εκπαιδευτικά Υλικά**

Το Makaton Ελλάς έχει προσαρμόσει στην Ελληνική γλώσσα, από τα Αγγλικά το Βασικό λεξιλόγιο, τα Νοήματα και τα Σύμβολα έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας.

Η εκμάθηση όμως μιας νοηματικής αν και βασίζεται σε οπτικά μέσα στα οποία τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν προτίμηση, συναντά παρόμοιους περιορισμούς με την ομιλούμενη γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή η νοηματική είναι μια πολύπλοκη γλώσσα, της οποίας η εκμάθηση περιλαμβάνει δεξιότητες μίμησης. (Aarons, Gittens, Tessa, 1999)

Έχει ακόμη παρατηρηθεί και στερεοτυπική χρήση των χειρονομιών, όπως συμβαίνει και με τον λόγο. Φαίνεται λοιπόν ότι η νοηματική γλώσσα μπορεί να είναι χρήσιμη και βοηθητική για κάποια παιδιά έτσι ώστε να επικοινωνήσουν αλλά συνήθως δεν τα βοηθά, σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι η νοηματική δεν είναι κατανοητό από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ώστε να αποτελέσει επαρκές μέσο επικοινωνίας. (Κρουσταλάκης, 1997)

Γι’ αυτό, πρέπει να χρησιμοποιούνται συστήματα επικοινωνίας με εικόνες και αντικείμενα σε συνδυασμό με τη νοηματική, τα οποία γίνονται πιο εύκολα κατανοητά από άλλους, είναι πιο συγκεκριμένα και λιγότερο αυθαίρετα, καθώς οπτικοποιούν τα πράγματα. (Frith, 1999)

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Kierman, Reid και Jones (1982), διαφαίνεται ότι η χρήση της νοηματικής, των εικόνων και των αντικειμένων σε παιδιά

με αυτισμό συντελεί στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και του λόγου. Η καλύτερη μέθοδος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι η ξεχωριστή εκμάθηση νοημάτων και εικόνων για τα αντικείμενα και στη συνέχεια ο συνδυασμός τους. (Βούλγαρης, Μπαρπμάτσης, Μπότσα, Σιγλίδου, Σκουλίδου, 1997)

## **8.6 PECS- Picture Exchange System**

### **(Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων)**

Μία από τις προσεγγίσεις οι οποίες χρησιμοποιούν εικόνες για την ενεργοποίηση της επικοινωνίας είναι το Picture Exchange System (PECS).

Το PECS (Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων) είναι ένα πρόγραμμα επικοινωνίας που επιτρέπει σε παιδιά και ενήλικες με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και άλλες διαταραχές επικοινωνίας χωρίς λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο, να αρχίσουν να επικοινωνούν. (Collia – Faherty, 1999)

Το PECS (Picture Exchange Communication System) αναπτύχθηκε το 1985 από τους Lori Frost και Andy Bondy. Δεν απαιτεί σύνθετο ή ακριβό υλικό και μπορεί να εφαρμοστεί σε πλήθος διαφορετικών πλαισίων. Ωστόσο είναι απαραίτητη η εκπαίδευση σε αυτό από αναγνωρισμένους εκπαιδευτές. (Aarons, Gittens, Tessa, 1999)

Όσοι χρησιμοποιούν το PECS «αρχικά μαθαίνουν να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στο “σύντροφο επικοινωνίας” (communicative partner) και να την ανταλλάσσουν με το επιθυμητό αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, ο χρήστης ξεκινάει την διαδικασία της επικοινωνίας, με συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Sundberg, Partington, 1998). Οι εικόνες μπορεί να περιλαμβάνουν τρόφιμα, παιχνίδια και γενικά αντικείμενα για τα οποία το παιδί έχει εκδηλώσει ιδιαίτερη προτίμηση. Ο θεραπευτής παρουσιάζει την εικόνα στο παιδί επανειλημμένα κάθε φορά που αναζητά το αγαπημένο του αντικείμενο από τον θεραπευτή. Το παιδί αποκτά με αυτόν τον τρόπο μια βασική δεξιότητα επικοινωνίας, μαθαίνει να ξεκινά αυτοβούλως μια αλληλεπίδραση. (Sundberg, Partington, 1998)

Το πρωτόκολλο του PECS εξελίσσεται παράλληλα με την τυπική ανάπτυξη της γλώσσας με την έννοια, ότι πρώτα διδάσκει στον εκπαιδευόμενο πώς να



επικοινωνήσει ή ποιες είναι οι βασικές αρχές επικοινωνίας. Αργότερα, τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν με συγκεκριμένα μηνύματα. (Γενά,2002)

Όσοι χρησιμοποιούν το PECS μαθαίνουν αρχικά να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας μόνο μια εικόνα, αλλά μετά μαθαίνουν να συνδυάζουν εικόνες, ώστε να μάθουν διάφορες γραμματικές δομές, σημασιολογικές σχέσεις και λειτουργίες επικοινωνίας. Στη συνέχεια διδάσκεται η χρήση εικόνων και άλλα άτομα, εκτός του θεραπευτή για να γίνει η γενίκευση της αποκτημένης γνώσης. (Anderson, Taras, Cannon,1996)

Το πρωτόκολλο του PECS είναι βασισμένο στην έρευνα και πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Applied Behavioral Analysis). Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, στη χρήση κατάλληλων ενισχυτών και στη δημιουργία προγραμμάτων συμπεριφοριστικής παρέμβασης. Είναι απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών εκπαίδευσης, συστημάτων ενίσχυσης, στρατηγικών διόρθωσης του λάθους και στρατηγικών γενίκευσης για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας. (Κυπριωτάκης, 2003)

## **8.7 ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ**

Η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική αν και δεν ωφελούν τις πολύ μικρές ηλικίες μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους εφήβους και τους ενήλικους αυτιστικούς να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε επίπεδο κοινωνικής ζωής και εργασίας, μάθησης, σεξουαλικής ζωής και συμπεριφοράς. (Κρουσταλάκης, 1997). Η θεραπευτική αντιμετώπιση ορισμένων ψυχιατρικών συμπτωμάτων καθώς και διαφόρων συνοδών προβλημάτων του αυτισμού, όπως είναι οι διαταραχές της διάθεσης, το άγχος, η διαταραχή υπερκινητικότητας, η ελαττωματική προσοχή και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, καθώς και οι περιστασιακές διαταραχές του ύπνου, η επιθετικότητα και οι αυτοτραυματισμοί επιτυγχάνεται με ψυχοθεραπεία, όμως συχνά χρησιμοποιείται και φαρμακευτική αγωγή για να αντιμετωπιστούν αυτά τα συνοδά συμπτώματα. Τα σχετικά ψυχολογικά προβλήματα και οι διαταραχές αποτελούν ένα επιπλέον βάρος για το παιδί και την οικογένεια. (Mash, Barkley, Heffernan, 2003)

Είναι επομένως σημαντικό οι γονείς και οι παροχής φροντίδας να εμπλακούν στις αποφάσεις για τη θεραπευτική αντιμετώπιση και να αισθάνονται ότι όλες οι ερωτήσεις και οι ανησυχίες τους έχουν απαντηθεί. (Κρουσταλάκης, 1997)

## **8.8 ΙΑΤΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΙΕΣ**

Η ιατρική ή φαρμακευτική θεραπευτική αντιμετώπιση τείνει να επικεντρώνει σε συγκεκριμένα συμπτώματα του αυτισμού (Grandin, 1995). Με το να χορηγούν συνταγές για φάρμακα οι γιατροί επιδιώκουν να:

- Περιορίσουν τα βασικά συμπτώματα των διαταραχών αυτιστικού φάσματος.
- Προλάβουν επιβλαβείς συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα προς άλλους και οι αυτοτραυματισμοί.
- Διευκολύνουν και να βελτιώσουν την πρόσβαση σε υπηρεσίες με τις οποίες συνεργάζονται με σκοπό να φέρουν το παιδί σε μια φυσιολογική σχολική τάξη εάν αυτό είναι δυνατό.
- Αυξήσουν τα ευεργετικά αποτελέσματα των μη ιατρικών παρεμβάσεων και να μειωθούν τα συμπτώματα
- Βελτιώσουν την ποιότητα ζωής για το παιδί, την οικογένεια και το περιβάλλον τους. ( <http://www.encephalos.gr/full/44-2-06g.htm>).

Ο αυτισμός έχει περίπλοκες και πολύπλευρες εκφράσεις και διαφορετικά παιδιά έχουν διαφορετικά συμπτώματα. Επομένως, κανένα φάρμακο δεν θα ευεργετήσει τους πάντες και καθώς πολλά παιδιά έχουν περισσότερα από ένα συμπτώματα ή περίπλοκα συμπτώματα, περισσότερα από ένα φάρμακα μπορεί να πρέπει να χορηγηθούν. (Anderson, Taras, Cannon, 1996)

Η φαρμακευτική αγωγή πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο ενός συνολικού προγράμματος θεραπευτικής αντιμετώπισης για το παιδί. Για να αντιμετωπιστούν τα διαφορετικά συμπτώματα του αυτισμού, ένας αριθμός φαρμάκων διαφορετικών ειδών μπορεί να χορηγηθεί. (Anderson, Taras, Cannon, 1996)

Τα φαρμακευτικά σκευάσματα που χορηγούνται για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του Αυτισμού είναι :SSRI (εκλεκτικοί αναστολείς επαναπρόσληψης σεροτονίνης), αντικαθιστά, λίθιο, σταθεροποιητές διάθεσης, αντιψυχωσικά, αγχολυτικά ή φάρμακα που αντιμετωπίζουν το άγχος καθώς και ορισμένες νεώτερες

δραστικές ουσίες από άλλες κατηγορίες φαρμάκων. Ο γιατρός σε συνεργασία με τους γονείς θα επιλέξει την πιο ευεργετική φαρμακευτική αγωγή, και να προσαρμόσει τη δοσολογία στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

### ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών και των νεαρών ατόμων με αυτισμό είναι μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Μια σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών αποτελούν οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) που αναπτύχθηκαν από την Carol Gray (1994).

Ο στόχος μιας Κοινωνικής Ιστορίας είναι να παρουσιάσει πληροφορίες για κοινωνικές καταστάσεις, που αναφέρονται στον χώρο και στο χρόνο μιας κατάστασης, στις συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται και σε πιθανά αίτια (Gray, 1998· Howley & Arnold, 2005). Συνήθως οι πληροφορίες αυτές είναι αυτονόητες για τους άλλους, αλλά όχι για τα άτομα με αυτισμό. Ένας από τους πιο σύντομους και επιτυχημένους ορισμούς για τις Κοινωνικές Ιστορίες είναι ότι αποτελούν απαντήσεις σε μη διατυπωμένες ερωτήσεις ή σε ανεπαρκώς διατυπωμένες ερωτήσεις από την πλευρά των ατόμων με αυτισμό. Η Carol Gray (1998) αναφέρει ότι *«Μια Κοινωνική Ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία που έχει μια συγκεκριμένη μορφή και στοχεύει να περιγράψει με αντικειμενικό τρόπο μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, μια ικανότητα, ένα γεγονός ή μια έννοια (σελ.171).*

Μια Κοινωνική Ιστορία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση όπως την αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο άτομο με αυτισμό και όχι ένα φυσιολογικό άτομο (Attwood, 1998· Smith, 2003). Γι' αυτό τον λόγο ο Attwood (1998) τονίζει ότι η χρήση της μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές, καθώς βοηθά το ίδιο το άτομο με αυτισμό και τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα να κατανοήσουν καλύτερα την οπτική και τον μοναδικό τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα τα άτομα με αυτισμό. Ένα μοναδικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η δυνατότητα ανάπτυξης μιας εξατομικευμένης Κοινωνικής Ιστορίας που

βασίζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του ατόμου με αυτισμό και αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για ενασχόληση. (Gray, 1995· Smith, 2003)

Επιπλέον μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε πολλές διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Ακόμη, αυτό που τονίζεται είναι ότι στόχος αυτής της τεχνικής δεν είναι η τροποποίηση ή η καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου με αυτισμό αλλά η αποσαφήνιση μιας κοινωνικής κατάστασης. (Smith, 2003· Gray & White, 2002)

### **9.1 Θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών**

Το θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών συνδέεται με την ολοένα αυξανόμενη κατανόηση του τρόπου κοινωνικής αντίληψης των ατόμων με αυτισμό, και την πεποίθηση ότι αυτή η κατανόηση πρέπει να αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα αυτά. (Gray & Garand, 1993)

Μία σημαντική θεωρητική βάση της εφαρμογής των Κοινωνικών Ιστοριών σε άτομα με αυτισμό είναι η αδυναμία τους να αναπτύξουν μία *θεωρία για το νου* (*theory of mind*), δηλαδή την ικανότητά να έχουν επίγνωση των νοητικών καταστάσεων (π.χ. επιθυμιών, σκέψεων, προθέσεων, προσδοκιών) των άλλων. Αυτή η δυσκολία οδηγεί στην αδυναμία κατανόησης ότι ο καθένας μπορεί να έχει μια δική του άποψη διαφορετική από τη δική τους (Happé & Frith, 1995 στο Gray, 1998). Οι Κοινωνικές Ιστορίες στοχεύουν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό στην επίλυση προβλημάτων που απορρέουν από την αδυναμία τους να ερμηνεύουν τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων με βάση τις νοητικές τους καταστάσεις. (Gray, 1998)

Επιπλέον, η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών περιλαμβάνει χαρακτηριστικά στοιχεία, που ομόφωνα πλέον θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό (Lorimer, Simpson, Myles & Granz, 2002· Smith 2001). Συγκεκριμένα οι Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνουν οπτικές οδηγίες με τη μορφή εικόνων ή σχεδίων, που έχουν μία σταθερή μορφή και το άτομο με αυτισμό μπορεί να προσφύγει σε αυτές όποτε θέλει. (Jones, 2002· Lorimer et al, 2002)

### **9.2 Στάδια ανάπτυξης μιας Κοινωνικής Ιστορίας**

Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας Κοινωνικής Ιστορίας έχει μια προκαθορισμένη πορεία και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Gray, 1998· Smith 2003):

1. Ακριβής καθορισμός του θέματος. Οι Κοινωνικές Ιστορίες συχνά αποτελούν απαντήσεις σε απορίες που συνδέονται με γεγονότα που προκαλούν φόβο ή ενόχληση σε ένα άτομο με αυτισμό. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με αυτισμό μπορεί να αναστατώνεται όταν ακούει την σειρά του ασθενοφόρου. Σε αυτή την περίπτωση το θέμα της Κοινωνικής Ιστορίας θα ήταν η κίνηση ενός ασθενοφόρου και οι ήχοι που συνδέονται με αυτό. Ακόμη το θέμα μιας κοινωνικής ιστορίας μπορεί να είναι η περιγραφή μιας μελλοντικής κατάστασης (π.χ. μίας εκδρομής στη φύση, μιας γιορτής, μιας εξόδου στο κολυμβητήριο).

2. Συλλογή πληροφοριών. Αφού καθοριστεί το θέμα της Κοινωνικής Ιστορίας, ακολουθεί η συλλογή πληροφοριών που βασίζεται σε προσεκτική παρατήρηση της κατάστασης, καθώς και συνεντεύξεις με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή. Σημαντική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη Κοινωνική Ιστορία είναι η σε βάθος κατανόηση του συγκεκριμένου γεγονότος από τον εκπαιδευτικό. Πληροφορίες για τις προτιμήσεις και τις δυσκολίες του ατόμου με αυτισμό στο οποίο απευθύνεται η Κοινωνική Ιστορία, για την αντίδρασή του στη δεδομένη κατάσταση καθορίζουν το περιεχόμενο της ιστορίας. (Gray, 1998· Smith, 2003)

3. Συγγραφή της κοινωνικής ιστορίας με την εφαρμογή καθορισμένων αναλογιών και τύπου προτάσεων. Οι κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό τεσσάρων διαφορετικών τύπων προτάσεων (Gray, 1998):

A. τις περιγραφικές προτάσεις (*descriptive sentences*) που περιγράφουν αντικειμενικά στοιχεία της κατάστασης, όπως πού συμβαίνει το συγκεκριμένο γεγονός, ποιοι εμπλέκονται, τί κάνουν και για ποιους λόγους. Ένα παράδειγμα περιγραφικής πρότασης είναι: «Το σχολείο μου έχει πολλές αίθουσες. Σε μία αίθουσα είναι η τραπεζαρία». Οι περιγραφικές προτάσεις μπορούν ακόμη να περιγράψουν συγκεκριμένες συμπεριφορές π.χ. «Τα παιδιά περιμένουν στην σειρά όταν θέλουν να αγοράσουν κάτι από το κυλικείο.».

B. Οι προτάσεις προοπτικής (*perspective sentences*) είναι αυτές που περιγράφουν τις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων, όπως σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, π.χ. «η δασκάλα μου χαίρεται όταν σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω». Οι προτάσεις προοπτικής είναι πολύ σημαντικές σε μία Κοινωνική Ιστορία, γιατί δίνουν πληροφορίες, που τα άτομα με αυτισμό είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσουν μόνα τους. (Smith, 2003)

Γ. Οι καθοδηγητικές προτάσεις (*directive sentences*) υποδεικνύουν τις ενδεδειγμένες συμπεριφορές σε μια δεδομένη κατάσταση. Οι Gray και Garand (1993)

τονίζουν ότι η αναμενόμενη συμπεριφορά θα πρέπει να περιγράφεται με θετική διατύπωση. Συνήθως οι προτάσεις αυτές ξεκινούν ως εξής: «*Θα προσπαθήσω να....*».

Δ. Οι προτάσεις ελέγχου (*control sentences*) είναι προτάσεις γραμμένες από το ίδιο το άτομο με αυτισμό, για να εντοπίσει τις τεχνικές που θα τον βοηθήσουν να θυμηθεί τις πληροφορίες της κοινωνικής ιστορίας. Αυτό το είδος των προτάσεων δίνει την ευκαιρία σε ένα άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας να ελέγχει καλύτερα την συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, ένα άτομο με ειδικό ενδιαφέρον για τα ερπετά, έγραψε την ακόλουθη πρόταση ελέγχου σε μία Κοινωνική Ιστορία με θέμα την αναμονή στις ουρές των μαθητών στο κυλικείο: «*Οι ουρές και οι χελώνες είναι και οι δύο αργές. Άλλοτε σταματούν και άλλοτε προχωρούν*» (Gray, 1998). Οι περιγραφικές προτάσεις, οι προτάσεις προοπτικής και οι καθοδηγητικές προτάσεις είναι τα απαραίτητα δομικά στοιχεία για την συγγραφή μιας κοινωνικής ιστορίας, ενώ οι προτάσεις ελέγχου ανήκουν σε μια πιο εκτεταμένη μορφή της (Smith, 2003).

Μια βασική αρχή για την συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας είναι ότι θα πρέπει *περισσότερο να περιγράφει παρά να κατευθύνει* και γι' αυτό τον λόγο, η αναλογία των παραπάνω προτάσεων πρέπει να είναι συγκεκριμένη, ανεξάρτητα από το μέγεθός της. (Gray, 1998)

Το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί σε μία Κοινωνική Ιστορία πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία του ατόμου στο οποίο απευθύνεται και στην αναγνωστική του ικανότητα. (Attwood, 1998· Smith, 2003).

Μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να περιέχει εικόνες ή φωτογραφίες που επεξηγούν το κείμενο και ανταποκρίνονται στην πολύ καλή οπτική μνήμη και σκέψη των ατόμων με αυτισμό.

Η διαδικασία παρουσίασης της Κοινωνικής Ιστορίας στο άτομο με αυτισμό είναι εξίσου σημαντική με τον σχεδιασμό της. Οι Gray και White (2002) τονίζουν ότι το παιδί πρέπει να είναι ήρεμο και με θετική διάθεση όταν ακούει την Κοινωνική Ιστορία. Ακόμη προτείνεται η Κοινωνική Ιστορία να διαβάζεται αμέσως πριν το γεγονός για το οποίο είναι γραμμένη. (Gray, 1998· Smith 2003)

Ακόμη, θα ήταν σκόπιμο όταν θα πρωτοδιαβαστεί η ιστορία ο ενήλικας που την παρουσιάζει να κάθεται κοντά στο παιδί και προς τα πίσω, έτσι ώστε η προσοχή και των δύο να επικεντρώνεται στην ιστορία και να είναι ευκολότερο για τον ενήλικα να αποσυρθεί σταδιακά (Gray & White, 2002). Ανάλογα με τις προτιμήσεις του

ατόμου με αυτισμό η ιστορία μπορεί να διαβαστεί από το ίδιο, από κάποιον ενήλικα, να ηχογραφηθεί σε κασέτα, ή να παρουσιαστεί σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Gray & White, 2002· Hagiwara & Myles, 1999· Μανροπούλου, Κερμελίδου, Margariti & Μarnelaki, 2006). Η συχνότητα ανάγνωσης της ιστορίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, με σημαντικότερο το βαθμό ανταπόκρισης του ατόμου με αυτισμό στην διαδικασία (Gray & White, 2002). Για μερικά άτομα με αυτισμό, η επανάληψη αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την Κοινωνική Ιστορία, ενώ άλλα κουράζονται από την επανάληψη της ανάγνωσης.

### 9.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

#### 1ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

##### ΔΕΝ ΚΑΝΩ ΦΑΣΑΡΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ



Με λένε Γιώργο και πάω Ά δημοτικού.



Τον δάσκαλο μου τον λένε κύριο Γιάννη.



Ορισμένες φορές νιώθω ανήσυχος μέσα στην τάξη, και κάνω φασαρία.



Και ο κύριος μου, μου φωνάζει....



Ο κύριος μου όμως, ενοχλείτε από αυτή τη συμπεριφορά μου, γιατί δεν μπορεί να κάνει μάθημα και να ακούσουν οι συμμαθητές μου.





.Γι' αυτό θα προσπαθήσω να περιμένω να χτυπήσει το κουδούνι.



Τότε μπορώ να βγω έξω και να παίξω.



Έτσι θα είμαστε όλοι χαρούμενοι και εγώ και οι συμμαθητές μου.

## 2<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

### ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΘΥΜΟΥ



Με λένε Γιώργο και πάω Ά Δημοτικού.



Κάποιες φορές, τα παιδιά στο σχολείο μαλώνουν, φωνάζουν ή κλαίνε.



Όταν το κάνουν αυτό, εγώ θυμώνω.



Όταν θυμώνω, δεν θα πρέπει να φωνάζω.



Όταν θυμώνω, μπορώ να το πω στον δάσκαλο μου.



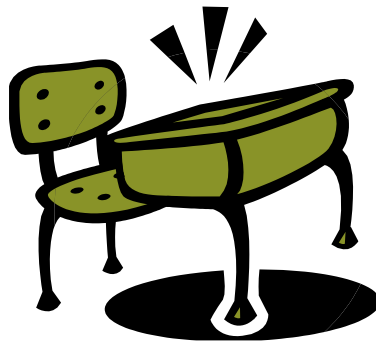
Είναι σωστό να λέω με λόγια αυτό που αισθάνομαι.



Όταν θυμώνω, θα προσπαθώ να πω με λόγια αυτό που νιώθω.

### 3<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

**ΔΕΝ ΣΗΚΩΝΟΜΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΡΕΚΛΑ ΜΟΥ!**



Αυτό είναι το θρανίο μου.



Το μοιράζομαι με την Κατερίνα  
τη συμμαθήτριά μου.



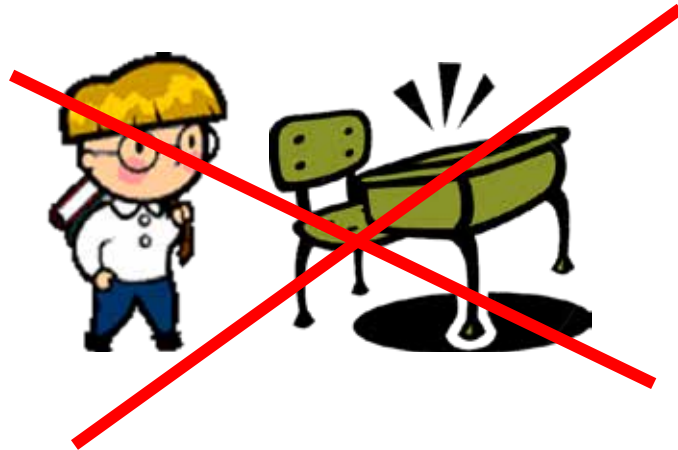
Δεν κάθομαι μόνος. Κάθομαι  
με την Κατερίνα.



Όταν μπαίνει η κύρια στην τάξη.



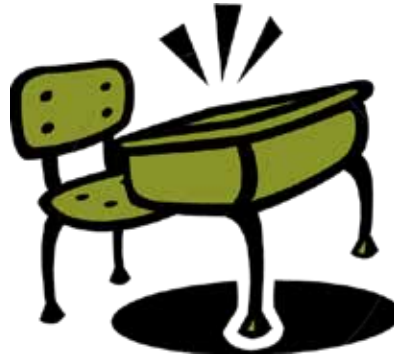
Όλα τα παιδιά καθόμαστε στα  
θρανία μας για να ξεκινήσει το  
μάθημα.



Δεν σηκώνομαι από την καρέκλα όποτε θέλω.



Μέσα στην τάξη βρίσκονται οι συμμαθητές και η δασκάλα μου, αν  
σηκώνομαι όποτε θέλω θα τους ενοχλώ και αυτό δεν είναι σωστό.



Σηκώνομαι από τη θέση μου όταν:

1. Ζητήσω άδεια.
2. Μου το ζητήσει η κυρία.
3. Ακούσω το κουδούνι για διάλειμμα.
4. Σχολάσω



Όταν κάθομαι στη θέση μου η κύρια και οι συμμαθητές μου είναι χαρούμενοι.

## 9.4 Αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών

Η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών αυξάνεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς αναδεικνύονται ως αποτελεσματική γνωστική παρέμβαση για την διδασκαλία κοινωνικής κατανόησης σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και την ένταξη τους στο γενικό σχολείο (Konstantareas, 2006· Rowe, 1999). Αυτό όμως δεν αποκλείει το γεγονός ότι με την κατάλληλη τροποποίηση μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμες και για άτομα με χαμηλότερες ικανότητες και περισσότερα προβλήματα. (Gray, 1998· Swaggart et al, 1995)

Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία υποστηρίζει την εφαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών για την εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών, αυτοεξυπηρέτησης και την μείωση των δύσκολων συμπεριφορών. (Barry & Burlew, 2004· Bledsoe et al, 2003· Chalk, 2003· Kuoch & Mirenda, 2003· Kuttler et al, 1998· Scattone et al, 2002· Swaggart et al, 1995)

Ωστόσο, ο ρόλος των Κοινωνικών Ιστοριών είναι δύσκολο να αποτιμηθεί, καθώς στις περισσότερες έρευνες εφαρμόζεται ένας συνδυασμός των Κοινωνικών Ιστοριών με άλλες τεχνικές (Swaggart et al, 1995· Kuttler et al, 1998). Επιπλέον, οι Κοινωνικές Ιστορίες εφαρμόστηκαν με επιτυχία εκτός από το σχολικό περιβάλλον. (Barry & Burlew, 2004· Bledsoe et al, 2003· Kuoch & Mirenda, 2003· Kuttler et al, 1998· Rowe, 1999· Swaggart et al, 1995), στο σπίτι και στην κοινότητα (Chulk, 2003· Lorrimer et al, 2002)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>

### **ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ**

Η ένταξη των ατόμων με αυτισμό αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα και μία πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα της ειδικής αγωγής σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Αν και το κίνημα για την ένταξη των αναπήρων έχει μία ιστορία τεσσάρων δεκαετιών, οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την ένταξη των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού άρχισαν μόνο πριν από μία δεκαετία σε

άλλες χώρες και ο αριθμός αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία αυξάνεται συνεχώς. (McDonell, 1998· Simpson & Myles, 1993)

Στην Ελλάδα, η πορεία της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες διακρίνεται σε τρεις φάσεις: την περίοδο της κρυφής ή αόρατης ένταξης (1906-1984), την περίοδο της ανάπτυξης των ειδικών τάξεων (1984-1989) και την περίοδο της ευρωπαϊκής επίδρασης (1989-2000) (Lampropoulou & Padeliadu, 1995). Σήμερα διανύουμε την τέταρτη φάση της συνεκπαίδευσης που αν και είναι θεσμοθετημένη και υποστηρίζεται επιστημονικά, ωστόσο δεν συνοδεύεται από δομικές και ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη (Παντελιάδου, 2005). Αν και η αναγνώριση των παιδιών με αυτισμό ως μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μία ιστορία δύο δεκαετιών (Ν. 1566/1985), η δυνατότητα φοίτησης τους σε πλαίσια ένταξης νομοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα (Ν. 2817/2000) και εφαρμόζεται μόνο σε περιορισμένο αριθμό μαθητών στο φάσμα του αυτισμού.

Σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ, επιστημονικώς υπεύθυνη: Β. Λαμπροπούλου) βρέθηκε ότι μόνο το 20,23% του συνολικού αριθμού των μαθητών με αυτισμό σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής φοιτά σε τμήματα ένταξης. Ακόμη, η κατανομή των παιδιών με αυτισμό που παρακολουθούν πλαίσια ένταξης στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης δημιουργεί σοβαρό προβληματισμό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών (17,04%) βρίσκεται σε τμήματα ένταξης του δημοτικού, το μικρότερο ποσοστό (3,19%) παρακολουθεί τμήματα ένταξης του νηπιαγωγείου, ενώ είναι μηδενικά τα ποσοστά των μαθητών με αυτισμό σε τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας (Παντελιάδου, 2005). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους μαθητές με αυτισμό που ενώ ξεκινούν την σχολική τους πορεία σε τμήματα ένταξης και προετοιμάζονται για να συνεχίσουν την φοίτηση τους σε αντίστοιχα πλαίσια ένταξης της δευτεροβάθμιας, στρέφονται σε δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής.

Κατά συνέπεια, η πορεία της ένταξης τους δεν ολοκληρώνεται, διαιωνίζοντας τον αποκλεισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μία ερμηνεία αυτής της κατάστασης συνδέεται με τις πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, οι οποίες δεν είναι θετικές προς την σχολική ένταξη (Padeliadu & Lampropoulou, 1997) και οι ίδιοι επισημαίνουν ότι δεν έχουν κατάλληλη κατάρτιση και χρόνο για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης (Παντελιάδου, 1995). Σε



μία άλλη πρόσφατη πανελλήνια έρευνα με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επέλεξαν την ειδική αγωγή ως καλύτερη επιλογή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις άλλες βαθμίδες. (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006)

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν μεγαλύτερη αποδοχή των παιδιών με αναπηρίες είχαν μία φιλανθρωπική στάση προς αυτούς τους μαθητές. Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν αντιφατικές, καθώς θεωρούσαν την ένταξη ως απαραίτητη για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα πίστευαν ότι η φοίτηση σε τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία είναι απαραίτητη γιατί προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευτικό «καταφύγιο» για τους μαθητές με αναπηρίες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για την κατάλληλη προετοιμασία τους στην προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών για τα άτομα με αυτισμό (Whinnery, Fuchs & Fuchs, 1991). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι μαθητές με σύνδρομο Asperger φοιτούν σε τμήματα ένταξης, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη εμπειρία και κατάρτιση στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών. (Myles & Simpson, 2002)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν θετική στάση προς την ένταξη και εξέφρασαν την επιθυμία ο μαθητής με αυτισμό να συνοδεύεται από τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς να διακοπούν οι δομές παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο (Idol, 2006). Επιπλέον, η ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτών της γενικής αγωγής με παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα στο γενικό σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από τον αριθμό των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή. (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003)

Το φαινόμενο της απουσίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση πιθανόν να αποτελεί ερμηνεία των ευρημάτων για τις στάσεις των μαθητών. Η Παντελιάδου (2001) βρήκε ότι οι στάσεις των παιδιών του δημοτικού ήταν θετικές προς τα άτομα με αναπηρία και στην σχολική τους ένταξη, σε αντίθεση με τους εφήβους και νέους που είχαν την πλέον αρνητική στάση προς τους μαθητές με αναπηρία και την ένταξη τους. (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000)

### *Το περιεχόμενο της ένταξης για τα παιδιά με αυτισμό.*

Στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι για την ένταξη με συναφές περιεχόμενο. Ο όρος συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο για όλους, αναφέρεται στην περίπτωση που το παιδί με αυτισμό φοιτά κυρίως στην τάξη του γενικού σχολείου και λαμβάνει όποια άλλη επιπλέον ειδική στήριξη χρειάζεται μέσα σε αυτή την τάξη. Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί με αυτισμό ανήκει στο τμήμα ένταξης και παρακολουθεί κάποιες δραστηριότητες της τάξης του γενικού σχολείου. (Kellew, 1995)

Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό παραμένει ένα ζήτημα διαμάχης και ένα πεδίο αμφιλεγόμενων απόψεων. Η μία αντίληψη υποστηρίζει την ένταξη με βάση τη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να ανήκουν σε ένα σχολείο για όλους και στη ζωή της κοινότητας. (Stainback & Stainback, 1992) Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο η διαφορά αναγνωρίζεται ως μία αξία και συνδέεται με την παραδοχή ότι όλοι μαθαίνουν από όλους. Συνεπώς, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία δέχεται και εκτιμά κάθε πολίτη ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας, ανεξάρτητα από τις διαφορές που έχει. (Resaglia, Karvonen, Drasgow & Stoxen, 2003) Η βασική υπόθεση που διατυπώθηκε από τους υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης ήταν ότι ακόμη και η απλή επαφή και συνύπαρξη των παιδιών με αυτισμό με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο περιβάλλον του γενικού σχολείου θα ήταν θετική, με την έννοια ότι θα πρόσφερε πολλαπλά μαθησιακά οφέλη στους μαθητές με αυτισμό. Ωστόσο, αυτή η αντίληψη στηρίζεται περισσότερο σε μία αντίληψη αξιών και λιγότερο σε αποτελέσματα ερευνών. (Kellew, 1995)

Η άλλη άποψη είναι πιο μετριοπαθής και ενώ αποδέχεται τη λογική της αποδοχής και ένταξης όλων των παιδιών θέτει το ζήτημα της καταλληλότητας και της επάρκειας κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό. Γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς, η αποδοχή ή απόρριψη του μοντέλου της πλήρους ένταξης ως αποκλειστικής επιλογής για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό βασίζεται στα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας. (Burack, Root & Zigler, 1997)

Στο χώρο του αυτιστικού φάσματος είναι γενικά αποδεκτή η άποψη ότι η ένταξη, παρά τα εγγενή της πλεονεκτήματα, δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με αυτισμό. (Simpson & Myles, 1993· Burack, Root & Zigler, 1997) Η μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό σε πολλές

περιοχές της ανάπτυξης, καθιστά την έννοια της ένταξης πολύ απλοϊκή ως αντίληψη και πρακτική προσέγγιση. (Mesibov, 1990) Όπως υποστηρίζουν οι Mesibov και Shea (1996) η πλήρης ένταξη των μαθητών με αυτισμό μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά για τις επιλογές που είναι διαθέσιμες για την εκπαίδευσή τους.

Επιπλέον, μετά από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με αυτισμό και την αναλυτική περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό οι ίδιοι καταλήγουν στην άποψη ότι η ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό σε μικρά και δομημένα περιβάλλοντα μάθησης παραμένει, παρόλο που είναι μία πολυδάπανη εκπαιδευτική επιλογή. Η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών με αυτισμό συνδέεται με τα κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων ένταξης ως προς τα γνωστικά και ακαδημαϊκά οφέλη. Ωστόσο, οι έρευνες που αξιολογούν τα οφέλη των μαθητών με αυτισμό από την ένταξη είναι περιορισμένες. Παρόλο που η πλήρης ένταξη φαίνεται ότι έχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό προσχολικής ηλικίας, τα διαφορετικά προγράμματα που εφαρμόζονται δεν έχουν αξιολογηθεί και τα οφέλη της ένταξης δεν έχουν αποτιμηθεί ολοκληρωμένα. (Harris & Handleman, 1997) Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δεν γνωρίζουμε ποιος είναι ο καλύτερος συνδυασμός εμπειριών στο ειδικό και στο γενικό σχολείο για ένα παιδί με αυτισμό.

Οι Burack, Root και Zigler (1997) σε μία κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την ένταξη, επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης για παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένη λόγω σημαντικών μεθοδολογικών αδυναμιών. Καταρχήν, στις περισσότερες έρευνες ο αριθμός των παιδιών με αυτισμό είναι μικρός και δεν είναι εύκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών. Δεύτερον, πολλές έρευνες είναι πειραματικές και δεν έχουν εφαρμοστεί σε φυσικό περιβάλλον σχολείου. Συνήθως το πλαίσιο ένταξης δεν είναι η τάξη του γενικού σχολείου αλλά τα νηπιαγωγεία, τα κέντρα προσχολικής φροντίδας, το ελεύθερο παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. Τρίτον, στις έρευνες δεν περιλαμβάνονται άλλες ομάδες παιδιών για την σύγκριση των αποτελεσμάτων από την ομάδα της παρέμβασης. Τέταρτον, σε πολλές πειραματικές έρευνες το μοντέλο που εφαρμόζεται είναι η αντίστροφη ένταξη (τα παιδιά του γενικού σχολείου έρχονται και συμμετέχουν σε δραστηριότητες του ειδικού σχολείου) που είναι μία διαδικασία αντίθετη από την πλήρη ένταξη. Πέμπτον, στις περισσότερες έρευνες συμμετέχουν παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα

και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολο να γενικευθούν σε όλα τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα.

Οι έρευνες για τα οφέλη των μαθητών με αυτισμό από την ένταξη τους σε τάξεις με παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν κοινά αλλά αντικρουόμενα ευρήματα και δημιουργούν ένα σοβαρό προβληματισμό για την αποδοχή της πλήρους ένταξης. Καταρχήν, σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με αυτισμό έχουν σημαντικά κοινωνικά οφέλη από την πλήρη ένταξη τους στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη, υψηλότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες και υψηλότερους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Hunt, Farron - Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994). Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες είναι πολύ πιθανό να βιώσουν κοινωνική απόρριψη (Odom, 2000). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό σχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν τουλάχιστον το 50% της σχολικής μέρας στη γενική τάξη δεν διέφεραν από τα φυσιολογικά συνομήλικα παιδιά ή παιδιά με άλλες αναπηρίες ως προς την κοινωνική επιρροή, την κοινωνική προτίμηση και την συμμετοχή σε ένα κοινωνικό δίκτυο συνομηλίκων. (Boutot & Bryant, 2005)

Ως προς τα ακαδημαϊκά οφέλη των μαθητών με αυτισμό, η έρευνα παρουσιάζει μία παρόμοια εικόνα. Τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης είχαν τα ίδια οφέλη στην γλωσσική έκφραση και ανάπτυξη σε σχέση με τα παιδιά που παρακολούθησαν τμήματα ένταξης για ένα χρόνο ως αποτέλεσμα της κατάλληλης εκπαίδευσης που είχαν τα παιδιά σε κάθε ομάδα, αναδεικνύοντας την αξία που έχει η τοποθέτηση του κάθε παιδιού στο κατάλληλο πλαίσιο (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα μεγαλύτερα οφέλη είναι στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς (δεξιότητες παιχνιδιού) ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία για τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε πλαίσια ένταξης από ότι για τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Όπως είχε βρεθεί, μία ομάδα μικρών παιδιών με αυτισμό που είχε υψηλότερη ικανότητα στη γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων που απέκτησαν μετά από συστηματική εκπαίδευση όταν ήρθαν σε επαφή με παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρά στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου (Strain, 1983).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν πλήρως αφού η παρέμβαση δεν έγινε μέσα σε κανονική τάξη και τα παιδιά που

συμμετείχαν είχαν ήπιο αυτισμό. Ακόμη, η παρακολούθηση πλαισίων ένταξης φαίνεται ότι είχε θετικά ακαδημαϊκά οφέλη και για τους μαθητές με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα. (Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Gordon, 1990)

Επιπρόσθετα, οι υποστηρικτές της ένταξης υπογραμμίζουν τα θετικά οφέλη για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες (Odom, 2000). Ειδικότερα, οι στάσεις και οι γνώσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη για τις αναπηρίες επηρεάζονται θετικά από την ένταξη των παιδιών με αυτισμό. (Diamond & Hestenes, 1996)

Η υπάρχουσα γνώση δημιουργεί μία αισιοδοξία για τον σχεδιασμό της ένταξης ορισμένων παιδιών με αυτισμό, προβάλλοντας όμως έντονο προβληματισμό για τις παραμέτρους που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε η διαδικασία να είναι επιτυχημένη για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

### ***Προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.***

Η επιτυχία ενός προγράμματος για την ένταξη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων, που αναφέρονται στις γνώσεις και στάσεις όλων των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία των παιδιών, των γενικών σχολείων, των παιδιών με αυτισμό, την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη στενή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, τις κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές και τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης. (Cross Frazier et al, 2004· Hunt & Goetz, 1997· Kochhar & Erickson, 1993· Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003)

Αναλυτικότερα, οι αναγκαίες προϋποθέσεις είναι:

1. Επαρκής εκπαίδευση και καλλιέργεια θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, ώστε να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτή την διαταραχή. Η γνώση της διαταραχής έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τους μαθητές με αυτισμό. Οι Mc Gregor και Campbell (2001) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αναγνωρίζοντας τα μειονεκτήματα που αυτό θα είχε για όλα τα παιδιά και τόνισαν ότι η επιτυχία κάθε προγράμματος ένταξης βασίζεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά.

2. Κατάλληλη προετοιμασία και διαρκής στήριξη των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό είναι καταλυτικός. Η συμβολή του στην προετοιμασία των παιδιών χωρίς αναπηρίες και στην οργάνωση των διδακτικών συνθηκών είναι καθοριστική για την επιτυχία της ένταξης του παιδιού με αυτισμό (Mc Hale & Gamble, 1986). Όπως έχει βρεθεί οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης και έχουν κάποια κατάρτιση στην ειδική αγωγή έχουν πιο θετική στάση προς την ένταξη ως συνέπεια των γνώσεων και του ενεργού τους ρόλου σε αυτή τη διαδικασία. (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000)

Όμως, η εκπαίδευση και η στήριξη του προσωπικού θα πρέπει να είναι σταθερή και συνεχής είτε με την μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, τις στρατηγικές ένταξης, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Simpson & Myles, 1993). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διευκολύνει την καλλιέργεια μιας κοινής φιλοσοφίας και ενός κοινού οράματος που έχει βρεθεί ότι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της σχολικής ένταξης. (Lieber et al, 2000)

3. Θετική στάση των γονέων των παιδιών με αυτισμό. Οι στάσεις των γονέων επηρεάζονται από την φοίτηση του παιδιού τους σε ένα πλαίσιο ένταξης και η διαδικασία της ένταξης υλοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία όταν υποστηρίζεται και από τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε τάξεις ένταξης επηρεάζει θετικά τις στάσεις των γονέων για την ένταξη. Έχει βρεθεί ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό που φοιτούν σε τμήματα ένταξης είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. (Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin, 1999)

4. Κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με αυτισμό. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό και όχι από το βαθμό της αναπηρίας του (Guralnick, 1990). Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες έχει βρεθεί ότι είναι προαπαιτούμενη

δεξιότητα για τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Sasso, Simpson & Novak, 1985). Το πρώτο βήμα για την καλύτερη προετοιμασία του είναι η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη στο πλαίσιο της ένταξης (Gena & Kymissis, 2001). Επιπλέον, για την καλύτερη προσαρμογή τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι σημαντικό τα παιδιά με αυτισμό να έχουν εκπαιδευτεί στην χρήση των υλικών που χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολείο καθώς και στην μορφή της βοήθειας που μπορούν να έχουν από τον εκπαιδευτικό, αφού στο γενικό σχολείο θα πρέπει να μπορούν να δουλεύουν με λιγότερη εποπτεία (McHale & Gamble, 1986). Όταν τα παιδιά με αυτισμό έχουν διδαχθεί τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ένταξη και έχουν θετικές κοινωνικές εμπειρίες στο γενικό σχολείο, τότε η κοινωνική απόσυρση που ίσως δείχνουν στο γενικό σχολείο ερμηνεύεται ως επιλογή και όχι αποτέλεσμα του φόβου ή των αρνητικών εμπειριών τους με τα άλλα παιδιά (Jordan, 2005).

Για τον σκοπό αυτό, η σχολική ένταξη των παιδιών με αυτισμό προτείνεται να ακολουθεί τα εξής στάδια για να είναι επιτυχημένη: α) εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό σε ένα περιβάλλον ειδικό με ειδικές διδακτικές μεθόδους, β) αντίστροφη ένταξη, όπου τα παιδιά του γενικού σχολείου συμμετέχουν σε μαθήματα του ειδικού πλαισίου και γ) πλήρης ένταξη, όπου τα παιδιά με αυτισμό συμμετέχουν στο γενικό σχολείο αφού έχουν εξοικειωθεί με παιδιά που συμμετείχαν στο προηγούμενο στάδιο (Jordan, 2005).

Ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας σε αυτή την περιοχή θα πρέπει να αφορά την ικανότητα του παιδιού με αυτισμό να αρχίζει με δική του πρωτοβουλία την επαφή με τα άλλα παιδιά και την ικανότητα του να ανταποκρίνεται στις προσπάθειες των συνομηλίκων παιδιών. Οι επιτυχημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό είναι πολλές και καλύπτουν όλο το φάσμα του αυτισμού (Kranz, 2000). Σε μία ελληνική έρευνα βρέθηκε ότι με την εφαρμογή προγράμματος ένταξης συμπεριφοριστικού τύπου σε παιδί με αυτισμό προσχολικής ηλικίας αυξήθηκε η πρωτοβουλία για επικοινωνία, η ανταπόκριση σε πρωτοβουλίες των άλλων για επικοινωνία και η εποικοδομητική συμμετοχή του κοριτσιού μέσω της χρήσης της προτροπής, της θετικής ενίσχυσης και του ατομικού μαθήματος σε άλλο χώρο (Γενά, 2002). Επιπλέον, η εκπαίδευση ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην αυτοδιαχείριση διευκόλυνε την μάθηση

ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου. (Wilkinson, 2005)

5. Ανάπτυξη και καλλιέργεια της θετικής επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και τα φυσιολογικά παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας του.

Όταν οι έφηβοι με σοβαρές αναπηρίες είναι κοντά σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν έχουν πρότυπα ανάλογα με την ηλικία τους και αυτό το περιβάλλον είναι περιοριστικό (Brown et al, 2004). Τα παιδιά με αναπηρίες θέλουν να ενταχθούν στην κουλτούρα των συνομηλίκων αλλά βιώνουν τον αποκλεισμό από αυτή την κουλτούρα είτε με εμφανή απόρριψη ή παραμέληση και αδιαφορία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθούν τα συνομήλικα παιδιά ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες των παιδιών με αναπηρίες για επαφή και αλληλεπίδραση στο σχολείο (Wolfberg et al, 1999). Ωστόσο, σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα παιδιά με σωματικές αναπηρίες σε σχέση με τα παιδιά με νοητικά προβλήματα (Nowicki & Sandieson, 2002).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων στα φυσιολογικά παιδιά με την κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης και το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και με την ενθάρρυνση και ενίσχυση των θετικών προσπαθειών από την πλευρά των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Οι συνομήλικοι μπορούν να είναι βοηθοί του εκπαιδευτικού και ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ιδιαίτερες δραστηριότητες με στόχο την ψυχαγωγία που βοηθούν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός και μεσολαβητικός προς τα παιδιά, οι συνομήλικοι ανταποκρίνονται στο παιδί με αυτισμό και ο μαθητής με αυτισμό είναι καλά προετοιμασμένος, η ένταξη έχει ομαλότερη και πιο θετική εξέλιξη για όλους (Harris & Handleman, 1997). Η ανάγνωση βιβλίων για παιδιά με αναπηρίες, οι καθοδηγούμενες συζητήσεις για την αναπηρία και η συχνή επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με παιδιά με αναπηρίες, προωθούν την θετική στάση των μικρών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρίες (Favazza & Odom, 1997).



Η ένταξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έχει θετικά αποτελέσματα και στις στάσεις των φυσιολογικών παιδιών. Τα παιδιά που κατανοούν καλύτερα τις ικανότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό είναι εκείνα με την πιο συχνή επαφή και αλληλεπίδραση με παιδιά με αυτισμό (Mc Hale & Simeonsson, 1980). Τα παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία με άλλα παιδιά με αναπηρίες είχαν πιο θετική στάση σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία χωρίς παιδιά με ειδικές ανάγκες (Nikolaizi et al, 2005). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι ακόμη κι αν η επαφή των παιδιών στο γενικό σχολείο είναι εβδομαδιαία και καλύπτει ένα χρόνο, τότε η στάση των παιδιών απέναντι σε παιδιά με σοβαρές και βαθιές νοητικές αναπηρίες μπορεί να παραμείνει θετική για μία περίοδο δύο χρόνων, το οποίο καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της επαφής στη διαμόρφωση θετικών στάσεων σε παιδιά (Shevlin & O'Moore, 2000). Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να γίνονται ευκολότερα αποδεκτά λόγω της πολύ ανεπτυγμένης αδρής κίνησης και της ελκυστικής εξωτερικής τους εμφάνισης, η οποία θεωρείται σημαντικό κριτήριο για την δημοτικότητα μεταξύ συνομηλίκων σχολικής ηλικίας (Mc Al & Gamble, 1986). Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί το εύρημα ότι όταν ζητήθηκε από φυσιολογικά παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά με αυτισμό ως απόδειξη αλτρουιστικής συμπεριφοράς, ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό (Diamond, 2001).

Ο Roeyers (1996) βρήκε ότι αν το πλαίσιο αλληλεπίδρασης είναι δομημένο (ως προς τον χώρο και το εκπαιδευτικό υλικό) τα παιδιά με αυτισμό έχουν πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές ανταλλαγές ακόμη κι αν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν συστηματικά εκπαιδευτεί. Ακόμη, οι κοινές δραστηριότητες των παιδιών θα πρέπει να ακολουθούν μία ρουτίνα, ακόμη κι αν είναι σύντομες σε διάρκεια και συχνότητα. Εκτός από τις δομημένες δραστηριότητες, η κατάλληλη πληροφόρηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον αυτισμό φαίνεται ότι είναι κρίσιμος παράγοντας για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό. Σε μία έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν πληροφόρηση και συμμετείχαν σε δομημένες δραστηριότητες με παιδιά με αυτισμό είχαν μεγαλύτερη προθυμία να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και στην αυλή (Sasso, Simpson & Novak, 1985).

Ωστόσο, σε μια ελληνική έρευνα βρέθηκε ότι οι Έλληνες μαθητές ηλικίας 8-11 ετών ενώ είχαν μία καλή βασική γνώση των ατομικών διαφορών μεταξύ των παιδιών, είχαν μεγαλύτερη κατανόηση των ορατών αναπηριών (όπως οι αισθητηριακές και οι κινητικές) και κανένα (!) παιδί δεν γνώριζε τι είναι ο αυτισμός,

ποιες είναι οι αιτίες που τον προκαλούν και ποιες είναι οι δυσκολίες που έχουν αυτά τα παιδιά (Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002).

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι συνδέονται περισσότερο με τη φύση της αναπηρίας παρά την αιτία της, αφού παρέμειναν αρνητικές μετά την παρακολούθηση μιας σύντομης βιντεοταινίας όπου προβλήθηκαν παιδιά με αυτιστικές συμπεριφορές και την παρουσίαση επεξηγηματικών πληροφοριών για τον αυτισμό (Swaim & Morgan, 2001).

Ακόμη, φαίνεται ότι οι παράξενες και ασυνήθιστες συμπεριφορές αξιολογούνται ως πιο αρνητικές από τις σωματικές αναπηρίες. Οι στάσεις των παιδιών βελτιώνονται και παραμένουν θετικές όταν οι πληροφορίες είναι περισσότερο επεξηγηματικές και η συζήτηση γίνεται με μεγαλύτερη συχνότητα, όπως στα πλαίσια του προγράμματος «Ο Κύκλος των Φίλων (Gus, 2000· Kalyva & Avramidis, 2005).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αλλαγή των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τα άτομα με αυτισμό είναι όταν ο αυτισμός παρουσιάζεται ως ένα πειστικό μήνυμα από τον εκπαιδευτικό παρά τον γονέα του παιδιού και εμπεριέχει περιγραφικές, επεξηγηματικές και καθοδηγητικές πληροφορίες (Campbell, 2004· Morton & Campbell, 2007).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά συνδέεται με την στάση του δασκάλου. Όταν οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τα παιδιά με αυτισμό και τους συνομηλίκους να έχουν επαφή, τότε η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών είναι μεγαλύτερη. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν και δεν τροφοδοτούν τους συνομηλίκους για την κοινωνική τους συμπεριφορά προς τα παιδιά με αυτισμό, τότε αποδυναμώνονται οι κοινωνικές τους σχέσεις με τους μαθητές με αυτισμό (Kamps, Walker, Maher & Rotholz, 1992).

6. Κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές. Για την επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης, όλο το προσωπικό που συμμετέχει θα πρέπει να γνωρίζει τις πρακτικές ένταξης που διαθέτουν πλούσια εμπειρική στήριξη. Οι διδακτικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες που είναι ανομοιογενείς ως προς τις ικανότητες, η συνεργατική μάθηση και η μάθηση μέσω συνομηλίκων έχουν προσδιοριστεί ως οι πιο σημαντικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού και κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος για τα προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό (Hunt & Goetz, 1997· McDonnell, 1998). Οι μαθητές με αυτισμό που συμμετείχαν σε ομάδες συνεργατικής μάθησης είχαν πολλαπλά οφέλη,

αφού ανέπτυξαν το λεξιλόγιο τους με ταχύτερο ρυθμό, είχαν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Dugan et al, 1995).

Παρά την αναγνώριση της αναγκαιότητας για την εφαρμογή στρατηγικών ένταξης, η έρευνα για τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούνται σε πλαίσια ένταξης των μαθητών με αυτισμό είναι πολύ περιορισμένη. Στην Ελλάδα, η οικολογική παρατήρηση 44 τάξεων γενικής αγωγής και τμημάτων ένταξης έδειξε ότι η γενική τάξη παραμένει παραδοσιακή, με μετωπική διδασκαλία, δασκαλοκεντρική διδασκαλία και με μία παντελή έλλειψη διδακτικών προσαρμογών, ενώ στο τμήμα ένταξης το περιβάλλον παρουσιάζει μία διαφοροποιημένη ομαδοποίηση, πλουσιότερο εποπτικό υλικό, εξατομικευμένη διδασκαλία και ενεργητική μάθηση (Παντελιάδου, 2001). Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών στην τάξη διευκολύνει τη διδασκαλία όλων των μαθητών και περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003). Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή θεωρούν ότι σημαντική προϋπόθεση για την ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία είναι ο αριθμός των παιδιών να είναι μεταξύ 15 έως 19 μαθητές στην τάξη (Myles & Simpson, 1989).

Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η επάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές. Αν και η συνεργασία και η συμβουλευτική μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη ένταξη, ωστόσο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο περιορισμένος χρόνος λειτουργεί ανασταλτικά γι' αυτό (Odom & Diamond, 1998). Ο επαρκής χρόνος είναι απαραίτητος για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων για κοινωνικές δεξιότητες και την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Μία κοινή παραδοχή είναι ότι δεν αρκεί η συνύπαρξη των μαθητών για να προκύψουν οφέλη για όλους τους μαθητές αλλά χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προκύπτει μόνο όταν οι δραστηριότητες είναι δομημένες και ακολουθούνται συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας (Myles & Simpson, 1993).

Η Lord (1995) με βάση την μακρόχρονη κλινική της εμπειρία από την υλοποίηση ομάδων με συνομηλίκους για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες έχει διατυπώσει συγκεκριμένες προτάσεις για το πλαίσιο,

το ρόλο των συνομηλίκων και των ενηλίκων, όπως και τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό, οι οποίες είναι χρήσιμες για τον σχεδιασμό ομαδικών δραστηριοτήτων για την ένταξη μαθητών με αυτισμό σε μία τάξη γενικού σχολείου. Καταρχήν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει το φυσικό περιβάλλον (τραπέζια, θρανία και καρέκλες και εκπαιδευτικό υλικό) έτσι ώστε να διευκολύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία των παιδιών.

Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες, ελκυστικές, ευχάριστες και απλές για το μαθητή με αυτισμό. Ένα άλλο βασικό στοιχείο είναι οι δραστηριότητες να είναι οργανωμένες με βάση ένα θέμα και να ζητούμε από τα παιδιά να φέρουν μαζί τους ένα αντικείμενο που να συνδέεται με αυτό το θέμα. Ακόμη, οι ομαδικές δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν μικρή διάρκεια (5-10΄) για τα μικρά παιδιά με αυτισμό και μεγαλύτερη διάρκεια (30΄) για τα μεγαλύτερα παιδιά. Είναι σημαντικό αυτές οι συναντήσεις να γίνονται συχνά παρά σε αραιά διαστήματα, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μία ομάδα και να υπάρχει μία ρουτίνα σε κάθε συνάντηση, που βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να γνωρίζουν την ακολουθία των δραστηριοτήτων και να νοιώθουν μεγαλύτερη ηρεμία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες στους συνομηλίκους, ώστε να επιμένουν στην προσπάθεια τους να τραβήξουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού με αυτισμό, να τού μιλάνε με απλά λόγια, να το επιβραβεύουν κάθε φορά που κάνει επαφή μαζί τους και να απευθύνονται σε αυτούς όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα με τα παιδιά με αυτισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεσολαβεί παρά να συμμετέχει ενεργά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ο ενήλικας ανταποκρίνεται στο παιδί με αυτισμό λιγότερο με άμεση παρέμβαση και περισσότερο με την οργάνωση του περιβάλλοντος και την αξιοποίηση των συνομηλίκων παιδιών. Ακόμη, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι σταθερό τουλάχιστον για τις δύο πρώτες συναντήσεις και να υπάρχει μία σαφής οργάνωση του χώρου, ώστε το παιδί να κατανοεί σε ποιο χώρο θα κάνει κάθε δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να έχουν σχεδιαστεί κάποιες δραστηριότητες που να επαναλαμβάνονται σαν ρουτίνες (π.χ., όλα τα παιδιά να χαιρετάνε όταν έρχονται και όταν φεύγουν). Τέλος, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός συγκεκριμένων εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή για την παρέμβαση ένταξης όπως και η αξιολόγηση της προόδου του μετά από ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα.

Το ζητούμενο δεν είναι απλώς η παροχή ενός καλύτερου και ενιαίου μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι

εξατομικευμένα και αφορούν λειτουργικές δεξιότητες μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου. Η μετάβαση ενός μαθητή με αυτισμό σε μία τάξη ενιαίου σχολείου προϋποθέτει τον συνδυασμό των καλύτερων και πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών της γενικής και ειδικής αγωγής έτσι ώστε να προσφέρεται στο μαθητή μία τάξη που είναι ενιαία αλλά και κατάλληλη για τον ίδιο (Kellegrew, 1995).

Εφόσον δεν υπάρχει επαρκής εμπειρική στήριξη για την πλήρη ένταξη των μαθητών με αυτισμό, η άποψη μας είναι ότι το επίπεδο της ένταξης (ο βαθμός της ένταξης) ενός παιδιού είναι καλύτερα να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσης του. Τα πολύ μικρά παιδιά μπορεί να χρειάζονται περισσότερο την συστηματική διδασκαλία ένας-προς-ένα και μετά την παρακολούθηση μίας τάξης στο γενικό σχολείο. Τα παιδιά με υψηλότερη λειτουργικότητα μπορεί να είναι θέση να φοιτήσουν σε μία τάξη του γενικού σχολείου και να έχουν επιπλέον στήριξη μέσα στην τάξη για την κοινωνική τους συμπεριφορά. Άλλα παιδιά με αυτισμό μπορεί να ωφελούνται περισσότερο από την μερική φοίτηση σε μία τάξη του γενικού σχολείου και την μεγαλύτερη φοίτηση σε ένα ειδικό σχολείο. Άλλα παιδιά με αυτισμό μπορεί να συμμετέχουν μόνο σε δραστηριότητες ψυχαγωγικές με συμμαθητές του γενικού σχολείου. Η ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η κοινωνική επίγνωση είναι σημαντικά κριτήρια για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό. (Harris & Handleman, 1997)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup>**

### **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ**

Ένας εξειδικευμένος λογοθεραπευτής μπορεί να είναι ένας απόλυτα σημαντικός ειδικός για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενός παιδιού με αυτισμό. Οι γνώσεις και οι ικανότητες του θεραπευτή είναι κεντρικής σημασίας. Οι πληροφορίες σε εναλλακτικές και επιπρόσθετες στρατηγικές βοηθούν το παιδί να επικοινωνήσει πιο αποτελεσματικά. Η εις βάθος γνώση της φυσιολογικής και της μη-φυσιολογικής ανάπτυξης της επικοινωνίας και της κοινωνικής ανάπτυξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχεδιασμό λεπτομερούς στρατηγικής και προγράμματος για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος, ο λογοθεραπευτής μπορεί να παρέχει ακριβείς πληροφορίες για το επίπεδο της επικοινωνίας και της γλώσσας του παιδιού μέσα από μια ειδική και

λεπτομερή αξιολόγηση. Αυτό μπορεί να χρησιμεύσει στο σχεδιασμό μιας ακριβούς, κατευθυνόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο εξειδικευμένος λογοθεραπευτής στον αυτισμό έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει και να οργανώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού, να βοηθήσει την οικογένεια στην συμπεριφορά της απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί και να συμβουλέψει τους άλλους ειδικούς για τους τρόπους κατανόησης και έκφρασης του παιδιού. Επίσης με τις εξειδικευμένες του γνώσεις στις υπόλοιπες γλωσσικές διαταραχές μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει την γλωσσική κατανόηση και έκφραση αφού πρώτα έχει προωθήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνιακή πρόθεση του παιδιού με αυτισμό. (Βογινοδρούκας, 2002)

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά στο λόγο τους είναι πάρα πολύ συνηθισμένα, αλλά οι βασικές βλάβες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα για επικοινωνία και όχι απλά τη δομή της γλώσσας. Οι λογοθεραπευτές, οι οποίοι ενδιαφέρονται, ώστε να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των αυτιστικών παιδιών, όπως της κατανόησης και της χρήσης όλων των μεθόδων της επικοινωνίας, έχουν να κάνουν μια πολύτιμη συνεισφορά. Ως δάσκαλοι στα σχολεία, μπορούν να δουλέψουν απευθείας με τα παιδιά και να καθοδηγήσουν τους δασκάλους και τους γονείς με ποιους τρόπους να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των αυτιστικών παιδιών. (Wing, 2000)

Επίσης, οι λογοθεραπευτές βοηθούν σημαντικά, επειδή ασχολούνται με το σφαιρικό τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού και όχι απλώς με το λόγο. Αν όμως, υπάρξει μια περιορισμένη άποψη της θεραπείας του λόγου, η οποία αγνοεί την υπόλοιπη συμπεριφορά του παιδιού, μπορεί να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα. (Wing, 2000)

Οι λογοθεραπευτές στο σχολείο, αξιολογούν με επιστημονικά μέσα και μεθόδους τις ανάγκες του αυτιστικού παιδιού για λογοθεραπεία και καταρτίζουν το ειδικό πρόγραμμα θεραπείας, σε συνδυασμό με το υπόλοιπο διδακτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. (Νικοδήμου, 1994)

Συνεργάζεται και ενημερώνει υπεύθυνα τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους άλλους συνεργάτες για την πορεία του παιδιού και ιδιαίτερα τους γονείς, προκειμένου να επιτύχει τον απαιτούμενο συντονισμό των ενεργειών του ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, (Νικοδήμου, 1994).

Τέλος, ασκεί το έργο του, σ' ένα κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο, με σύγχρονα μέσα, εξατομικευμένα και μόνο όταν υπάρχει σχετική σκοπιμότητα, η δουλειά γίνεται μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό και στη συνέχεια ενημερώνει τον ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή, (Νικοδήμου, 1994).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12<sup>ο</sup>

### ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Οργανώσεων γονιών ατόμων με αυτισμό Autism – Europe, στο 4ο Συνέδριό της, που έγινε στη Χάγη, 10 Μαΐου 1992, ψήφισε τον ακόλουθο χάρτη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αυτισμό.

Τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια που έχουν όλοι οι πολίτες των Ευρωπαϊκών χωρών.

Τα δικαιώματα αυτά, θα πρέπει να προστατεύονται, και να επιβάλλονται με κατάλληλη νομοθεσία σε κάθε κράτος.

Η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Πνευματικές Αναπηρίες (1971) και τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (1975) και άλλες σχετικές διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ιδιαίτερα για τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

1. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να ζουν μια ανεξάρτητη και πλήρη ζωή αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητές του.
2. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για μια προσιτή, αντικειμενική και ακριβή κλινική διάγνωση και εκτίμηση.

3. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για μια προσιτή, κατάλληλη εκπαίδευση.
4. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό (και των εκπροσώπων τους) να συμμετέχουν στις αποφάσεις που καθορίζουν το μέλλον τους, οι επιθυμίες τους πρέπει, όσο είναι δυνατόν, να εξακριβώνονται και να γίνονται σεβαστές.
5. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για μια προσιτή και κατάλληλη κατοικία.
6. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για εφόδια, βοήθεια, και κρατικές υπηρεσίες στήριξης που τους είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να έχουν μια πλήρη και αξιοπρεπή ζωή.
7. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για ένα εισόδημα αρκετό να τους παρέχει τροφή, ένδυση, στέγαση και όλα τα απαραίτητα για επιβίωση.
8. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να συμμετέχουν όσο είναι δυνατό στην ανάπτυξη και διοίκηση των υπηρεσιών που εξασφαλίζουν την ευημερία τους.
9. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για κατάλληλη ενημέρωση και φροντίδα για την σωματική, ψυχική και πνευματική τους υγεία. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης ιατρικής περίθαλψης και φαρμακευτικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη τα απαραίτητα μέτρα προφύλαξης και ασφάλειας του ατόμου.
10. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις. Για εκπαίδευση και εργασία θα πρέπει να παίρνουν υπόψη τις δυνατότητες και το δικαίωμα επιλογής του ατόμου.
11. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό για προσιτά μεταφορικά μέσα και ελεύθερη μετακίνηση.
12. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, ψυχαγωγία και αθλητισμό.
13. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να έχουν ίση πρόσβαση στις υπηρεσίες και στις διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας.



14. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να έχουν σεξουαλικές σχέσεις συμπεριλαμβανομένου και του γάμου, χωρίς εκμετάλλευση ή εξαναγκασμό.

15. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να έχουν τα ίδια ( και οι εκπρόσωποί τους) νομική βοήθεια και πλήρη προστασία όλων των δικαιωμάτων τους.

16. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να μην απειλούνται από αυθαίρετο εγκλεισμό σε ψυχιατρικό νοσοκομείο ή άλλο ίδρυμα.

17. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να μην υπόκεινται σε κακή μεταχείριση σωματική ούτε να υποφέρουν από έλλειψη φροντίδας.

18. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να μην υπόκεινται σε καμιά ακατάλληλη υπερβολική φαρμακευτική αγωγή.

19. **ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ** των ατόμων με αυτισμό να έχουν πρόσβαση οι ίδιοι (και οι εκπρόσωποί τους) στον προσωπικό τους φάκελο ο οποίος περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικές με το ιατρικό, ψυχολογικό, ψυχιατρικό και εκπαιδευτικό τομέα.

Στις 9 Μαΐου του 1996, τα μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, ανάμεσά τους και οι Έλληνες Ευρωβουλευτές, υιοθέτησαν και υπόγραψαν την ακόλουθη Διακήρυξη.

### **Δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό**

#### **Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο,**

**A.** Έχοντας υπόψη ότι τουλάχιστο 1.000.000 πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι άτομα που προσβλημένα από αυτισμό, που είναι μια πνευματική αναπηρία, και ότι τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικών και συναισθηματικών επαφών που μπορεί να επηρεάσουν όλες τις αισθήσεις, ακόμη και την αφή, την όσφρηση και την όραση.

**B.** Έχοντας υπόψη τα ψηφίσματά του σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα των ατόμων με πνευματικές αναπηρίες, και το Κοινοβούλιο των Ατόμων με Αναπηρία, έχοντας, επίσης υπόψη τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα

Δικαιώματα των Ατόμων με Πνευματικές Αναπηρίες του 1971, και του 1975, το τρίτο Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Ανάπηρα Άτομα, και το Χάρτη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αυτισμό.

1. Καλεί τα Θεσμικά Όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα Κράτη Μέλη, να αναγνωρίσουν και να εφαρμόσουν τα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό.

2. Υπογραμμίζει, ότι τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα που απολαμβάνουν όλοι οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (όπου κάτι τέτοιο είναι σκόπιμο και υπηρετεί το συμφέρον των ατόμων με αυτισμό). Τα δικαιώματα αυτά, που θα πρέπει να επαυξηθούν και να επιβληθούν με κατάλληλη νομοθεσία σε κάθε Κράτος Μέλος περιλαμβάνουν:

α. Το δικαίωμα της ανεξάρτητης διαβίωσης.

β. Το δικαίωμα της εκπροσώπησης, και όσο είναι δυνατό, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το μέλλον τους.

γ. Το δικαίωμα σε προσβάσιμες και κατάλληλες υπηρεσίες εκπαίδευσης, στέγασης, αρωγής και υποστήριξης.

δ. Το δικαίωμα για μια ζωή ελεύθερη από φόβο, απειλές και κακομεταχείριση.

3. Το Κοινοβούλιο δίνει εντολή στον Πρόεδρό του να προωθήσει τη Διακήρυξη αυτή στα Θεσμικά Όργανα της Ένωσης, στις Κυβερνήσεις και στα Κοινοβούλια των Κρατών Μελών.

## **ΕΓΩ Ο ΙΔΙΟΣ**

*Θέλω να καταλάβω τον εαυτό μου.*

*Θέλω να γκρεμίσω τα τείχη μου.*

*Αλλά δεν είναι τόσο εύκολο.*

*Είναι πόνος. Δεν μπορώ.*

*Κάθε πέτρα που πέφτει προκαλεί*

*πόνους και φέρνει νέα συναισθήματα.*

*Ο πανικός είναι κοντά, έρχεται!*

*Ψάχνω το στήριγμα μου.*

*Μόνος μου δεν το μπορώ.*

*Το ψέμα γύρω μου είναι τείχος.*

*Θέλω να κλοτσήσω το τείχος, αλλά δεν μπορώ.*

*Πρέπει να ξαναδοκιμάσω πάλι. Δεν μπορώ.*

*Είμαι μια μαριονέτα της ζωής*

*που με κατευθύνουν άλλοι, αλλά λανθασμένα.*

*Εγώ δεν μπορώ πια να πάω.*

*Και αρχίζουν από την αρχή.*

*Δεν υπάρχει μαριονέτα.*

*Αυτός είμαι εγώ.*

*Wolfgang, άτομο με αυτισμό, Αύγουστος 2000, Γερμανία*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13<sup>ο</sup>

### ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



## Λίγα λόγια για τη Φιλοσοφία της Συνεκπαίδευσης



Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η σύγχρονη τάση που επικρατεί, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους μέσα στα γενικά σχολεία. Ο όρος συνεκπαίδευση που διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1985 στη Διεθνή σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα, αφορά την προσπάθεια που γίνεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν δυσκολίες στην ικανότητα μάθησης, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Η έννοια της συνεκπαίδευσης θεμελιώνει τη θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και επιδιώκει να δημιουργηθούν σχολεία που θα αναγνωρίζουν, θα κατανοούν και θα γνωρίζουν πως να αντιμετωπίζουν σωστά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η επιτυχής συνεκπαίδευση απαιτεί όχι μόνο τυπικές εκπαιδευτικές παροχές αλλά επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή. Υποστηρίζει παράλληλα την πρόσβαση σε κατάλληλη ανθρώπινη και τεχνική εκπαιδευτική υποστήριξη και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα και από απαραίτητες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών. Οι αλλαγές αυτές πρέπει να αποσκοπούν σε ευρείς στόχους που θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να έχουν ευέλικτη δομή, η οποία θα διευκολύνει την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, παρέχοντας ευκαιρίες για απόδοση και συμμετοχή από όλους τους μαθητές μέσα στην ίδια τάξη. Ταυτόχρονα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και να αναγνωρίζουν την πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική

ποικιλία παρέχοντας ένα περιεχόμενο γνώσεων και δεξιοτήτων ανάλογο όλων των μαθητών (Unesco, 2003)

Επίσης χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή αντιμετώπισης του φαινομένου να συμμετέχουν σε μακρόχρονη επιμόρφωση και εκπαίδευση για την αναγνώριση, την κατανόηση και τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Δηλαδή απαιτείται η προετοιμασία ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού που θα μπορεί να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και μάλιστα μέσα στη γενική τάξη παράλληλα με τους υπόλοιπους μαθητές. (Unesco, 2003) Για αυτή την επιμόρφωση πρέπει να δοθεί έμφαση όχι μόνο στις θεωρητικές γνώσεις αλλά στο συνδυασμό θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης. Μιλώντας για συνεκπαίδευση, πρέπει παράλληλα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να είναι στοχευμένη στην αντιμετώπιση της τάξης ως σύνολο. Μιας τάξης η οποία θα περιέχει ένα ευρύ φάσμα ιδιαιτεροτήτων όπου θα πρέπει να αναπτυχθούν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης διαφορετικών αναγκών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται και να μαθαίνουν να δημιουργούν νέα εκπαιδευτικά υλικά που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε παιδιού. (Unesco, 2001)

Η συνεκπαίδευση τέλος θεωρείται μία σημαντική παράμετρος μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν και αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

*Μεσσήνης Σταύρος (2010)*

<https://sites.google.com>

## ΣΤΟΧΟΙ ΑΝΑ ΤΟΜΕΙΣ

### I. Κοινωνικοποίηση:

• Γενικότερα στη συμπεριφορά και στην κατανόηση της λειτουργίας τάξης και σχολικού πλαισίου.

- Ø Λειτουργία σε ομάδα
- Ø Γνώση και αποδοχή της ιεραρχίας στο σχολείο και κανόνες συμπεριφοράς
- Ø Αύξηση της συγκέντρωσης εστιασμένης στο πρόσωπο αναφοράς (δάσκαλος/α.).
- Ø Αποφυγή ενοχλητικών συμπεριφορών για τους άλλους και αντιμετώπιση των ενοχλητικών συμπεριφορών των άλλων,
- Ø Ανοχή στη ματαιώση, αποδοχή του πιθανού λάθους και της διόρθωσης αναμονή σειράς,
- Ø Ανάδειξη κινήτρων για μάθηση, συμπεριφορές που μας κάνουν συμπαθείς στους δασκάλους μας,
- Ø Επιμέλεια στα προσωπικά μας αντικείμενα και σεβασμός στα πράγματα των άλλων,
- Ø Τήρηση του προγράμματος και εκτέλεση ανεπιθύμητων καθηκόντων.
- Ø Διαχείριση του άγχους, του θυμού και της ανίας, απαραίτητοι καθημερινοί χαιρετισμοί,
- Ø Διαχείριση και μείωση των εμμονικών ενασχολήσεων με συγκεκριμένα θέματα ενδιαφέροντος.

(Βουτυράκος, 2009)

• Σχετικά με τη σχέση με τους συμμαθητές.

- Ø Απόκτηση φίλων (προσέγγιση, οι αναγκαίες συστάσεις , ενδιαφέρουσες συζητήσεις , πως γινόμαστε συμπαθείς και αγαπητοί.)
- Ø Το παιχνίδι, κανόνες παιχνιδιών, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια φαντασίας και ομαδικά παιχνίδια, κατανόηση και αποδοχή της νίκης και της ήττας.
- Ø Κατανόηση της πρόθεσης του άλλου ( με κοροϊδεύει ή μου κάνει πλάκα), των εξωλεκτικών μηνυμάτων.

- Ø Προσαρμογή στην εκάστοτε κοινωνική κατάσταση, πως συμπάσχω, πως ενθαρρύνω, πως παρηγορώ.

(Βουτυράκος, 2009)

## **II. Επικοινωνία:**

- Ø Δόκιμοι και κατανοητοί από τους άλλους τρόποι επικοινωνίας, πως προσελκύω την προσοχή, πως ρωτώ, πως αρνούμαι, πως διαπραγματεύομαι.
- Ø Κατανόηση εξωλεκτικών μηνυμάτων, κατανόηση των μεταφορών, των παραφράσεων κλπ.

(Βουτυράκος, 2009)

## **III. Γνωστικός τομέας: Ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο του παιδιού, από βασικές γνώσεις νηπιαγωγείου μέχρι ύλη της πρώτης δημοτικού.**

- Μέθοδος διδασκαλίας:

- Ø Ακολουθούμε το μοντέλο της δομημένης εκπαίδευσης με έμφαση στα ομαδικά προγράμματα και η διδασκαλία 1:1 έχει αντικατασταθεί από διδασκαλία 2:1 ή 3:1.
- Ø Στα μεγαλύτερα παιδιά που θα ενταχθούν σε δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαβάζουν σταδιακά το πρόγραμμα στον τοίχο αντικαθίσταται από την προσωπική ατζέντα και εισάγεται η προσωπική ευθύνη για την διαμόρφωση του προγράμματος τους.

(Βουτυράκος, 2009)

### **• Εποπτικό υλικό – τρόποι διδασκαλίας:**

- Ø Μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και υλικών για γενίκευση και λειτουργική χρήση των γνώσεων.
- Ø Κοινωνικές ιστορίες, κανόνες συμπεριφοράς, ομαδικά παιχνίδια ρόλων,
- Ø Έκθεση και τριβή σε ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και προκλήσεων για κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, συνεχή εξάσκηση και εμπέδωση λειτουργικών συμπεριφορών και κατανοητών από τους άλλους επικοινωνιακών μέσων.



- Ø Χρήση οπτικοποιημένου, σαφέστατου και απλού εποπτικού υλικού με έμφαση στη γνωστική κατανόηση των καταστάσεων.
- Ø Δομημένο και ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι με ποικιλία παιχνιδιών για διεύρυνση των ενδιαφερόντων του παιδιού, κατανόηση κανόνων, υιοθέτηση ρόλων, συμβολικό παιχνίδι.

(Βουτυράκος, 2009)

**Ενσωμάτωση των στόχων του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος στις Δραστηριότητες της Κανονικής Τάξης**

Όταν ο εκπαιδευτικός συντάξει ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τον μαθητή, το επόμενο βήμα είναι να εντάξει τις δραστηριότητες του προγράμματος στο πρόγραμμα της κανονικής τάξης. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

**Δραστηριότητες Γενικής Τάξης**

<b>Στόχοι του ΕΕΠ</b>	<b>Αφιξη</b>	<b>Γλώσσα</b>	<b>Διάλειμμα</b>	<b>Γυμναστική</b>	<b>Σχόλασμα</b>
<b>Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων</b>	Να εξασκηθεί να χαιρετάει τους άλλους λέγοντας το όνομά τους	Να συμμετέχει σε ομάδα ανάγνωσης	Να συμμετέχει σε οργανωμένο παιχνίδι	Να εξασκηθεί στην εναλλαγή σειράς	Να στέκεται στην σειρά με τους φίλους περιμένοντας τους γονείς
<b>Βελτίωση των Δεξιοτήτων Λήψης Απόφασης</b>	Να επιλέγει την θέση του στην γραμμή	Να επιλέγει το βιβλίο που θα διαβαστεί στην ομάδα	Να επιλέγει μεταξύ δύο παιχνιδιών		Να επιλέξει με ποιον θα περιμένει στην γραμμή
<b>Προσήλωση στην Δραστηριότητα</b>	Να ολοκληρώνει την ρουτίνα τακτοποίησης των προσωπικών του αντικειμένων	Να παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια της δραστηριότητας	Να παραμένει στο παιχνίδι που επέλεξε	Να παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια της δραστηριότητας	Να ολοκληρώνει την ρουτίνα συλλογής των προσωπικών αντικειμένων και εργασιών
<b>Συμμετοχή σε Ομαδικές Δραστηριότητες</b>	Να μπαίνει μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές	Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία χρησιμοποιώντας ένα βιβλίο επικοινωνίας	Να παίζει με τους συμμαθητές	Να παίζει με συνομηλίκους	Να βγαίνει μαζί με τους συμμαθητές
<b>Παράταση χρόνου για Αλληλεπιδραστική Συμπεριφορά</b>		Να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία σελίδες του βιβλίου επικοινωνίας για να απαντήσει στις ερωτήσεις	Να παραμένει στο παιχνίδι όσο και οι συμμαθητές	Να εξασκηθεί στην επικοινωνία με χειρονομίες σε μια ομάδα με συνομηλίκους	

(Κουτσογεωργοπούλου, Φ.)

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

### Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΑΕΠ)

**Όνοματ/μο παιδιού:**

**Ημερ/νια:**

**Ημερ/νια επαναξιολόγησης ΑΕΠ:**

**Ημερ/νια:**

Περιοχή	Μακροπρόθεσμος στόχος	Βήματα	Βραχυπρόθεσμος στόχος (ποιος, που, πότε, πόσο)	Αποτέλεσμα
Συμπεριφορά	<p>1.Ο Γιάννης να δέχεται την αλλαγή της σειράς της παρουσίασης των ενοτήτων του μαθήματος της γλώσσας και των μαθηματικών.</p> <p>2. Ο Γιάννης να δέχεται να χρησιμοποιεί φωτοτυπημένες ασκήσεις στο μάθημα της γλώσσας και μαθηματικών που δεν υπάρχουν στο βιβλίο του.</p> <p>3.Ο Γιάννης να ζωγραφίζει μόνο την ώρα των καλλιτεχνικών</p>	<p>Ξεκινάμε με το μάθημα της γλώσσας ανάγνωση-αντιγραφή-ορθογραφία. Χρήση οπτικού προγράμματος που θα δείχνει στο Γιάννη την καθημερινή σειρά στο μάθημα της γλώσσας</p> <p>Τελευταίο βήμα ο Γιάννης να δέχεται στο οπτικό πρόγραμμα αντιγραφή-ανάγνωση-ορθογραφία χωρίς αρίθμηση</p>	<p>Στο οπτικό του πρόγραμμα αριθμεί η δασκάλα καθημερινά την σειρά των ενοτήτων στο μάθημα της γλώσσας π.χ.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.αντιγραφή</li> <li>2. ανάγνωση</li> <li>3. ορθογραφία</li> </ol> <p>Στην διάρκεια της εβδομάδας να αλλάζει η σειρά.. Να χρησιμοποιηθεί για τρεις εβδομάδες.</p> <p>(επόμενος στόχος π.χ. γλώσσα (αντιγραφ/αναγν/ορθογρ)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. αντιγραφή</li> <li>2. ?</li> <li>3. ?</li> </ol>	<p>Ομαδικές δραστηριότητες όπως πάζλ με παιδί αρχικά που γνωρίζει την δραστηριότητα και δεν θα χρειαστεί ο Παναγιώτης να περιμένει πολύ. Σταδιακά αυξάνεται ο χρόνος παραμονής του και ο</p>
Κοινωνική συναλλαγή				

Επικοινωνία	<p>3. Ο Γιάννης να περιμένει την σειρά του σε δραστηριότητές με τα παιδιά της τάξης του</p> <p>Ο Γιάννης να ακολουθεί οπτικό πρόγραμμα ημέρας</p>	<p>Θα ξεκινήσει σε δραστηριότητα με ένα ακόμα παιδί με την καθοδήγηση ενήλικα.</p> <p>Θα ξεκινήσει από τη χρήση οπτικού κατά την διάρκεια του ατομικού μαθήματος. Σταδιακά θα μεταφερθεί και για τις δραστηριότητες της ημέρας.</p>	<p>αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν.</p> <p>Θα χρησιμοποιηθούν 2 φωτογραφίες με τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν και θα συνδυαστεί με κουτί και φάκελο 'τέλους'. Καθημερινή χρήση κατά την διάρκεια ατομικού μαθήματος. Όταν καταφέρει μόνος του να το ακολουθεί-</p>	
Γνωστικό/Μαθησιακό - προμαθηματικά .	<p>Ο Γιάννης να αναγνωρίζει</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. μικρό/μεγάλο</li> <li>2. γεμάτο/άδειο</li> <li>3. πάνω/κάτω</li> </ol>	<p>Θα ξεκινήσει από πραγματικά αντικείμενα</p>	<p>Κατά την διάρκεια ατομικού μαθήματος και ομαδικών δραστηριοτήτων. Θα ανταποκρίνεται σε εντολές όπως δώσε 'μικρό μολύβι' κτλ. Σταδιακά γενικεύουμε σε υλικά και χρησιμοποιούνται και φωτογραφίες.</p>	
προγραφικά/γλώσσα	<p>Ο Γιάννης να αντιγράψει</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. κύκλο</li> <li>2. τετράγωνο</li> </ol>	<p>Θα ξεκινήσει από σχηματισμό πάνω σε διακεκομμένες γραμμές</p>	<p>Θα χρησιμοποιηθούν αρχικά χονδροί μαρκαδόροι, περιγεγραμμένο σχέδιο με διακεκομμένες γραμμές</p>	

(Ζακολίκου)

## ΠΡΩΤΗ ΜΕΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η πρώτη μέρα στο σχολείο θα δημιουργήσει πολύ άγχος και φόβο στο παιδί για το λόγο αυτό πρέπει να του τα εξηγήσουμε όλα.

### ✚ Την πρώτη μέρα στο σχολείο γίνεται ο αγιασμός για καλή σχολική χρονιά:

Οπότε θα πρέπει να εξηγήσουμε στο παιδί πως γίνεται ο αγιασμός. Π.χ. Όλα τα παιδάκια είναι μαζεμένα στην αυλή με τους γονείς τους, εκεί βρίσκονται ακόμη οι δάσκαλοι και ένας παπάς τον οποίο δεν πρέπει να φοβόμαστε. Στη συνέχεια ο παπάς θα ρίξει σε όλους λίγο νεράκι για καλό. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

### ✚ Αισθητηριακές ευαισθησίες:

Δυνατοί θόρυβοι όπως το κουδούνι του σχολείου μπορεί να του προκαλεί φόβο ή ακόμη πόνο στα αυτιά. Του εξηγούμε ότι δεν πρέπει να το φοβάται άλλα αν του προκαλεί πόνο καλό είναι να το καλύψουμε με ένα ύφασμα για να ακούγεται λιγότερο.

### ✚ Γιατί χτυπάει το κουδούνι:

Του εξηγούμε ότι όταν χτυπάει το πρώτο κουδούνι είναι γιατί πρέπει να μαζευτούνε έξω σιγά-σιγά όλα τα παιδάκια και να κάνουνε την προσευχή. Το δεύτερο κουδούνι χτυπάει γιατί πρέπει να βγούνε διάλειμμα κ.ο.κ. Βέβαια ακόμη και το κουδούνι πρέπει να υπάρχει οπτικοποιημένο στο πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

### ✚ Προσευχή:

Του εξηγούμε ότι το πρωί πριν ξεκινήσει το μάθημα θα χτυπήσει το κουδούνι και θα πρέπει όλα τα παιδάκια να μπουνε στη σειρά και να πούνε μια προσευχή. Η προσευχή είναι μερικά λόγια που λέμε για να μας έχει ο θεούλης καλά.

### ✚ Διάλειμμα:

Του εξηγούμε ότι στο διάλειμμα μπορεί να φάει το κολατσιό του και να παίξει με τους φίλους/ες του και τον ειδικό παιδαγωγό διάφορα παιχνίδια. Το

αυτιστικό παιδί μπορεί να χρειάζεται περισσότερα διαλείμματα όποτε του δίνουμε χρόνο. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

✚ **Ακολουθεί τις προτροπές- εντολές δασκάλων:**

Του εξηγούμε ότι πρέπει να ακούει την /τον δασκάλα/ο του και να κάνει αυτό που του λένε. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

✚ **Περιμένει τη σειρά του:**

Του εξηγούμε ότι δεν πρέπει να βιάζεται και ότι θα περιμένει να έρθει η σειρά του για να κάνει αυτό που θέλει. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

✚ **Κάθεται ήσυχο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων:**

Του επισημάνουμε ότι μέσα στην τάξη θα πρέπει να ήσυχος και να πραγματοποιεί την εργασία που θα του βάλει η δασκάλα του. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

✚ **Σηκώνει το χέρι του, για να προσελκύσει την προσοχή:**

Του μαθαίνουμε ότι για να ζητήσει κάτι μέσα στην τάξη πρέπει να σηκώσει το χέρι του και αν του το επιτρέψει η δασκάλα του θα γίνει. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

✚ **Χρησιμοποιεί την κατάλληλη τουαλέτα:**

Του δείχνουμε σε ποια τουαλέτα θα πρέπει να πηγαίνει είτε αγοριών είτε κοριτσιών και κάλο είναι πίσω από την πόρτα να κολλήσουμε εικόνες για το τι πρέπει να κάνει. Π.χ.





Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας.

- ✚ Σημαντικό είναι η/ο δάσκαλα/ος να οπτικοποιήσει το πρόγραμμα του αυτιστικού παιδιού για να του είναι πιο κατανοητό και πάντα θα ξέρει τι μάθημα έχει να κάνει.



**ΣΤΟΧΟΙ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ – ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΙ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ.**



## **A.0 ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ**

**1. Λεξικογραμματικός στόχος:** Αναγνώριση από κάθε παιδί του ονόματος του καθώς και των συμμαθητών του.

### **Δραστηριότητες:**

1. Λέμε το όνομα μας, παίζοντας ένα κρουστό όργανο. Ο θεραπευτής δίνει το οργανάκι στο αυτιστικό παιδί ώστε να πει το όνομα του, στη συνέχεια το δίνει σε κάθε παιδί για να πουν και αυτά με τη σειρά τους τα όνοματά τους, χτυπώντας το ρυθμικά. (<http://sofiasoulioti.blogspot.gr>)
2. Στην αρχή γράφει ο θεραπευτής το όνομα του κάθε παιδιού σε μια κονκάρδα. Έπειτα τις δίνει στα παιδιά ώστε να χρωματίσει το καθένα το δικό του όνομα. Στη συνέχεια ο θεραπευτής δείχνει την κάθε κονκάρδα στους μαθητές, προφέρει το συγκεκριμένο όνομα και την τοποθετεί στην μπλούζα του αντίστοιχου μαθητή. Προφέρει ξανά το όνομα του μαθητή, δείχνοντάς τον, και παροτρύνει τους άλλους μαθητές να προφέρουν το όνομα του συμμαθητή τους. Το ίδιο γίνεται για όλους του μαθητές. Με μεγαλύτερη βοήθεια στο αυτιστικό παιδί. (<http://1nip-filiatr.mes.sch.gr>)
3. Ο θεραπευτής γράφει τα ονόματα των παιδιών σε καρτελάκια, τα οποία τοποθετεί ανακατεμένα πάνω στα θρανία. Ζητά από τους μαθητές να ψάξουν να βρουν το καρτελάκι με το όνομα τους έχοντας ως οδηγό την κονκάρδα τους. Ο θεραπευτής βοηθάει το αυτιστικό παιδί να βρει το δικό του. (<http://1nip-filiatr.mes.sch.gr>)
4. Όταν το παιδί με αυτισμό έρχεται στην τάξη τα υπόλοιπα παιδιά του τραγουδούν την « καλημέρα », που είναι το τραγούδι που λέει κάθε πρωί στην τάξη του. Στη συνέχεια σχηματίζουν μικρές ομάδες και κάθε ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο. Το παιδί με αυτισμό στέκεται στη μέση κάθε ομάδας και πετάει το μήλο σε ένα παιδί της ομάδας του ,που όταν το πιάνει λέει το όνομά του και πετά το μήλο ξανά στο παιδί με αυτισμό για να πει και εκείνο το δικό του όνομα. (Μαυροπούλου, 2008)
5. Όλα τα παιδιά μαζί με τον θεραπευτή σχηματίζουν έναν κύκλο μέσα στην τάξη. Ο μαθητής με αυτισμό έχει φέρει μία μπάλα. Ο κανόνας του παιχνιδιού είναι ο κάθε μαθητής που κρατά την μπάλα να λέει το όνομά του, σε ποια τάξη πηγαίνει ,ποιο παιχνίδι του αρέσει και να δίνει την μπάλα σε ένα άλλο παιδί . Το παιχνίδι

επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειάζεται για να μιλήσουν όλα τα παιδιά. Ύστερα οι μαθητές κάθονται σε ομάδες στα θρανία τους και με τη βοήθεια των υλικών που τους δίνει ο θεραπευτής κατασκευάζουν πορτρέτα με κορνίζες για τις φωτογραφίες τους. Χρησιμοποιούν τις τέμπερες για να χρωματίσουν τις χάρτινες κορνίζες και τοποθετούν τις φωτογραφίες τους στο κέντρο της κορνίζας. (Μαυροπούλου, 2008)

6. Ο θεραπευτής ζητά από τα παιδιά να φέρουν 2 φωτογραφίες τους ώστε να κολλήσουν τη μια στο σχολικό βιβλίο και την άλλη στο παρουσιολόγιο της τάξης ώστε να βλέπει το αυτιστικό παιδί και τη δική του φωτογραφία με το όνομα του αλλά και των συμμαθητών του. (<http://1nip-filiatr.mes.sch.gr>)

7. Φτιάχνω κορνίζα για την φωτογραφία μου

Το παιδί με αυτισμό σε συνεργασία με δύο παιδιά της τάξης κόβει το χαρτόνι, ζωγραφίζει με στένσιλ και τέμπερες και κολλάει τη φωτογραφία του στο κέντρο της κορνίζας. (Μαυροπούλου, 2008)

8. Το κυνήγι των ονομάτων:

Ο θεραπευτής σχεδιάζει πεταλούδες με το μολύβι στα χρωματιστά χαρτιά. (Μπορεί να σχεδιάσει την μία πλευρά και να διπλώσει το χαρτί πριν το κόψει). Αφήνει το αυτιστικό παιδί να κόψει το σχήμα της πεταλούδας ή το βοηθάει, κόβοντας το ο θεραπευτής. Φτιάχνει τόσες πεταλούδες όσα και τα παιδάκια και μια παραπάνω για τον ίδιο. Αφού ο θεραπευτής γράψει τα ονόματα όλων των παιδιών όπως και το δικό του δίνει στο αυτιστικό παιδί τις χάρτινες πεταλούδες και το παροτρύνει να τις πετάξει ψηλά και να τις κυνηγήσει με την απόχη και οποίο όνομα πιάσει θα το δώσει στο παιδί που του ανήκει. (<http://babytips.gr>)

9. Γνωρίζω τους συμμαθητές μου:

Ο θεραπευτής παίρνει ένα φάκελο και στην αριστερή πλευρά του φακέλου είναι οι φωτογραφίες της δασκάλα και των παιδιών της τάξης. Στην δεξιά πλευρά του φακέλου είναι η φωτογραφία του παιδιού με αυτισμό. Το παιδί με αυτισμό κάθεται μαζί με 5 παιδιά της τάξης του, έχοντας μπροστά του τον φάκελο, βλέπει τα παιδιά αυτά και τοποθετεί τις φωτογραφίες τους στη δεξιά πλευρά του φακέλου. (Μαυροπούλου, 2008)

10. Ο θεραπευτής μεγεθύνει και φωτοτυπεί από το Β.Μ, τα κάδρα με τους ήρωες και τα κολλά σε χαρτί του μέτρου. Γράφει σε καρτέλες τα ονόματα τους και καλεί το αυτιστικό παιδί να αναγνωρίσει το όνομα του κάθε ήρωα και να το κολλήσει κάτω από το σωστό κάδρο. (Παιδαγωγικό ινστιτούτο 2003)

**2. Λεξικογραμματικός στόχος:** Γραφή του ονόματος του.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής αφού έχει γράψει τα ονόματα των παιδιών σε καρτελάκια δίνει από μία σακούλα σε όλα τα παιδιά, όχι μόνο στο αυτιστικό παιδί (για να γίνει ομαδικά), όπου την έχει γεμίσει με χρώμα και την έχει κλείσει καλά. ,έπειτα δίνει στα παιδιά και μία μπατονέτα για να σχηματίσουν τα γράμματα του ονόματος τους. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

2. Ο θεραπευτής παίρνει δίσκους και τους γεμίζει με χρώμα και ζητάει από τα παιδιά να γράψουν πάνω στους δίσκους τα ονόματα τους. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

3. Ο θεραπευτής μπορεί να κάνει το ίδιο σε μία λεκάνη με ρύζι ή με όσπρια π.χ φακές. Στην αρχή δοκιμάζει να γράψει τα ονόμα τους ο ίδιος πολλές φορές για να τα μάθουν. Έπειτα αφήνει και τα ίδια να δικιμάσουν. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

4. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με άμμο. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

5. Η εξάσκηση γίνεται πολύ διασκεδαστική και με αφρό ξυρίσματος. Όπου ο θεραπευτής θα τον έχει αναμείξει με χρώματα. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

6. Ο θεραπευτής εξηγεί στα παιδιά ότι πάντα το πρώτο γράμμα του ονόματός μας είναι μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα γιατί είναι κεφαλαίο. Στη συνέχεια δείχνει καρτέλες με κεφαλαία γράμματα και τους ζητάει να παρατηρήσουν ποιων τα ονόματα αρχίζουν από αυτά. Δεν ονομάζει τα γράμματα, επιμένει όμως να καταλάβουν ποιο είναι το πρώτο και να ταυτίζουν το σχήμα τους. Στη συνέχεια τα βοηθάει να γράψουν σε χαρτί το όνομά τους. Στα παιδιά αρέσει πολύ όταν ο θεραπευτής απλώνει χαρτί του μέτρου στο πάτωμα και αυτά πρέπει να γράψουν τα ονόματά τους με χρωματιστά γράμματα. (<http://dreamskindergarten.blogspot.gr>)

7. Ο θεραπευτής δίνει στα παιδιά καρτέλες με ονόματα και καρτέλες με φωτογραφίες. Τους ζητάει:

- Να ψάξουν, να βρουν τα ονόματα των φίλων τους και να τους τα δώσουν.
- Να αντιστοιχίσουν τα ονόματα με τις φωτογραφίες των συμμαθητών τους.
- Ποιο είναι το όνομα π.χ. του Μπάμπη, ποιο της Ζωής,.....
- Ποια αρχίζουν από Α, Δ,...

Η δραστηριότητα αυτή γίνεται με μικρή ομάδα παιδιών, έτσι ώστε να ενταχθεί και το αυτιστικό παιδί και να μάθει να λειτουργεί ομαδικά. (<http://1nip-filiatr.mes.sch.gr>)

8. Ο θεραπευτής δίνει σε κάθε παιδί το όνομά του γραμμένο στον υπολογιστή, με μεγάλα γράμματα που φαίνεται μόνο το περίγραμμά τους. Τους ζητάει να το στολίσουν με πολύχρωμα σχέδια. Είναι μια δραστηριότητα που αρέσει στα αυτιστικά παιδιά. (<http://dreamskindergarten.blogspot.gr>)

9. Ο θεραπευτής κόβει μια καρτέλα του ονόματος του κάθε παιδιού, χωρίζοντας το κάθε γραμματάκι και αφού τα μπερδέψει, ζητάει από αυτά, έχοντας ως σταθερό σημείο την καρτέλα με ολοκληρωμένο το όνομα, να βάλουν τα γραμματάκια στη σωστή σειρά, τοποθετώντας το κάθε γράμμα κάτω από το αντίστοιχο γράμμα της αρχικής καρτέλας. (<http://1nip-filiatr.mes.sch.gr>)

**3. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση των άρθρων ο, η.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής με οικείες λέξεις και μέσα από εικόνες εξηγεί στο αυτιστικό παιδί τα άρθρα ο,η. Π.χ. Στην αρχή ο θεραπευτής του λέει ότι στα αγόρια βάζουμε τη φωνούλα «ο» μπροστά από το όνομα τους και στα κορίτσια τη φωνούλα «η» μπροστά από το όνομα τους. Και τα χρωματίζει με έντονο χρώμα για να τραβήξει την προσοχή του παιδιού.



ο Γιάννης



η Μαρίνα

2. Ο θεραπευτής στις καρτέλες που τους έχει δώσει ήδη με τα ονόματα τους έχει αφήσει ένα κενό ώστε να συμπληρώσουν τα ίδια το άρθρο που ταιριάζει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

### **A.1 ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΡΗΣ;**

**1. Λεξιλογηματικός στόχος:** Πρώτη επαφή με τα γλωσσικά τεμάχια του γραπτού λόγου και τη σύνθεση τους.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής λέει στα παιδιά να ανοίξουν τα βιβλία τους και να δουν τις εικόνες, πηγαίνει κοντά στο αυτιστικό παιδί ώστε να το βοηθήσει και ρωτάει με τη σειρά το κάθε παιδί τι βλέπει στην εικόνα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

2. Ο θεραπευτής μέσα από εικόνες και ήχους βοηθάει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα γράμματα. Π.χ. τους δείχνει ένα παπάκι και τους ρωτάει: Ποίο είναι αυτό το ζώακι? Περιμένει από τα παιδιά να απαντήσουν «παπάκι». Πώς κάνει το παπάκι? «πα πα πα». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

3. Παιχνίδια «Φτιάχνω Λέξεις»:

**α)** Ο θεραπευτής τυπώνει τις καρτέλες σε λεπτά χαρτονάκια. Αν θέλει να χωρίζει εύκολα τις καρτέλες πριν από κάθε παιχνίδι, τυπώνει τις καρτέλες-λέξεις σε ένα χρώμα χαρτονάκι και τις καρτέλες-συλλαβές σε άλλο χρώμα.

**β)** Κόβει τις καρτέλες. Και χωρίζει τις καρτέλες λέξεων από τις καρτέλες συλλαβών. Δίνει στα παιδιά καρτέλα λέξης. Π.χ. «ΘΕΛΩ». Τα παιδιά πρέπει να διαλέξουν τις καρτέλες-συλλαβές οι οποίες όταν συνδυαστούν φτιάχνουν την λέξη «ΘΕΛΩ». Δηλαδή, τα παιδιά θα πρέπει να αντιστοιχίσουν την καρτέλα «ΘΕΛΩ» με τις καρτέλες «ΘΕ» & «ΛΩ».

Εναλλακτικά, ο θεραπευτής μπορεί να δώσει στα παιδιά τις καρτέλες-συλλαβές «ΘΕ» & «ΛΩ» και να ζητήσει να τις αντιστοιχίσουν με την καρτέλα-λέξη που φτιάχνουν οι δύο αυτές συλλαβές, π.χ. «ΘΕΛΩ».

Όσο πιο προχωρημένο είναι το επίπεδο των παιδιών, τόσες περισσότερες καρτέλες μπορεί να δίνει ο θεραπευτής ταυτόχρονα. ([www.prasinipriza.com](http://www.prasinipriza.com))

4. Να **αναλύει** τις λέξεις σε συλλαβές πχ. Μήλο= μή-λο, καπέλο= κα-πέ-λο κτλ. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2010)

5. Να **συνθέτει** συλλαβές για να φτιάξει μια λέξη πχ. μή-λο= μήλο, κα-πέ-λο= καπέλο κτλ. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2010)

6. Να **ακούει** την κάθε συλλαβή και να μπορεί να **αναγνωρίζει** την ύπαρξη της και στις λέξεις πχ. Η συλλαβή «μα» υπάρχει στις λέξεις: μαμά, καμάρι, ψέμα.

(<http://blogs.sch.gr>)

7. Να αναγνωρίζει την **θέση** της συλλαβής πχ. Η συλλαβή «λα» είναι σε διαφορετική θέση τις λέξεις: λάμπα, σαλάτα, σόλα. (<http://blogs.sch.gr>)

8. Να μπορεί να **αφαιρέσει, προσθέσει, να αλλάξει την θέση** των συλλαβών και των λέξεων, να **αντικαταστήσει** μια συλλαβή με κάποια άλλη σε μια λέξη πχ. «Τι μένει όταν στην λέξη «νερό» βγάλω την συλλαβή «νε»; Η «Τι γίνεται όταν στην λέξη «κερί» βάλω την συλλαβή «χε» στην αρχή;». (<http://blogs.sch.gr>)

9. Να αντιλαμβάνεται την **ομοιοκαταληξία** των λέξεων πχ. Γέρος – μέρος κτλ. (<http://blogs.sch.gr>)

10. Ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική:

α) παιχνίδια προφοράς (τα λέμε αργά όπως ο τεμπέλης, δυνατά όπως ο γίγαντας), β) ασκήσεις άρθρωσης (σσςσ για ησυχία, ζζζζ τις η μέλισσα, ββββ το αυτοκίνητο που μαρσάρει, ρρρρρ η μοτοσυκλέτα), γ) επιμήκυνση φωνημάτων (στην αρχή, στη μέση της λέξης και στο τέλος), δ) το παιχνίδι «μιλάει ένα φίδι ή ένας ινδιάνος», πες το αργά με παύσεις και μετά πες το γρήγορα. (<http://blogs.sch.gr>)

11. Διδακτικές στρατηγικές :

Επειδή τα μικρά φωνολογικά στοιχεία, οι συλλαβές και τα φωνήματα στερούνται σημασίας και περιεχομένου, για να ενταχθούν σε μια επικοινωνιακή συνθήκη, καλό

είναι να παρουσιάζονται ως επέκταση μιας θεματικής ενότητας, που προηγουμένως έχουμε εισάγει στα παιδιά (μέσα μεταφοράς, ζώα του δάσους, χρώματα, μέρη του σώματος). (<http://blogs.sch.gr>)

12. Ασκήσεις-παιχνίδια σύνδεσης συμφώνων με φωνήεντα και παραγωγής συλλαβών. Π.χ. με = με, λα = λα, κα = κα, το = το κτλ. (<http://1nip-filiatr.mes.sch.gr>)

13. Διαβάζουμε τα σήματα οδική κυκλοφορίας:

Τα παιδιά παρατηρούν τα σήματα και μαθαίνουν τη σημασία τους. Όχι απαραίτητα κάθε σήμα ξεχωριστά αλλά ο θεραπευτής τα χωρίζει σε κατηγορίες, ανάλογα με το σχήμα και το χρώμα τους.

Κόκκινο τρίγωνο	- Κίνδυνος
STOP	- Στοπ
Στρόγγυλο μπλε	- Υποχρέωση
Στρόγγυλο Κόκκινο	- Απαγορεύεται
Τετράγωνο μπλε	- Πληροφορίες

(<http://toupotepotexwra.blogspot.gr>)

14. Ανάγνωση – Γραφή: Δημιουργία πίνακα αναφοράς με τις λέξεις: χειμώνας, χιονάνθρωπος, χιόνι, χιονοπέδιλα, σκιέρ. Δίπλα στην κάθε λέξη υπάρχει σχετική εικόνα. Αρχικά τα παιδιά, κάνουν ανάγνωση της λέξης με την βοήθεια της εικόνας. Αργότερα αναγνωρίζουν μόνα τους την λέξη. Από τον πίνακα αναφοράς αντιγράφουν τις παραπάνω λέξεις. Μετά από την κατάλληλη εξοικείωση γράφουν στον υπολογιστή. (<http://snipiagogio.blogspot.gr>)

## A.2 Η ΠΑΡΕΑ

**1. Λεξικογραμματικός στόχος:** Ολική εκμάθηση των συχνόχρηστων λέξεων τι, έχει, και, όχι, είναι.

### Δραστηριότητα :

1. Ο θεραπευτής μέσα από εικόνες που θα δείχνει στο παιδί ,μέσα από ερωτήσεις που θα του κάνει και μέσα από το παιχνίδι θα του μάθει τις παραπάνω λέξεις.

2. **Λεξικογραμματικός στόχος:** Αναγνώριση της οπτικής εικόνας συχνόχρηστων λέξεων.

**Δραστηριότητες:**

1. Ταύτιση αντικειμένου με φωτογραφία.

Ταύτιση αντικειμένου-φωτογραφίας,

Ταύτιση μεγάλου παιχνιδιού-φωτογραφίας,

Ταύτιση μινιατούρας-φωτογραφίας,

Ταύτιση μινιατούρας-σκίτσου,

Ταύτιση μινιατούρας-συμβόλου,

Ταύτιση σκίτσου-συμβόλου.

2. Ο θεραπευτής τοποθετεί μερικά αντικείμενα μέσα σε ένα σακούλι ή σε ένα κουτί όπου το παιδί δεν μπορεί να δει τι έχει διαλέξει μέχρις ότου βγάλει το χέρι του από εκεί. Ενθαρρύνει το παιδί να τα ονομάσει και μετά του δίνει την εικόνα που ταιριάζει. Δηλαδή: «Μπράβο! Αυτό είναι ένα κουτάλι (μπορούμε ταυτόχρονα και να σηματοδοτήσουμε τη λέξη προσθέτοντας έτσι περισσότερες πληροφορίες) να και η φωτογραφία ενός κουταλιού». Τοποθετεί μαζί με το παιδί το αντικείμενο πάνω από τη φωτογραφία. Συνεχίζει μέχρις ότου φτάσει στα 3 αντικείμενα. Ξεχωρίζοντας έπειτα τα αντικείμενα από τις φωτογραφίες, τα τοποθετεί σε δύο σειρές έτσι ώστε τα αντικείμενα να βλέπουν προς το παιδί και σε αρκετή απόσταση οι φωτογραφίες, προς το μέρος του θεραπευτή. Ο θεραπευτής δίνει οδηγίες στο παιδί για ένα αντικείμενο (π.χ. Νίκο, δώσε μου το κλειδί) έτσι ώστε ο θεραπευτής με τη σειρά του ταυτίζει το αντικείμενο με τη αντίστοιχη φωτογραφία. Κάνει το ίδιο και με τα υπόλοιπα δυο. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους. Μπορεί μετά να ζητήσει από το παιδί να κλείσει τα μάτια του (ή να του/της κλείσει λίγο τα μάτια αφού τον/την ενημερώσει για αυτό) ώσπου ο θεραπευτής να κρύψει ή να απομακρύνει ανάλογα το δυναμικό του παιδιού, μια από τις φωτογραφίες. Μετά πληροφορεί και δείχνει στο παιδί ότι έκρυψε μια από τις φωτογραφίες. (π.χ. Να ένα κουτάλι! Να και η φωτογραφία του. Να μια μπάλα! Να και η φωτογραφία της. Να ένα αυτοκίνητο! αλλά **πού** είναι η φωτογραφία του; Νίκο, βρες μου τη φωτογραφία του αυτοκινήτου). Ο θεραπευτής έχει τοποθετήσει τη



φωτογραφία μαζί με άλλες δυο λίγο πιο μακριά π.χ. φωτογραφίες μιας πάπιας, ενός φλιτζανιού και του αυτοκινήτου και το παιδί πρέπει να διαλέξει. Και συνεχίζει ομοίως με άλλους συνδυασμούς. Το παιδί παίρνει ένα αντικείμενο από το σακούλικουτί. Το ονομάζει ή και σηματοδοτεί. Το τοποθετεί πάνω στη μοναδική φωτογραφία που έχει μπροστά του. Παίρνει άλλο αντικείμενο και το τοποθετεί επιλέγοντας ανάμεσα σε δύο (2) φωτογραφίες. Έπειτα διαφορετικό αντικείμενο ανάμεσα σε τρεις (3) φωτογραφίες, και σταδιακά άλλο αντικείμενο ανάμεσα σε έξι (6).

3. **Υλικά:** Μικρά αντικείμενα καθημερινής χρήσης: μπάλα, κούπα, αρκουδάκι, κουτάλι, αυτοκίνητο, χτένα... Ένα σακούλι ή ένα κουτί με κατάλληλα ανοικτή τρύπα στο πάνω μέρος του για να χωράει το χέρι του παιδιού. Φωτογραφίες αντίστοιχες των καθημερινών αντικειμένων που έχει επιλέξει ο θεραπευτής.

1. - Ζάρι/ ξύλινος κύβος με φωτογραφίες .Στις πλευρές κολλάμε εικόνες, σκίτσα, σύμβολα... Το παιδί ρίχνει το ζάρι και βρίσκει το αντίστοιχο αντικείμενο.

2. - ΠΑΖΛ (ρούχα , μέρη σώματος) Βρίσκει το αντίστοιχο σύμβολο.  
- Βιβλία με ζώα, ταύτιση εικόνων με σκίτσο-εικόνα. (Μπουτουβάς, 2008)

3. Παιχνίδι με κάρτες – φωτογραφίες  
Δώσε μου το **κορίτσι που πλένει τα πιάτα**  
Δώσε μου το **αγόρι που κλείνει την πόρτα**  
Δώσε μου το **κορίτσι που στρώνει το κρεβάτι.** (Μπουτουβάς, 2008)

3. **Λεξικογραμματικός στόχος:** Εκμάθηση βασικού λεξιλογίου βασικής επικοινωνίας.

#### Δραστηριότητες :

1. Ένα πρώτο λεξιλόγιο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις κατηγορίες.

- ✚ Άνθρωποι του άμεσου περιβάλλοντος και σημαίνοντα πρόσωπα.
- ✚ Αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε άμεση επαφή το παιδί (φυσικά τα παιχνίδια του).
- ✚ Φαγητό, (όχι μόνο ουσιαστικά, αλλά και ρήματα που σχετίζονται με αυτό).

- ✚ Ζώα.
- ✚ Μέρη του σώματος
- ✚ Ρούχα

Λέξεις δηλαδή του άμεσου και ευρύτερου περιβάλλοντος του παιδιού.

Καθώς όμως στην πορεία του χρόνου το λεξιλόγιο στις παραπάνω κατηγορίες, θα αυξάνεται και όπως είναι φυσικό θα προστίθενται και καινούργιες κατηγορίες. Έτσι από τη γενική κατηγορία «αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος» θα δημιουργηθούν υποκατηγορίες για:

- ✚ Δωμάτια, και επίπλωση των δωματίων.
- ✚ Λέξεις που αφορούν το μπάνιο και την ατομική υγιεινή.
- ✚ Περιβάλλον εκτός σπιτιού.

Σε ένα τρίτο στάδιο, το λεξιλόγιο και οι κατηγορίες θα δημιουργήσουν άλλες υποκατηγορίες όπως:

- ✚ Λέξεις σχολικού περιβάλλοντος.
- ✚ Άλλα ενδιαφέροντα.
- ✚ Χρώματα
- ✚ Σχήματα.
- ✚ Χρόνος, και άλλα. (Μπουτουβάς, 2008)

**4. Λεξικογραμματικός στόχος:** Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων –γραμμάτων : Αα, Ττ, Ππ, Εε, Σς, Κκ, Οο, Νν, Ρρ, Ιι

#### Δραστηριότητες:

1. α) Αναγνώριση των γραμμάτων,β) Εξοικείωση με τους ήχους της γλώσσας και ασκήσεις άρθρωσης, γ) Ακουστική διάκριση και παραγωγή φυσικών ήχων, δ) Επιφωνήματα και γραφική αναπαράστασή τους (α – έκπληξη, ο – θαυμασμός, ε – κάλεσμα, ου – αποδοκιμασία, χα – γέλιο, αχ – πόνος, οχ- ξάφνιασμα κλπ),ε) Φωνές των ζώων και γραφική αναπαράσταση (γαβ, μπε, νιάου, μου, κου – κου, κο – κο, πα – πα κλπ) στ) Εντοπισμός φυσικών ήχων μέσα στις λέξεις (το ζ της μέλισσας, το ρ της μοτοσυκλέτας, το β του αυτοκινήτου, το σ του φιδιού, το φ του φυσιόμετρου, το χ του αέρα κλπ. (<http://blogs.sch.gr>))

2. **Ορισμένα αυτιστικά παιδιά μαθαίνουν ανάγνωση πιο εύκολα με τη φωνολογία**, ενώ άλλα μαθαίνουν καλύτερα από την απομνημόνευση ολόκληρων λέξεων, τα παιδιά με ηχολαλία συχνά μαθαίνουν καλύτερα με κάρτες και με εικονογραφημένα βιβλία. Είναι σημαντικό ο θεραπευτής να έχει την εικόνα και το γραπτό λόγο από την ίδια πλευρά της κάρτας. (<http://blogs.sch.gr>)

3. Ο θεραπευτής μπορεί να φτιάξει, ένα μεγάλο πίνακα, σε χαρτί μέτρου, όπου σε μία αριστερή στήλη, κάθετη, θα είναι τα ονόματα των παιδιών και θα χωρίσει τον υπόλοιπο πίνακα σε 24 στήλες, όσα είναι και τα γράμματα του αλφάβητου. Έτσι, κάθε παιδί, θα έχει την δική του στήλη, όπου θα προσπαθεί να γράψει το κάθε γράμμα, μετά από δραστηριότητες που θα κάνουν για τα γράμματα και τις φωνές τους. (<http://astropeleki.wordpress.com>)

4. Ο θεραπευτής μπορεί να μάθει στα παιδιά να λένε την αλφαβήτα τραγουδιστά, δείχνοντας ένα ένα τα γραμματάκια. Θα την τραγουδάνε κάθε μέρα για να την μάθουν με ευχάριστο τρόπο χωρίς να μπερδεύονται! (<http://astropeleki.wordpress.com>)

5. Ο θεραπευτής, θα πρέπει να του μάθει τις φωνούλες... γιατί άλλο να λέμε “γράμμα ΑΛΦΑ” και άλλο να λέμε “φωνούλα Α”. (<http://astropeleki.wordpress.com>)

6. Σαν παιχνιδάκι, λοιπόν, ο θεραπευτής μαζί με τα παιδιά, που τα έχει χωρίσει σε ομάδες ξεκινάει κάθε φορά, σε κάθε γραμματάκι, να κοιτάνε την εικόνα που τους έχει δώσει ο θεραπευτής για το γράμμα που μαθαίνουν κάθε φορά, π.χ. το άλφα. Η εικόνα δείχνει ένα αστέρι, ζητάει από τα παιδιά να κοιτάξουν καλά την εικόνα και να βρουν από ποια φωνούλα ξεκινάει η λεξούλα-εικονίτσα που βλέπουν. Μετά από αυτό, τους ζητάει να σκεφτούν και εκείνα και άλλες λεξούλες που ξεκινάμε από την κάθε φωνούλα. (<http://astropeleki.wordpress.com>)

7. Ο θεραπευτής λέει στα παιδιά ότι στο τέλος θα φτιάξουν ένα βιβλίο σαν λεξικό... μία σελίδα για κάθε γραμματάκι, όπου θα κολλάνε μια εικονίτσα που ξεκινάει με το κάθε γραμματάκι, ψάχνοντας να βρουν εικόνες μέσα από πολλές για να κάνουν αντιστοίχιση και να γράψουν την λεξούλα δίπλα από την εικόνα. Ανά 3-4 γράμματα, θα κολλάνε, θα γράφουν και θα φτιάξουν ένα βιβλίο που θα μπει στην βιβλιοθήκη σαν αναμνηστικό. (<http://astropeleki.wordpress.com>)

8. Ο θεραπευτής παίρνει γυαλόχαρτα και τα κόβει στα γράμματα της αλφαβήτας ή στα γράμματα που δυσκολεύουν το αυτιστικό παιδί πχ. το ρ . Ζητάει από το παιδί να διατρέξει κάθε γράμμα με κλειστά μάτια με τα δυο του δάχτυλα και ταυτόχρονα να λέει ποιο είναι. Έπειτα ανοίγει τα μάτια και κάνει το σχήμα του γράμματος στον αέρα, στο τραπέζι, στον τοίχο και όπου αλλού υπάρχει διαφορετικής υφής επιφάνεια. Η επανάληψη της δραστηριότητας θα φέρει θετικά αποτελέσματα. (<http://paidikaiergothepaia.blogspot.gr>)

9. Με την χρήση καρτελών ο θεραπευτής παρουσιάζει το γράφημα στο αυτιστικό παιδί και το προφέρει. Στη συνέχεια του ζητάει να το προφέρει και αυτό, όταν το παιδί το προφέρει ο θεραπευτής του δείχνει την καρτέλα. Έπειτα ο θεραπευτής βοηθάει το παιδί ώστε να γράψουν μαζί το φθόγγο-γράμμα στην αμμοδόχο, στον αέρα, στο θρανίο και τέλος στο χαρτί. Και κεφαλαία και πεζά. (<http://blogs.sch.gr>)

10. Ο θεραπευτής καλεί το αυτιστικό παιδί να βρει λέξεις που αρχίζουν/ τελειώνουν με το συγκεκριμένο γράφημα, άσχετα από την ορθογραφημένη γραφή τους όπως: /ά/λόγο, παγωτ/ό/ κ.α. (<http://blogs.sch.gr>)

11. Ο θεραπευτής φέρνει στην τάξη διάφορα περιοδικά με στόχο να βρουν εικόνες που να αρχίζουν από το γράφημα στόχο. Μαζί με το παιδί και όλη την τάξη κόβουν εικόνες από τα περιοδικά και στη συνέχεια μαζί με όλα τα παιδιά φτιάχνουν ένα κολάζ όπου σαν τίτλο έχουν το γράφημα στόχο. (<http://blogs.sch.gr>)

12. Ο θεραπευτής κόβει τετράγωνα από χαρτόνι στα οποία έχει γράψει 2 γράμματα ή συλλαβές και καλεί το αυτιστικό παιδί αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά να πατήσουν στο φώνημα ή στη συλλαβή που θα τους λέει κάθε φορά. (<http://blogs.sch.gr>)

13. Ο θεραπευτής δίνει στο αυτιστικό παιδί το γράφημα στόχο, γραμμένο είτε με διακεκομμένες γραμμές, είτε με κενά ή ακομα και να το ζωγραφίσει. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

14. Ακόμη ο θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει το αυτιστικό παιδί να σχηματίσει τους φθόγγους –λέξεις με εύπλαστο υλικό όπως πλαστελίνη ή πηλό και να προφέρουν το συγκεκριμένο γράφημα. Τέλος να το γράψουν στην αμμοδόχο, στον αέρα, στο θρανίο και τέλος στο τετράδιο. (<http://paizoumemazi.blogspot.gr>)

15. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί να ζωγραφίσει εικόνες που αρχίζουν από το συγκεκριμένο φώνημα. (<https://sites.google.com/e-glossa-mou.com>)

16. Ο θεραπευτής λέει στα παιδιά ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Όμως θα πρέπει να κάνουν ομάδες, έτσι ρωτάει το αυτιστικό παιδί με ποιο συμμαθητή του θέλει να είναι ώστε να αρχίσουν το παιχνίδι «η χαμένη φωνή» : ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη χωρίς ένα σύμφωνο π.χ. κό\_\_α και τα παιδιά βρίσκουν τη φωνή, που λείπει, δηλ. το «τ» και μετά φωνάζουν δυνατά και ολοκληρωμένη τη λέξη. Στη συνέχεια βλέποντας τη λέξη, τη γράφουν στον πίνακα ή τη γράφουν με μαγνητικά γράμματα στον μαγνητικό πίνακα. Η φωνή που λείπει καλύτερα να είναι σύμφωνο, γιατί διακρίνεται ευκολότερα το ακουστικό του κενό μέσα στη λέξη. (<https://sites.google.com/e-glossa-mou.com>)

17. Ο θεραπευτής εκτυπώνει το κεφαλαίο και το πεζό γράμμα π.χ. το Α και α με μεγάλη γραμματοσειρά και ζητάει από το αυτιστικό παιδί να τα χρωματίσει. Στη συνέχεια ο θεραπευτής κόβει σε 4 τετράγωνα το χαρτί ώστε να γίνει πάζλ και έπειτα να παίξουν με το παιδί και να μάθουν καλύτερα το γράμμα. ([www.prasinipriza.com](http://www.prasinipriza.com))

18. Ο θεραπευτής μπορεί να αγοράσει σφουγγαράκια πάνω στα οποία θα σχεδιάσει τα γράμματα και στη συνέχεια θα τα κόψει ή ακόμη μπορεί να τα προμηθευτεί έτοιμα. Στη συνέχεια παίρνει το φώνημα στόχο και λέει στο παιδί ποιο γράμμα είναι, μετά του το δίνει ώστε να το βουτήξει σε ένα κύπελλο με χρώμα και να το πατήσει στο χαρτί. Στη συνέχεια ρωτάει ο θεραπευτής το παιδί «ποιο γραμματάκι είναι;». (Αναγνωστοπούλου, Καρακασνάκη, 2008)

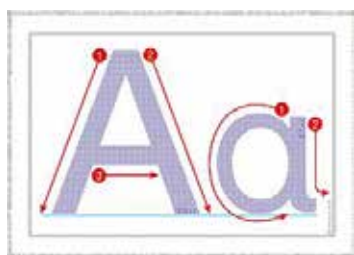
19. Πολλά παιδιά με αυτισμό εστιάζουν την προσοχή τους, σε συγκεκριμένα αντικείμενα, για παράδειγμα, τα τρένα ή τους χάρτες. Ο καλύτερος τρόπος για να ασχοληθεί λειτουργικά με αυτά ένα παιδί, είναι να χρησιμοποιηθούν για την παρακίνησή του σε μια εργασία ή ένα παιχνίδι. Αν του αρέσουν τα τρένα, ο θεραπευτής τα χρησιμοποιεί για να διδαχθεί ανάγνωση και γραφή. Του διαβάζει ένα βιβλίο για ένα τρένο που κουβαλάει τα γράμματα ή εκτυπώνει ένα τρένο με πολλά βαγόνια και γράφουν μαζί με το παιδί το γράμμα, τη συλλαβή και τη λέξη που θέλει να του διδάξει. (<https://sites.google.com/e-glossa-mou.com>)

20. Επιπρόσθετα ο θεραπευτής μέσα από ποιημάτια και ιστοριούλες για τα γράμματα μπορεί να προσεγγίσει το αυτιστικό παιδί αλλά και όλα τα άλλα παιδιά.

Π.χ.

Κόρακας κακός, κουτσός  
και κροκόδειλος κουφός  
κλέψανε ένα κουκί  
και τους κλείσαν φυλακή!  
Τώρα κάθονται και κλαίνε  
«κρο» και «κρα» και «κρόκο» λένε! (Παμπούδη, 1999)

21. Πως γράφεται το γράμμα Αα: Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ένα αφισάκι που δείχνει τη φορά των κινήσεων για τη γραφή του γράμματος "Α,α". Εκτυπώνοντας και τα αφισάκια για τα υπόλοιπα γράμματα μπορεί να δημιουργήσει μια γωνία με χρήσιμες οδηγίες για το παιδί. (<http://www.nipio.gr>)



(<http://www.nipio.gr>)

22. Γράφω το γράμμα. Με την άσκηση αυτή, το παιδί:

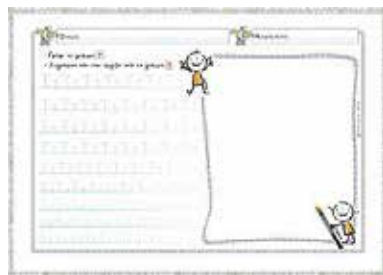
- γνωρίζει και χρωματίζει την πιπεριά,
- εξασκείται στη γραφή του γράμματος "Π",
- ενθαρρύνεται να διαβάσει και να γράψει τη λέξη "πιπεριά".

(<http://www.nipio.gr>)



(<http://www.nipio.gr>)

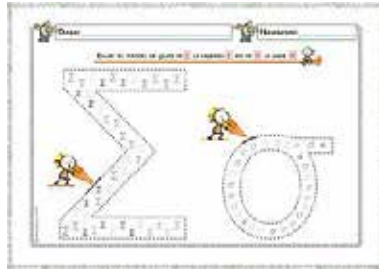
23. Με την άσκηση αυτή τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν το γράμμα "Π". (γραφή). Στη συνέχεια ζωγραφίζουν κάτι που αρχίζει από το ίδιο γράμμα. (προανάγνωση) . Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, μπορεί να γράψει στη σελίδα αυτό που ζωγράφισε ή κάποιος μεγάλος να γράψει κάπου τη λέξη και το ίδιο να την αντιγράψει. (<http://www.nipio.gr>)



(<http://www.nipio.gr>)

24. ΓΕΜΙΖΩ ΤΟ Σ:

- Μια άσκηση που βοηθάει τη λεπτή κινητικότητα των παιδιών, γνωρίζοντάς τους παράλληλα και το γράμμα "Σ".
- Η άσκηση μπορεί να γίνει πιο ευχάριστη αν ο θεραπευτής ζητήσει από το παιδί να χρησιμοποιήσει διαφορετικό χρώμα σε κάθε γραμματάκι που βρίσκεται μέσα στο μεγάλο γράμμα.
- Υπάρχουν διαθέσιμα τρία φύλλα εργασίας για κάθε γράμμα. (<http://www.nipio.gr>)



(<http://www.nipio.gr>)

## 25. Φτιάχνω τη λέξη:

Με την άσκηση αυτή το παιδί αναγνωρίζει τα γράμματα για να σχηματίσει τη λέξη "παλέτα", ενώ εξοικειώνεται στη χρήση του ψαλιδιού.

- Ζητείται από το παιδί να κόψει τα γράμματα και να τα κολλήσει με τη σωστή σειρά σε συγκεκριμένο πλαίσιο για να σχηματιστεί η ζητούμενη λέξη. Τέλος, καλείται να γράψει τη λέξη "παλέτα" και να μετρήσει τα γράμματα που την αποτελούν.

- Η άσκηση πρέπει είναι διαθέσιμη σε δύο φύλλα εργασίας με πεζά ή με κεφαλαία γράμματα. (<http://www.nipio.gr>)

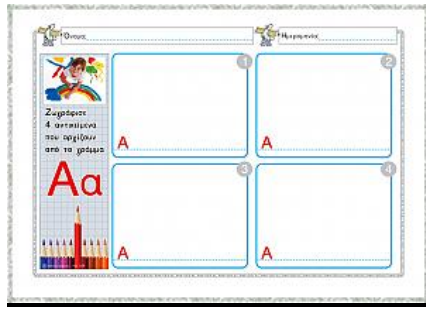


(<http://www.nipio.gr>)

## 26. Ζωγραφίζω αντικείμενα που αρχίζουν από Α.:

- Με την άσκηση αυτή το παιδί αντιλαμβάνεται τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου.
- Το παιδί ζωγραφίζει τέσσερα αντικείμενα που αρχίζουν από το γράμμα "Α".
- Στη συνέχεια ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να γράψει όπως μπορεί αυτά που ζωγράφησε. (<http://www.nipio.gr>)





(<http://www.nipio.gr>)

## 27. "Φτιάχνω γράμματα & παίζω" :

Το αυτιστικό παιδί γράφει γράμματα ή συλλαβές τα κόβει, τα χρωματίζει & ξεκινάει με τον θεραπευτή τα γραμματοπαιχνίδια:

α) αναποδογυρίζουν τα γράμματα με στόχο να βρει το παιδί το ζευγάρι των ίδιων γραμμάτων, β) διαλέγει στη τύχη ένα γράμμα και λέει μια λέξη που ξεκινάει απ' αυτό το γράμμα ή κολλάει τα γράμματα της και φτιάχνει τη λέξη στο χαρτί, γ) γράφει ο εκπαιδευτικός τη λέξη και ζητάει από το παιδί να βρει τα γράμματα και να ανασυνθέσει τη λέξη. Ενισχυτικά μπορεί να κολλήσει μια εικόνα της λέξης ή να προτρέψει το παιδί να τη ζωγραφίσει. Καλλιεργείται: λεπτή κινητικότητα, γραφοκινητική αντίληψη, φωνολογική ενημερότητα, γραπτή & προφορική έκφραση. (<http://eidikipaidagwgos.blogspot.gr>)

## 28. Αναγραμματισμός Λέξεων:

Ο θεραπευτής δίνει σε κάθε παιδί καρτέλες με γράμματα που αντιστοιχούν στο όνομα του κάθε παιδιού. Τα γράμματα είναι μπερδεμένα και ζητάει από τα παιδιά να τα τοποθετήσουν στη σωστή σειρά.

\* Την ίδια δραστηριότητα την πραγματοποιεί και για άλλες λέξεις, τις οποίες όμως πρώτα δείχνει στα παιδιά για να τις παρατηρήσουν και έπειτα προχωράμε στην πραγματοποίηση της δραστηριότητας. (<http://toupotepotexwra.blogspot.gr>)

## 29. Συνειρμοί μέσω ερεθισμάτων από λέξεις. π. χ.

Ο θεραπευτής ρωτάει το αυτιστικό παιδί αλλά και όλα τα παιδιά

Τι σας θυμίζει η λέξη Καλοκαίρι; - Ήλιος, Θάλασσα

Τι σας θυμίζει η λέξη Άνοιξη; - Λουλούδια, Δέντρα

Τι σας θυμίζει το αυτοκίνητο; - Βόλτα, Ρόδες

Τι σας θυμίζει το μολύβι; - Χαρτί, Γράψιμο

(<http://toupotepotexwra.blogspot.gr>)

30. Αντιστοιχία λέξεων με εικόνες:

Χαρούμενος > εικονίδιο με χαμογελαστό πρόσωπο

Ζεστός > εικονίδιο με ήλιο

Φωτεινός > εικονίδιο με μία λάμπα

Μικρός > εικονίδιο με ένα μικρό ψαράκι

(<http://toupotepotexwra.blogspot.gr>)

31. Προφορικοί Συνειρμοί :Αναφορά σε διαδοχή πράξεων

Παραδείγματα:

1) Πρώτα ξυπνάω το πρωί, μετά πλένω τα δόντια μου και το πρόσωπό μου. Μετά φοράω το παντελόνι μου, ύστερα τη μπλούζα μου και τελευταία τα παπούτσια μου...

2) Γυρίζω από το σχολείο, μετά πλένω τα χέρια μου, μετά κάθομαι στο τραπέζι για το φαγητό και μετά το φαγητό κάνω τα μαθήματά μου ή κοιμάμαι...

3) Πρώτα παίρνω την οδοντόβουρτσά μου, μετά βάζω οδοντόκρεμα και μετά βουρτσίζω τα δόντια μου...

4) Πρώτα διαλέγω το φρούτο που θέλω, μετά το πλένω καλά, και μετά το κόβω (μαζί με τη μαμά) και μετά το τρώω.

\* Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με καρτέλες τις οποίες θα πρέπει τα παιδιά να βάλουν στη σωστή χρονική σειρά και κάτω από τις εικόνες οι αντίστοιχες φράσεις.

π. χ.



παίρνω την οδοντόβουρτσα



βάζω οδοντόκρεμα πάνω της



και μετά πλένω τα δόντια μου. (<http://toupotepotexwra.blogspot.gr>)

32. Δημιουργώ με χρωματιστές μπουρμπουλήθρες. Ο θεραπευτής βάζει λίγο νερό στα 2 μπολ, λίγο σαπούνι και λίγο χρώμα τέμπερας διαφορετικό σε κάθε μπολ. Ανακατεύει καλά. Δίνει στο παιδί το καλαμάκι και του ζητάει να φουσήξει μέσα στο μπολ (και στα δύο μπολ) ώστε να δημιουργηθούν οι μπουρμπουλήθρες. Απαλά ακουμπάει πάνω από το μπολ το λευκό χαρτί (που το έχει κόψει σε τετράγωνο σχήμα λίγο μεγαλύτερο από το μπολ), ώστε να κολλήσουν πάνω του οι χρωματιστές μπουρμπουλήθρες. Απαλά εναποθέτει το χαρτί με τις μπουρμπουλήθρες πάνω στην εφημερίδα και περιμένουμε να αρχίσουν να "σκάνε"... (το παιδί παρατηρεί ότι δημιουργούνται χρωματιστοί κύκλοι). Ο εκπαιδευτικός αφήνει το χαρτί να στεγνώσει. Επαναλαμβάνει τη διαδικασία και με το άλλο μπολ, σε νέο χαρτί. Μπορεί να κάνει πρόσμιξη των δύο χρωμάτων, τοποθετώντας το χαρτί πάνω από το ένα μπολ και αφού

κολλήσουν οι μπουρμπουλήθρες, τοποθετεί το ίδιο χαρτί στο άλλο μπολ. Πανδαισία χρωμάτων, όταν "σκάσουν" οι μπουρμπουλήθρες! Και στο τέλος αφού έχουν στεγνώσει τα χαρτιά ο θεραπευτής μαζί με το παιδί γράφουν κάποια γραμματάκια μέσα στους κύκλους. (<http://babytips.gr>)

33. Είναι ένα σεντόνι μοναδικό για μικρά και μεγάλα παιδιά! Μπορεί το παιδί πάνω του, να κάνει τα πάντα! Να ζωγραφίσει, να γράψει τα δικά του μηνύματα.



(<http://paidikaiergotherapeia.blogspot.gr>)

34. Τραπέζι Post-it: Σχεδιασμένο από την ιταλική ομάδα Soup Studio το τραπεζάκι αυτό είναι ιδανικό για παιδιά και για ενήλικες! Ενώ με μια πρώτη ματιά φαίνεται να είναι ένα κλασικό τραπεζάκι στην πραγματικότητα κάθε άλλο παρά συνηθισμένο είναι. Στο πάνω μέρος του έχει ενσωματωμένο ένα πραγματικά τεράστιο post-it στο οποίο μπορεί κανείς να ζωγραφίσει και να γράψει κανονικά και στη συνέχεια απλά να το αφαιρέσει και να έχει ένα νέο για την επόμενη φορά. Μπορούν στα σχολεία να προμηθευτούν αυτό το τραπεζάκι και να το χρησιμοποιούν με τα αυτιστικά παιδιά.



[www.soupstudiodesign.com](http://www.soupstudiodesign.com).

(<http://paidikaiergotherapeia.blogspot.gr>)

5. Ο εκπαιδευτικός παίρνει τα εξής υλικά :ένα χαρτόνι, υγρή κόλλα, ψαλίδι, κορδόνια (ή νήματα), και εναλλακτικά μικρές χαντρούλες.

Ο θεραπευτής λέει στο αυτιστικό παιδί να Γράψει ένα γράμμα ή μια συλλαβή με σχετικά μεγάλα γραμματάκια, βάζει την κόλλα πάνω σε κάθε γράμμα και α) κόβει το κορδόνι στο μέγεθος του γράμματος και το κολλάει ή διαφορετικά β) κολλάει τις χαντρούλες στα γράμματα με την σωστή φορά σαν να τα έγραφε με το μολύβι. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί εκτός από την ευχάριστη εκμάθηση της ορθογραφίας, μαθαίνει κιναισθητικά την γραφή των γραμμάτων, την σωστή κατεύθυνση γραφής και φορά γραφής των γραμμάτων. Ενισχύεται ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η απομόνωση των δαχτύλων, οι λεπτοί χειρισμοί μικροαντικειμένων, καθώς επίσης αυξάνεται και ο χρόνος εστίασης σε γραφοκινητικές δραστηριότητες. (<http://paidikaiergotherapeia.blogspot.gr>)

**5. Λεξικογραμματικός στόχος:** Ανάλυση και σύνθεση λέξεων σε γράμματα και συλλαβές.

**Δραστηριότητες:**

1. Αρχικά ο θεραπευτής δίνει ένα –ένα τα γράμματα με καρτέλες στο παιδί π.χ. «τ» και «α» και του εξηγεί ότι αν τα ενώσουμε θα δημιουργηθεί η λέξη «τα», «π» και «α» μας δίνουν τη λέξη «πα» κ.ο.κ. ([www.prasinipriza.com](http://www.prasinipriza.com))

2. Παρόμοια γίνεται και το αντίθετο ο θεραπευτής δίνει στο παιδί καρτέλες με τη λέξη «πα» και του ζητάει να χωρίσουν τα γράμματα «π» και «α». ([www.prasinipriza.com](http://www.prasinipriza.com))

3. Ο θεραπευτής έχει τυπώσει λέξεις όπως: γάλα, μπάλα και του εξηγεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές, οπότε αν χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές θα είναι έτσι γάλα= γα + λα, μπάλα= μπά+λα. (<http://blogs.sch.gr>)

4. Παρόμοια γίνεται και το αντίθετο ο θεραπευτής δίνει στο παιδί καρτέλες με τις λέξεις γά + λα και του εξηγεί ότι αν τις ενώσουν θα δημιουργηθεί η λέξη γάλα. (<http://blogs.sch.gr>)

5. Ο θεραπευτής δίνει ολοκληρωμένες λέξεις σε καρτελάκια στο παιδί π.χ., κάποια φρούτα που του αρέσουν, του δίνει τη λέξη και από δίπλα υπάρχει και η εικόνα του φρούτου. Επιπρόσθετα όμως του έχει δώσει και μεμονωμένα τα γράμματα ώστε να βλέπει την ολοκληρωμένη λέξη και να τη συνθέσει και το ίδιο. (<http://blogs.sch.gr>)

**6. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση και χρήση του τόνου.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής για να εξηγήσει στο αυτιστικό παιδί τους κανόνες τονισμού, τους εξηγεί σαν παραμυθάκι π.χ. « ' » αυτός είναι ο κύριος Τόνος. Ο κ. Τόνος πηγαίνει και κάθεται πάνω από τις συλλαβές που φωνάζουν πιο πολύ: π.χ.

πατατα - πατάτα

2. Πηγαίνει μόνο στα γραμματάκια α,ε,ι,η,υ,ο,ω, που λέγονται φωνήεντα.

3. Τις μονοσύλλαβες λεξούλες δεν τις κάνει κέφι και δεν τις επισκέπτεται π.χ. και, με, να, το

4. Τα κεφαλαία γράμματα όταν τα επισκέπτεται, παίρνουν τον τόνο στον πλάι και όχι πάνω στο γραμματάκι. Π.χ. Έλα. (<http://blogs.sch.gr>), ([Δ@σκαλο.....παιδέματα](http://blogs.sch.gr))

**7. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της τελείας.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής προσπαθεί με εικόνες, με έντονα χρώματα να μάθει στο αυτιστικό παιδί πότε χρησιμοποιούμε τελεία. Η τελεία χρησιμοποιείται: Στο τέλος μιας πρότασης για να δείξουμε ότι πρέπει να σταματήσει η φωνή. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008), (Τζεβελέκου, Κάντζου, Σταμούλη, 2007)

## ΠΡΟΣΟΧΗ

Στο τέλος μιας πρότασης για να δείξουμε ότι πρέπει να σταματήσει η φωνή.

(Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

(Τζεβελέκου, Κάντζου, Σταμούλη, 2007)

2. Ο θεραπευτής σηκώνει 3 παιδιά μαζί με το αυτιστικό παιδί. Δίνει στο κάθε παιδί από μια κάρτα με μια λέξη και την εικόνα, για να σχηματιστεί πρόταση και στο αυτιστικό την κάρτα με την τελεία. Π.χ. το πρώτο παιδί έχει το άρθρο «Η», το δεύτερο «κότα», το τρίτο «τρώει» και στο τέλος μπαίνει το παιδί με την τελεία.

**8. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση των κεφαλαίων γραμμάτων στην αρχή των ονομάτων και χρήση κεφαλαίου έπειτα από τελεία.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο αυτιστικό παιδί ότι μετά από την τελεία γράφουμε πάντα με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα της επόμενης λέξης είτε με εικόνες με ζωηρά χρώματα, είτε με παιχνίδι ή ακόμα γραμμένα σε πινακίδες που θα δημιουργήσει ο ίδιος. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

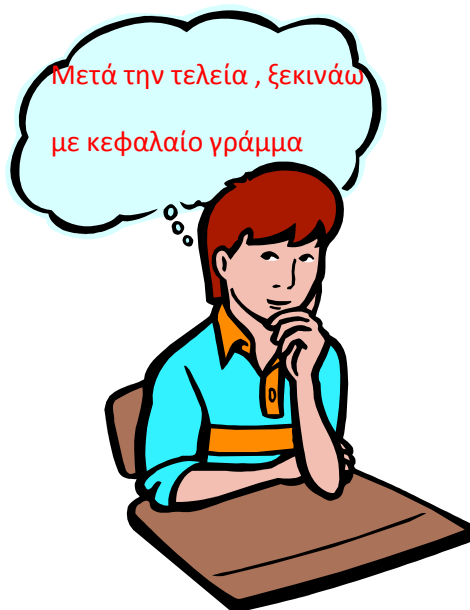
## ΠΡΟΣΟΧΗ

Μετά την τελεία  
γράφουμε το πρώτο  
γράμμα της επόμενης  
λέξης με κεφαλαίο.

(Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

2. Ο εκπαιδευτικός σηκώνει 4 παιδιά μαζί με το αυτιστικό παιδί. Δίνει στο κάθε παιδί από μια κάρτα με μια λέξη και την εικόνα, για να σχηματιστεί πρόταση και στο αυτιστικό την κάρτα με το κεφαλαίο γράμμα. Π.χ. το πρώτο παιδί έχει το άρθρο «Η», το δεύτερο «κότα», το τρίτο «τρώει» και στο τέλος μπαίνει το τέταρτο παιδί με την τελεία και στη συνέχεια μπαίνει το αυτιστικό παιδί με το κεφαλαίο γράμμα.

3. Ο θεραπευτής δημιουργεί σκίτσα για να βοηθήσει το αυτιστικό παιδί





4. Επιπρόσθετα ο θεραπευτής εξηγεί στο αυτιστικό παιδί ότι όλα τα ονόματα γράφονται με κεφαλαία γράμματα.

Γιώργος

Γιάννης

Μαρίνα

Ελένη κ.α.



**9. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της ορθογραφίας των ουδετέρων σε -ι

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο αυτιστικό παιδί ότι οποια λέξη παίρνει μπροστά τη φωνούλα το (άρθρο) «το» λέγονται ουδέτερα και όσα τελειώνουν σε -ι γράφονται με -ι. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)
2. Ο θεραπευτής εκτυπώνει διάφορες λέξεις με που τελειώνουν σε -ι μαζί και το άρθρο μπροστά και τα χρωματίζει ώστε να καταλάβει το παιδί.



το μολύβι



το ψάρι

(Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

**10. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της σχέσης Y-P-A με διαισθητικό τρόπο

**Δραστηριότητες:**

1. Κατανόηση και χρησιμοποίηση **πρότασης 3 λέξεων:**

Προϋπόθεση: το παιδί να χρησιμοποιεί απλή πρόταση με 2 λέξεις Y - P, P - A, για να περιγράψει όταν του ζητείται, για να μεταφέρει πληροφορίες, ή για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Σ' αυτό το επίπεδο δεν μπαίνει η γραμματική. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί τη σχέση πραγμάτων και γεγονότων μεταξύ τους. Ακολουθείται η προσέγγιση όπου το παιδί μέχρι να μπορεί να κατανοεί και να χειρίζεται πρόταση με 4 λέξεις και πάνω, δεν χρησιμοποιείται η γραμματική, δεν αναμένεται από το παιδί να χρησιμοποιήσει γραμματικούς τύπους και δεν διορθώνονται απαιτώντας το από το παιδί.

**ΛΕΞΕΙΣ:** Είναι σημαντικό οι απαραίτητες λέξεις να κατανοηθούν από το παιδί για να εκτελέσει μία εντολή.

Π.χ. «Βάλε το **μικρό κουτάλι μέσα** στο **φλιτζάνι**». (Μπουτουβάς, 2008)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί την παρακάτω κάρτα. Επειδή συνήθως τα παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον ξεκινάει ο εκπαιδευτικός δημιουργώντας μία κατάσταση επικοινωνίας ώστε να παρακινήσει το παιδί να ανταποκριθεί. Εννοείται πως γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία και επειδή συνήθως τα παιδιά ακόμη κι αν βρίσκονται στο επίπεδο των 2 ή 3 λέξεων, όταν τους γίνει η απλή ερώτηση **τι κάνει το κορίτσι;** (Δεν συζητάμε βέβαια για ερώτηση του τύπου τι βλέπεις εδώ;) προτιμούν να

απαντούν μονολεκτικά χρησιμοποιώντας το ουσιαστικό και συνήθως η απάντηση θα είναι «μήλο», ο θεραπευτής ξεκινά με την ερώτηση **τι κάνει το κορίτσι με το μήλο;** Οπότε πιθανότατα η απάντηση θα είναι «τρώει». . Οπότε ο θεραπευτής τον επιβραβεύει με την φράση «Μπράβο τρώει μήλο». (Μπουτουβάς, 2008)



3. Ο θεραπευτής εκτυπώνει καρτέλες με λέξεις, που αν τις ενώσεις σχηματίζουν πρόταση με Y-P-A, αρχίζει με λίγες και στην συνέχεια περισσότερες. Βέβαια τους δίνει και την εικόνα για να βοηθησει και το αυτιστικό παιδί. Έπειτα ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να κάνουν ένα κύκλο. Τους βάζει τις λέξεις μπερδεμένες στο πάτωμα και τους ρωτάει ποια λέξη θα βάλουν πρώτη, ποια δεύτερη, ποια τρίτη ώστε να σχηματιστεί πρόταση. Π.χ.



διαβάζει , κορίτσι, το

Το κορίτσι διαβάζει. (Μπουτουβάς, 2008)

4. Διάκριση εννοιών : αντικατάσταση υποκειμένου / αντικειμένου (το κορίτσι τρώει, το αγόρι τρώει, παίζει μπάλα, αυτοκινητάκι, ποδήλατο κλπ) ή των ενεργειών του

ίδιου υποκειμένου (π.χ. ο μπαμπάς κοιμάται, ο μπαμπάς διαβάζει, τηλεφωνεί, εργάζεται κλπ). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

5. Δημιουργίας σχέσης μεταξύ των εννοιών: από ξεχωριστές εικόνες δύο αντικειμένων προχωράμε σε μια τρίτη εικόνα, που περιέχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο προηγούμενων αντικειμένων (π.χ. παιδί και μπάλα – το παιδί παίζει μπάλα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

### **Α3. ΜΙΑ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΛΑΤΕΙΑ**

**1. Επικοινωνιακός στόχος:** Διατύπωση ερωτηματικών, καταφατικών, αρνητικών προτάσεων.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι ερωτηματικές είναι οι προτάσεις με τις οποίες εκείνος που μιλά, εκφράζει μια ερώτηση, για να πληροφορηθεί κάτι που δεν ξέρει π.χ. που είναι ο μπαμπάς; Πότε θα πάμε στις κούνιες;

Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι καταφατικές είναι οι προτάσεις, στις οποίες το ρήμα είναι θετικό, δηλαδή δεν συνοδεύεται από αρνητικό επίρρημα. Π.χ. εμείς θα πάμε βόλτα, θα το πάρεις; κ.α. Στη συνέχεια δραματοποιεί με το παιδί ένα διάλογο από ένα αγαπημένο του Μίκυ Μάους και σχολιάζουν γιατί η πρόταση είναι καταφατική.

Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι αρνητικές λέγονται οι προτάσεις στις οποίες το ρήμα συνοδεύεται από αρνητικό επίρρημα - άρνηση π.χ. **δεν** θέλω να πιω γάλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

2. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί σε μια καρέκλα και βάζει μουσική. Κατά την διάρκεια της μουσικής θεραπευτής και παιδί πετούν την μπάλα ο ένας στον άλλο. Με το που σταματά η μουσική αυτός που έχει την μπάλα, θα πρέπει να εκφωνήσει δυνατά μια ερωτηματική πρόταση πριν αρχίσει πάλι η μουσική αλλιώς χάνει. Ο θεραπευτής έχει αφήσει το απαιτούμενο διάστημα έτσι ώστε να προλαβαίνει το συγκεκριμένο παιδί να σκεφτεί και να απαντήσει (ανάλογα με τις ικανότητες του). Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται και για τις καταφατικές και αρνητικές προτάσεις. (<http://www.mousikokinitiki.gr>)

3. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα παραμύθι στο παιδί. Στη συνέχεια διατυπώνει ερωτήσεις του τύπου:

- Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας;
- Τι έκανε;
- Πως έλεγαν το φίλο του;

Ο θεραπευτής ζητά τώρα από το παιδί να κάνει ερωτήσεις.

- Βρίσκουν στο κείμενο τις αρνητικές προτάσεις. Ζητά από το παιδί να κυκλώνει με διάφορα χρώματα τη λέξη δεν ή όχι.
- Υπογραμμίζουν τις καταφατικές προτάσεις στο παραμύθι. Μπροστά από κάθε καταφατική πρόταση τοποθετεί ένα μικρό αυτοκόλλητο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

4. Παιχνίδι ρόλων / δραματοποίηση. Θεραπευτής και παιδί προσποιούνται ότι μιλούν στο τηλέφωνο μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας καταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές προτάσεις. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

5. Ο θεραπευτής παίζει ένα απόσπασμα από ένα αγαπημένο Μίκυ Μάους του παιδιού (διάλογο) και σταματά το βίντεο σε κάθε πρόταση για να σχολιάσουν με το παιδί π.χ. αν είναι η πρόταση ερωτηματική, καταφατική ή αρνητική. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

6. Ο θεραπευτής σχηματίζει με κιμωλία στο πάτωμα τα τετράγωνα από το κουτσό. Κάθε τετράγωνο το γεμίζει με χρώμα κόκκινο, κίτρινο και πράσινο. Κάθε φορά θεραπευτής και παιδί ρίχνουν ένα ζάρι και κάνουν τόσα βήματα όσα λέει ο αριθμός. Ύστερα ανάλογα με τι χρώμα είναι το τετράγωνο εκφωνούν δυνατά μια πρόταση π.χ. σε κόκκινο – ερωτηματική, σε κίτρινο – καταφατική και σε πράσινο – αρνητική. Νικητής είναι αυτός που θα πει σωστά τις περισσότερες προτάσεις. (<http://www.mousikokinitiki.gr>)

7. Ο θεραπευτής ηχογραφεί ένα διάλογο από το περιβάλλον του παιδιού και σχολιάζουν έπειτα κάθε πρόταση. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

8. Ο θεραπευτής φτιάχνει με το παιδί σε ένα χαρτόνι μέτρου τρεις στήλες μία για τις καταφατικές, μία για τις ερωτηματικές και μία για τις αρνητικές. Δίνει στο παιδί έντυπα από εφημερίδες και περιοδικά, εναλλακτικά χρησιμοποιεί Μίκυ Μάους. Ζητά

από το παιδί να κόψει προτάσεις από διάφορους ήρωες και στην συνέχεια να τις κολλήσει στο χαρτόνι ανάλογα με το είδος τους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

9. Ο θεραπευτής παρουσιάζει μια παράσταση του Καραγκιόζη με δακτυλόκουκλες. Στη συνέχεια σχολιάζουν το διάλογο με το παιδί (το είδος των προτάσεων). ([www.emotionfingerpuppets.com](http://www.emotionfingerpuppets.com))

**2. Επικοινωνιακός στόχος:** Επαφή με ποικίλες μορφές γραπτής επικοινωνίας: αφίσα, συνταγές.

### Δραστηριότητες:

1. Κατασκευή αφίσας. Το παιδί παίρνοντας αφορμή από διάφορες αφίσες που έφερε ο θεραπευτής, είτε από παραστάσεις θεάτρου σκιών είτε από άλλες παραστάσεις, κατασκευάζει τη δική του αφίσα για μια παράσταση Καραγκιόζη. Προηγείται συζήτηση για το περιεχόμενο της αφίσας (τίτλος έργου, εικονογράφηση, πρωταγωνιστές, χρόνος και τόπος που θα πραγματοποιηθεί η παράσταση, κόστος εισιτηρίων). Είναι σημαντικό το παιδί να αφηθεί ελεύθερο να δημιουργήσει την αφίσα του αλλά πάντοτε με προκαθορισμένο θέμα π.χ. ο Καραγκιόζης πάει ταξίδι... ([www.ekpedeftikos.com](http://www.ekpedeftikos.com))

2. Το παιδί κατασκευάζει μια αφίσα με όποιον ήρωα αυτός θέλει, κόβοντας εικόνες από περιοδικά και κολλώντας αυτές στο χαρτί. ([www.prasini.priza.gr](http://www.prasini.priza.gr))

3. Αναγνώριση λέξεων – λεκτικών συνόλων σε γραπτά ερεθίσματα του περιβάλλοντος χώρου (π.χ. η αφίσα που είναι κολλημένη στον τοίχο). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

4. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί φτιάχνουν μια συνταγή για σαπουνόφουσκες. Χρησιμοποιούν:

#### *συνταγή*

1 κ. της σούπας γλυκερίνη

½ φλιτζ. τσαγιού υγρό σαπούνι

½ φλιτζ. τσαγιού νερό

Δοχείο, κουτάλι. (Schiller, Phipps, 2003)

5. Σε χαρτί με πλαίσιο από διάφορα τρόφιμα το παιδί καλείται να γράψει μέσα στο πλαίσιο τα τρόφιμα που απεικονίζονται στην εικόνα. (www.prasini.griza.gr)

6. Ο θεραπευτής φέρνει στο γραφείο την συνταγή του κ. Γλυκούλη. Η συνταγή περιέχει όλα τα απαραίτητα υλικά για την δημιουργία ενός κέικ σοκολάτας. Στη συνταγή υπάρχουν και οι εικόνες δίπλα από κάθε λέξη που αναπαριστούν το κάθε υλικό. Στη συνέχεια σχολιάζουν με το παιδί τα υλικά της συνταγής. (Schiller, Phipps, 2003)

7. Το παιδί αναλαμβάνει να γράψει σε ένα φύλλο τα υλικά που πρέπει να χρησιμοποιήσει για την κατασκευή ενός γλυκού που του αρέσει! Μπορεί να χρησιμοποιήσει υλικά της επιλογής του ή ο θεραπευτής να έχει κάποιες εικόνες που αναπαριστούν κάποια από αυτά και να επιλέξει αυτά που θέλει να χρησιμοποιήσει. (Schiller, Phipps, 2003)

**3. Επικοινωνιακός στόχος:** Εξοικείωση και επαφή με διαφορετικά είδη λόγου: Πεζός, έμμετρος, αίνιγμα, λάχνισμα.

#### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι πεζός είναι ο λόγος που δεν έχει μέτρο και ομοιοκαταληξία. Είναι μια διήγηση με τη φυσικότητα της καθημερινής ομιλίας. Έπειτα διαβάζει στο παιδί ένα απόσπασμα από ένα διήγημα ή μυθιστόρημα και σχολιάζουν.

2. Παιχνίδι ρόλων. Το παιδί και ο θεραπευτής δραματοποιούν ένα διήγημα ή μυθιστόρημα. (Αναγνωστοπούλου, Καρακασνάκη, 2008)

3. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι ο έμμετρος λόγος είναι η ποίηση, ο λόγος δηλαδή που έχει μέτρο. Στη συνέχεια διαβάζει στο παιδί ένα ποίημα και σχολιάζουν.

4. Το παιδί μαζί με το θεραπευτή τραγουδούν ένα απόσπασμα από κάποιο ποίημα. (Αναγνωστοπούλου, Καρακασνάκη, 2008)

5. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι το αίνιγμα είναι μια ερώτηση, που παρουσιάζεται κυρίως σε έμμετρο λόγο, μεταφορικά ή με παρομοιώσεις, με στόχο να διασκεδάσει και να προκαλέσει τη φαντασία. Ο θεραπευτής εκφωνεί ένα αίνιγμα που περιγράφει το μήλο. Έπειτα ζητά από το παιδί να σκεφτεί τι μπορεί να είναι.

6. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να βάλει ένα αντικείμενο στο μυαλό του και να το παρουσιάσει με τη μορφή αινίγματος. (www.prasini priza.gr)

7. Ο θεραπευτής βάζει στο παιδί μέσω του Η/Υ διάφορα κείμενα τα οποία διαβάζει μαζί με το παιδί και τα κατηγοριοποιούν. (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

8. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι με τον όρο *λαχνίσματα* εννοούμε διάφορα παιδικά τραγουδάκια που λέγονται πριν την έναρξη ομαδικών παιχνιδιών για να καθοριστεί ποιος θα είναι ο πρώτος και ποιος ο τελευταίος που θα παίξει.

Ο θεραπευτής μαθαίνει στο παιδί διάφορα λαχνίσματα όπως:

### **Ένα δύο τρία**

Ένα δύο τρία  
πήγα στην Κυρία  
μου 'δωσε ένα μήλο  
μήλο δαγκωμένο  
το 'δωσα στην κόρη  
έκανε αγόρι  
το 'βγαλε Θανάση  
σκούπα και φαράσι.

### **Ο Καρακατσάνης**

Ο καρακατσάνης μπήκε στο τηγάνι  
κι έσπασε τ' αυγά!  
αυγά τηγανητά;  
Γιατί καρακατσάνη μπήκες στο τηγάνι  
κι έσπασες τ' αυγά  
αυγά τηγανητά;

Τα λαχνίσματα μπορούν να συνοδεύονται και από τις ανάλογες κινήσεις ώστε να οπτικοποιούν το περιεχόμενο και για να είναι πιο ευχάριστο στο παιδί.. (Αναγνωστόπουλος, 1995)



9. Ο θεραπευτής τραγουδά το λάχνισμα και το παιδί κάνει τις αντίστοιχες κινήσεις. (Τζώρτζη, 1996)

10. Αντίστροφα. Ο θεραπευτής κάνει τις αντίστοιχες κινήσεις και το παιδί τραγουδά το επιθυμητό λάχνισμα. (Τζώρτζη, 1996)

11. Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση και να τραγουδά τα λαχνίσματα αλλά και να μπορεί να μιμηθεί με κινήσεις. (Τζώρτζη, 1996)

**4. Επικοινωνιακός στόχος:** Εισαγωγή με παιγνιώδη τρόπο στη γλωσσική δομή του διαλόγου (μέσα από τη δημιουργία παράστασης Καραγκιόζη).

#### Δραστηριότητες:

1. Το παιδί παρακολουθεί σε dvd την παράσταση του θεάτρου Σκιών. Ο θεραπευτής δίνει έπειτα στο παιδί κάρτες με την εικονογράφηση της παράστασης για να τις βάλει στη σωστή σειρά. (Ιακωβίδου, 2008)

2. Ο θεραπευτής βάζει πάλι το dvd με τον Καραγκιόζη και σταματά σε διάφορα σημεία και κάνει ερωτήσεις στο παιδί π.χ. τι απάντησε ο Μορφονιός στον Καραγκιόζη, θυμάσαι; (Ιακωβίδου, 2008)

3. Παιχνίδι ρόλων. Θεραπευτής και παιδί υποκρίνονται τους ήρωες και δραματοποιούν την παράσταση. (Ιακωβίδου, 2008)

4. Το παιδί καλείται να δραματοποιήσει ένα διάλογο με την μητέρα του (ο θεραπευτής υποδύεται τη μητέρα) σε ένα καθημερινό διάλογο μεταξύ τους. (Ιακωβίδου, 2008)

5. Ο θεραπευτής βάζει να ακούσει το παιδί ένα ηχογραφημένο διάλογο από ένα αγαπημένο του Μίκυ Μάους. Έπειτα σχολιάζουν. Μπορούν στο τέλος να δραματοποιήσουν τον διάλογο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

18.6 Ο θεραπευτής με το που ξεκινά η συνεδρία προκαλεί ένα διάλογο με το παιδί. Π.χ. πως τα πέρασες το Σαββατοκύριακο; Πήγες θάλασσα; κ.α. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

7. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα απόσπασμα από ένα αστείο διάλογο μεταξύ ηρώων (μπορεί ακόμα και να τον κατασκευάσει), και περιπλέκει και το παιδί μέσα σε αυτόν.

Παράδειγμα:

- Εμένα μου αρέσουν πολύ τα γλυκά.
- Εσένα Γιωργάκη σου αρέσουν; κ.α. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

8. Χρήση κοινωνικών ιστοριών και κοινωνικών κανόνων. Θέμα – πότε και πως ξεκινάμε μια συζήτηση και πότε σταματάμε. (<http://noesi.gr/files/aftismos-zakolikou-odigos-daskalos>).

**1. Λεξικογραμματικός στόχος:** Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων – γραμμάτων: Θ θ, Μ μ, Η η, Γ γ, Λ λ, Χ χ, Ζ ζ, Υ υ.

#### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής μαθαίνει στο παιδί αρχικά τη γραφή του θ. Εξηγεί στο παιδί ότι το θ, μοιάζει σαν ένα αυγό που έχει μια γραμμή στη μέση. Μπορεί αν χρειαστεί να προμηθευτεί και ένα αυγό πλαστικό και να κάνει μια γραμμή στη μέση για να θυμάται το παιδί κάθε φορά πως σχηματίζεται το θ. Στη συνέχεια του ζητά να το σχηματίσει με το δάκτυλο και έπειτα στο τετράδιο. (Σπαντιδάκης, 2004)

2. Ο θεραπευτής βάζει στον Υπολογιστή το «Ένα γράμμα μια ιστορία» και παρατηρεί με το παιδί τη μορφή του γράμματος π.χ. το θ μοιάζει με μια πασχαλίτσα. Σταματά το βίντεο και ζητά από το παιδί να σχεδιάσει με κίνηση του δακτύλου στην οθόνη τη μορφή του γραφήματος. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να γράψει το αντίστοιχο γράμμα στον αέρα ή στην πλάτη του θεραπευτή. ([http://www.icreate.gr/images/gramma\\_istoria/gramma\\_a/index.html](http://www.icreate.gr/images/gramma_istoria/gramma_a/index.html))

3. Το παιδί βλέπει μια εικόνα η οποία αντιπροσωπεύει μια λέξη π.χ. ένα πρόσωπο, ένα ζώο, ένα αγαπημένο αντικείμενο και στη συνέχεια δίπλα από την εικόνα γράφει με κεφαλαίο ή με μικρό τον πρώτο φθόγγο από τον οποίο αρχίζει το όνομα αυτού που απεικονίζεται στην εικόνα. Για παράδειγμα δείχνεται η εικόνα μιας γάτας και το παιδί γράφει δίπλα της ένα «Γ». (Σπαντιδάκης, 2004)

4. Αντιγράφει το επιθυμητό γράμμα π.χ. το θ, με δακτυλομπογιές, κραγιόν και αργότερα με μολύβι. (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2007)

5. Σχηματισμός του γράμματος που κάθε φορά διδάσκεται, με το σώμα του, με κινήσεις στον αέρα, με πλαστελίνη και άλλα υλικά. (Θαλασσινός, 2011)

6. Δημιουργία του βιβλίου του γράμματος (με κολλάζ). (Θαλασσινός, 2011)

7. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει ένα συγκεκριμένο γράμμα, το οποίο εκφωνείται με το φθόγγο του, μέσα από μια σειρά όμοιων, οπτικά, ερεθισμάτων, π.χ. γραμμάτων – αριθμητικών ψηφίων π.χ. θ – 8, 9, 6, δ, σ, β. (Τσαγγάρη, 2005)

8. Παιχνίδι ο κροκόδειλος. Ο κροκόδειλος τρώει ανακατεμένα γράμματα και θα πρέπει να γλιτώσει μόνο ένα το επιθυμητό π.χ. το Θ. Το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει το γράμμα πριν το φάει ο κροκόδειλος. Το βρήκες!!! Ακολουθεί επιβράβευση, μπράβο, πάμε πάλι! (Θαλασσινός, 2011)

**2. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της ορθογραφίας των άρθρων ο, η, το.

### Δραστηριότητες:

20.1 Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι το άρθρο ανάλογα με το γένος, χρησιμοποιεί το ‘ ‘ ο ‘ ‘ για να δηλώσει το αρσενικό και γράφεται με όμικρον, ‘ ‘ η ‘ ‘ – για το θηλυκό που γράφεται με ήτα και το ‘ ‘ το ‘ ‘ για να ουδέτερα, αντικείμενα και γράφεται με όμικρον.

Π.χ. Αρσενικά:	ο σκύλος	ο θεός	ο τοίχος
Θηλυκά:	η γιαγιά	η γάτα	η κότα
Ουδέτερα:	το παιδί	το πουλί	το δώρο

(Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί καρτέλες στις οποίες πρέπει να κυκλώσει το σωστό άρθρο.

Παράδειγμα: ι η υ / πάπια. (Χορτιάτη, 2002)

3. Το παιδί συμπληρώνει το άρθρο πριν από τη λέξη π.χ. \_\_\_ κουτί. (Χορτιάτη, 2002)

4. Ο θεραπευτής κάθεται σε μια καρέκλα απέναντι από το παιδί. Έχει δίπλα του διάφορα αντικείμενα π.χ. αρκουδάκι, πετσέτα, αυτοκινητάκι, τσάντα κ.α. Το παιδί, κάθε φορά που κρατά ένα αντικείμενο ο θεραπευτής, θα πρέπει να τρέχει να παίρνει

το αντικείμενο να το τοποθετεί μέσα σε ένα κύκλο (ο θεραπευτής έχει τοποθετήσει τρία χούλα χου) ανάλογα αν είναι αρσενικό θηλυκό ή ουδέτερο και να γράψει μπροστά από τον κύκλο με κιωλία το άρθρο που αντιστοιχεί στην λέξη. Στο τέλος θα πρέπει να έχει γράψει τόσες φορές τα άρθρα όσες είναι τα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στον κύκλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

5. Θεραπευτής και παιδί επιλέγουν εναλλάξ αντικείμενα που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα και παράλληλα γράφουν σε ένα μεγάλο χαρτί μέτρου το άρθρο που αντιστοιχεί στο καθένα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

6. Το παιδί βλέπει διάφορες εικόνες αντικειμένων και πάνω από κάθε εικόνα συμπληρώνει το άρθρο που της αντιστοιχεί. ([www.scribd.com](http://www.scribd.com))

**3. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση ενικού και πληθυντικού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει 2 εικόνες στο παιδί όπου η μία αντιστοιχεί σε ενικό αριθμό και η άλλη στον πληθυντικό αριθμό και ζητά να του πει ποια αντιστοιχεί στο καθένα και γιατί; (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

2. Ο θεραπευτής παρουσιάζει δυο σπιτάκια. Στο ένα κατοικούν οι λέξεις που βρίσκονται στον πληθυντικό αριθμό και στο άλλο αυτές που βρίσκονται στον ενικό. Ο θεραπευτής αντί για λέξεις μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες π.χ. ένα ελικόπτερο, 3. μηχανάκια κ.α. Το παιδί αναλαμβάνει να τοποθετήσει τις κάρτες στα σπιτάκια, όπου ανήκουν. (<http://www.schools.ac.cy>)

4. Ο θεραπευτής δείχνει μία – μία κάρτες στο παιδί. Όταν η λέξη είναι στον ενικό αριθμό σκάει ένα μπλε μπαλόνι ενώ όταν η λέξη βρίσκεται σε πληθυντικό αριθμό σκάει ένα πράσινο μπαλόνι. ([www.prasini.priza.gr](http://www.prasini.priza.gr))

**4. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση αποστρόφου.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι η απόστροφος μπαίνει:

A. Όταν φεύγει το τελευταίο γράμμα της πρώτης λέξης (έκθλιψη)

- Τ' αστέρι λάμπει ...

B. όταν φεύγει το πρώτο γράμμα της δεύτερης λέξης (αφαίρεση)

- Θα 'δινε ...

Γ. Όταν μια λέξη που τελειώνει σε φωνήεν, βρεθεί μπροστά από μια λέξη που αρχίζει από σύμφωνο (αποκοπή)

- πάρ' τους ... (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

2. Το παιδί συμπληρώνει με κόκκινο μαρκαδόρο την απόστροφο σε λέξεις.

A. - το άλογο → τ άλογο

- για αυτούς → γι αυτούς

- με έστειλε → μ έστειλε

B. - το έφερα → το φερα

- μου έδωσε → μου δωσε

- τα έλεγε → τα λεγε

- του ήρθε → του ρθε

Γ. - κόψε το → κοψ το

- πάρε τους → παρ τους

- στείλε τα → στειλ τα. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

3. Το παιδί συμπληρώνει με κόκκινο μαρκαδόρο την απόστροφο μέσα σε προτάσεις.

Μου φερε ένα αυτοκινητάκι.

Μου δωσε μια σοκολάτα και καραμέλες.

Τ άλογο λύθηκε και χάθηκε στο δάσος.

Μ έστειλε στο φούρνο να πάρω ψωμί. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

4. Το παιδί διαβάζει τις προτάσεις και βάζει απόστροφο όπου χρειάζεται.

Πάρε τους τηλέφωνο.

Του είπε «στείλε τα».

Του έφερε δώρο ένα παιχνίδι.

Κόψε το με το ψαλίδι.

Το πήρε και το έφερε σπίτι. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

##### **5. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση ερωτηματικού.

###### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι το ερωτηματικό τοποθετείται στο τέλος κάθε ευθείας ερωτηματικής πρότασης. Δηλαδή όταν θέλουμε να εκφράσουμε μια ερώτηση, για να πληροφορηθούμε κάτι που δεν ξέρουμε. Οι ερωτηματικές προτάσεις στον γραπτό λόγο συνοδεύονται από ερωτηματικό (;) π.χ. θα πάμε να παίξουμε; Αντίθετα ερωτηματικό δεν χρησιμοποιείται σε πλάγια ερώτηση π.χ. με ρώτησε γιατί θύμωσα. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

2. Ο θεραπευτής διαβάζει στο παιδί ένα μικρό παραμυθάκι με μορφή διαλόγου 4-5 προτάσεις. Σχολιάζει τις ερωτηματικές προτάσεις π.χ. τι ρώτησε η αλεπού τον γάιδαρο; Και επισημαίνει στο παιδί ... ότι όταν ρωτάμε κάτι που δεν γνωρίζουμε χρησιμοποιούμε το ερωτηματικό, αυτό το μικρό σημάδάκι. Ο θεραπευτής συνεχίζει κάνοντας ερωτήσεις στο παιδί και σχολιάζοντας την χρήση του ερωτηματικού. Έπειτα ζητά από το παιδί να κάνει αυτό μια ερώτηση και να τη γράψουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο έχει σχεδιάσει ένα πλαίσιο για να γραφτεί η πρόταση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

3. Ο θεραπευτής ξεκινά τη συνεδρία του με ερώτηση πως είσαι σήμερα; Το παιδί πρέπει να σχολιάσει γιατί πρέπει να μπει ερωτηματικό στον γραπτό λόγο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

4. Το παιδί συμπληρώνει ερωτηματικό στις προτάσεις που απαιτείται. Για μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας ο θεραπευτής χρησιμοποιεί και πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

##### **6. Λεξικογραμματικός στόχος:** Πρώτη επαφή με τις οικογένειες λέξεων.

###### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι μια λέξη μπορεί να δημιουργηθεί από μια άλλη με τη βοήθεια μιας κατάληξης. Αυτές οι λέξεις γράφονται με *παρόμοιο* τρόπο όπως:

Γειτονιά → γείτονας, γειτονικός, γειτονόπουλο, γειτονεύω κ.α. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

2. Δραστηριότητα διάλεξε όλες τις λέξεις που ανήκουν στην οικογένεια της λέξης «σπίτι»:

- Κατοικία
- Οικογένεια
- Σπιτικός
- Σπιτονοικοκύρης
- Σπιτίσιος
- Οικισμός. ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr))

3. Να κυκλώσεις με το ίδιο χρώμα τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια ομάδα:

σώμα      ψύξη      σωματικός  
κήπος      κηπουρός      ψυγείο. ([www.e-rapadakis.gr](http://www.e-rapadakis.gr))

4. Να γράψεις όσες περισσότερες λέξεις μπορείς που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με τη λέξη «μαθαίνω». (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

#### **A4. ΤΟ ΣΥΝΝΕΦΟ ΕΦΕΡΕ ΒΡΟΧΗ**

*1. Επικοινωνιακός στόχος:* Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.

##### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διαβάζει το κείμενο «Μου χαρίζεις την ουρά σου;» και ζητά από το παιδί να του πει τι θα συνέβαινε αν τα ζώα μπερδεύαν τις ουρές τους. Συζητούν το θέμα και στη συνέχεια κόβουν από περιοδικά και εφημερίδες ζώα, μπερδεύουν τις ουρές τους και φτιάχνουν κολάζ. ([www.grafoulis.gr](http://www.grafoulis.gr))

2. Ο θεραπευτής διαβάζει το κείμενο «μόνος στη βροχή» και ζητά από το παιδί να του πει τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε ρεύμα. Καταγράφουν και εικονογραφούν τις

προτάσεις τους. Παράδειγμα: Θα πλέναμε τα ρούχα στο ποτάμι, θα μαγειρεύαμε στη φωτιά ... (www.grafoulis.gr)

2. **Επικοινωνιακός στόχος:** Εξοικείωση με τον λόγο των παραμυθιών.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί ακούει ένα μικρό παραμύθι, αντίστοιχο με τη νοητική του ικανότητα. Ο θεραπευτής προσπαθεί, έτσι ώστε τα επιλεγόμενα παραμύθια να έχουν ενδιαφέρον περιεχόμενο για το παιδί. Προσπαθεί ώστε ο χρωματισμός της φωνής να αναδεικνύει εντονότερα τα κύρια σημεία της ιστορίας. Στο τέλος κάνει ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του παραμυθιού. (Πόρποδας, 2003)

2. Το παιδί βλέπει σε dvd ένα παραμύθι και έπειτα προσπαθεί να βάλει εικόνες στη σειρά για να φτιάξει το παραμύθι. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

3. Το παιδί ακούει ένα παραμύθι και προσπαθεί να αναδιηγηθεί την ιστορία. (Πόρποδας, 2003)

4. Το παιδί παρατηρεί εικόνες ενός παραμυθιού και στη συνέχεια διηγείται το εννοιολογικό τους περιεχόμενο π.χ. τα τρία γουρουνάκια. (Πόρποδας, 2003)

3. **Επικοινωνιακός στόχος:** Εξοικείωση με κειμενικά είδη: ευχετήριες κάρτες, οδηγίες κατασκευής.

**Δραστηριότητες:**

1.



Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί πολύχρωμες ευχετήριες κάρτες και ζητά να κατασκευάσουν μία παρόμοια μαζί όποια του αρέσει. Έχει ετοιμάσει όλα τα υλικά που χρειάζονται και την διακοσμούν με όμορφα κομφετί, γκλίτερ κ.α. (www.prasini priza.gr)



2. Ο θεραπευτής πριν ξεκινήσουν μια κατασκευή ζητά από το παιδί να του δίνει ένα – ένα τα υλικά, διαβάζοντας ο ίδιος τις οδηγίες δυνατά και εξηγώντας στο παιδί το τι πρέπει να κάνουν.

### Χριστουγεννιάτικο στολίδι

#### **Υλικά**

Ένας φελλός  
Σύρμα  
Ένα μικρό κόκκινο κουρέλι  
Πινέλο  
Χρώματα  
Κόλλα

#### **Οδηγίες κατασκευής**

Ζωγραφίζουμε πάνω στο φελλό το πρόσωπο του Αϊ Βασίλη. Χώνουμε στο φελλό κομματάκια από σύρμα για χέρια και για πόδια. Από το κόκκινο κουρέλι φτιάχνουμε τα ρούχα και το καπέλο του. Κολλάμε το καπέλο στο κεφάλι του.

(Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη, 2007)

**4. Επικοινωνιακός στόχος:** Χρήση λεξιλογίου σχετικού με τον καιρό / λεξιλόγιο καιρικών φαινομένων.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παρουσιάζει τον κύριο Καιρούλη, ένα κουκλάκι – σκυλάκι που το παιδί ντύνει ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)
2. Σήμερα ο κ. Καιρούλης είναι ντυμένος βαριά! Καλείται το παιδί να περιγράψει τον καιρό, σύμφωνα με το ντύσιμο του Καιρούλη. Το παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει λεξιλόγιο σχετικό με τον καιρό (κάνει κρύο, χαμηλή θερμοκρασία, βροχερός καιρός, συννεφιασμένος ουρανός, φυσάει άνεμος δυνατά κ.α. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)
3. Το παιδί ξαπλώνει στο θρανίο και κλείνει τα μάτια, γιατί ο Καιρούλης του επιφυλάσσει μια έκπληξη. Από το κασετόφωνο ακροάται διάφορους ήχους που κάποια καιρικά φαινόμενα προκαλούν (άνεμος, βροχή, βροντές κ.α.). (Γεωργίου-Μωριά, 2006)
4. Παιχνίδι ‘‘ Οι μικροί Μετεωρολόγοι ‘‘ . Κατασκευή ενός μηνιαίου ημερολογίου καιρού. Κάθε μέρα το παιδί αναλαμβάνει να κολλήσει καρτέλες με τα σύμβολα του καιρού και να περιγράψει τις καιρικές συνθήκες της ημέρας. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)



5. Δημιουργία ηχοϊστορίας για κάθε καιρικό φαινόμενο π.χ. μια καταιγίδα. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)

6. Ο θεραπευτής βάζει το παιδί να παρακολουθήσει ένα δελτίο καιρού από την τηλεόραση και να ακροαστεί ένα μαγνητοφωνημένο δελτίο καιρού από το ραδιόφωνο. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)

7. Παιχνίδι ρόλων. Το παιδί υποκρίνεται τον μετεωρολόγο και παρουσιάζει ένα δελτίο καιρού στο θεραπευτή. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)

8. Το παιδί κόβει και συγκεντρώνει αποκόμματα εφημερίδων με δελτία καιρού. Στη συνέχεια προσπαθεί να τα περιγράψει ένα – ένα. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)

9. Το παιδί ζωγραφίζει με τη βοήθεια του θεραπευτή σε χαρτί μέτρου τους ήρωες του παραμυθιού που σχετίζονται με τα καιρικά φαινόμενα (ήλιος, αστραπή, βροχή κ.α.). Για να φτιάξει την ανθρώπινη τους μορφή ο θεραπευτής ξαπλώνει στο χαρτί μέτρου και ζητά από το παιδί να σχεδιάσει το περίγραμμα του σώματος του. (www.grafoulis.gr)

10. Θεραπευτής και παιδί κατασκευάζουν δακτυλόκουκλες ή γαντόκουκλες και διασκευάζουν την ιστορία για κουκλοθέατρο. (www.grafoulis.gr)

11. Ο θεραπευτής παίζουν με το παιδί «το παιχνίδι του καιρού»:

- χτύπημα με τον δείκτη στην παλάμη = ψιχάλα
- χτύπημα στην παλάμη πιο γρήγορα με τέσσερα δάχτυλα = βροχή

- παλαμάκια γρήγορα και δυνατά = *καταιγίδα*

Όταν ο θεραπευτής πει τη λέξη ψιγάλα το παιδί θα πρέπει να χτυπήσει με τον δείκτη την παλάμη του κ.τ.λ. (Γεωργίου-Μωριά, 2006)

##### 5. *Επικοινωνιακός στόχος*: Έκφραση συναισθημάτων.

###### Δραστηριότητες:

1. Περιγραφή προσωπικών καταστάσεων και των συναισθημάτων που προκάλεσαν στο παιδί (ειρωνεία, χιούμορ, συγκίνηση, εύθυμη διάθεση, προσβολή κ.α.) με αφορμή την εμπειρία που έζησε ή αντίστοιχα ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ιστορία και στην συνέχεια να σχολιάσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

2. Δίνεται στο παιδί ένα κουτί με φιγούρες συναισθημάτων. Το παιδί επιλέγει ποια φιγούρα ταιριάζει με τα συναισθήματα είτε κάποιου ήρωα είτε με τα δικά του, αφού ακούσει το κείμενο. ([www.autismgames.com](http://www.autismgames.com) / [www.whizkidgames.com](http://www.whizkidgames.com))

3. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί εικόνες με διάφορα πρόσωπα και ζητά από το παιδί να σχολιάσει τα συναισθήματα του καθενός π.χ. λυπημένος, χαρούμενος, εκνευρισμένος κ.α. Η άσκηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί στον υπολογιστή και μετά από κάθε εικόνα να πατά το παιδί το εικονίδιο της ηχογράφησης για να αντιληφθεί αν η απάντηση που έδωσε ήταν σωστή. (K. Hill, M. Hill, 2009)

4. Ο θεραπευτής υποδύεται διάφορους ρόλους π.χ. κάνει τον λυπημένο (κλαίει, σκουπίζει τα δάκρυά του με ένα μαντήλι κ.α.) και το παιδί προσπαθεί να μαντέψει την συναισθηματική του κατάσταση. ([www.autismgames.com](http://www.autismgames.com) / [www.whizkidgames.com](http://www.whizkidgames.com))

5. Ο θεραπευτής κατασκευάζει δακτυλόκουκλες που αναπαριστούν διάφορα συναισθήματα, χαρά, λύπη κ.α. και παίζουν με αυτές. ([www.emotionfingerpuppets.com](http://www.emotionfingerpuppets.com))

**1. Λεξικομματικός στόχος**: Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων – γραμμάτων: Ου ου, Β β, Ω ω, Δ δ, Φ φ, Ξ ξ, Ψ ψ.

### Δραστηριότητες:

1. Αντιστοιχία φωνημάτων - γραφημάτων. Ο θεραπευτής συνδέει το φώνημα με το γράφημα και στη συνέχεια παρομοιάζει το καθένα με ένα αντικείμενο, ζώο ή πρόσωπο. Π.χ. το δ μοιάζει με ένα **δράκο!** (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
2. Παιχνίδι τόμπολας. Ο θεραπευτής σχεδιάζει ένα ζάρι με 4 γράμματα. Κάθε φορά θεραπευτής και παιδί ρίχνουν εναλλάξ το ζάρι αναγνωρίζουν και εκφωνούν το φώνημα και στη συνέχεια θα πρέπει να πουν μια λέξη που να ξεκινά από το συγκεκριμένο φθόγγο. ([www.grasini.gr/iza.gr](http://www.grasini.gr/iza.gr))
3. Το παιδί αρχικά ακούει και αντιλαμβάνεται ποικίλα ηχητικά ερεθίσματα (ο θεραπευτής χρησιμοποιεί τον Η/Υ). Αναγνωρίζει τους ήχους που ακούει, βρίσκει την κάρτα που αντιστοιχεί σε κάθε ήχο και στην συνέχεια σχεδιάζει το γράμμα στον αέρα ή στην πλάτη του εκπαιδευτικού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)
4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί διαφημιστικά έντυπα και περιοδικά με μικρά κείμενα, αρχικά μιας πρότασης και στη συνέχεια ζητά από το παιδί να αναγνωρίσει και να κόψει το επιθυμητό γράμμα, όσες φορές υπάρχει στην πρόταση και να το κολλήσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι. (Πόρποδας, 2003)
5. Κάθε φορά που ολοκληρώνεται η εκμάθηση ενός γράμματος το παιδί το τοποθετεί σε ένα μεγάλο χάρτινο κουτί μαζί με μια χαρακτηριστική εικόνα που αρχίζει από αυτό. (Πόρποδας, 2003)
6. Με τη χρήση καρτελών ο θεραπευτής παρουσιάζει το γράφημα και ζητά από το παιδί να το προφέρει, να το δείξει όσο το προφέρει ο θεραπευτής και στη συνέχεια να κλείσει τα μάτια και να το γράψει με το δάκτυλο του στον αέρα, στο θρανίο, στην αμμοδόχο και τέλος στο χαρτί. (Πόρποδας, 2003)
7. Ο θεραπευτής δίνει το γράφημα στο παιδί γραμμένο με διακεκομμένες γραμμές, είτε με κενά και του ζητά να ολοκληρώσει τη γραφή, αφού πρώτα το αναγνωρίσει. (Πόρποδας, 2003)
8. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάποιο εύπλαστο υλικό, όπως πλαστελίνη ή πηλό και του ζητά να σχηματίσει και να προφέρει το συγκεκριμένο γράφημα. (Πόρποδας, 2003)

9. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί έντυπο υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις και του ζητά να αναγνωρίσει και να κόψει περιμετρικά το συγκεκριμένο γράφημα. (Πόρποδας, 2003)

**2. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της πρωτοπροσωπικής κατάληξης ενεργητικού ρήματος στον ενικό αριθμό.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι τα ενεργητικά ρήματα στον ενικό αριθμό έχουν κατάληξη – ω. Με αυτήν την κατάληξη μας επισημαίνουν κάτι που κάνω εγώ τώρα – αυτή τη στιγμή. Όπως: τρώω, πλένω, παίζω, κοιτάζω, ξαπλώνω κ.α. Έπειτα ζητά από το παιδί να σκεφτεί άλλα ρήματα και να μιμηθεί με κινήσεις π.χ. σκάβω και να κάνει πως σκάβει. Αντίθετα αν το παιδί δεν μπορεί να σκεφτεί ρήματα τότε μιμείται ο θεραπευτής και το παιδί προσπαθεί να ανακαλύψει το ρήμα π.χ. κάνει ότι σκάβει και το παιδί πρέπει να πει σκάβω. Έπειτα γράφουν την λέξη, τονίζοντας την κατάληξη σε ένα μεγάλο χαρτί μέτρου. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί να διαβάσει πολλές διαφορετικές προτάσεις τύπου Υ-Ρ στο πρώτο πρόσωπο (π.χ. εγώ πίνω, εγώ γράφω) και επισημαίνει την ορθή γραφή της κατάληξης. Στη συνέχεια το παιδί ασκείται στο να συμπληρώνει τη σωστή κατάληξη με διαφορετικούς τρόπους μαγνητικός πίνακας, υπολογιστής). (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί περιοδικά και εφημερίδες για να βρει και να κόψει τα ρήματα που τελειώνουν σε – ω. έπειτα δημιουργούν ένα κολάζ με τις λέξεις. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**3. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της κατάληξης ενικού αριθμού των ουδέτερων σε – ο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι τα ουδέτερα που τελειώνουν σε – ο γράφονται με όμικρον.

Π.χ. το φτερ-ό, το δέντρ-ο, το πρόσωπ-ο ...κ.α. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

2. Ο θεραπευτής φτιάχνει ένα τρένο με βαγόνια από χαρτί, πλαστικοποιημένο. Κάθε φορά που λέει ένα ουδέτερο σε – ο π.χ. νερό τοποθετεί το ‘‘νερ’’ πάνω στο πρώτο βαγόνι και το ‘‘ο’’ το οποίο είναι γραμμένο με κόκκινο μαρκαδόρο, στο δεύτερο. Συνεχίζει με τις υπόλοιπες λέξεις και ζητά τώρα από το παιδί να τις τοποθετήσει πάνω στα βαγόνια. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

3. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να συμπληρώσει με κόκκινο χρώμα τις καταλήξεις των ουδετέρων:

Νερ\_\_

Εύλ\_\_

Στυλ\_\_

Φτερ\_\_

Βιβλί\_\_

Δέντρ\_\_ κ.α. (Τζεβελέκου, Κάντζου, Σταμούλη, 2007)

4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί έντυπο υλικό, περιοδικά και εφημερίδες, για να εντοπίσει και να κόψει τα ουδέτερα που τελειώνουν σε – ο. Αφού τα κόψει κολλάνε τις λέξεις σε ένα χαρτόνι δημιουργώντας ένα κολάζ. (Χορτιάτη, 2002).

**4. Λεξικογραμματικός στόχος:** Επισήμανση της έννοιας του ενεργητικού ρήματος.

#### Δραστηριότητες:

1 Ο θεραπευτής σχεδιάζει σε ένα φύλλο χαρτί τα μάτια του παιδιού και από κάτω σχηματίζει το «ω», το παιδί βάζει τα χέρια κάτω από τα μάτια και το σχηματίζει με τα δάκτυλα του και λέει π.χ. εγώ κοιτάζω. (Κυριακίδου – Χριστοφίδου, 2010)

2 Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι ενεργητικό είναι το ρήμα που δηλώνει ότι το υποκείμενο ενεργεί και τελειώνει σε -ω. Παράδειγμα:

- τρέχ**ω**

- πηδ**ώ**

- γελώ
- πεινώ. (Κυριακίδου – Χριστοφίδου, 2010)

3. Ο θεραπευτής ονομάζει ενεργητικά ρήματα και μαζί με το παιδί εκτελούν κινήσεις π.χ. τρέχω – τρέχουν, στη λέξη γελώ – γελούν δυνατά κ.α. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να ονομάζει ενεργητικά ρήματα. (Τζώρτζη, 1996)

4. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να κάνει προτάσεις χρησιμοποιώντας ενεργητικά ρήματα. (Καρκανιάς, Σουλιώτου, 2008)

5. Μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να εντοπίσει μέσα σε ένα κείμενο τα ενεργητικά ρήματα. (Τζεβελέκου, Κάντζου, Σταμούλη, 2007)

**5. Λεξικομματικός στόχος:** Επισήμανση της αλφαβητικής σειράς.

#### Δραστηριότητες:

1 Ο θεραπευτής μαθαίνει στο παιδί το τραγούδι της αλφαβήτας (‘‘Τραγουδώ την αλφαβήτα’’). (Καραδέδου – Πατριανάκου, 2000)

2 Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί σε μια καρέκλα και έχει δίπλα του διάφορα αντικείμενα. Για κάθε αντικείμενο που πετάει ο θεραπευτής, το παιδί ονομάζει και το επιθυμητό φώνημα. Π.χ. ο θεραπευτής πετάει στο παιδί ένα κουκλάκι – αγελάδα και το παιδί λέει άλφα, πετάει ένα βατράχι και λέει βήτα κ.ο.κ. (Τζώρτζη, 1996)

3. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί φτιάχνουν το βιβλίο της αλφαβήτας. Πάνω σε κάθε σελίδα γράφουν το γράφημα και από κάτω κολλούν μια εικόνα που ξεκινά από τον αντίστοιχο φθόγγο. Παράδειγμα:

A



([www.prasinipriza.gr](http://www.prasinipriza.gr))

4.Ο θεραπευτής γράφει σε χαρτί μέτρου κάθετα σε στήλες τα γράμματα της αλφαβήτου. Σε μια παρένθεση από πάνω έχει μπερδεμένες λέξεις που το αρχικό τους γράμμα είναι με διαφορετικό χρώμα της κάθε μιας π.χ. γορίλας, πουλί, αυγό κ.α. Ζητά από το παιδί να τοποθετήσει με τη σειρά τις λέξεις στις στήλες. ([www.e-proodos.com](http://www.e-proodos.com))



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14**

### **ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ**

## ΤΟΜΕΑΣ: ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

**1.Επιμέρους Στόχος:** Οριοθέτηση συμπεριφοράς. Αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής μαθαίνει στο παιδί έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης. Ανάλογα με την περίσταση, αυτός ο τρόπος θα μπορούσε να είναι το να χτυπάει ένα μαξιλάρι, ένα τύμπανο, να βγαίνει και να τρέχει στον παιχνιδότοπο, να μετράει μέχρι το δέκα για να ηρεμήσει κ.α. (Jordan, 2000)
2. Ο θεραπευτής αγνοεί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και επαινεί τις επιθυμητές. Φροντίζει οι ενισχυτές (ενθάρρυνση, έπαινος, αγαπημένο σνακ ή παιχνίδι) να ακολουθούν αμέσως μετά την επίδειξη μιας επιθυμητής συμπεριφοράς του παιδιού. (Ντίνας, 2012)

**1.Γενικός Στόχος:** Ο μαθητής να δείχνει κοινωνικό ενδιαφέρον, κοινωνική προσοχή.

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να κοιτάει - παρατηρεί τον θεραπευτή.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής στέκεται απέναντι από το μαθητή και μιμείται:
  - Τις κινήσεις του...
  - Τους ήχους του...
  - Το παιχνίδι του...

Μόλις ο μαθητής στρέψει το βλέμμα του στον εκπαιδευτικό τότε επαναλαμβάνει με μεγαλύτερη ένταση και ενθουσιασμό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής μαθαίνει από το περιβάλλον του παιδιού για κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον του σε κάποιο αντικείμενο π.χ. αυτοκίνητα, αεροπλάνα κ.τ.λ. Στη συνέχεια το εντάσσει μέσα στο παιχνίδι και το δίνει στο παιδί μόνο εφόσον τον κοιτάξει. Η επιθυμητή συμπεριφορά ενισχύεται και επαναλαμβάνεται πολλές φορές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)

3. Ο θεραπευτής προσφέρει στο μαθητή ένα αγαπημένο λαχταριστό σνακ για αυτό π.χ. ένα πατατάκι και του το προσφέρει μόνο όταν στρέψει το βλέμμα του σε αυτόν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)

4. Όταν το παιδί ζητήσει κάτι για να παίξει με αυτό, ο θεραπευτής κοιτάει προς άλλη κατεύθυνση, μέχρι να συλλάβει τα μάτια του με τα δικά του. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

5. Παίζουμε ένα παιχνίδι με φωνές (κούκου τσα!), χρησιμοποιώντας ένα λεπτό μαντήλι γύρω από το πρόσωπο. Όταν το παιδί κοιτάζει προς τον θεραπευτή μετακινεί το μαντήλι με μια προσφώνηση έκπληξης. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

6. Για μεγαλύτερα και πιο ικανά παιδιά, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τονίσει και να εξασκήσει τα περίπλοκα βλέμματα.

Ο θεραπευτής παραδείγματος χάριν, μπορεί να παίξει με το παιδί ένα απόσπασμα, μια σκηνή από ένα αγαπημένο του *Μίκη Μάους* ανταλλάζοντας έντονα τα βλέμματα τους. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** απόκτηση βλεμματικής επαφής σε αντικείμενα, δραστηριότητες που παρουσιάζονται από τον θεραπευτή.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής επιλέγει αντικείμενα που είναι πολύ πιθανό να τραβήξουν την προσοχή του μαθητή. Δημιουργεί σαπουνόφουσκες αφήνοντας το παιδί να βλέπει να πέφτουν απαλά στο πάτωμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Φούσκωμα ενός μπαλονιού και στη συνέχεια ήπιο ξεφούσκωμα με τον αέρα να βγαίνει απαλά και να κυλά πάνω στο χέρι ή στο πρόσωπο του παιδιού. (Γκίλμπερτ, 1996)

3. Ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα μουσικό κουτί. Είναι γνωστό ότι τα αυτιστικά παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την μουσική επομένως είναι μια αποτελεσματική δραστηριότητα για να επιτύχουμε το στόχο μας, τη βλεμματική επαφή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

4. Παίζουμε το παιχνίδι "που κοιτάω". Ο θεραπευτής κρύβει έναν ισχυρό ενισχυτή, και χρησιμοποιεί μια επίμονη ματιά απέναντι στο κρυμμένο μέρος για να κατευθύνει εκεί το παιδί. Όταν το βρει ανταλλάζουν ρόλους και πλέον αφήνει το παιδί να τον οδηγήσει στο μέρος που έχει κρύψει τον ενισχυτή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

5. Το παιδί εντοπίζει πηγές ήχου. Ο θεραπευτής κρύβει παιδικά παιχνίδια που παράγουν ήχο και ζητά από το παιδί να εντοπίσει την κατεύθυνση από την οποία

έρχεται ο συγκεκριμένος ήχος ή απλά παρατηρεί την αντίδραση του παιδιού. (Δράκος, 1996)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Συμμετοχή σε οικείες δραστηριότητες μαζί με τον θεραπευτή για μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια για μεγαλύτερο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει ένα παιχνίδι με αντικείμενα που αρέσουν στο μαθητή και αυξάνει σταδιακά τον χρόνο ενασχόλησης με αυτό. Π.χ. παίζει με το μαθητή κυλώντας μια μπάλα, σπρώχνοντας ένα αυτοκινητάκι ο ένας στον άλλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Ανταπόκριση του παιδιού ακούγοντας το όνομα του.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής φωνάζει δυνατά το παιδί με το όνομα του. Κάνει έναν έντονο θόρυβο που θα του τραβήξει την προσοχή π.χ. σφυρίζει, χτυπάει παλαμάκια, κουνάει μια κουδουνίστρα, πατάει μια πλαστική κόρνα. Μόλις ο μαθητής τον κοιτάζει ακολουθεί επιβράβευση «μπράβο» με ενθουσιασμό. Η ενέργεια επαναλαμβάνεται. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.5 Επιμέρους Στόχος:** Διακοπή της δραστηριότητας και ανταπόκριση στο όνομα.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής προσφέρει στο παιδί ένα αγαπημένο του παιχνίδι. Διαφορετικά την ώρα ενασχόλησης του παιδιού με κάποιο αντικείμενο ο θεραπευτής εκφωνεί το όνομα του μαθητή. Κατόπιν παίρνει το παιχνίδι του και το τοποθετεί μπροστά στα μάτια του. Μόλις ο μαθητής τον κοιτάζει του το προσφέρει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες με τον θεραπευτή, αρχικά για μικρό χρονικό διάστημα και έπειτα για μεγαλύτερο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα που του αρέσει. Στη συνέχεια προσθέτει καινούργια στοιχεία και αυξάνει το χρόνο της δραστηριότητας. Π.χ. δίνει στο παιδί ένα τρενάκι με ένα βαγόνι και στη συνέχεια γίνονται δύο και τρία. Στη συνέχεια το παιδί θα πρέπει να τοποθετήσει σε κάθε

βαγόνοι μικρά ανθρωπάκια. Σταδιακά μαθαίνει να ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι το δρόμο που διανύει το τρένο η οποία σιγά – σιγά μεγαλώνει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί πλαστελίνη σε συνεργασία με το παιδί και δημιουργούν διάφορες κατασκευές. Αφήνει το παιδί αρχικά να επεξεργαστεί την πλαστελίνη όπως αυτό θέλει και στη συνέχεια παίζουν μαζί της. (Γκονέλα,2008)

3. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί τη ζωγραφική σε μεγάλο χαρτόνι με νερομπογιές. Το καθοδηγεί να ζωγραφίσουν μαζί, αρχικά για μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια για μεγαλύτερο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Διατήρηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω βλεμματικής επαφής.

#### **Δραστηριότητα:**

1. Χρησιμοποίηση δραστηριοτήτων «πάρε – δώσε». Ο θεραπευτής π.χ. φυσάει και κάνει σαπουνόφουσκες, αφού τον κοιτάξει το παιδί του το δίνει για να κάνει και αυτό με τη σειρά του. Το παιχνίδι συνεχίζεται αφού το παιδί ανταποκριθεί με βλεμματική επαφή. **Εναλλακτικές δραστηριότητες** μπορεί να είναι το φούσκωμα ενός μπαλονιού αρχικά από το θεραπευτή και στη συνέχεια από το παιδί, το πέταμα της μπάλας ή το σύρσιμο ενός αμαξίου ή μιας μηχανής από τον έναν στον άλλο **μόνο** εφόσον πραγματοποιείται η βλεμματική επαφή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.8. Επιμέρους Στόχος:** Το παιδί να είναι σε θέση να μιμείται τις κινήσεις και τις ενέργειες του θεραπευτή του.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παρουσιάζει απλές κινήσεις του σώματος στο πλαίσιο επαναλαμβανόμενου παιχνιδιού. Το παιχνίδι καταλήγει σε μια χαρούμενη δραστηριότητα για το παιδί το οποίο με την σειρά του συνεχίζει επαναλαμβάνοντας π.χ.

- Πηδάει, πηδάει το βατραχάκι και γαργαλάει τον .....(Γιωργάκη).
- Τρέχει, τρέχει το κουνελάκι και πιάνει τον .....(Γιωργάκη).
- Πετάει, πετάει το πουλάκι και πάει στο λαιμό του ....(Γιωργάκη).
- κούκου τσα!!! (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής έχοντας ένα μουσικό κουτί το κουρδίζει δείχνοντας το στο παιδί. Στη συνέχεια παροτρύνεται να κάνει το ίδιο για να ακουστεί η μουσική του. (Γκονέλα,2008)

3. Ο θεραπευτής τραγουδά το «πούντο – πούντο το δακτυλίδι» κρύβοντας το κάπου κοντά. Στη συνέχεια προσπαθεί με τον μαθητή να το ανακαλύψουν. Στη συνέχεια το παιδί μιμείται και ο θεραπευτής βρίσκει το αντικείμενο. Μόλις ο μαθητής μιμηθεί, ο θεραπευτής αντιδρά με ενθουσιασμό. **Παρόμοια παιχνίδια** μπορούν να πραγματοποιηθούν με τα τραγούδια «αχ! Κουνελάκι» «χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά», καθώς και με το περπάτημα των δακτύλων στους ώμους του παιδιού.. Όταν ο μαθητής καταφέρει να μιμείται τις κινήσεις του θεραπευτή αυτός σταδιακά τις αυξάνει από δύο σε τρεις κ.ο.κ. (Schiller, Phipps, 2003)

**2. Γενικός Στόχος:** Το παιδί να παρουσιάζει αμοιβαία αλληλεπίδραση.

**2. 1.Επιμέρους Στόχος:** Διατήρηση της κοινωνικής επαφής μέσω επανάληψης αρχικά συγκεκριμένων ενεργειών π.χ. κινήσεων και στη συνέχεια με τη χρήση αντικειμένων/παιχνιδιών.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής φυσάει δυνατά μέσα στην παλάμη του παιδιού. Τα χείλη του μπορούν να ακουμπούν στο χέρι του παιδιού εφόσον δεν είναι ενοχλητικό για αυτό. Έπειτα περιμένει το παιδί να σηκώσει το χέρι του για να ξανά επαναληφθεί η δραστηριότητα. (Peeters, 2000)

2. Παιχνίδι «κόλλα το». Ο θεραπευτής σηκώνει το χέρι του παιδιού και του λέει κόλλα το. Στη συνέχεια περιμένει το παιδί να σηκώσει το χέρι του για να επαναληφθεί η κίνηση. (Quill, 2000)

3. Παίζετε το παιχνίδι «περνά – περνά η μέλισσα». Ο θεραπευτής περιμένει να του χτυπήσει το παιδί τα χέρια για να συνεχιστεί το παιχνίδι. (Schiller, Phipps, 2003)

4. Ο θεραπευτής πιτσιλάει με νεροπίστολο το χέρι του παιδιού. Στη συνέχεια σταματάει και περιμένει να σηκώσει το χέρι του για να τον ξανά πιτσιλίσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

5. Με ένα πλαστικό ζωάκι π.χ. μια κοτούλα ο θεραπευτής τραγουδώντας «κο, κο, κο» προσποιείται ότι η κότα περπατάει και τον τσιμπάει στο χέρι του. Στη συνέχεια καθοδηγεί το μαθητή να κάνει πως περπατάει η κότα και τσιμπάει το χέρι (του θεραπευτή). Όταν τον τσιμπήσει αντιδράει ξαφνιασμένος σαν να τρόμαξε με έντονα επιφωνήματα. Στη συνέχεια επικροτεί το παιδί να συνεχίσει την άσκηση αλλά τώρα να τσιμπάει τον εαυτό του. Η δραστηριότητα εναλλακτικά μπορεί να γίνει με ένα λούτρινο σκυλάκι που γλύφει το χέρι του παιδιού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3. Γενικός Στόχος:** Να μάθει να μοιράζεται.

**3.1. Επιμέρους Στόχος:** Να μοιράζεται τα ενδιαφέροντα του με βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια κάποιας δραστηριότητας, ενός παιχνιδιού ή κάποιου γεγονότος.

**Δραστηριότητες:**

1. Κατά την διάρκεια ενασχόλησης του παιδιού με μια δραστηριότητα π.χ. ζωγραφική, ο θεραπευτής στέκεται απέναντι από το παιδί και με έντονη, ενθουσιώδη φωνή αναφέρει μια « λέξη κλειδί (π.χ. κουτί) » που αφορά ένα άλλο αντικείμενο π.χ. ένα μουσικό κουτί το οποίο παράλληλα παρουσιάζεται στο παιδί. Στη συνέχεια ο θεραπευτής περιμένει να τον κοιτάξει πάλι για να πει τη λέξη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής φέρνει μαζί του ένα μυστικό σάκο. Αυτός ο σάκος κρύβει διάφορα μαγικά παιχνίδια που παρουσιάζονται σταδιακά στο παιδί.

Αρχικά ο θεραπευτής βγάζει το μικρό αμαξάκι εκφωνεί τη λέξη δυνατά και με ενθουσιασμό και δίνει το αντικείμενο στο μαθητή για να παίξει. Έπειτα ο θεραπευτής παίρνει από το σάκο κάποιο άλλο ενδιαφέρον για το παιδί αντικείμενο εκφωνεί τη λέξη κλειδί « π.χ. τύμπανο» και προσπαθεί τώρα να στρέψει το ενδιαφέρον του παιδιού στο νέο αντικείμενο, χτυπώντας το τύμπανο. Η άσκηση συνεχίζεται τώρα βοηθώντας το παιδί να πάρει το ίδιο ένα αντικείμενο μέσα από το σάκο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**3.2. Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει να μοιράζεται τα αντικείμενα του.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί την εντολή «πάρε- δώσε». Δίνει στο παιδί ένα αντικείμενο και στη συνέχεια με την καθοδήγηση του το παίρνει πάλι πίσω. Σταδιακά

ο χρόνος παραμονής του αντικειμένου στον καθένα αυξάνεται π.χ. ο θεραπευτής δίνει τώρα το αυτοκινητάκι στο παιδί το αφήνει να το επεξεργαστεί και να παίξει μαζί του για μερικά δευτερόλεπτα και έπειτα ακολουθεί πάλι η εντολή δώσε. Τώρα είναι η σειρά του θεραπευτή να παίξει με το αυτοκινητάκι. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι να αρχίσει το παιδί να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.3.Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει σταδιακά να μοιράζεται τις επιμέρους δραστηριότητες, αντικείμενα – περιμένει τη σειρά του.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής τραγουδά το «πάει ο λαγός να πει νερό» καταλήγοντας στο λαιμό ενός αρκούδου. Στη συνέχεια συνεχίζει στο λαιμό του παιδιού. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ένα πάζλ. Ξεκινά βάζοντας το πρώτο κομμάτι και έπειτα τοποθετεί το παιδί το επόμενο. Η σειρά γίνεται κάθε φορά εναλλάξ μέχρι να σχηματιστεί το πάζλ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)
3. Σειρά μου – σειρά σου κυλώντας μια μπάλα από τον θεραπευτή στο παιδί και αντίστροφα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
4. Ο θεραπευτής έχοντας ένα πλαστικό αεροπλάνο προσποιείται ότι διανύει αυτό μια απόσταση μέχρι το παιδί. Στη συνέχεια το παιδί θα πρέπει να κάνει το ίδιο φτάνοντας στο θεραπευτή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
5. Έχουμε μια λεκάνη μικρή την οποία έχουμε γεμίσει με λίγο νερό και έχουμε τοποθετήσει μέσα σε αυτή πλαστικά ψαράκια. Με μια απόχη ο θεραπευτής ψαρεύει το πρώτο ψαράκι και δείχνει μεγάλο ενθουσιασμό. Εν συνεχεία είναι η σειρά του παιδιού. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να πιάσουμε όλα τα ψαράκια. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**3.4. Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει να μοιράζεται το ενδιαφέρον του για αντικείμενα με το θεραπευτή.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής προτρέπει και καθοδηγεί το παιδί να του δείξει μια ζωγραφιά ή μια χειροτεχνία που έκανε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)



2. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να του δείξει το αγαπημένο του παιχνίδι ή παραμύθι. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

3. Μετά από μια δραστηριότητα του παιδιού π.χ. ένα κάστρο από τουβλάκια, ο θεραπευτής συζητά με το παιδί, το ρωτά τι έφτιαξε, αν του αρέσουν τα κάστρα, αν φτιάχνει κάστρα με την άμμο στην παραλία κ.τ.λ. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**3.5. Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει να δείχνει με το δάκτυλο για να μοιραστεί το ενδιαφέρον του.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας όταν το παιδί κοιτάζει επίμονα ένα αντικείμενο που θέλει τότε ο θεραπευτής το δείχνει και με ενθουσιώδη τόνο φωνής ονομάζει το αντικείμενο π.χ. αεροπλάνο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δείχνει τις διάφορες εικόνες από ένα βιβλίο στο παιδί. Στην εικόνα που θα επιμείνει να κοιτά π.χ. μια γατούλα ο θεραπευτής ονομάζει δυνατά και με θαυμασμό το ζώακι και δείχνει με το δάκτυλο του. Στη συνέχεια προτρέπει και το μαθητή να κάνει το ίδιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής με αργές κινήσεις περνά μπροστά από τα μάτια του παιδιού ένα αγαπημένο για αυτό σνακ ή γλυκό. Στη συνέχεια το τοποθετεί ψηλά πάνω στο ράφι έτσι ώστε να μην φτάνετε από το παιδί αλλά να έχει οπτική επαφή. Αφού το παιδί κοιτάξει προς την κατεύθυνση αυτή ο θεραπευτής φωνάζει με ενθουσιασμό π.χ. *γλειφιτζούρι* και δείχνει με το δάκτυλο. Το παιδί έπειτα προτρέπεται να κάνει και αυτό το ίδιο. Όταν το επιτύχει η επιβράβευση επέρχεται και του δίνουμε το γλειφιτζούρι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

4. Ο θεραπευτής δείχνει εικόνες, φωτογραφίες ή αληθινά πράγματα, που το παιδί τα βρίσκει πολύ ελκυστικά. Καθώς εμφανίζονται, τραβάει την προσοχή του παιδιού δείχνοντας με το δάκτυλο, με σαφές βλέμμα και λέγοντας: π.χ. ελικόπτερο, καρχαρίας, τρένο κ.τ.λ. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**4. Γενικός Στόχος:** Ο μαθητής να αναπτύξει εγγύτητα.

**4.1. Επιμέρους στόχος:** Να ανέχεται να είναι κοντά - να παίζει κοντά στο θεραπευτή χωρίς να εκδηλώνει άγχος ή προβλήματα συμπεριφοράς.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής επιδιώκει να βρίσκεται όλο και πιο κοντά στο παιδί και να ασχολείται με μια δραστηριότητα που είναι παρόμοια με αυτή που ενασχολείται το παιδί. Π.χ. το παιδί παίζει με μια μπάλα, και ο θεραπευτής κρατά μια μπάλα και σταδιακά προσπαθεί να πλησιάσει το παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής οργανώνει μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι που προσελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού. Αν π.χ. του αρέσει να φτιάχνει πάζλ ή κολάζ, ο θεραπευτής αρχίζει να ασχολείται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μέχρι το παιδί να αρχίσει να τον πλησιάζει και να δραστηριοποιείται και αυτό. (Γλίλμπερτ, 1996)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα αγαπημένο του αντικείμενο και σιγά – σιγά αρχίζει η συναλλαγή. Ο θεραπευτής προσπαθεί να δίνει στο παιδί αντικείμενα που του τραβούν την προσοχή σταδιακά και κάθε φορά πλησιάζει όλο και πιο κοντά το παιδί. Π.χ. αρχικά κυλά μια μπάλα προς το παιδί, έπειτα σπρώχνει μια μηχανή, και καταλήγει να δίνει στο χέρι του παιδιού ένα μπαλόνι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.2. Επιμέρους Στόχος:** Να ανέχεται το άγγιγμα χωρίς να εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί παιχνίδια με γαργαλητό για να απευαισθητοποιήσει το άγγιγμα. Χρησιμοποιεί παιχνίδια ρουτίνας, όπως το περπάτημα των δαχτύλων του πάνω στους ώμους του παιδιού, το τραγουδάκι “πάει ο λαγός να πιει νερό” κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Χρησιμοποίηση ενεργητικών παιχνιδιών με τούμπες και έντονες κινήσεις. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Το τραμπολίνο είναι ένας τρόπος εκτόνωσης για τα αυτιστικά παιδιά. Ο θεραπευτής μπορεί να συμμετέχει μαζί με το παιδί σε αυτή τη δραστηριότητα αρχικά από μια απόσταση και σταδιακά πιάνοντας τα χέρια του και χοροπηδώντας μαζί του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)
4. Μερικά αυτιστικά παιδιά απολαμβάνουν το άγγιγμα όταν αυτό δεν είναι απαλό αλλά έντονο. Η θεραπεία με σφιχταγκάλιασμα σε αυτή την περίπτωση μπορεί να φανεί πολύ αποδοτική. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**4.3. Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει να διατηρεί τη σωστή απόσταση από τους άλλους.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί λεκτικά με φυσικό τρόπο στο παιδί ότι πρέπει να διατηρεί απόσταση *ένα βήμα* από τον άλλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Οπτικοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ο θεραπευτής τοποθετεί δυο τετράγωνα χαρτόνια στο πάτωμα στην επιθυμητή απόσταση και καλείται το παιδί να πατάει πάνω στο ένα χαρτόνι και ο θεραπευτής στο άλλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί δυο χούλα – χου. Σε κάθε περίπτωση, κατά την διάρκεια της δραστηριότητας το παιδί θα πρέπει να παραμείνει μέσα στον κύκλο, όπως και ο θεραπευτής. Εάν το παιδί βγει από τον κύκλο σταματά το παιχνίδι αυτόματα. Το παιχνίδι συνεχίζεται όταν αυτό ξαναμπει. Η επιθυμητή συμπεριφορά ενισχύεται λεκτικά από το θεραπευτή με ενθουσιώδη φωνή. (Γεννά, 2002)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ**

***1. Γενικός στόχος:*** Το παιδί να αναπτύξει σταδιακά διαφορετικούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** ανάπτυξη παράλληλου παιχνιδιού, απόκτηση επίγνωσης παρουσίας των άλλων.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί στο ίδιο τραπέζι και ασχολούνται και οι δύο με πλαστελίνη, πλάθουν κουλουράκια, χρησιμοποιούν τον πλάστη, καλούπια για σχήματα κ.ο.κ. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να τον παρατηρεί και παράλληλα να φτιάχνει και αυτό διάφορες δημιουργίες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο εκπαιδευτικός γενικά, εμπλέκει το παιδί σε ένα παιχνίδι, το οποίο είναι γνωστό ότι δεσμεύει την παρατηρητικότητα του. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί επιβραβεύεται συνεχώς, όταν κοιτά τον θεραπευτή και παίζει με παρόμοιο τρόπο, δείχνοντας ότι αντιλαμβάνεται την παρουσία του. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.2 .Επιμέρους Στόχος:** Να μπορέσει να αναπτύξει συντροφικό παιχνίδι (μαθαίνει να μοιράζεται τα υλικά και να παρακολουθεί τους γύρω του.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής έχει σχεδιάσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι το δρόμο που διανύει ένα τρένο. Έχοντας ένα τρενάκι αυτός και ένα το παιδί, το παρακινεί να ακολουθήσει την διαδρομή παρόμοια με αυτόν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν από ένα αυτοκινητάκι. Με τη χρήση μιας πλαστικής γέφυρας ο θεραπευτής διανύει την απόσταση αυτή πάνω από την πλαστική γέφυρα και εν συνεχεία ζητά από το παιδί να κάνει το ίδιο. Το παιχνίδι συνεχίζεται και η έμφαση είναι στη δραστηριότητα και όχι στη συνεργασία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει συνεργατικό παιχνίδι, έτσι ώστε να υπάρχει ένας κοινός στόχος.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και σπρώχνει – κυλά την μπάλα σε αυτό. Στη συνέχεια προτρέπει το παιδί να κάνει το ίδιο. Το παιχνίδι συνεχίζεται με επιβράβευση του παιδιού ... (παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με ένα αυτοκινητάκι, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα πάντοτε του παιδιού). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής έχει ζωγραφίσει σε ένα χαρτί έναν ήλιο και έχει έτοιμα κομμένα χαρτόνια για τις ακτίνες και τον πυρήνα του ηλίου. Ο θεραπευτής σιγά – σιγά καθοδηγεί το παιδί να συνεργαστούν και να κατασκευάσουν τον ήλιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί προσπαθούν να τοποθετήσουν χρωματιστά πλαστικά λουλούδια μέσα σε ένα βάζο. (Γκίλμπερτ, 1996)

4. Ο θεραπευτής έχει κατασκευάσει με πηλό πολύχρωμα μπαλάκια. Με την καθοδήγηση του το παιδί προσπαθεί μαζί του, να τοποθετήσουν όλα τα μπαλάκια μέσα σε ένα καλάθι. (Γκίλμπερτ, 1996)

5. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί προσποιούνται ότι μαγειρεύουν. Το παιδί βοηθά τον θεραπευτή να αγοράσουν τα χρήσιμα υλικά, να τα βάλουν στα πιάτα, να τα ανακατέψουν, να το βάλουν στο φούρνο να ψηθεί κ.ο.κ. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

**1. Γενικός Στόχος:** Να μάθει να επιλέγει.

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να μάθει να επιλέγει ανάμεσα σε δυο δραστηριότητες/παιχνίδια.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί κάτι που του αρέσει πολύ π.χ. ένα αυτοκινητάκι και κάτι που δεν τον ενδιαφέρει πολύ π.χ. ένα γάντι. Στη συνέχεια περιμένει από το παιδί να εκφράσει την προτίμηση του, είτε αγγίζοντας αυτό που θέλει, είτε δείχνοντας το ή αν είναι δυνατό να το ζητήσει με το λόγο. Του δίνει αυτό που διάλεξε ακόμα και αν είναι αυτό που δεν επιθυμεί. Ονομάζει κάθε φορά αυτό που επιλέγει το παιδί με δυνατή και ενθουσιώδη φωνή. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές με τον ίδιο τρόπο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να μάθει να επιλέγει στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας.

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί τώρα τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε συγκεκριμένα καλούπια π.χ. ένα αστεράκι, μια καρδούλα, ένα ανθρωπάκι κ.τ.λ. Δηλαδή αν το παιδί πρόκειται να ασχοληθεί με την πλαστελίνη του δίνει την δυνατότητα της επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικά πλέον σχήματα. Καθοδηγεί το παιδί να αγγίξει το επιθυμητό αντικείμενο ή να το αγγίξει με το δάκτυλο και στη συνέχεια του το δίνει. Κρατάει το αντικείμενο σε τέτοια απόσταση έτσι ώστε να μην μπορεί να το αρπάξει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να επιλέγει ανάμεσα σε πολλές δραστηριότητες/αντικείμενα.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δημιουργεί έναν πίνακα με φωτογραφίες πραγματικών, αγαπημένων αντικειμένων του παιδιού. Καθοδηγεί το παιδί έτσι ώστε να μάθει να δείχνει τη φωτογραφία του αντικειμένου που θέλει, για να πάρει το συγκεκριμένο αντικείμενο και να ξεκινήσει τη δραστηριότητα. Εναλλακτικά μπορεί να ξεκολλήσει την φωτογραφία και ο θεραπευτής να του δώσει το επιθυμητό αντικείμενο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δημιουργεί σε ένα πίνακα διάφορα κωμικά σκίτσα με αγαπημένες δραστηριότητες για το παιδί π.χ. ένα παιδί να τραγουδά και να βγαίνουν οι νότες από το στόμα του, ένα άλλο παιδί να παίζει με αμαξάκια, ένα άλλο να ζωγραφίζει κ.ο.κ. Στη συνέχεια βοηθά το παιδί να επιλέξει το ανάλογο σκίτσο για να μεταβούν στην επιθυμητή δραστηριότητα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**2. Γενικός Στόχος:** Να είναι σε θέση να οργανώνει τη συμπεριφορά του ανάλογα με το τι πρέπει να κάνει.

**2.1. Επιμέρους Στόχος:** να ενεργεί αυτόνομα πλέον σε οικείες δραστηριότητες.

**Δραστηριότητα:**

1. Όταν το παιδί πρέπει να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα ο θεραπευτής τοποθετεί τα υλικά που πρέπει να χρησιμοποιήσει με τη σειρά που θα χρησιμοποιηθούν. Π.χ. το παιδί πρόκειται να μαγειρέψει μια σούπα. Ο θεραπευτής τοποθετεί τα υλικά με την εξής σειρά: λαχανικά, κατσαρόλα, κουτάλα, πιάτο. Εναλλακτικά τοποθετεί σκίτσα που του παρουσιάζουν τα διαδοχικά βήματα που πρέπει να ακολουθήσει για να ολοκληρώσει την συγκεκριμένη δραστηριότητα (οπτικοποίηση της δραστηριότητας).

**Παρόμοια δραστηριότητα** μπορεί να γίνει με πλαστελίνη (πλαστελίνη, πλάστης, καλούπια) ή με ένα αμαξάκι (αμάξι, δρόμος, γέφυρα, σπίτι). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.2. Επιμέρους Στόχος:** Να ακολουθεί οδηγίες σε καινούργιες δραστηριότητες ή καταστάσεις.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δημιουργεί μια κοινωνική ιστορία που πρέπει να δείχνει στο παιδί τι ακριβώς πρέπει να κάνει κατά τη διάρκεια της νέας δραστηριότητας/διαδικασίας. Η ιστορία αποτελείται από ένα σύνολο ζωγραφισμένων εικόνων ή από φωτογραφίες που απεικονίζουν βήμα –βήμα τι πρέπει να κάνει το παιδί σε κάθε περίπτωση. Π.χ. πρόκειται να πάει εκδρομή με το σχολείο. Οι εικόνες θα πρέπει να δείχνουν τα εξής: Περιμένω στη σειρά και μπαίνω στο σχολικό λεωφορείο. Κάθομαι ήσυχα στη θέση μου. Όταν φτάσουμε κατεβαίνω από το λεωφορείο και ακολουθώ την δασκάλα (δεν απομακρύνομαι από αυτήν). Παίζω με τους συμμαθητές μου όταν φτάσουμε στο μέρος που θα μας πουν οι δάσκαλοι μας. Όταν πρόκειται να αποχωρήσουμε περιμένω πάλι στη σειρά μου για να επιβιβαστώ στο σχολικό. Όταν φτάσουμε στο σχολείο περιμένω ήρεμα να κατέβω από το λεωφορείο, η δασκάλα είναι αυτή που θα μας πει στη συνέχεια τι πρέπει να κάνουμε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**ΤΟΜΕΑΣ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ**

***1. Γενικός Στόχος:*** Το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες κοινωνικού συγχρονισμού - εναλλαγής σειράς.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του σε σωματικό παιχνίδι.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί και καθοδηγεί το παιδί να περιμένει τη σειρά του σε σωματικό παιχνίδι του τύπου "γαργαλητό", "πάει ο λαγός να πιει νερό", "ντιν - νταν η καμπανίτσα" (κουνώντας τη μυτούλα του παιδιού), "τα δάχτυλα του χεριού να περπατούν στους ώμους και στην πλάτη". (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του σε απλό εκπαιδευτικό παιχνίδι οπτικοκινητικού συντονισμού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής βάζει το παιδί απέναντι του και το προτρέπει να περιμένει τη σειρά του. Έχει μοιράσει τα κομμάτια ενός πάζλ στο παιδί και σε αυτόν και κάθε φορά περιμένει ο ένας τον άλλο για να βάλει το δικό του κομμάτι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής και το παιδί στέκονται αντικριστά. Ο καθένας τώρα περιμένει τη σειρά του για να τοποθετήσουν τις πολύχρωμες μπάλες μέσα σε ένα καλάθι. Ξεκινά ο θεραπευτής πρώτος και στη συνέχεια καθοδηγεί το παιδί να κάνει και αυτό το ίδιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ενσφηνώματα διάφορων σχημάτων και τα τοποθετούν μία ο ένας μία ο άλλος. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Χρησιμοποιούνται κύβοι (ή τουβλάκια) οι οποίοι τοποθετούνται ο ένας πάνω στον άλλο (με τον ίδιο πάντα τρόπο σειρά μου - σειρά σου). (Γεννά, 2002)
5. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν από ένα κομμάτι σπάγκο. Σε ένα κουτί δίπλα βρίσκονται πολύχρωμες χάντρες. Ο καθένας θα πρέπει τώρα να περιμένει στη σειρά του, να παίρνει από μια χάντρα μέχρι να σχηματιστεί όλος ο σπάγκος. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει τη σειρά του σε επιτραπέζιο παιχνίδι.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί τους κανόνες ενός απλού επιτραπέζιου παιχνιδιού, τον προτρέπει και τον καθοδηγεί να τους ακολουθεί και να παίζει με τη σειρά του. Χρησιμοποιεί κουμπιά τα οποία θα πρέπει να τοποθετηθούν ανάλογα με το χρώμα τους σε μια εικόνα. Τα κουμπιά είναι τοποθετημένα σε ένα κουτί. Ο θεραπευτής προτρέπει τον μαθητή να του δίνει το κουτί και στη συνέχεια να περιμένει να το πάρει από αυτόν για να τοποθετήσει όλα τα κουμπιά κάποιου συγκεκριμένου χρώματος στην εικόνα του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής έχει τοποθετήσει στη μέση ένα σακουλάκι με φασόλια. Χρησιμοποιεί ένα ζάρι και εξηγεί στο παιδί να περιμένει τη σειρά του, για να ρίξει το ζάρι και να πάρει τον αντίστοιχο αριθμό φασολιών. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Ο θεραπευτής έχει κόψει σε κομματάκια μικρά, ένα κομμάτι χαρτί. Έχοντας δυο καλάμια, ο καθένας με τη σειρά φυσάει για να εκτοξεύσει μακριά το χαρτάκι. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
4. Παιχνίδι φιδάκι για πιο ικανά παιδιά. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)



**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει τη σειρά του σε ομαδικό παιχνίδι.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί και καθοδηγεί το μαθητή να περιμένει τη σειρά του σε ομαδικό παιχνίδι π.χ. περνά - περνά η μέλισσα, μπόουλινγκ κ.α. Ο θεραπευτής μπορεί να ζωγραφίσει σε χαρτί μέτρον κύκλους για να ξέρει το παιδί που να σταθεί για να περιμένει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Διάφορα παιχνίδια του τύπου σχοινάκι, κουτσό, παντομίμα, κρύψιμο και εύρεση ενός αντικειμένου (παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού), εξηγώντας πάντοτε προσεχτικά τους κανόνες του παιχνιδιού στο παιδί καθώς και τη σημαντικότητα, του να περιμένει πάντοτε τη σειρά του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει τη σειρά του σε διάλογο προλεκτικού σταδίου (με βλέμμα, χαμόγελο, ήχους, συλλαβές).

**Δραστηριότητες:**

1. Παιχνίδι παντομίμα. Ο θεραπευτής ξεκινά μιμούμενος τον ήχο και το περπάτημα από κάποιο ζώο. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει το ζώακι, να επιλέξει το σωστό ανάμεσα από διάφορα πλαστικά ζώακια και να φωνάζει δυνατά το όνομα του. Στη συνέχεια το παιδί καθοδηγείται να κάνει το ίδιο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
2. Ο θεραπευτής δημιουργεί παιχνίδια επαναλαμβανόμενα, που περιέχουν στοιχεία που διασκεδάζουν το παιδί, όπως σωματική επαφή (πάει ο λαγός να πει νερό) και κάνει παύσεις στη διάρκεια του παιχνιδιού, για να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει με κίνηση, με ήχο, με βλέμμα, με χαμόγελο ή με λόγο. Όταν το παιδί πάρει μέρος στο παιχνίδι, ο θεραπευτής συνεχίζει. Αργότερα κάνει και πάλι παύση για να προκαλέσει τη συμμετοχή του παιδιού. Ο θεραπευτής πρέπει να δείχνει ενθουσιώδεις ώστε η διαδικασία να είναι ευχάριστη για το παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Παιχνίδι πούντο - πούντο το δαχτυλίδι. Ξεκινά ο θεραπευτής κρύβοντας το δαχτυλίδι σε ένα από τα δυο χέρια του. Το παιδί θα πρέπει να μαντέψει σε πιο χέρι είναι το δαχτυλίδι. Στη συνέχεια παροτρύνεται το παιδί να κάνει το ίδιο. (Γκονέλα, 2008)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει τη σειρά του σε διάλογο με λόγο σε συνθήκη 1-1 με τον θεραπευτή, σε διάλογο με λόγο σε συνθήκη 1-1 με άλλο παιδί, σε διάλογο στο πλαίσιο ομάδας παιδιών.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής μαθαίνει στο παιδί που μιλάει να σταματάει μετά από μία με δύο προτάσεις για να δίνει τη δυνατότητα και στο συνομιλητή να μιλήσει. Ο θεραπευτής αρχικά χρησιμοποιεί οπτικές νύξεις αν χρειαστεί εκτός από λεκτική προτροπή. Μπορεί να κρατά ένα χαρτόνι και να το σηκώνει μπροστά στο παιδί όταν πρέπει να μιλήσει. Αρχικά ο θεραπευτής είναι ο συνομιλητής, στη συνέχεια βοηθάει το παιδί να μιλήσει με ένα άλλο παιδί και αργότερα το βοηθάει στο πλαίσιο μιας ομάδας παιδιών. Ο διάλογος επίσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με παιχνίδι ρόλων π.χ. να υποδυθεί ο θεραπευτής τον φίλο του παιδιού ή κάποιο άλλο πρόσωπο και να αναπτύξουν διάλογο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής βρίσκει θέματα για συζήτηση, που ενδιαφέρουν το παιδί και για τα οποία έχει τις απαιτούμενες γνώσεις. Θέμα διαλόγου μπορεί να είναι "το πάρκο", "τα μεταφορικά μέσα", "η καθημερινότητα του παιδιού" κ.τ.λ. Ξεκινά κάνοντας ερωτήσεις στο παιδί π.χ. πες μου κάτι για το πάρκο? πες μου κάτι για τις κούνιες? Ο διάλογος μπορεί να συνεχιστεί με τον θεραπευτή να προσθέτει σχετικές πληροφορίες σε όσα λέει το παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής καταγράφει μια συζήτηση με ελαφρύ περιεχόμενο, η οποία έχει φροντίσει να εμπεριέχει αρκετά λάθη π.χ. οι συνομιλητές μιλούν ταυτόχρονα, παρεμβολές από άλλα πρόσωπα άσχετων σχολίων κ.α. Το παιδί με τη βοήθεια του θεραπευτή καλείται να ανακαλύψει και να διορθώσει τα λάθη, αναπαριστώντας σωστά το διάλογο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

4. Ο θεραπευτής βιντεοσκοπεί το παιδί, την ώρα που μιλάει με μια μικρή ομάδα παιδιών του σχολείου ή όταν έχουν μια συζήτηση στο σπίτι με οικεία για αυτό πρόσωπα. Στη συνέχεια βλέπουν μαζί με το παιδί τη βιντεοταινία και επισημάνει τα λάθη του. Στη συνέχεια αναπαριστούν ξανά τη συζήτηση με το σωστό πλέον τρόπο (σωστές παύσεις, απομάκρυνση άσχετων σχολίων κ.α.). (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**2. Γενικός Στόχος:** Ο μαθητής να περιμένει στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων.

**2.1. Επιμέρους Στόχος:** Να κάθεται στη θέση του και να περιμένει στο πλαίσιο κοινής - ομαδικής δραστηριότητας.

### Δραστηριότητες:

1. Στη διάρκεια ομαδικής δραστηριότητας π.χ. ο θεραπευτής μαζί με το παιδί δημιουργούν ένα κολλάζ κολλώντας εικόνες, και το προτρέπει και το καθοδηγεί

λεκτικά με φυσικό τρόπο να περιμένει τη σειρά του. Το παιδί στέκεται απέναντι από το θεραπευτή και κάθε φορά που είναι η σειρά του να κολλήσει μια εικόνα, ο θεραπευτής τον βοηθάει με οπτικές νύξεις, όπως να φοράει ένα καπέλο και στη συνέχεια να το δίνει στο θεραπευτή για να συνεχίσει αυτός. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής με το παιδί παίζουν κουτσό. Ο θεραπευτής έχει ζωγραφίσει στο πάτωμα τα τετραγωνάκια καθώς και δυο κύκλους ο ένας πίσω από τον άλλο, για να δείξει στο παιδί το που πρέπει να περιμένει ο καθένας και τόξα που να δείχνουν ότι πρέπει να προχωρήσει μπροστά μόλις ο μπροστινός κύκλος αδειάσει. Αυτός που βρίσκεται στον πρώτο κύκλο είναι η σειρά του για να παίξει ενώ αυτός που βρίσκεται στο δεύτερο κύκλο θα πρέπει κάθε φορά να περιμένει για να έρθει η σειρά του (μετάβαση στον πρώτο κύκλο). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν με τουβλάκια, ενσφηνώματα και πάζλ. Σε κάθε μια από αυτές τις δραστηριότητες θα πρέπει ο θεραπευτής να εξηγεί στο παιδί ότι είναι η σειρά του για να παίξει χρησιμοποιώντας είτε λεκτική είτε οπτική ή και ακουστική καθοδήγηση (π.χ. να ακούει τον ήχο ενός τυμπάνου κάθε φορά που είναι να τοποθετήσει ένα τουβλάκι). (Peeters, 2000)

**2.3.Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει στην ουρά σε δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης αλλά και στο πλαίσιο της κοινότητας (τράπεζα, σούπερ μάρκετ, ταχυδρομείο, σινεμά, πολυκατάστημα κ.α.).

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί λεκτικά, καθοδηγεί με φυσικό τρόπο και δίνει οπτικές νύξεις στο παιδί να περιμένει στην ουρά. Δίνει ποικίλες ευκαιρίες στο παιδί να εξασκήσει αυτή τη δεξιότητα ενώ είναι δίπλα του για να το βοηθήσει. Για παράδειγμα εξηγεί στο παιδί ότι στο σούπερ μάρκετ θα πρέπει να περιμένει πίσω από τον κύριο/κυρία που βλέπει τελευταίο στην ουρά του ταμείου για να πληρώσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Χρήση κοινωνικών ιστοριών με εικόνες για το τι πρέπει να κάνει το παιδί σε κάθε περίπτωση. (Gray, White, 2003)

3. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί μπορούν να δουν ένα βίντεο που να παρουσιάζεται η κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου. Μπορεί να περιέχει λάθη, όπως τον εκνευρισμό του περιμένοντας στη σειρά. Το παιδί με τη βοήθεια του θεραπευτή θα πρέπει να επισημάνει το τι δεν πρέπει να κάνει αρχικά (ανάρμοστη συμπεριφορά) και

στη συνέχεια το τι θα ήταν σωστό (επιθυμητή συμπεριφορά). (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**2.4 Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει το θεραπευτή να τον φωνάξει με το όνομα του για να μιλήσει, να ρωτήσει κάτι, να πει μάθημα, έχοντας πάντοτε σηκώσει το χέρι του.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί και το καθοδηγεί να σηκώνει το χέρι του όταν θέλει να μιλήσει να ρωτήσει κάτι. Του εξηγεί ότι μόλις ακούσει το όνομα του, μπορεί να πάρει το λόγο, να μιλήσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Χρήση κοινωνικής ιστορίας με εικόνες π.χ. "μπορώ να ρωτήσω τον δάσκαλο μου κάτι, σηκώνοντας το χέρι μου και περιμένοντας να ακούσω το όνομα μου. Οι εικόνες θα μπορούσαν να δείχνουν και τι θα συνέβαινε αν μιλούσαν όλοι μαζί χωρίς να σηκώσουν το χέρι τους π.χ. θα ακούγονταν ομιλίες από παντού, θα ήταν πολύ ενοχλητικό και ο δάσκαλος δεν θα καταλάβαινε τι έλεγε ο καθένας. (Gray, White, 2003)

3. Ο θεραπευτής φτιάχνει ένα κολάζ για την επιθυμητή συμπεριφορά και το κολλάει στον τοίχο. Χρησιμοποιεί πραγματικές φωτογραφίες του παιδιού, που εξηγούν ότι, για να μιλήσει το παιδί θα πρέπει να σηκώσει το χέρι του και στη συνέχεια να ακούσει το όνομα του. (Γκίλμπερτ, 1996)

**3. Γενικός Στόχος:** Το παιδί να ακολουθεί οδηγίες στο πλαίσιο ομάδας.

**3.1. Επιμέρους Στόχος:** Να ακολουθεί μη λεκτικές οδηγίες σε επίπεδο 1 - 1.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί οδηγίες που συνοδεύονται από χειρονομίες και με φυσική καθοδήγηση αρχικά βοηθάει το παιδί να τις εκτελέσει.

Για παράδειγμα δίνει την οδηγία:

- κάθισε στην καρέκλα, την οποία δείχνει με το δάκτυλο του.

2. Εκτέλεση απλών εντολών όπως "έλα εδώ", "φύγε από εδώ", συνοδευόμενη πάντα από χειρονομία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.2. Επιμέρους Στόχος:** Να ακολουθεί μη λεκτικές οδηγίες σε ομάδα.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής τώρα χρησιμοποιεί οδηγίες που συνοδεύονται από χειρονομίες στο πλαίσιο ομάδας. Π.χ. κάθισε εδώ, έλα εδώ, πήγαινε εκεί, στο πλαίσιο μιας ομάδας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.4.Επιμέρους Στόχος:** Να ακολουθεί λεκτικές οδηγίες σε γνωστό πλαίσιο, σε καινούργιο πλαίσιο, σε επίπεδο 1-1 και σε ομάδα.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί οικεία οδηγία σε φυσικό πλαίσιο π.χ. φέρε το μπουφάν σου όταν τελειώνει η συνεδρία και το παιδί πρόκειται να φύγει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί οικεία οδηγία, και ζητά από το παιδί να του φέρει μια καρέκλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δίνει οδηγία σε καινούργιο πλαίσιο, όταν ξεκινά (ή ενδιάμεσα) η συνεδρία ζητά από το παιδί να του δώσει το μπουφάν του και στη συνέχεια το τοποθετεί στη θέση του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4. Γενικός Στόχος:** Να μάθει κοινωνικούς κανόνες.

**4.1. Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοεί την ύπαρξη κοινωνικών κανόνων.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού για να του εξηγήσει τους κοινωνικούς κανόνες που ισχύουν. Χρησιμοποιεί οπτικά μέσα, σύμβολα και σκίτσα για να παρουσιάσει τους κανόνες αυτούς. Π.χ. χρησιμοποιεί ένα απαγορευτικό X στο σκίτσο ενός παιδιού που χτυπάει ένα άλλο παιδί και ένα άλλο σκίτσο που δείχνει τα παιδιά να λύνουν τις διαφορές τους με ομιλία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει κάρτες με την επιθυμητή και ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός παιδιού. Το παιδί μαζί με το θεραπευτή συζητάνε και ανακαλύπτουν ανάμεσα από δυο ή τρεις κάρτες ποια από αυτές θα ήταν η σωστή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί παρακολουθούν ένα σίριαλ ή μια σαπουνόπερα, με ελαφρύ περιεχόμενο και σχολιάζουν τους ήρωες και τον τρόπο συμπεριφοράς του καθένα. Ο θεραπευτής επεξηγεί στο παιδί πόσο σημαντικό είναι να τηρούν αυτούς τους κανόνες για να υπάρχει η αρμονία στη σχέση τους. Σε επόμενο επίπεδο, μπορούν να σχολιάσουν τι θα συνέβαινε αν κάποιος είχε διαφορετική συμπεριφορά από αυτή που παρουσίασε και ποια θα ήταν τελικά τα αποτελέσματα - συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

4. Ο θεραπευτής με το παιδί παρακολουθούν σκηνές από μια εκπομπή με κάποιον να υποδύεται μια εντελώς ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Το παιδί καλείται να εντοπίσει τα λάθη. Σε αυτή την περίπτωση αποσπάσματα από τον Mr Bean μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμα και να αποτελέσουν μια εξαιρετική πηγή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**4.2. Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί διαφορετικούς κοινωνικούς κανόνες σε διαφορετικές κοινωνικές παραστάσεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί με φυσικό τρόπο και καθοδηγεί το παιδί λεκτικά, πως θα πρέπει να συμπεριφερθεί το παιδί σε διαφορετικές κοινωνικές παραστάσεις. Αν για παράδειγμα έχουν κανονίσει με το σχολείο να επισκεφτούν μια παράσταση π.χ. τον καραγκιόζη το παιδί θα πρέπει να τηρήσει τους εξής κανόνες:

- να περιμένει στην ουρά του ταμείου για να βγάλει εισιτήριο.
- να δώσει το εισιτήριο στην ταξιθέτρια και να περιμένει να του δείξει που είναι η θέση του.
- να παρακολουθεί την παράσταση με απόλυτη ηρεμία και να μην ενοχλεί τυχόν συμμαθητές του που κάθονται δίπλα του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Χρήση οπτικών μέσων, εικόνων και σκίτσων, οι οποίες θα διαδραματίζουν με χρονική αλληλουχία την επιθυμητή συμπεριφορά (π.χ. όπως το παραπάνω παράδειγμα). Στη συνέχεια για να δούμε αν το παιδί έχει κατανοήσει τους κανόνες μπορούμε να του ζητήσουμε να βάλει τώρα το ίδιο στη σειρά την εικόνες με την κατάλληλα χρονική ακολουθία και να τις κολλήσει σε ένα χαρτόνι. Ο θεραπευτής είναι πάντα δίπλα στο παιδί, το καθοδηγεί και το βοηθάει να ολοκληρώσει την δραστηριότητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής σε ποιο λειτουργικά παιδιά χρησιμοποιεί το παιχνίδι ρόλων. Π.χ. προσποιείται ότι είναι ο ταμίας και το παιδί βρίσκεται στην ουρά περιμένοντας ήσυχα τη σειρά του. Αναπαριστούν και εκτελούν όλους τους κοινωνικούς κανόνες που το παιδί θα πρέπει να εφαρμόσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5. Γενικός Στόχος:** Το παιδί να συμμετέχει με κατάλληλο τρόπο σε διαφορετικές δραστηριότητες του σχολείου.

**5.1. Επιμέρους Στόχος:** Να συμμετέχει με τον κατάλληλο τρόπο στη διαδικασία του φαγητού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής εξηγεί λεκτικά και οπτικά στο μαθητή τι ακριβώς πρέπει να κάνει την ώρα του φαγητού. Χρησιμοποιεί πραγματικές φωτογραφίες ή κάρτες που περιέχουν βήμα - βήμα τις οδηγίες που πρέπει να εκτελέσει το παιδί. Π.χ. περιμένω στη σειρά, παίρνω το πιάτο μου, κάθομαι στο τραπέζι. τρώω ήσυχα, μόλις αδειάσει το πιάτο μου το πάω στην κουζίνα, πλένω τα χέρια μου και στη συνέχεια επιστρέφω στην τάξη. Στη συνέχεια αφού το παιδί κατανοήσει τις οδηγίες ο θεραπευτής μπορεί να του ζητήσει να βάλει τις κάρτες με χρονική ακολουθία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής αναπαριστά τα βήματα ένα - ένα. Έχει ένα αγαπημένο γλύκισμα για το παιδί το οποίο για να το φάει θα πρέπει να εκτελέσει μερικές οδηγίες π.χ. να πάρει το πιάτο με το γλυκό, να κάτσει στο τραπέζι, μόλις το φάει να μαζέψει το πιάτο, να πλύνει τα χέρια του και στη συνέχεια να γυρίσει πίσω στην αίθουσα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δημιουργεί μια κοινωνική ιστορία για το τι πρέπει να κάνει το παιδί στην συγκεκριμένη περίπτωση. (Gray, White, 2003)

5.2.Επιμέρους Στόχος: Να συμμετέχει με κατάλληλο τρόπο σε δομημένες δραστηριότητες.

### Δραστηριότητα:

1. Ο θεραπευτής έχει κόψει μαλακά σφουγγάρια σε διαφορετικά σχήματα και μεγέθη. Έχει μοιράσει τα σφουγγαράκια ισότιμα σε αυτόν και στο παιδί και τα έχουν ο καθένας μπροστά του. Σε ένα μεγάλο χαρτόνι έχει ζωγραφίσει τα περιγράμματα αυτών των σφουγγαριών. Στη συνέχεια εξηγεί και καθοδηγεί με φυσικό τρόπο το παιδί να κολλήσει τα σφουγγαράκια που έχει στο χαρτόνι το καθένα πάνω στο περίγραμμα που αντιστοιχεί στη σωστή του θέση, όπως κάνει όμοια και αυτός. Αν το παιδί μπορεί να διαβάσει γράφει σε χαρτί τα στάδια της διαδικασίας και τους κανόνες του παιχνιδιού και τα δίνει στο παιδί. Αν πάλι δεν μπορεί να διαβάσει τότε προβάλλει με σκίτσα τις οδηγίες του παιχνιδιού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί φτιάχνουν κουλουράκια με ζυμάρι και με μικρά φαρμάκια τους δίνουν διάφορα σχήματα π.χ. καρδούλα, τρίγωνο, τετράγωνο, ανθρωπάκι κ.τ.λ. Το παιδί έχει μπροστά του μερικά φαρμάκια. Επιλέγει ένα από αυτά, φτιάχνει το σχέδιο με τη ζύμη του, τοποθετώντας τη μέσα στη φόρμα, του δίνει

το απαραίτητο σχήμα και στη συνέχεια θα πρέπει να το τοποθετήσει στο ταψάκι (ή σε ένα κουτί) που έχει παρόμοιο σχέδιο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**5.3 Επιμέρους Στόχος:** Να συμμετέχει με κατάλληλο τρόπο σε δομημένο παιχνίδι (επιτραπέζιο κινητικό παιχνίδι).

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί την διαδικασία και τους κανόνες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού. Καθοδηγεί το παιδί με φυσικό τρόπο να ρίξει το ζάρι και ανάλογα με το χρώμα που θα φέρει, να τοποθετήσει ένα κομμάτι ύφασμα ανάλογου χρώματος, στην επιθυμητή εικόνα. Παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με χάντρες και κουμπιά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής σε ένα χαρτόνι έχει σχηματίσει πολύχρωμους κύκλους. Το παιδί και ο θεραπευτής έχουν μοιράσει πολύχρωμα πιόνια μεταξύ τους. Ο καθένας τώρα καλείται να ρίξει το ζάρι και ανάλογα με το χρώμα που θα φέρει να πάρει το αντίστοιχο πιόνι (όμοιο χρώμα) και να το τοποθετήσει στον κύκλο με το ίδιο χρώμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.4.Επιμέρους Στόχος:** Να συμμετέχει με κατάλληλο τρόπο σε ελεύθερο παιχνίδι.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής με εικόνες αναπαριστά την αίθουσα σε διάφορα μέρη, όπου το ένα τμήμα της είναι ο χώρος ελεύθερου παιχνιδιού. Εξηγεί και καθοδηγεί το παιδί πως μπορεί να παίζει ελεύθερα σε αυτό το χώρο με όποιο παιχνίδι του αρέσει και βρίσκεται στο χώρο αυτό. Π.χ. του δείχνει πως να παίζει με τα αυτοκινητάκια, τα κουκλάκια, το τρένο κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.5. Επιμέρους Στόχος:** Να παρακολουθεί προφορικές δραστηριότητες (διάβασμα ιστορίας από το θεραπευτή, τραγούδι).

**Δραστηριότητες:**

1. Κατά τη διάρκεια ανάγνωσης μιας ιστορίας, ο θεραπευτής προτρέπει και καθοδηγεί το παιδί να παραμένει στη θέση του και να παρακολουθεί την ιστορία. Χρησιμοποιεί οπτικές νύξεις π.χ. μια κούκλα κουκλοθέατρου που αναπαριστά την αλεπού του παραμυθιού. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει διάφορα αντικείμενα που παρουσιάζονται στην ιστορία π.χ. ένα πλαστικό σταφύλι, μια πλαστική κοτούλα κ.α.



Στη συνέχεια μπορεί να δώσει τα αντικείμενα αυτά στο παιδί για να δώσει έμφαση στην ιστορία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής επιλέγει ή φτιάχνει μια ιστορία με οπτικό υλικό (εικόνες).

Μετά από κάθε παράγραφο ο θεραπευτής δείχνει την αντίστοιχη εικόνα διαδραματίζοντας την εν λόγω σκηνή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Κατά τη διάρκεια ενός τραγουδιού που μαθαίνει στο παιδί προσθέτει οπτικές νύξεις (φωτογραφίες, σκίτσα, νοήματα, κινήσεις σώματος, αντικείμενα) που σχετίζονται με τα λόγια του τραγουδιού π.χ. στο τραγούδι "ήταν ένας γάιδαρος με μεγάλα αυτιά" μπορεί να του δείξει μια φωτογραφία με ένα γάιδαρο, να του δώσει ένα κουκλάκι - γάιδαρο ή να κάνει ο ίδιος ο θεραπευτής τον γάιδαρο κάθοντας στα τέσσερα, στη συνέχεια βάζει τα χέρια του στο κεφάλι για να επισημάνει τα μεγάλα αυτιά και γκαρίζει όπως αυτός (ο γάιδαρος). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.6. Επιμέρους στόχος:** Να παρακολουθεί συζήτηση (ώρα του κύκλου).

**Δραστηριότητες:**

1. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, ο θεραπευτής προτρέπει και καθοδηγεί το παιδί να κάθεται στη θέση του, να κοιτάει και να ακούει τι λένε οι ομιλητές την ώρα που συζητούν. Μπορεί να δημιουργήσει μια κοινωνική ιστορία ή ένα κολάζ με εικόνες, με το τι πρέπει να κάνει το παιδί εκείνη τη στιγμή. Μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες από το σχολείο, μια συζήτηση μεταξύ συμμαθητών την οποία μπορεί να ενισχύσει με οπτικό υλικό π.χ. ο ένας ο μαθητής λέει ότι του αρέσουν τα παγωτά και παράλληλα να δείχνει την εικόνα ενός παγωτού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής βιντεοσκοπεί μια συζήτηση με έναν φίλο του για ένα από τα αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού. Ζητάει από το παιδί να παρακολουθήσει προσεκτικά τη συζήτηση ενώ κάνει κάποιες ενδιάμεσες παύσεις και ζητά από το παιδί να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με τον ομιλητή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ –ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

**1. Γενικός Στόχος:** Ο μαθητής να κατανοεί συναισθήματα.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα σε εκφράσεις προσώπου: χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος, φοβισμένος.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής σε κάθε συνεδρία: ονομάζει τα συναισθήματα που εμφανίζει το παιδί (π.χ. την ώρα που το παιδί φωνάζει θυμωμένα του λέει «είσαι θυμωμένος», την ώρα που κλαίει του λέει «είσαι λυπημένος»). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής ονομάζει τα συναισθήματα που επιδεικνύει ο ίδιος (π.χ. «είμαι χαρούμενος» την ώρα που γελάει). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής του δείχνει εικόνες με πρόσωπα που επιδεικνύουν συναισθήματα και ζητάει από το παιδί να ονομάσει τα συναισθήματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής κάνει με το πρόσωπό του εκφράσεις μπροστά στον καθρέφτη και τις ονομάζει και προτρέπει το παιδί τις να μιμηθεί (π.χ. «έλα να κάνουμε πως είσαι όταν θυμώνεις, πως είσαι όταν χαίρεσαι, κλπ). (Γκίλμπερτ, 1996)
5. Ο θεραπευτής βάζει να δει το παιδί κινούμενα σχέδια και του ζητάει κάποιες φορές του πει τα συναισθήματα που βλέπει ότι εκφράζουν τα καρτούν. (Γκονέλα,2008)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοεί τη σύνδεση των συναισθημάτων με κοινωνικές καταστάσεις.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής σε κάθε ευκαιρία που του δίνεται: ονομάζει τα συναισθήματα που εμφανίζει το παιδί και τα συνδέει με τις κοινωνικές καταστάσεις στο πλαίσιο των οποίων εμφανίστηκαν (π.χ. την ώρα που το παιδί φωνάζει θυμωμένα γιατί ο θεραπευτής του πήρε ένα παιχνίδι με το οποίο έπαιζε στον ελεύθερο του χρόνο, του λέει: « είσαι θυμωμένος γιατί σου πήρα το αυτοκινητάκι», την ώρα που κλαίει επειδή χτύπησε του λέει «είσαι λυπημένος γιατί χτύπησες και πονάς») (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής ονομάζει τα συναισθήματα που επιδεικνύει ο ίδιος και τα συνδέει με τις κοινωνικές καταστάσεις στο πλαίσιο των οποίων εμφανίστηκαν (π.χ. « είμαι χαρούμενος γιατί φτιάξαμε ωραία ζωγραφιά»). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να προσέξει τα συναισθήματα που επιδεικνύουν οι εικόνες που του δείχνει είτε στον υπολογιστή είτε σε κάρτες και του ζητάει να τα ονομάσει και να τα συνδέσει με τις κοινωνικές καταστάσεις στο

πλαίσιο των οποίων εμφανίστηκαν π.χ. « το κοριτσάκι χαίρεται γιατί η μαμά της, της πήρε δώρο». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

4. Ο θεραπευτής λέει στο παιδί να του ζωγραφίζει μια φατσούλα ή ένα παιδάκι με το συναίσθημα που θέλει. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοεί πιο περίπλοκα συναισθήματα (αγωνία, άγχος, ανία) και τα συνδέει με ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής σε κάθε ευκαιρία που του δίνεται : ονομάζει τα συναισθήματα που εμφανίζει το παιδί και τα συνδέει με τις κοινωνικές καταστάσεις στο πλαίσιο των οποίων εμφανίστηκαν (π.χ. κατά τη διάρκεια επιτραπέζιου παιχνιδιού με ζάρια όταν το παιδί σφίγγεται και κοιτάει με αγωνία τι θα δείξει το ζάρι του θεραπευτή του γιατί θέλει να κερδίσει, ο θεραπευτής του λέει «έχεις αγωνία γιατί θέλεις να κερδίσεις». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής ονομάζει τα συναισθήματα που επιδεικνύει ο ίδιος και τα συνδέει με τις κοινωνικές καταστάσεις στο πλαίσιο των οποίων εμφανίστηκαν (π.χ. « βαριέμαι τόση πολύ ώρα να μιλάμε για τα ζώα δε θέλω να μιλήσουμε άλλο για αυτά »). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να προσέξει τα συναισθήματα που επιδεικνύουν τα πρόσωπα από τις εικόνες ή τα βίντεο που θα του δείξει, να τα ονομάζει και να τα συνδέσει με τις κοινωνικές καταστάσεις στο πλαίσιο των οποίων εμφανίστηκαν (π.χ. « κοίτα το κοριτσάκι έχει άγχος γιατί θα πει το ποίημα της μπροστά σε πολύ κόσμο. »). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

4. **Γενικός Στόχος:** Ο μαθητής να εκφράζει συναισθήματα

**2.1. Επιμέρους Στόχος:** Να εκφράζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο) με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

**Δραστηριότητες:**

1. Αφού έχει προηγηθεί η διδασκαλία της κατανόησης των συναισθημάτων, ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Π.χ. Όταν είναι ενθουσιασμένο το παιδί και εκφράζει τη χαρά του με στερεοτυπική κίνηση ή με κραυγές ο θεραπευτής το προτρέπει να εκφραστεί

χτυπώντας παλαμάκια και αν έχει λόγο να φωνάζει «ωραία !!!». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Στην περίπτωση που το παιδί έχει ενοχληθεί από κάτι και θέλει να εκφράσει το θυμό του με χτύπημα ο θεραπευτής το προτρέπει να εκφράσει το θυμό του με λόγο (π.χ. «φύγε», «δεν θέλω») και με την κατάλληλη έκφραση προσώπου. Όταν το παιδί δεν έχει λόγο, το προτρέπει να εκφράσει το θυμό του με χειρονομία που να σημαίνει «φύγε», «δεν θέλω» και με κατάλληλη έκφραση προσώπου. κ.ο.κ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.2. Επιμέρους Στόχος:** Να εκφράζει πιο περίπλοκα συναισθήματα (άγχος, αγωνία, ανία) με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

**Δραστηριότητες:**

1. Για παράδειγμα, όταν το παιδί εκφράζει την αγωνία του, π.χ. στο επιτραπέζιο παιχνίδι με κραυγές, ο θεραπευτής το προτρέπει να εκφραστεί με λόγο, π.χ. «έχω αγωνία να νικήσω». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Στην περίπτωση που το παιδί αγχώνεται με το γιατρό, τις εξετάσεις, τις σύριγγες και αντιδρά με χτυπήματα και στερεότυπες κινήσεις ο θεραπευτής του δείχνει εικόνες και του εξηγεί ότι δεν πρέπει να κάνει έτσι αλλά να λέει «έχω πολύ άγχος». (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**2.3. Επιμέρους Στόχος:** Να εκφράζει κατάλληλο συναίσθημα σε κάθε κοινωνική περίπτωση.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να εκφράζει κατάλληλο συναίσθημα ανάλογα με την περίπτωση π.χ. ο θεραπευτής του δείχνει κάποιες εικόνες ή βίντεο με πρόσωπα που τους συμβαίνουν κάποια πράγματα π.χ. «ένα παιδάκι έχει χτυπήσει το χέρι του» του εξηγεί ότι σε αυτές τις περιπτώσεις λυπόμαστε και αυτό που πρέπει να λέμε είναι «περαστικά». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.4. Επιμέρους Στόχος:** Να προσφέρει στοργή και παρηγοριά.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί και το καθοδηγεί να δείχνει στοργή και παρηγοριά σε κατάλληλες στιγμές στους συμμαθητές του, στους φίλους του π.χ. «βλέπει ένα παιδάκι να κλαίει» ο θεραπευτής του λέει ότι αυτό είναι λυπηρό και ότι πρέπει να πλησιάσει και να το χαϊδέψει στον ώμο και να το ρωτήσει «τι έχει» την ώρα που κλαίει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Αν το παιδί είναι μικρό. Την ώρα της συνεδρίας αν το παιδί δεν συνεργάζεται και χτυπήσει τον θεραπευτή του λέει ότι δεν είναι σωστό, και πονάει γι' αυτό θα πρέπει να τον χαϊδέψει π.χ. με την έκφραση «κάνε καλό». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ**

**1.Γενικός Στόχος:** Να αναπτύξει δεξιότητες προσαρμογής.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε: διαφορετικούς ανθρώπους και διαφορετικά μέρη.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί πως η συμπεριφορά μας είναι διαφορετική σε διαφορετικούς ανθρώπους (π.χ. σε μεγάλους που γνωρίζουμε , σε μεγάλους που δε γνωρίζουμε καλά, σε παιδιά που είναι φίλοι μας, σε παιδιά που δε γνωρίζουμε καλά) και σε διαφορετικά μέρη (π.χ. στην εκκλησία, στο πάρκο). Εξηγεί λεπτομερώς τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται στην κάθε περίπτωση και χρησιμοποιεί οπτικά μέσα (φωτογραφίες, γραπτό λόγο, σκίτσα) για να γίνει πιο κατανοητός. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει τις κοινωνικές ιστορίες (social stories). (Carol Gray,1994)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να δέχεται αλλαγές σε κανόνες, ρουτίνες ή διαδικασίες.

### **Δραστηριότητες:**

1.Ο θεραπευτής επιδιώκει να υπάρχουν αλλαγές στην καθημερινότητα της ζωής του (π.χ., να παίζουν ένα επιτραπέζιο και με διαφορετικό τρόπο απ' ότι συνήθως ,να προσθέτουν καινούργιες δραστηριότητες). Συζητάει και προετοιμάζει το παιδί γι' αυτές τις αλλαγές χρησιμοποιώντας οπτικά μέσα (φωτογραφίες, σκίτσα) για να είναι πιο κατανοητός. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ακόμη ο θεραπευτής μπορεί να κάνει ένα πρόγραμμα για το παιδί με εικόνες που να βλέπει τι θα κάνουν κάθε φορά ώστε να μην αναστατώνεται με τις αλλαγές. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.3 Επιμέρους Στόχος:** Να μπορεί να αποδεχτεί τη διαφορετική άποψη- γνώμη του άλλου.

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν το παιδί κάνει ερωτήσεις ο θεραπευτής επιδιώκει με την απάντησή του να του δείξει ότι έχει διαφορετική άποψη. Του εξηγεί ότι το να μη συμφωνεί είναι κάτι που συμβαίνει και δεν είναι κακό. Π.χ. το παιδί ρωτάει αν αρέσουν στον θεραπευτή τα σκυλάκια και δυσκολεύεται να δεχτεί ότι δεν του αρέσουν. Ο θεραπευτής του εξηγεί ότι του αρέσει κάποιο άλλο ζώο (π.χ. γάτες) και του τονίζει ότι «εσένα σου αρέσουν τα σκυλάκια, εμένα οι γάτες» για να του δείξει ότι πολλές φορές συμβαίνει να έχουμε διαφορετική άποψη με κάποιον, αλλά δεν πειράζει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ακόμη ο θεραπευτής προσπαθεί να εξηγεί στο παιδί ότι και στο σχολείο του μπορεί κάποιο παιδί να μην θέλει να παίζει το παιχνίδι που θέλει αυτό. Οπότε του εξηγεί ότι αυτό δεν είναι κακό και δεν πρέπει να νευριάζει, απλά να βρουν ένα παιχνίδι που να αρέσει και στους δυο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να σέβεται τους ιδιωτικούς χώρους των άλλων.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί και προφορικά και με οπτικά μέσα (φωτογραφίες, σκίτσα, γραπτό λόγο) ποιοι είναι οι ιδιωτικοί χώροι των άλλων και ότι πρέπει να σέβεται αυτούς τους χώρους. (π.χ. να κτυπά σε κλειστές πόρτες, να μην ανοίγει ξένα συρτάρια). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Καθοδηγεί το παιδί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής να σέβεται τους ιδιωτικούς χώρους των άλλων (π.χ. να μην ανοίγει τις τσάντες των συμμαθητών του). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

**1. Γενικός Στόχος:** Δήλωση αιτήματος

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Στο παιδί πρέπει να δίνονται οι μαθησιακές ευκαιρίες ώστε:

1. Να ζητά αντικείμενο:

- Πλησιάζοντας το αντικείμενο
- Κοιτώντας τον άλλο στα μάτια

- Οδηγώντας το χέρι του άλλου
- Απλώνοντας το χέρι
- Μετακινώντας το αντικείμενο προς τον άλλο
- Δίνοντας αντικείμενο
- Δείχνοντας με επαφή ή από μακριά
- Με άνοιγμα παλάμης
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίρνει τα ζώακια που χρησιμοποιεί το παιδί στη συνεδρία και τα βάζει σε άλλη θέση από τη συνηθισμένη π.χ. σε ένα ράφι που το παιδί τα βλέπει αλλά δεν μπορεί να τα φτάσει. Περιμένει από το παιδί να τα ζητήσει ή να τα φτάσει ανάλογα με την περίπτωση. Παρέχει την ανάλογη προτροπή όταν το παιδί δεν ανταποκρίνεται. Συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Όταν ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μετά την συνεδρία ένα παιχνίδι ή αντικείμενο που ξέρει ότι του αρέσει για ανταμοιβή, δεν του το δίνει για να το ζητήσει το ίδιο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

### **1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά κι άλλο.

- Απλώνοντας το χέρι
- Οδηγώντας το χέρι του άλλου
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Δείχνοντας με επαφή ή από μακριά
- Μετακινώντας το αντικείμενο προς τον άλλο

- Κοιτώντας
- Δίνοντας αντικείμενο
- Με φωτογραφία
  
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί με τα αυτοκινητάκια σε πίστα αυτοκινήτων. Στη συνέχεια βάζει και άλλο αυτοκινητάκι στην πίστα λέγοντας (κι άλλο). Μόλις δει πως το παιδί εμπλέκεται στη δραστηριότητα κρατάει το αυτοκινητάκι στο ύψος των ματιών του. Περιμένει από το παιδί να ζητήσει κι άλλο αυτοκινητάκι. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον βοηθά. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές.  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δίνει μια ζωγραφιά στο παιδί με ένα μαρκαδόρο στη συνέχεια του δίνει κι άλλο μαρκαδόρο λέγοντας (έλα να ζωγραφίσουμε και με άλλο μαρκαδόρο). Μόλις δει πως το παιδί εμπλέκεται στη δραστηριότητα κρατάει το μαρκαδόρο έτσι ώστε να τον βλέπει το παιδί. Περιμένει από το παιδί να ζητήσει κι άλλο μαρκαδόρο. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον βοηθά. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές.  
(Γλίλμπερτ, 1996)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά αγαπημένη δραστηριότητα:

- Πλησιάζοντας το πρόσωπο/αντικείμενο που σχετίζεται με τη δραστηριότητα
- Κοιτώντας τον άλλο στα μάτια
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Μετακινώντας το αντικείμενο προς τον άλλο
- Δίνοντας αντικείμενο
- Με φωτογραφία



- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

#### **Δραστηριότητες:**

1.Ο θεραπευτής φουσκώνει ένα μπαλόνι και παίζει με το παιδί λέγοντας « π.χ. πιάσε Γιάννη το μπαλόνι». Για τις επόμενες μέρες παίζουν με το μπαλόνι επαναλαμβάνοντας την ίδια πρόταση. Κάποια μέρα ο θεραπευτής ενώ στέκεται κοντά στο μπαλόνι περιμένει από το παιδί να ζητήσει τη δραστηριότητα. Δίνει κατάλληλη προτροπή αν χρειάζεται. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο αρκετές φορές. Σταδιακά ο θεραπευτής μειώνει τις προτροπές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής βάζει στο πάτωμα ένα στρώμα για να παίζει με το παιδί π.χ. «βάρκα- βαρκούλα» κ.α. (Γεννά, 2002)

#### **1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά επανάληψη δραστηριότητας (πάλι):

- Πλησιάζοντας το πρόσωπο/αντικείμενο που σχετίζεται με τη δραστηριότητα
- Κοιτώντας τον άλλο στα μάτια
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Μετακινώντας το αντικείμενο προς τον άλλο
- Δίνοντας αντικείμενο
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά

- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Με τον ίδιο τρόπο που ο θεραπευτής διδάσκει την επανάληψη αντικειμένου διδάσκει και την επανάληψη δραστηριότητας π.χ. να συνεχίσει να κουρδίζει ένα παιγνίδι, να συνεχίσει το γαργαλιτό, να συνεχίσει να το κουνάει σαν τη βαρκούλα, να συνεχίσει τη μουσική που σταμάτησε. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να εκφράζει προτίμηση όταν του δίνεται η επιλογή:

- Απλώνοντας το χέρι
- Οδηγώντας το χέρι του άλλου
- Δείχνοντας με επαφή ή από μακριά
- Τραβώντας το αντικείμενο προς το μέρος του
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί κάτι που του αρέσει πολύ π.χ. αυτοκινητάκι και κάτι που δεν τον ενδιαφέρει καθόλου π.χ. μια κάλτσα. Αν χρειαστεί συνδυάζει τον προφορικό λόγο με νοήματα ή σύμβολα. Περιμένει από το παιδί να εκφράσει την προτίμησή του. Του δίνει αυτό που διάλεξε ακόμα κι αν είναι αυτό που δεν επιθυμεί. Ονομάζει κάθε φορά αυτό που επιλέγει το παιδί. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές με τον

ίδιο τρόπο. Σταδιακά ο θεραπευτής μειώνει τη βοήθεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά βοήθεια:

- Πλησιάζοντας τον άλλον
- Κοιτώντας τον άλλο
- Οδηγώντας το χέρι ή το πρόσωπο του άλλου
- Απλώνοντας το χέρι
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής βάζει το αγαπημένο παιχνίδι του παιδιού σε ένα κουτί διάφανο που κλείνει σφιχτά. Την ώρα της συνεδρίας δίνει στο παιδί το παιχνίδι για ξεκινήσουν την δραστηριότητα . Παρατηρούμε και περιμένουμε από το παιδί αν θα ζητήσει βοήθεια για να ανοίξει το κουτί και να βγάλει το παιχνίδι από μέσα. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται ο θεραπευτής δίνει κατάλληλη προτροπή. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο αρκετές φορές. Σταδιακά ο θεραπευτής μειώνει τις προτροπές. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά άδεια:

- Οδηγώντας το χέρι του άλλου
- Απλώνοντας το χέρι

- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής δουλεύει μαζί με το παιδί σε μια κατάσταση ή δραστηριότητα που δεν του αρέσει και πολύ. Μόλις το παιδί εκδηλώσει τα πρώτα σημάδια δυσαρέσκειας και σηκωθεί για να φύγει του δείχνει ένα σύμβολο ή εικόνα του διαλείμματος και το οδηγεί σε καθορισμένο χώρο. Το διάλειμμα θα πρέπει να είναι χαλαρωτικό για το κάθε παιδί και όχι ενισχυτικό. Μπορεί να καθίσει σε ένα μαξιλάρι ή να κάνει κάτι που του αρέσει. Ο θεραπευτής παραμένει ουδέτερος και δεν ξεκινά συζήτηση με το παιδί. Το διάλειμμα πρέπει να έχει ένα σαφές τέλος (προφορική εντολή) και το παιδί επιστρέφει στη δραστηριότητα. Δεν θα πρέπει το παιδί να μπερδέψει ότι ζητά άδεια για διάλειμμα με το «τελείωσα τη δουλειά μου». Ο θεραπευτής συνεχίζει να εμπλέκει το παιδί σε δραστηριότητες που δε συμπαθεί και να προβλέπει την δυσαρέσκειά του. Το καθοδηγεί δείχνοντας το σύμβολο ή δίνοντάς το μέχρι το παιδί να το παίρνει από μόνο του. Ο τελικός στόχος είναι να ζητά άδεια για διάλειμμα αυθόρμητα χωρίς προτροπή ή νύξη. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές. Αρχικά ο θεραπευτής ανταποκρίνεται σε κάθε επικοινωνιακή προσπάθεια του παιδιού αν και μπορεί να το χρησιμοποιεί παραπάνω από όσο το χρειάζεται. Σταδιακά μειώνεται ο αριθμός των διαθέσιμων διαλειμμάτων. Στη συνέχεια το παιδί ζητά διάλειμμα από διάφορους ενήλικες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής μέσω εικόνων δείχνει στο παιδί πως πρέπει να ζητάει άδεια και τότε πρέπει να ζητάει άδεια (social stories). (Carol Gray, 1994)

## **2. Γενικός Στόχος:** Προσέλκυση προσοχής

### **2.1. Επιμέρους Στόχος:** Να τραβάει την προσοχή όταν κάποιος το κοιτάει

-και είναι κοντά του

-και είναι μακριά του

- Πλησιάζοντας τον άλλο
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Κοιτώντας τον άλλο
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητα:**

**1.** Ο θεραπευτής παίρνει ένα παιχνίδι/ αντικείμενο που αρέσει πολύ στο παιδί και όταν το παιδί τον κοιτάει, ο θεραπευτής οποίος βρίσκεται κοντά του το κρατάει και περιμένει να το ζητήσει. Προτρέπει το παιδί να τραβήξει την προσοχή του για να πάρει πίσω το επιθυμητό αντικείμενο. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ σταδιακά μειώνεται η προτροπή. Σε πολλές περιπτώσεις είναι χρήσιμο να υπάρχει ακόμα ένας ενήλικας ώστε όταν το παιδί ζητά το αντικείμενο (δείχνοντας το ή ονομάζοντάς το) χωρίς όμως να απευθύνεται στον θεραπευτή, να τον βοηθά (φυσική καθοδήγηση) να του τραβήξει την προσοχή.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον θεραπευτή να στέκεται μακριά από το μαθητή ενώ εξακολουθεί να τον κοιτάει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.1 .Επιμέρους Στόχος:** Να μάθει να τραβάει την προσοχή όταν κάποιος δεν το κοιτάει

-και είναι κοντά του

-και είναι μακριά του.

- Πλησιάζοντας τον άλλο
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Κοιτώντας τον άλλο στα μάτια
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητα:**

Ο θεραπευτής τοποθετεί ένα παιχνίδι που αρέσει πολύ στο παιδί σε ένα ράφι όπου δεν μπορεί να το φτάσει μόνος του (ούτε με καρέκλα!) καθώς το παιδί τον βλέπει και στέκεται κοντά του ξεφυλλίζοντας ένα βιβλίο. Μόλις το παιδί τραβήξει την προσοχή του ο θεραπευτής του το δίνει. Σε πολλές περιπτώσεις είναι χρήσιμο να υπάρχει ακόμα ένας ενήλικας ώστε όταν το παιδί ζητά το αντικείμενο (δείχνοντας το ή ονομάζοντάς το) χωρίς όμως να απευθύνεται στον θεραπευτή, να τον βοηθά (φυσική καθοδήγηση) να του τραβήξει την προσοχή. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο. Σταδιακά μειώνεται η προτροπή.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ενήλικα να στέκεται μακριά από το μαθητή ενώ εξακολουθεί να μην τον κοιτάει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΑΡΝΗΣΗ**

**1. Γενικός στόχος:** Άρνηση.

**1.1. Επιμέρους στόχος:** Να αρνείται αντικείμενο.

- Οδηγώντας το χέρι του άλλου.

- Σπρώχνοντας το αντικείμενο μακριά.
- Δείχνοντας με επαφή.
- Κουνώντας το κεφάλι.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας του παιδιού π.χ. ζωγραφική ο θεραπευτής δίνει στο παιδί αντί για ξυλομπογιά, μια γομολάστιχα και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει. Εάν το παιδί δεν αντιδρά το προτρέπει και το καθοδηγεί ο θεραπευτής. Παίρνει πίσω τη γόμα και του δίνει τη ξυλομπογιά, δίνοντας έμφαση με τον τόνο της φωνής του, με γκριμάτσες και με τις εκφράσεις του προσώπου του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κατά τη διάρκεια μιας ατομικής δραστηριότητας, όπως αντιγραφή, ο θεραπευτής αντί για μολύβι δίνει στο παιδί ένα πινέλο και περιμένει την αντίδραση του. Αν ο μαθητής δεν αντιδράσει, παρόμοια, τον προτρέπει ο ίδιος. Μπορεί ο θεραπευτής να σπρώξει το πινέλο μακριά και να του δείξει μια εικόνα με ένα μολύβι. Αμέσως αφού δει την εικόνα το παιδί ο θεραπευτής εμφανίζει το μολύβι και καθοδηγεί το χέρι του παιδιού να το πιάσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής κρατά στα χέρια του δύο διαφορετικά αντικείμενα. Στο ένα χέρι μπορεί να κρατά ένα αυτοκινητάκι και στο άλλο μια κορδέλα. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να επιλέξει ένα από τα δύο αντικείμενα απομακρύνοντας το άλλο, πιάνοντας το χέρι του θεραπευτή και πηγαίνοντας το μακριά από αυτόν.

Έπειτα επιλέγει π.χ. το αυτοκινητάκι και ο θεραπευτής με ενθουσιώδη φωνή το επιβραβεύει λεκτικά. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ σταδιακά μειώνεται η προτροπή από το θεραπευτή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.2. Επιμέρους στόχος:** Να αρνείται δραστηριότητα.

- Οδηγώντας το χέρι του άλλου.
- Σπρώχνοντας το αντικείμενο μακριά.
- Δείχνοντας με επαφή.
- Κουνώντας το κεφάλι.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Μόλις το παιδί εξοικειωθεί με την έννοια του προγράμματος, ο θεραπευτής του δείχνει το πρόγραμμα της ημέρας μέσα από μια σειρά εικόνων. Αφού το παιδί ελέγξει το πρόγραμμα του, ο θεραπευτής του δίνει μια δραστηριότητα που δεν εντάσσεται στο πρόγραμμα και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει, να αρνηθεί. Αν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί τον προτρέπει κατάλληλα και αμέσως του δίνει τη σωστή δραστηριότητα, δίνοντας έμφαση με τον τόνο της φωνής του αλλά και με τις εκφράσεις του προσώπου του. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές και σιγά-σιγά μειώνεται η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)



2. Ο θεραπευτής δίνει τη δυνατότητα της επιλογής στο παιδί αρχικά μέσα από δύο δραστηριότητες και στη συνέχεια τρεις, τέσσερις κ.ά. Δείχνει στο παιδί αρχικά δυο εικόνες π.χ. ένα πάζλ και μία με τουβλάκια και ζητά από το παιδί να επιλέξει τη δραστηριότητα που θέλει. Αν το παιδί επιλέξει τη δραστηριότητα που δεν θέλει τότε ο θεραπευτής προβαίνει στη δραστηριότητα αυτή. Στη συνέχεια προτρέπει το παιδί να επιλέξει την άλλη εικόνα για να μεταβούν στη δραστηριότητα που το παιδί επιθυμεί. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι το παιδί να μπορέσει να αντιληφθεί το σύνδεσμο ερέθισμα (εικόνα) – αποτέλεσμα (δραστηριότητα). (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ**

### ***1. Γενικός Στόχος:*** Σχολιασμός.

#### **1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να ονομάζει αντικείμενα.

- Οδηγώντας το χέρι του άλλου.
- Σπρώχνοντας το αντικείμενο μακριά.
- Δείχνοντας με επαφή.
- Κουνώντας το κεφάλι.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Άλλο τρόπο.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής έχει σε ένα καλάθι διάφορα φρούτα. Προσποιείται ότι πήγε στη λαϊκή ή στο μανάβη και τα αγόρασε. Αρχίζει λοιπόν και βγάζει ένα – ένα τα φρούτα που πήρε ονομάζοντας τα και ζητά από το παιδί να επαναλάβει. Αφού γίνει αντιληπτό αυτό από το μαθητή στη συνέχεια του ζητά να φτιάξουν μαζί μια φρουτοσαλάτα δροσερή. Του ζητά να επιλέξει ένα – ένα τα φρούτα, να τα ονομάσει, να τα ψιλοκόψει και να τα ρίξει μέσα στη πιατέλα. Ο θεραπευτής στη διαδικασία αυτή είναι δίπλα στο παιδί το βοηθάει, το καθοδηγεί αλλά και το επιβραβεύει. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
2. Ο θεραπευτής βάζει διάφορα λαχανικά μέσα σε μια σακούλα. Στη συνέχεια τα βγάζει ένα – ένα δείχνοντας τα στο παιδί και λέγοντας το όνομα τους τα ρίχνει μέσα σε μια μεγάλη γαβάθα. Ανακατεύει και συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο να προσθέτει λαχανικά στην υποτιθέμενη σούπα. Μόλις το παιδί εμπλακεί στη διαδικασία ο θεραπευτής κρατάει ένα λαχανικό και περιμένει να το ονομάσει. Αν το ονομάσει τότε το ρίχνει μέσα στη σούπα. Αν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής έχει φέρει μαζί του σε ένα μαγικό κουτί διάφορα καθημερινά αντικείμενα. Στη συνέχεια τα βγάζει έξω και τα ονομάζει ένα – ένα. Παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιεί και μια μικρή αναπαράσταση για το κάθε αντικείμενο π.χ. «ποτήρι» και να κάνει ότι πίνει και ξεδιψά... Αφού ονομάσει όλα τα αντικείμενα περιμένει από το παιδί να εμπλακεί και αυτό στην όλη διαδικασία, και να μιμηθεί το παιχνίδι, ονομάζοντας τα αντικείμενα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και με εικόνες ή φωτογραφίες αντικειμένων οι οποίες τοποθετούνται μέσα σε ένα κουτί. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

### 1.2. Επιμέρους Στόχος: Να ονομάζει πρόσωπα.

#### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής έχει φωτογραφίες διαφόρων προσώπων συγγενών του παιδιού π.χ. του παιδιού, του ίδιου του, της μητέρας και του πατέρα του

παιδιού, της αδελφής ή του αδελφού του, του δάσκαλου του κ.α. Δείχνει αρχικά τη φωτογραφία του παιδιού και λέει το όνομα του... «αυτός είναι ο Κώστας» και συνεχίζει με τα υπόλοιπα ονόματα. Στη συνέχεια αφού επαναληφθεί αρκετές φορές η διαδικασία αυτή ξεκινά να δείχνει στο παιδί μία – μία της φωτογραφίες και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει. Αν το παιδί δεν αντιδράσει το προτρέπει κατάλληλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Αφού το παιδί εξοικειωθεί με τα ονόματα ο θεραπευτής μαζί με το παιδί φτιάχνουν ένα κολάζ. Υπάρχουν φωτογραφίες διαφόρων προσώπων οι οποίες θα πρέπει να κολληθούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο έχουν σχεδιαστεί περιγράμματα, όπου από κάτω αναφέρεται το όνομα του κάθε ατόμου. Το παιδί θα πρέπει να κολλήσει την σωστή φωτογραφία στη σωστή θέση. (Γλίμπερτ, 1996)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να περιγράψει ενέργειες.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.
- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής πιάνει στα χέρια του ένα αντικείμενο ή το χέρι του παιδιού και λέει στο παιδί «**κρατάω** το χέρι σου» και τονίζει με τη φωνή του την ενέργεια. Χρησιμοποιεί παράλληλα μια εικόνα που αναπαριστά την ενέργεια, αλλά και χειρονομίες και νοήματα όπου αυτά χρειάζονται. Ο θεραπευτής συνεχίζει κάθε φορά να ονομάζει την ενέργεια. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται αρκετές φορές με τον ίδιο τρόπο μέχρι το παιδί να τη σχολιάσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής βάζει κρέμα στα χέρια του και λέει «τρίβω ή αλείφω κρέμα». Συνεχίζει με τις επόμενες δραστηριότητες και περιμένει το παιδί να εμπλακεί στην δραστηριότητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ένα αγαπημένο ρόφημα για το παιδί. Π.χ. πίνει χυμό με ένα καλαμάκι και λέει «πίνω χυμό» και στη συνέχεια προτρέπει τώρα το παιδί να πει χυμό αφού ονομάσει πρώτα την ενέργεια. Παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με ένα αγαπημένο σνακ όπως πατατάκι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί μια ενέργεια ευχάριστη για το παιδί π.χ. χοροπηδητό, χειροκρότημα, κρυφτό, κυνηγητό για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παιδιού και τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα. (Γλίλμπερτ, 1996)
5. Ο θεραπευτής υποδύεται ένα ρόλο. Για παράδειγμα έχει μπροστά του ένα πιάτο και ένα πιρούνι και προσποιείται ότι τρώει. Στη συνέχεια ονομάζει την ενέργεια με καθαρή φωνή «τρώω» και συνεχίζει με τις επόμενες ενέργειες (π.χ. πλένω/πιάτα κ.τ.λ.). Στη συνέχεια προτρέπει το παιδί να υποδυθεί κάποιον ρόλο και να ονομάσει την ενέργεια. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

### 1.4. Επιμέρους Στόχος: Να περιγράψει ενέργειες σε αντικείμενα.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.
- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.

- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής έχει στα χέρια του ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια του παιδιού π.χ. ένα αυτοκινητάκι και σχολιάζει «σπρώχνω το αυτοκινητάκι». Επαναλαμβάνει αρκετές φορές την ενέργεια δίνοντας έμφαση στην κίνηση για να το κάνει πιο διασκεδαστικό στο παιδί. Χρησιμοποιεί παράλληλα χειρονομίες, νοήματα ή εικόνες για να γίνει πιο κατανοητό από το παιδί. Η δραστηριότητα αυτή επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι το παιδί να μπορέσει να μιμηθεί το παιχνίδι και να ονομάσει την ενέργεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής έχει μια λεκάνη με άμμο. Στη συνέχεια κρύβει ένα πλαστικό ζωάκι μέσα στην άμμο και αναφέρει την ενέργεια «κρύβω το σκυλάκι». Στη συνέχεια καθοδηγεί το παιδί να κάνει το ίδιο και να εκφράσει την ενέργεια. Έπειτα μπορεί να συνεχίσει τη δραστηριότητα ενισχύοντας την βρίσκοντας το σκυλάκι, τονίζοντας τώρα την ενέργεια «βρίσκω». Μπορεί να ζητήσει από το παιδί έπειτα να ανακαλύψει αυτό, το κρυμμένο αντικείμενο και να ονομάσει την ενέργεια. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Ο θεραπευτής κινεί τις ρόδες από ένα μέσο μεταφοράς π.χ. λεωφορείο και αναφέρει την ενέργεια «περιστρέφω τις ρόδες» και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής έχει δύο μηχανές και προσποιείται ότι συγκρούονται μεταξύ τους. Παράλληλα χρησιμοποιεί εκφράσεις και νοήματα για να αποσαφηνίσει

την όλη διαδικασία. Στην συνέχεια περιμένει από το παιδί να κάνει το ίδιο και φυσικά να αναφέρει την ενέργεια «χτυπό τις μηχανές». (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να περιγράψει αυτό που κάνει τώρα.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.
- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί βήμα – βήμα τη δραστηριότητα που καλείται να εκτελέσει. Για παράδειγμα εξηγεί στο παιδί πως μπορεί να φτιάξει ένα σάντουιτς. Πρώτα παίρνει το ψωμάκι και μετά βάζει το ζαμπόν και το κασέρι, ντομάτα και μαρούλι και στη συνέχεια το κλείνει με το άλλο ψωμάκι. Τα βήματα της δραστηριότητας υπάρχουν και σε κάρτες και ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να τις βάλει με τη σωστή σειρά. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι το παιδί να είναι σε θέση να περιγράψει τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια μπορεί να

επεκτείνει τη δραστηριότητα να ψήσει το σάντουιτς κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής φτιάχνει μια κατασκευή με το παιδί, μια βαρκούλα. Εξηγεί ένα – ένα τα βήματα που πρέπει να γίνουν στο παιδί. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες, εικόνες, φωτογραφίες, λέξεις ώστε το παιδί να μπορεί να ανατρέξει εύκολα σε αυτά. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές μέχρι το παιδί να μπορέσει να περιγράψει το κάθε βήμα της δραστηριότητας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να περιγράψει ενέργειες που έκανε το ίδιο το παιδί στο παρελθόν.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.
- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής σε ένα χαρτόνι έχει κολλήσει διάφορες εικόνες με δραστηριότητες που συμμετέχει το παιδί. Κάθε φορά στο τέλος της ημέρας το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει την κάθε δραστηριότητα να αναφέρει αν

μετείχε σε αυτήν και να σχολιάσει πως ήταν (τι ακριβώς έκανε, αν του άρεσε κ.α.). Ο θεραπευτής μπορεί στο χαρτόνι να χρησιμοποιήσει σύμβολα αντί εικόνες για να αναπαραστήσει την κάθε δραστηριότητα, έτσι ώστε να είναι εύκολα αντιληπτά από το παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το παιδί στο τέλος της ημέρας συμπληρώνει ένα χαρτί όπου αναγράφονται οι δραστηριότητες στις οποίες μετείχε. Θα πρέπει να τσεκάρει και να δηλώσει αν συμμετείχε στη δραστηριότητα ή όχι. Θα πρέπει να κυκλώσει το ναι ή το όχι και ανάλογα όπου είναι ναι η απάντηση να σχολιάσει σε μια παράγραφο π.χ. τι έφτιαξε, με ποιον κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα σύνολο φωτογραφιών που αναπαριστούν διάφορες δραστηριότητες. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να επιλέξει μόνο αυτές που πραγματοποίησε και να τις απαριθμήσει με τη σειρά. Έπειτα ζητά από το παιδί να τις σχολιάσει την κάθε μία ξεχωριστά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να περιγράψει ενέργειες άλλων ατόμων τωρινές.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.
- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.



- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κατά τη διάρκεια της συνεδρίας φορά στο παιδί το μπουφάν του και αναφέρει «Ο Γιώργος μου βάζει το μπουφάν». Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου αυτό είναι εφικτό. Μετά από αρκετές επαναλήψεις ο θεραπευτής πάει να βάλει το μπουφάν στο παιδί και σταματά. Παρατηρεί και περιμένει το παιδί να συνεχίσει την πρόταση «μου βάζει το μπουφάν». Αν δεν αντιδράσει τότε το καθοδηγεί ο θεραπευτής πάλι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι το παιδί να μπορέσει χωρίς προτροπή να σχολιάσει την διαδικασία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δένει τώρα τα κορδόνια από τα παπούτσια του παιδιού και αναφέρει «ο Γιώργος μου δένει τα κορδόνια» και περιμένει την αντίδραση του παιδιού «μου δένει τα κορδόνια». Παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με το θεραπευτή να βάζει τα παπούτσια του παιδιού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Στα παιδιά που δέχονται το άγγιγμα ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα χάδι, μια αγκαλιά (σφιχταγκάλιασμα), ή ένα ελαφρύ φύσημα στο πρόσωπο του παιδιού ή στο χέρι του (παλάμη) για να νιώσει το κύμα του αέρα. (Quill, 2000)

**1.8. Επιμέρους Στόχος:** Να είναι σε θέση να περιγράψει παρελθοντικές ενέργειες άλλων ατόμων.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.
- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.

- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί παρατηρεί φωτογραφίες που περιλαμβάνουν δραστηριότητες του ίδιου του θεραπευτή αλλά και οικείων προσώπων (φίλων, συγγενών). Παράδειγμα “ο Κώστας διαβάζει”, “ο Μάριος τρώει” κ.λ.π. Μετά από αρκετές φορές αφού επαναληφθεί η διαδικασία ο θεραπευτής τώρα δείχνει τη φωτογραφία στο παιδί και περιμένει να σχολιάσει. Αν αδυνατεί τότε τον βοηθάει, τον προτρέπει ο θεραπευτής. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Εφόσον είναι δυνατόν ο θεραπευτής προμηθεύεται το προσωπικό άλμπουμ της οικογένειας του παιδιού. Μαζί με το παιδί ξεφυλλίζουν το άλμπουμ και σχολιάζουν την κάθε φωτογραφία. Εν συνεχεία περιμένει από το παιδί να είναι σε θέση και να μπορεί να περιγράψει τις ενέργειες του κάθε ατόμου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Μια παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να είναι η κατασκευή ενός οικογενειακού λευκώματος. Ο θεραπευτής συλλέγει φωτογραφίες οικείων προσώπων και τις κολλούν μαζί με το παιδί σε ένα λεύκωμα – τετράδιο όπου κάθε φωτογραφία μπαίνει σε ένα τετράγωνο περίγραμμα που είναι σχεδιασμένο με στρασόκολλα. Από κάτω από την εικόνα (ή πίσω από κάθε σελίδα) μπορεί να γράψει την ενέργεια του κάθε ατόμου έτσι ώστε να μπορεί το παιδί να ανατρέξει σε αυτή, εφόσον είναι δυνατόν. Σε κάθε τοποθέτηση σχολιάζει τη φωτογραφία και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει. Στο τέλος της δημιουργίας του άλμπουμ το παιδί θα πρέπει να μπορεί να περιγράψει την κάθε ενέργεια που αναπαρίσταται σε κάθε φωτογραφία. (Γλίμπερτ, 1996)

**1.9. Επιμέρους Στόχος:** Να μπορεί να σχολιάζει το λάθος.

- Κοιτώντας τον άλλο.
- Οδηγώντας το χέρι / πρόσωπο του άλλου.
- Απλώνοντας το χέρι.
- Κουνώντας το κεφάλι του / γνέφοντας.
- Σηκώνοντας τους ώμους.
- Δίνοντας αντικείμενο.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με εικόνα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής μετά από μια δραστηριότητα με το παιδί π.χ. τραμπολίνο έχει φροντίσει να έχει βγάλει τα παπούτσια του και το παιδί και αυτός. Ζητά από το παιδί έπειτα να έρθει για να φορέσουν τα παπούτσια του αλλά αντί να του φορέσει τα δικά του (του παιδιού) του φοράει τα παπούτσια του ίδιου του (του θεραπευτή) και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει. Περιμένει λίγο και αν δεν αντιδράσει τότε εκφράζει την έκπληξή του με γκριμάτσες και διάφορες εκφράσεις του προσώπου του και παράλληλα διορθώνει το λάθος του. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και καθοδηγεί το παιδί σιγά –

σιγά να μπορεί να αναγνωρίσει το λάθος. Στην συνέχεια η προτροπή μειώνεται σταδιακά, ώστε το παιδί να μπορεί να αναγνωρίζει μόνο του τη λαθεμένη ενέργεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Παιχνίδι ρόλων. Ο θεραπευτής προσποιείται το μάγειρα και φτιάχνει ένα λαχταριστό γλυκό. Αντί όμως να το βάλει στο φούρνο το τοποθετεί στο πλυντήριο (πλαστική κατασκευή). Στη συνέχεια το προσφέρει στο παιδί – πελάτη αλλά αντί να το βάλει στο πιάτο το τοποθετεί πάνω σε μια κάλτσα. Έπειτα εκφράζει το λάθος του με υπερβολική έκπληξη και συζητούν με το παιδί τη λαθεμένη ενέργεια. Παράλληλα μπορεί να δείξει κάρτες με τις σωστές ενέργειες για να γίνει πιο κατανοητό από το παιδί. Εν συνεχεία ζητά από το παιδί να αναπαραστήσει το μάγειρα και να εκτελέσει τις ενέργειες με το σωστό τρόπο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί κάρτες με λανθασμένες ενέργειες (κάρτες what's wrong) και σχολιάζουν την κάθε ενέργεια π.χ. το παιδί φοράει το ρολόι στο πόδι του). Το παιδί θα πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει το λάθος αλλά και να ευρίσκει τη σωστή απάντηση. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.10. Επιμέρους Στόχος:** Να μπορεί να περιγράψει χαρακτηριστικά των αντικειμένων.

- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με εικόνα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.

- Με άλλο τρόπο.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής κρατά στα χέρια του δύο αγαπημένα αντικείμενα για το παιδί π.χ. δύο αυτοκινητάκια διαφορετικού χρώματος και περιμένει από το παιδί να επιλέξει. Όταν αυτό επιλέξει ο θεραπευτής αναφέρει το χρώμα του αυτοκίνητος. Παράλληλα κρατά μια εικόνα με το χρώμα που έχει το αμαξάκι και αναφέρει πάλι την ονομασία του χρώματος. Αφού η διαδικασία επαναληφθεί αρκετές φορές, ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ξανά το αυτοκινητάκι και περιμένει να σχολιάσει. Αν το παιδί δεν αντιδρά το προτρέπει κατάλληλα. Η δραστηριότητα συνεχίζεται με περισσότερα ερεθίσματα, ζητά από το παιδί εκτός από το να ονομάσει το χρώμα να βρει μεταξύ μιας ομάδας καρτών το σωστό χρώμα που απεικονίζεται στο αμαξάκι. **Παρόμοια δραστηριότητα** μπορεί να πραγματοποιηθεί με μπαλόνια, μπάλες, κουμπιά και πολύχρωμες κορδέλες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής έχει προμηθευτεί πλαστικά φρούτα διαφόρων χρωμάτων. Ζητά από το παιδί κάθε φορά να επιλέξει ένα φρούτο και ονομάζει το χρώμα του. Το παιχνίδι συνεχίζεται με το παιδί πλέον να επιλέγει το φρούτο και να σχολιάζει το χρώμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής έχει στη κατοχή του δύο χαρτόκουτα διαφορετικών μεγεθών. Το κάθε κουτί έχει μέσα ένα ακόμα κουτί πιο μικρό από αυτό. Ο θεραπευτής ζητά να επιλέξει μεταξύ των δύο αυτών κουτιών (μεγάλο, μικρό). Όταν το παιδί επιλέξει ο θεραπευτής αναφέρει τη λέξη «μεγάλο». Η διαδικασία συνεχίζεται πολλές φορές μέχρι να σταματήσει η προτροπή από το θεραπευτή και το παιδί να σχολιάζει. Όταν κατανοήσει τη δραστηριότητα, συνεχίζουν με το παιδί να ανοίγει το χαρτόκουτο και να βρίσκει μέσα ένα πιο μικρό. Τώρα αναφέρει τη λέξη «μικρό» και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. (Schiller, Phipps, 2003)
4. Ο θεραπευτής έχει κόψει υφάσματα σε διαφορετικά σχήματα (τετράγωνο, τρίγωνο, στρόγγυλο, κ.α.). Κάθε φορά ζητά από το παιδί να του δώσει ένα κομμάτι ύφασμα για να το κολλήσει και αναφέρει την ονομασία του σχήματος. Αφού το παιδί αντιληφθεί τη διαδικασία στη συνέχεια είναι η σειρά του τώρα να κολλήσει τα υφάσματα και να σχολιάσει. (Γλίμπερτ, 1996)

5. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί φτιάχνουν με πλαστελίνη και καλούπια διάφορα σχήματα και σχολιάζουν. Το παιδί έπειτα θα πρέπει να επιλέγει το κάθε καλούπι μόνο του και να αναφέρει το σχήμα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
6. Αφού το παιδί κατακτήσει κάποιο από τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου (π.χ. χρώματα) μπορούν να μεταβούν σε πιο δύσκολες δραστηριότητες. Για παράδειγμα φτιάχνουν κομπολόγια με χρωματιστές χάντρες ή βαμμένα ζυμαρικά και σχολιάζουν κάθε φορά το χρώμα που τοποθετούν. (Γλίμπερτ, 1996)

**1.11. Επιμέρους Στόχος:** Να περιγράψει χαρακτηριστικά ατόμων.

- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με εικόνα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διαβάζει στο παιδί ένα παραμύθι π.χ. την Κοκκινোসκουφίτσα. Κάθε φορά που περιγράφει κάποια χαρακτηριστικά της, όπως το κοριτσάκι φορούσε κόκκινα ρούχα ή είχε ξανθά μαλλιά κολλάει σε ένα πίνακα την αντίστοιχη εικόνα. Όταν το παιδί εξοικειωθεί με το παραμύθι ο θεραπευτής λέει ένα μέρος της φράσης και σταματά π.χ. η κοκκινোসκουφίτσα φορούσε.... και περιμένει από το παιδί να την ολοκληρώσει. Αν το παιδί δεν ανταποκριθεί του δείχνει την αντίστοιχη εικόνα ή την συμπληρώνει ο ίδιος. Η διαδικασία

επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και σταδιακά μειώνεται η προτροπή. Όταν τελειώσει η ιστορία ο θεραπευτής απομακρύνει τις εικόνες από τον πίνακα μία – μία ονομάζοντας τις. Στη συνέχεια δείχνει στο παιδί κάθε εικόνα και του δίνει την ευκαιρία να την περιγράψει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί παρακολουθούν σε βιντεοκασέτες διάφορους ήρωες κινουμένων σχεδίων και σχολιάζουν: «ο Ben-Ten έχει μαύρα μαλλιά φοράει πράσινη μπλούζα κ.α.». Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να περιγράψει τον κάθε ήρωα ξεχωριστά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί ζωγραφίζουν σε χαρτί ακουαρέλας με νερομπογιές διάφορα πρόσωπα και αναφέρουν τα χαρακτηριστικά τους. Έπειτα δίνει στο παιδί μια εικόνα ενός ατόμου σχεδιασμένο και ζητά να το ζωγραφίσει. Αφού τελειώσει ζητά από το παιδί να αναφέρει τα διάφορα χαρακτηριστικά του π.χ. έχει μαύρα μαλλιά, πράσινα μάτια, φοράει μπλε παντελόνι κ.ο.κ. (Γλίλμπερτ, 1996)
4. Το παιδί μαζί με το θεραπευτή επιλέγουν ανάμεσα από ένα σύνολο εικόνων για να κατασκευάσουν ένα πρόσωπο. Ο θεραπευτής έχει κάρτες με διαφορετικά χρώματα για κάθε χαρακτηριστικό π.χ. μπλε, πράσινα, καφέ μάτια κ.λ.π. Αφήνει το παιδί να επιλέξει αυτό την κάθε κάρτα για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και στη συνέχεια σχολιάζουν. Στο τέλος της δραστηριότητας το παιδί θα πρέπει να μπορεί να δημιουργεί μόνο του μια προσωπογραφία και να την σχολιάζει. (Γλίλμπερτ, 1996)
5. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί παίζουν κουκλοθέατρο και παράλληλα σχολιάζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε ήρωα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.12 . Επιμέρους Στόχος:** Να μπορεί να περιγράφει τον εαυτό του.

- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με εικόνα.
- Με γραμμένες λέξεις.

- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί παρατηρούν μια φωτογραφία του. Ο θεραπευτής αναφέρει «αυτός είναι ο Γιώργος, ο Γιώργος έχει ξανθά μαλλιά κοντά, έχει μαύρα μάτια, φοράει πράσινο μπουφάν, κόκκινα παπούτσια κ.α.). Στη συνέχεια ο θεραπευτής ξεκινά τη φράση και περιμένει από το παιδί να αντιδράσει ``φοράς...πράσινο μπουφάν κ.α.). Στο τέλος το παιδί θα πρέπει να μπορέσει να σχολιάσει τη φωτογραφία μόνο του χωρίς την προτροπή του θεραπευτή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής έχει βιντεοσκοπήσει το παιδί σε διάφορες συνεδρίες τους (απαραίτητη η γονική συναίνεση). Κατόπιν βλέπουν μαζί το βίντεο και σχολιάζουν. Το παιδί θα πρέπει στο τέλος της διαδικασίας να είναι σε θέση να περιγράφει τα διάφορα χαρακτηριστικά του στην κάθε συνεδρία. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Σε μια πιο σύνθετη δραστηριότητα ο θεραπευτής έχει συλλέξει φωτογραφίες του παιδιού που περιλαμβάνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο θεραπευτής αναφέρει τα χαρακτηριστικά που διαφέρουν σε κάθε φωτογραφία π.χ. φοράς μπλε μπουφάν, κόκκινο σκούφο κ.α. Το παιδί θα πρέπει να ανακαλύψει τη σωστή φωτογραφία. Έπειτα είναι η σειρά του παιδιού να βάλει στο μυαλό του μια από τις φωτογραφίες του και να την περιγράψει στο θεραπευτή (φοράω πορτοκαλί κασκόλ, άσπρη μπλούζα κ.α.) που θα πρέπει τώρα ο ίδιος να ανακαλύψει τη σωστή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.13. Επιμέρους Στόχος:** Να δηλώνει ότι τελείωσε.

- Δείχνοντας από μακριά.
- Κοιτώντας - κάνοντας νοήματα στο πρόσωπο που ενεργεί.



- Αναπαριστώντας την ενέργεια.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

#### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής εκτελεί με το παιδί μια δραστηριότητα π.χ. φτιάχνουν ένα πάζλ. Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ο θεραπευτής λέει τέλος και τοποθετεί το πάζλ μέσα σε ένα καλάθι. Συνεχίζουν το παιχνίδι με κάποια άλλη δραστηριότητα π.χ. το φτιάξιμο ενός κάστρου και στο τέλος της δραστηριότητας αναφέρει πάλι ο θεραπευτής τη λέξη τέλος ή τελείωσα. Μετά από αρκετές δραστηριότητες και αφού έχει επαναληφθεί πολλές φορές από το θεραπευτή η λέξη «τελείωσα» συνεχίζουν μια άλλη δραστηριότητα και αφού τελειώσει περιμένει από το παιδί να αναφέρει την επιθυμητή λέξη για να μεταβούν στην επόμενη δραστηριότητα - παιχνίδι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας του παιδιού ο θεραπευτής αποσπά το ενδιαφέρον του παιδιού με ένα άλλο αντικείμενο. Για παράδειγμα παίζει με μια μπάλα και του δείχνει ένα αυτοκινητάκι. Όταν το παιδί έρθει προς το μέρος του θεραπευτή για να πάρει το αντικείμενο ο θεραπευτής παίρνει την μπάλα από το παιδί και εκφωνεί τη λέξη "τέλος" και τη βάζει μέσα στο κουτί. Στη συνέχεια δίνει το αυτοκινητάκι στο παιδί για να παίξει. Η διαδικασία συνεχίζεται ομοίως μέχρι το παιδί να μπορέσει για να πάρει στην

κατοχή του κάποιο άλλο αντικείμενο να εκφωνεί τη λέξη τέλος ή τελείωσα.  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.14. Επιμέρους Στόχος:** Να δηλώνει ότι έχει στην κατοχή του.

- Απλώνοντας το χέρι.
- Μετακινώντας το αντικείμενο κοντά ή μακριά του.
- Αγγίζοντας τον εαυτό του.
- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας ο θεραπευτής παίρνει ένα από τα αντικείμενα του παιδιού και του δίνει το δικό του π.χ. το ρολόι. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί το ρολόι του πίσω δείχνοντας το «αυτό είναι δικό μου». Περιμένει από το παιδί να αντιδράσει και να ζητήσει το δικό του. Εάν όχι τότε τον προτρέπει κατάλληλα ο θεραπευτής. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και μειώνεται σταδιακά η προτροπή μέχρι το παιδί να μπορεί μόνο του να ζητά το δικό του αντικείμενο. **Παρόμοιες δραστηριότητες** μπορούν να πραγματοποιηθούν με τα μπουφάν, τα κασκόλ, τα παπούτσια κ.α.  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής παίρνει ένα από τα αγαπημένα αντικείμενα που έχει το παιδί στο δωμάτιο του, στο χώρο της συνεδρίας. Δίνει στο παιδί ένα παρόμοιο αντικείμενο και στη συνέχεια εμφανίζει το δικό του. Περιμένει από το παιδί να αντιδράσει. Αν όχι του παρέχει την κατάλληλη προτροπή. Το παιδί πλέον θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει και να δηλώνει τα προσωπικά του αντικείμενα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.15 . Επιμέρους Στόχος:** Να περιγράψει θέσεις αντικειμένων – προσώπων.

- Με φωτογραφία.
- Με εικόνα.
- Με σύμβολο.
- Με νόημα.
- Με γραμμένες λέξεις.
- Γραπτά.
- Με ήχους.
- Προφορικά.
- Με άλλο τρόπο.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίρνει δυο τσουβάλια μεγάλα, μπαίνουν μέσα σε αυτά και αρχίζουν να τρέχουν χοροπηδηχτά ή κρύβονται μέσα χωρίς να φαίνονται και λέει «ο Νίκος είναι μέσα στο τσουβάλι». Στη συνέχεια αλλάζουν θέσεις πίσω – μπροστά από το τσουβάλι και ο θεραπευτής σχολιάζει. Το παιχνίδι συνεχίζεται με το παιδί να αλλάζει θέσεις και να περιγράφει μόνο του τη θέση του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής φυτεύει φακές μαζί με το παιδί μέσα σε ένα πλαστικό μπολάκι. Στην αρχή οι φακές είναι πίσω από το μπολάκι, στη συνέχεια τις φέρνει μπροστά και έπειτα τις τοποθετεί μέσα. Ο θεραπευτής καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας αναφέρει τη θέση στην οποία βρίσκονται οι φακές. Μετά

από αρκετές επαναλήψεις το παιδί επαναλαμβάνει μόνο του τη διαδικασία αναφέροντας κάθε φορά τη θέση που έχουν τα όσπρια (φακές) σε σχέση με το μπολάκι. (Γκίλμπερτ, 1996)

3. Ο θεραπευτής παίρνει ένα από τα αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού και το τοποθετεί στο χώρο π.χ. ένα αυτοκινητάκι. Στη συνέχεια παίρνει ένα κουκλάκι και το τοποθετεί μέσα στο αυτοκινητάκι και λέει «το κουκλάκι είναι μέσα στο αυτοκίνητο». Συνεχίζει αλλάζοντας θέση στο κουκλάκι και αναφέροντας κάθε φορά τη θέση του. Στη συνέχεια δίνει στο παιδί τα αντικείμενα και ζητά τώρα από αυτό να τοποθετεί το κουκλάκι στις διάφορες θέσεις και να περιγράφει τη θέση του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής κάθεται σε ένα στρώμα με το παιδί και εκτελούν ασκήσεις προσανατολισμού. Μπροστά τους βρίσκεται ένας μεγάλος καθρέφτης τοίχου και ο θεραπευτής κάθεται πίσω από το παιδί κρατώντας του τα χέρια. Ο θεραπευτής αρχίζει με το σώμα του να κινεί το παιδί και να εκφωνεί την ανάλογη θέση όπως μπροστά (γέρνουν τον κορμό μπροστά), πίσω (γέρνουν τον κορμό πίσω) κ.τ.λ. Μετά από αρκετές επαναλήψεις αφήνει το παιδί να τον καθοδηγεί και να εκφωνεί τη θέση τους στο χώρο. (Τζώρτζη, 1996)
5. Ο θεραπευτής έχει ένα χαρτόνι μέτρου και τοποθετεί το παιδί καθιστό μπροστά του ενώ ο ίδιος βρίσκεται ακριβώς πίσω του. Παίρνουν μια ξυλομπογιά και ξεκινούν να ζωγραφίζουν, καθοδηγώντας του το χέρι και εκφωνώντας πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά. Σιγά – σιγά αφήνει το παιδί να εκτελεί τη δραστηριότητα μόνο του. Αφού το παιδί κατανοήσει τη διαδικασία μπορεί να περάσει σε μια δραστηριότητα μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας π.χ. σχηματίζει στο χαρτόνι ένα καρότο και στην άλλη μεριά ένα λαγό και ρωτάει το παιδί προς τα πού πρέπει να πάει ο λαγός για να φάει το καρότο; (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά) και το παιδί εκτελεί την διαδρομή. (Τζώρτζη, 1996)
6. Ο θεραπευτής δείχνει διάφορες εικόνες στο παιδί που περιλαμβάνουν διάφορα αντικείμενα και του ζητά να ανακαλύψει τη θέση του ενός σε σχέση με κάποιο άλλο. Για παράδειγμα του δείχνει μια εικόνα με ένα παντελόνι πάνω στην καρέκλα, μια μπάλα κάτω από το τραπέζι, μια μαϊμού πίσω από το κρεβάτι κ.α. (Schiller, Phipps, 2003)

## ΤΟΜΕΑΣ: ΠΑΡΟΧΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα.

- Πλησιάζοντας το αντικείμενο
- Κοιτώντας τον άλλον στα μάτια
- Οδηγώντας το χέρι του άλλου
- Απλώνοντας το χέρι
- Μετακινώντας το αντικείμενο προς τον άλλον
- Δίνοντας αντικείμενο
- Δείχνοντας
- Με άνοιγμα παλάμης
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής τοποθετεί μπροστά στα μάτια του παιδιού ένα αντικείμενο (π.χ. τουβλάκι) μέσα σε ένα κουτί. Στη συνέχεια ρωτάει το παιδί : «που είναι τουβλάκι;». Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον καθοδηγεί ή τον προτρέπει επαναλαμβάνοντας την ερώτηση και μόλις βρεθεί το αντικείμενο λέει: « μέσα στο κουτί». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή /καθοδήγηση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες σχετικά με πρόσωπα.

- Πλησιάζοντας το σχετικά πρόσωπο

- Κοιτώντας τον άλλον μάτια
- Οδηγώντας το χέρι του άλλου
- Μετακινώντας αντικείμενο προς τον άλλο
- Δίνοντας αντικείμενο
- Δείχνοντας με επαφή ή από μακριά
- Με άνοιγμα παλάμης
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
  
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1.Ο θεραπευτής δείχνει φωτογραφίες της μαμάς στο σπίτι, του ίδιου στο σχολείο σχολιάζοντας ταυτόχρονα και ρωτά το παιδί: «πού είναι η μαμά». Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει /καθοδηγεί κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή/ καθοδήγηση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό του.

- Δείχνοντας
- Με άνοιγμα παλάμης
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα

- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής κρατά τρεις κάρτες με προσωπικές ερωτήσεις για το παιδί (πώς σε λένε; Πού μένεις; Τι χρώμα είναι τα μαλλιά/ μάτια σου;) και μια κάρτα με αγαπημένη του δραστηριότητα στη σειρά ώστε να καταλάβει πως πρέπει να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις πριν πάρει αυτό που του αρέσει (ο αριθμός των ερωτήσεων αλλάζει ανάλογα με τις ικανότητες του παιδιού). Κάνει στο παιδί την ερώτηση. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες αν είναι απαραίτητο. Παρατηρεί και περιμένει να αντιδράσει ο μαθητής. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται το προτρέπει κατάλληλα. Χρειάζεται προσοχή ώστε το κίνητρο που διαλέγει ο θεραπευτής να είναι ισχυρό για το παιδί και να μη βιώσει ματαίωση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Σταδιακά μειώνεται η προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.4. Επιμέρους Στόχος: Να δίνει πληροφορίες σχετικά με ενέργειες.**

- Μετακινώντας το αντικείμενο προς τον άλλο
- Δίνοντας αντικείμενο
- Δείχνοντας με επαφή ή από μακριά
- Με άνοιγμα παλάμης
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους

- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίρνει ένα, πλαστικό σκυλάκι και το βάζει να φάει, να ξαπλώσει κ.λ.π. Παράλληλα ρωτά «τι κάνει το σκυλάκι;» και απαντά δίνοντας ίδιος την πληροφορία. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες αν είναι απαραίτητο. Επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα και αφού κάνει την ερώτηση παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να απαντήσει. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Σταδιακά μειώνεται η προτροπή. (Bretherton,1984)

2. Ο θεραπευτής του δείχνει 3 διαφορετικές εικόνες με μια ενέργεια (χρονική αλληλουχία εικόνων). Του δείχνει την πρώτη εικόνα και ρωτά: π.χ. «τι κάνει το παιδί;» και θα δίνει ο ίδιος την πληροφορία. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες αν είναι απαραίτητο. Το ίδιο θα γίνει και με τις άλλες εικόνες. Επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα και αφού κάνει την ερώτηση παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να απαντήσει. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Σταδιακά μειώνεται η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

### **1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να δέχεται, να συμφωνεί.

- Πλησιάζοντας το σχετικό πρόσωπο/ δραστηριότητα αντικείμενο
- Κοιτώντας τον άλλο
- Οδηγώντας το χέρι/ πρόσωπο του άλλου
- Κουνώντας το κεφάλι/ γνέφοντας
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά



- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής χτίζει μαζί με το παιδί έναν πύργο με τουβλάκια. Δίνει ένα τουβλάκι κάθε φορά στο παιδί κρατώντας το κοντά του και λέγοντας «θέλεις τουβλάκι;». Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα χειρονομίες ή εικόνες αν είναι απαραίτητο. Παρατηρεί και περιμένει να ανταποκριθεί το παιδί. Αν δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα ώστε να δεχτεί το τουβλάκι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Γκίλμπερτ,1996)
2. Ο θεραπευτής κάνει πάζλ με το παιδί. Δίνει ένα κομμάτι κάθε φορά στο παιδί κρατώντας το κοντά του και λέγοντας «να βάλουμε και άλλο κομμάτι;» Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα χειρονομίες ή εικόνες αν είναι απαραίτητο. Παρατηρεί και περιμένει να ανταποκριθεί το παιδί. Αν δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα ώστε να δεχτεί το τουβλάκι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Γκίλμπερτ,1996)
3. Το ίδιο μπορεί να γίνει με τη ζωγραφική και με διάφορα παιχνίδια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος: Να δίνει πληροφορίες για ότι του αρέσει.**

- Οδηγώντας το χέρι/ πρόσωπο του άλλου
- Κουνώντας το κεφάλι/ γνέφοντας
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους

- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Για μερικές μέρες ο θεραπευτής λίγο πριν τελειώσει η συνεδρία αφήνει το παιδί ελεύθερο να δει με ποιο παιχνίδι θα παίξει ή με ποιο αντικείμενο θα ασχοληθεί. Την ώρα που ασχολείται λοιπόν το παιδί ο θεραπευτής λέει με υπερβολή π.χ. «μου αρέσουν τα αυτοκινητάκια», «μου αρέσει να κάνω μπουρμπουλήθρες». Κάποια μέρα παρουσιάζει τα παιχνίδια και ρωτά «σου αρέσουν τα αυτοκινητάκια;». Παρατηρεί και περιμένει από το μαθητή να απαντήσει. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το ίδιο μπορεί να γίνει με κάρτες φαγητού. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάποιες κάρτες με φαγητά, γλυκά και περιμένει να δει ποια θα πάρει. Την ώρα λοιπόν που θα κοιτάει την κάρτα ο θεραπευτής του λέει «μου αρέσει η σοκολάτα», «μου αρέσουν οι τηγανιτές πατάτες». Την επόμενη μέρα του δίνει τις ίδιες κάρτες και το ρωτά « σου αρέσει η σοκολάτα;». Παρατηρεί και περιμένει από το μαθητή να απαντήσει. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες για ότι δεν του αρέσει.

- Οδηγώντας το χέρι/ πρόσωπο του άλλου
- Κουνώντας το κεφάλι/ γνέφοντας
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητα:**

1. Με αντίστοιχο τρόπο ο θεραπευτής ζητά πληροφορίες από το παιδί για παιχνίδια ή φαγητά που δεν του αρέσουν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

### **1.8. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες σχετικά με το χώρο

- Οδηγώντας το χέρι/ πρόσωπο του άλλου
- Κουνώντας το κεφάλι/ γνέφοντας
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί εικόνες από δωμάτια του σπιτιού (υπνοδωμάτιο, κουζίνα, σαλόνι κ.λ.π.) και τα ονομάζει. Στη συνέχεια δείχνει ένα κρεβάτι και ρωτά «πού μπαίνει το κρεβάτι;» Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

2. Ο θεραπευτής ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι δωμάτια του σπιτιού και τα ονομάζει. Στη συνέχεια του δίνει μια εικόνα με πιάτα και του λέει «κόλλησε τα πιάτα στο χώρο που μπαίνουν». Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.9. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες σχετικά με το χρόνο.

- Οδηγώντας το χέρι/ πρόσωπο του άλλου
- Κουνώντας το κεφάλι/ γνέφοντας
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής λέει μια ιστορία στο παιδί για δραστηριότητες της ημέρας π.χ. το πρωί πηγαίνω στο σχολείο, το μεσημέρι γυρίζω στο σπίτι, το απόγευμα πηγαίνω στο γυμναστήριο. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί «πότε πηγαίνω στο σχολείο;». Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δείχνει μια ιστορία στο παιδί με δραστηριότητες της ημέρας και παράλληλα του τη λέει Π.χ. με ένα παιδάκι που ξυπνάει το πρωί και πηγαίνει σχολείο, το μεσημέρι γυρίζει σπίτι και τρώει, το απόγευμα πηγαίνει για χορό ή μπάλα και το βράδυ κοιμάται. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί «πότε κοιμάται το παιδί;». Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί εικόνες με αστέρια και ήλιο και ρωτά το παιδί «πότε βλέπουμε τα αστέρια στον ουρανό;», «πότε βλέπουμε τον ήλιο;» Χρησιμοποιεί

παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.10. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει πληροφορίες σχετικά με την αιτία.

- Οδηγώντας το χέρι/ πρόσωπο του άλλου
- Κουνώντας το κεφάλι/ γνέφοντας
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες με παιδιά που κρατάνε ομπρέλα ή που φοράνε σκούφο, γάντια και παλτό και κάνει ερωτήσεις π.χ. «γιατί κρατάει ομπρέλα το παιδάκι;». Παροτρύνει το παιδί να απαντήσει χρησιμοποιώντας παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Schiller, Phipps, 2003)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες με διάφορες καταστάσεις π.χ. « ένα παιδί κλαίει γιατί έσπασε ένα βάζο και η μαμά του το μάλωσε» και ο θεραπευτής του κάνει ερωτήσεις «γιατί κλαίει το παιδάκι;». Παροτρύνει το παιδί να απαντήσει χρησιμοποιώντας παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής δείχνει μια εικόνα αποτελέσματος στο παιδί για να βρει την αιτία. Π.χ. «δυο παιδάκια τυλίγουν ένα δώρο» ο θεραπευτής ρωτά το παιδί «γιατί μπορεί να τυλίγουν δώρο τα παιδάκια;» ;». Παροτρύνει το παιδί να απαντήσει χρησιμοποιώντας παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ**

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής φτιάχνει κάρτες με ερωτήσεις (για τα παιδιά που δεν διαβάζουν είναι γραμμένες με σύμβολα) και τις τοποθετεί μπροστά στο παιδί. Στη συνέχεια βάζει αντικείμενα (π.χ. φρούτα, ζώα σε μια αδιαφανή σακούλα ενώ βλέπει το παιδί. Βάζει το χέρι του μέσα στη σακούλα και βγάζει ένα αντικείμενο. Το κρύβει με την παλάμη του. Προτρέπει το παιδί να κάνει μια ερώτηση από τις κάρτες (είναι φρούτο; τι χρώμα έχει; Είναι ζώο; Πόσα πόδια έχει;). Ο θεραπευτής απαντά και οι ερωτήσεις συνεχίζονται μέχρι το παιδί να βρει το αντικείμενο. Ο θεραπευτής σηκώνει με ενθουσιασμό το χέρι του αποκαλύπτοντας το αντικείμενο. Η διαδικασία συνεχίζεται με τα υπόλοιπα αντικείμενα της σακούλας. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

2. Ο θεραπευτής φτιάχνει κάρτες με ερωτήσεις (για τα παιδιά που δεν διαβάζουν είναι γραμμένες με σύμβολα) και τις τοποθετεί μπροστά στο παιδί. Έπειτα του δείχνει 3 κάρτες με αντικείμενα (γάντια, καπέλο, κουτάλι) και μετά τις γυρίζει ανάποδα και διαλέγει 1 κάρτα. Προτρέπει το παιδί να κάνει μια ερώτηση από τις κάρτες (το

φοράμε στα χέρια; με αυτό τρώμε; το βάζουμε στο κεφάλι;) Ο θεραπευτής απαντά και οι ερωτήσεις συνεχίζονται μέχρι το παιδί να βρει το αντικείμενο. Ο θεραπευτής σηκώνει με ενθουσιασμό το χέρι του αποκαλύπτοντας τη κάρτα με το αντικείμενο. Η διαδικασία συνεχίζεται με τις υπόλοιπες κάρτες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά πληροφορίες σχετικά με πρόσωπα.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί το επιτραπέζιο «ποιος είναι;» με μερικές τροποποιήσεις. Φτιάχνει κάρτες με ερωτήσεις (για τα παιδιά που δεν διαβάζουν είναι γραμμένες με σύμβολα) και τις τοποθετεί μπροστά στο παιδί και του δίνει μερικές από τις εικόνες προσώπων. Διαλέγει ο θεραπευτής την εικόνα με ένα πρόσωπο και προτρέπει το παιδί να κάνει μια ερώτηση από τις κάρτες (φοράει καπέλο; έχει μακριά μαλλιά; έχει μαύρα μαλλιά;) .Ο θεραπευτής απαντά και οι ερωτήσεις συνεχίζονται μέχρι το παιδί να βρει ποιο πρόσωπο είναι. Ο θεραπευτής σηκώνει με ενθουσιασμό το χέρι του αποκαλύπτοντας το πρόσωπο. Η διαδικασία συνεχίζεται με τα υπόλοιπα πρόσωπα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. . Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα ασύρματο τηλέφωνο και του δίνει χρόνο να καταλάβει πως δουλεύει. Το παιδί βρίσκεται σε ένα δωμάτιο όπου δε βλέπει το άτομο με το οποίο μιλά. Μιλάει στο παιδί και περιμένει να ρωτήσει ποιος είναι. Αν δεν το

κάνει τον παροτρύνει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3 Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά πληροφορίες σχετικά με ενέργειες

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί βλέπει κάρτες με δραστηριότητες. Σε κάθε κάρτα ρωτάει συχνά «τι κάνει το αγόρι;». Κοιτούν τις κάρτες καθημερινά . Δείχνει την πρώτη και σταματά. Παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να ζητήσει πληροφορίες για τις δραστηριότητες. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα να ρωτήσει «τι κάνει το αγόρι;». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί βλέπουν στον υπολογιστή εικόνες με ενέργειες π.χ. «ένα παιδί να φουσκώνει ένα μπαλόνι». Κάτω από την κάθε εικόνα υπάρχουν προτάσεις όπου η μια είναι η ενέργεια της εικόνας και άλλη μια λάθος ενέργεια. Το παιδί θα πρέπει να διαλέξει την σωστή. Για παιδιά που δεν διαβάζουν θα υπάρχει ακουστική βοήθεια ή θα υπάρχουν σύμβολα. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά πληροφορίες σχετικά με τη θέση αντικειμένων

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις



- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί έναν αγαπημένο παιχνίδι π.χ. σβούρα και δύο πανομοιότυπα κουτιά και στη συνέχεια βάζει το παιχνίδι σε ένα από αυτά. Έπειτα αλλάζει τα κουτιά τραγουδώντας με ρυθμό «πού είναι η σβούρα;». Στο τέλος του τραγουδιού αφήνει το παιδί να ανοίξει τα κουτιά και να βρει το παιχνίδι. Αντιδρά με υπερβολική χαρά. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Συνεχίζει το παιχνίδι. Περνάει τα κουτιά γύρω και σταματά. Παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να ζητήσει πληροφορίες για τη θέση του επιθυμητού αντικειμένου. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα να ρωτήσει «που είναι η σβούρα;». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί ένα αγαπημένο αντικείμενο π.χ. ένα αυτοκινητάκι. Στη συνέχεια του λέει να κλείσει τα μάτια για να κρύψει το αντικείμενο στην αρχή κάπου εύκολα για να το βρει. Το κρύβει και ζητά από το παιδί να ανοίξει τα μάτια και του λέει «που είναι το αυτοκινητάκι; Ψάξε να το βρεις;». Όταν το βρει ο θεραπευτής αντιδρά με υπερβολική χαρά. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Συνεχίζει το παιχνίδι, του λέει να κλείσει τα μάτια για να κρύψει το αντικείμενο αλλά αυτή τη φορά το βάζει κάπου ώστε να μην το βρει αμέσως το παιδί. Το κρύβει και ζητά από το παιδί να ανοίξει τα μάτια και του λέει «που είναι το αυτοκινητάκι; Ψάξε να το βρεις;». Αφήνει λοιπόν το παιδί να ψάξει. Παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να ζητήσει πληροφορίες για τη θέση του επιθυμητού αντικειμένου. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα να ρωτήσει «που είναι το αυτοκινητάκι;». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά πληροφορίες σχετικά με το χρόνο.

- Με φωτογραφία

- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί ένα παιχνίδι με τις εποχές του χρόνου και τον αντίστοιχο ρουχισμό. Ο θεραπευτής κρατάει τις κάρτες με το ρουχισμό και το παιδί τις κάρτες με τις εποχές και ρωτάει «πότε φοράμε το παλτό;» και περιμένει από το παιδί να δώσει ή να απαντήσει την κατάλληλη εποχή. Αφού παίξουν αρκετές φορές το παιχνίδι αλλάζουν ρόλους και δίνει στο παιδί τις κάρτες με το ρουχισμό. Παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να ζητήσει πληροφορίες για το χρόνο. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα να ρωτήσει «πότε φοράμε το παλτό;». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής λέει μια ιστορία στο παιδί για δραστηριότητες της ημέρας π.χ. το πρωί πηγαίνω στο σχολείο, το μεσημέρι γυρίζω στο σπίτι, το απόγευμα πηγαίνω στο γυμναστήριο. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί «πότε πηγαίνω στο σχολείο;». Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά πληροφορίες σχετικά με την αιτία.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις

- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίρνει εικόνες από πάζλ με αιτίες και αποτελέσματα. Δείχνει μια εικόνα π.χ. μια ομπρέλα και λέει «γιατί χρειαζόμαστε την ομπρέλα;». Το παιδί θα πρέπει να βρει την εικόνα με τη βροχή και να την ενώσει. Ο θεραπευτής συνεχίζει μέχρι το παιδί να καταλάβει τη διαδικασία και να εμπλακεί. Δείχνει μια εικόνα και σταματά. Παρατηρεί και περιμένει από το παιδί να ζητήσει πληροφορίες για την αιτία. Αν δεν ανταποκρίνεται τον παροτρύνει κατάλληλα να ρωτήσει «γιατί χρειαζόμαστε την ομπρέλα;» Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες με διάφορες καταστάσεις π.χ. « ένα παιδί κλαίει γιατί έσπασε ένα βάζο και η μαμά του το μάλωσε» και ο θεραπευτής του κάνει ερωτήσεις «γιατί κλαίει το παιδάκι;». Παροτρύνει το παιδί να απαντήσει χρησιμοποιώντας παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο πολλές φορές ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**ΤΟΜΕΑΣ: ΕΝΤΟΛΕΣ- ΟΔΗΓΙΕΣ**

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να εκτελεί εντολές –οδηγίες από:

- Θεραπευτή
- Εκπαιδευτικό
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

**Δραστηριότητες:**

1. Στα πλαίσια της ζωγραφικής ο θεραπευτής λέει στο παιδί: «πάρε κοχύλια από το κουτί και βάψε τα με όποιο χρώμα θέλεις». Το παιδί παροτρύνεται αρχικά

να διαλέξει κοχύλια και στη συνέχεια να πάρει τις μπογιές για να τα βάψει. Ο θεραπευτής το προτρέπει να θυμηθεί τις εντολές και να ανταποκριθεί. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές. Σταδιακά μειώνεται η προτροπή. (Γκίλμπερτ, 1996)

2. Στο τέλος της συνεδρίας ο θεραπευτής λέει στο παιδί να βάλει στη θέση τους τα παιχνίδια ή τα αντικείμενα με τα οποία ασχολήθηκαν. Αρχικά ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να μαζέψει τα αντικείμενα και στη συνέχεια να τα βάλει στη θέση τους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να δίνει εντολές- οδηγίες

- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί το εξής παιχνίδι: δίνει ένα αντικείμενο στο παιδί και του ζητάει να το κρύψει αφού έχει κλείσει πρώτα τα μάτια του ο θεραπευτής. Εξηγεί στο παιδί ότι πρέπει τώρα να τον καθοδηγήσει για το που έκρυψε το αντικείμενο. Θα βοηθάει τον θεραπευτή με τις λέξεις «ζεστό: όταν πλησιάζει το αντικείμενο» και «κρύο: όταν βρίσκεται μακριά από το αντικείμενο». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής φέρνει τα ίδια ακριβώς υλικά (ένα χαρτί και αυτοκόλλητα) και για το παιδί και για τον εαυτό του για μια δραστηριότητα. Με τη σειρά του ο καθένας θα δίνει οδηγίες στον άλλον «κολλάμε τον κύκλο στη μέση της σελίδας» ή «βάζουμε το τρίγωνο πάνω στον κύκλο» χωρίς όμως να βλέπει ο ένας τη δουλειά του άλλου. Ο στόχος είναι το αποτέλεσμα να είναι ακριβώς ίδιο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## ΤΟΜΕΑΣ: ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να ακούει προσεχτικά ιστορίες, παραμύθια, αφηγήσεις γεγονότων, ποιήματα, τραγούδια. Από :

- Θεραπευτή
- Εκπαιδευτικό
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διαβάζει μικρές ιστορίες στο μαθητή π.χ. ο Γιάννης πήγε στο σούπερ μάρκετ και αγόρασε μήλα και τυρί. Μετά συνάντησε τη Μαρία. Χρησιμοποιεί παράλληλα, χειρονομίες ,εικόνες ή νοήματα όπου είναι απαραίτητο. Στη συνέχεια κάνει στο παιδί ερωτήσεις πάνω στο περιεχόμενο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. Ο θεραπευτής συνεχίζει διαβάζοντας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί κάποιες εικόνες με μια ιστορία. Δείχνοντάς του μια –μια εικόνα αρχίζει και εξιστορεί προφορικά την ιστορία. Στη συνέχεια του κάνει κάποιες ερωτήσεις για να δει αν κατάλαβε το περιεχόμενο της ιστορίας. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. Ο θεραπευτής συνεχίζει να του δείχνει τέτοιες ιστορίες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής λέει τραγουδάκια στο παιδί με ζώακια, με αριθμούς και στη συνέχεια το ρωτάει για ποιο ζώακι, για ποιον αριθμό ή αντικείμενο μιλούσε το τραγούδι που μόλις άκουσες. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Schiller, Phipps, 2003)

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να αφηγείται μια ιστορία.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα Με σύμβολο
- Με νόημα Με γραμμένες λέξεις

- Γραπτά Με ήχους
- Προφορικά Άλλο

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής αφηγείται στο παιδί μικρές ιστορίες δείχνοντας παράλληλα αντιπροσωπευτικές εικόνες. Κατόπιν ο εκπαιδευτικός δείχνει την τελευταία εικόνα και περιμένει από το παιδί να αφηγηθεί το τελευταίο μέρος της ιστορίας. Συνεχίζει προσθέτοντας μια εικόνα κάθε φορά μέχρι να μπορεί το παιδί να πει όλη την ιστορία. Στη συνέχεια δίνονται στο παιδί οι εικόνες και ο θεραπευτής του ζητά να τις βάλει στη σωστή σειρά: «πρώτα αυτό μετά εκείνο». Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται ο θεραπευτής το προτρέπει κατάλληλα να χρησιμοποιεί το σχετικό λεξιλόγιο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί μια εικόνα και του ζητά να σκεφτεί μια ιστορία και του την πει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

### 1.2.Επιμέρους Στόχος: Να παίρνει πρωτοβουλία για συζήτηση.

- Πλησιάζοντας τον άλλον
- Κοιτώντας τον άλλοτε μάτια
- Στρέφοντας το πρόσωπο του άλλου.
- Απλώνοντας το χέρι
- Τραβώντας το χέρι του άλλου
- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά

- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί σε βίντεο πως ένα παιδί παίρνει πρωτοβουλία και ξεκινά συζήτηση με συνομήλικο που συναντά στην παιδική χαρά. Στη συνέχεια προτρέπει και καθοδηγεί το παιδί να ξεκινήσουν συζήτηση. Ακόμη συμβουλεύει τους γονείς του παιδιού να προτρέπουν το παιδί τους να ξεκινά συζήτηση στην παιδική χαρά με συνομήλικους του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να συνεχίζει μια συνομιλία κάνοντας αυθόρμητα σχόλια.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής μιλά με άλλον ενήλικα για ένα θέμα που ενδιαφέρει το παιδί π.χ. βουτιές στη θάλασσα. Ο ενήλικας λέει «τι ωραία» και άλλα ανάλογα αυθόρμητα σχόλια κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Η συζήτηση βιντεοσκοπείται και παρουσιάζεται στο παιδί σταματώντας και εξηγώντας τα σημεία του σχολιασμού. Στη συνέχεια ο θεραπευτής συζητά με το παιδί το ίδιο θέμα περιμένοντας να σχολιάσει. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.4.Επιμέρους Στόχος:** Να συνεχίζει μια συνομιλία απαντώντας σε ερωτήσεις.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εκμεταλλεύεται κάθε φυσική ευκαιρία για αλληλεπίδραση. Αρχικά κάνει μόνο ερωτήσεις τις οποίες μπορεί να απαντήσει με επιτυχία το παιδί. Του μαθαίνει να απαντά σε ένα είδος ερωτήσεων τη φορά (π.χ. τι έφαγες, που πήγες χθες). Δείχνει στο μαθητή ένα βίντεο με συζήτηση όπου επικεντρώνεται στις ερωτήσεις. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.5.Επιμέρους Στόχος:** Να συνεχίζει μια συνομιλία κάνοντας ερωτήσεις.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής προτρέπει και καθοδηγεί το παιδί να κάνει ερωτήσεις ενώ ακούει κάποιον να λέει τα νέα του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)



**1.6.Επιμέρους Στόχος:** Να συνεχίζει μια συνομιλία δείχνοντας κατάλληλες λεκτικές συναισθηματικές ενδείξεις.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διδάσκει στο παιδί κάποιες εκφράσεις που συνοδεύουν ευχάριστα και δυσάρεστα γεγονότα π.χ. όταν ακούμε κάτι δυσάρεστο λέμε «κρίμα» και όταν ακούμε κάτι ευχάριστο λέμε «ωραία». Στη συνέχεια ο θεραπευτής αφηγείται ένα ευχάριστο γεγονός και περιμένει την κατάλληλη ανταπόκριση. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα, χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί βίντεο με τέτοιες συζητήσεις ώστε να το καταλάβει καλύτερα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.7.Επιμέρους Στόχος:** Να κλείνει μια συνομιλία.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής φτιάχνει κάρτες οι οποίες περιέχουν πληροφορίες για το πως τελειώνουν οι συζητήσεις όπως «γεια», «πρέπει να φύγω», «τα λέμε».

Εξατομικεύει με φωτογραφίες, σύμβολα ή λέξεις ανάλογα με το παιδί .Χρησιμοποιεί τις κάρτες για να θυμίσει στο παιδί τι να πει και/ ή του παρέχει έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Ο θεραπευτής δοκιμάζει και εξασκείται με τις κάρτες σε αλληλεπιδράσεις ενήλικα - παιδιού πριν τις γενικεύσει σε ομαδικές δραστηριότητες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί βίντεο με τέτοιες συζητήσεις ώστε να το καταλάβει καλύτερα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.8.Επιμέρους Στόχος:** Να ζητά διευκρινίσεις.

- Με φωτογραφία
- Με εικόνα
- Με σύμβολο
- Με νόημα
- Με γραμμένες λέξεις
- Γραπτά
- Με ήχους
- Προφορικά
- Άλλο

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει ένα μήνυμα στο παιδί για να το μεταφέρει σε γνωστό ενήλικα π.χ. ο κ. Κώστας θέλει ένα στυλό. Το παιδί βρίσκει τον ενήλικα, με φυσική καθοδήγηση όπου είναι απαραίτητο. Ο άλλος τον ρωτά δείχνοντας τα στυλό που έχει μπροστά του αν θέλει κόκκινο ή μπλε στυλό. Το παιδί επιστρέφει στον θεραπευτή ζητώντας διευκρίνιση. Αφού την πάρει μεταφέρει με τον ίδιο τρόπο το νέο μήνυμα. Χρησιμοποιεί παράλληλα νοήματα χειρονομίες ή εικόνες όπου είναι απαραίτητο. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται τον προτρέπει κατάλληλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## ΤΟΜΕΑΣ: ΜΗ-ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να κοιτάζει/απευθύνεται στο συνομιλητή.

- Εκπαιδευτικό
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής κατά τη διάρκεια συζήτησης με το παιδί τον προτρέπει (π.χ. δείχνοντας μια εικόνα με ζωγραφισμένα μάτια) να τον κοιτά όταν του μιλάει. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** Να διατηρεί φυσική εγγύτητα με το συνομιλητή.

- Εκπαιδευτικό
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής βιντεοσκοπεί γνωστούς ενήλικες και συμμαθητές να στέκονται πολύ κοντά, κοντά και πολύ μακριά από το συνομιλητή κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Παρακολουθούν το βίντεο καθημερινά ή και πιο συχνά αν το παιδί δείξει ενδιαφέρον. Βοηθάει το παιδί να αναγνωρίσει τη σωστή απόσταση από το συνομιλητή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.3.Επιμέρους Στόχος:** Να διακρίνει το κατάλληλο από το ακατάλληλο άγγιγμα κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης.

- Εκπαιδευτικό
- Θεραπευτής
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής παίρνει μια κούκλα πραγματικών διαστάσεων και κάνει παιχνίδι ρόλων με το είδος του αγγίγματος που επιτρέπεται σε μια συζήτηση. Ενθαρρύνει και το παιδί να αγγίξει την κούκλα με αποδεκτό τρόπο. Στη συνέχεια προτρέπει το παιδί να αγγίξει τον ίδιο με αποδεκτό τρόπο (π.χ. ελαφρύ χτύπημα στον ώμο). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο ενώ μειώνεται σταδιακά η προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.4.Επιμέρους Στόχος:** Να αλλάζει την ένταση της φωνής ανάλογα με την περίσταση.

Με:

- Εκπαιδευτικό
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής φτιάχνει τρεις κάρτες που γράφουν ψιθυρίζω, μιλώ κανονικά , μιλώ πολύ δυνατά. Ηχογραφεί το παιδί να μιλά, να ψιθυρίζει και να φωνάζει και ακούνε μαζί την κασέτα. Συνδυάζει τη φωνή στην κασέτα με την αντίστοιχη κάρτα. Μόλις το παιδί αναγνωρίσει πως η φωνή του στην κασέτα είναι κανονική, ο θεραπευτής χρησιμοποιεί την αντίστοιχη κάρτα για να τον προτρέψει να διαμορφώνει κατάλληλα την ένταση της φωνής του σε φυσικές συνθήκες. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.5.Επιμέρους Στόχος:** Να περιμένει τη σειρά του στη συζήτηση.

Με:

- Εκπαιδευτικό
- Θεραπευτή
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής βιντεοσκοπεί γνωστούς ενήλικες και συμμαθητές κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Παρακολουθούν το βίντεο καθημερινά ή και πιο συχνά αν το παιδί δείξει ενδιαφέρον. Βοηθάει το παιδί να αναγνωρίσει τον τρόπο αλλά τις ενδείξεις που επιτρέπουν στον ακροατή να πάρει το λόγο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές πριν από την κοινωνική αλληλεπίδραση και μπορεί να χρησιμοποιήσει μια κάρτα με οδηγίες για προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.6.Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται σε μη λεκτικές ενδείξεις. Με:

- Εκπαιδευτικό
- Θεραπευτή
- Συμμαθητές
- Άλλους ενήλικες
- Άλλους συνομήλικους

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής βιντεοσκοπεί γνωστούς ενήλικες και συμμαθητές κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Παρακολουθούν το βίντεο καθημερινά ή και πιο συχνά αν το παιδί δείξει ενδιαφέρον. Βοηθάει το παιδί να αναγνωρίσει τις μη λεκτικές δεξιότητες που παρουσιάζονται. Σταματά το βίντεο στα σημεία με τις μη λεκτικές ενδείξεις (συνοφρύωμα, χαμόγελο, χασμουρητό) και εξηγεί τι συμβαίνει. Δουλεύει πάνω στο βίντεο πριν από την κοινωνική αλληλεπίδραση και χρησιμοποιεί μια κάρτα με οδηγίες για προτροπή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **TOMEΑΣ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

**1.Γενικός Στόχος:** Λειτουργικό παιχνίδι.

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει κινητικό παιχνίδι σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ένα τραμπολίνο για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παιδιού. Ανεβαίνει πάνω με το παιδί και το προτρέπει σιγά – σιγά να ακολουθεί τις κινήσεις του (μπροστά, πίσω, σηκώνουμε τα χέρια κ.α.). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί διάφορα παιχνίδια που εμπεριέχουν κινήσεις σώματος π.χ. κυνηγητό, χοροπηδητό, μπουσούλισμα, γαργαλητό, αγώνες δρόμου – τρέξιμο με υπόδειξη των σημείων που πρέπει να περάσει κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί παιχνίδι – τράγουδα «χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά», «πλάθω κουλουράκια», «αχ κουνελάκι», «περπατώ – περπατώ μες το δάσος» και αναπαριστά έντονα τις κινήσεις του σώματος. (Schiller, Phipps, 2003)
4. Εκτός από τα γνωστά παιχνιδοτράγουδα υπάρχουν και κάποια άλλα τραγουδάκια που μπορεί ο θεραπευτής να χρησιμοποιήσει για να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει κινητικό παιχνίδι, όπως:
  - Το τραγούδι της Χρυσομαλλούσας (Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα κάνε μια στροφή. Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα ακούμπησε στη γη. Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα χτύπησε την πόρτα. Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα δοκίμασε χυλό. Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα κάτσε στην καρέκλα. Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα πάρε έναν υπνάκο. Χρυσομαλλούσα, Χρυσομαλλούσα τρέξε – τρέξε - τρέξε.
  - Ήταν μια χελωνίτσα (Ήταν μια χελωνίτσα, (το παιδί κάνει το χέρι του γροθιά) ζούσε σε ένα κουτί (σχηματίζει στον αέρα ένα τετράγωνο). Κολυμπούσε στη λιμνούλα (κάνει πως κολυμπά) και σκαρφάλωνε στα βράχια, (κάνει πως σκαρφαλώνει). Άρπαξε το κουνούπι (ανοιγοκλείνει τα δυο χέρια σαν στόμα). Άρπαξε τον ψύλλο. Άρπαξε το δόλωμα. Άρπαξε και μένα. Έπιασε το κουνούπι (χτυπά τα χέρια του). Έπιασε τον ψύλλο. Έπιασε το δόλωμα. Αλλά όχι εμένα («γνέφει» όχι - όχι με το δείκτη). (Schiller, Phipps, 2003)
5. Παιχνίδι ρόλου. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ένα αγαπημένο καρτούν για το παιδί και μιμείται τις κινήσεις του. Το παιδί μετά από αρκετές επαναλήψεις θα πρέπει να είναι σε θέση να μιμηθεί τις κινήσεις του σώματος. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επιτευχθεί αφού ο θεραπευτής δείξει στο παιδί με

βίντεο κάποιο μικρό απόσπασμα με κάποιο κινητικό παιχνίδι που εκτελεί το καρτούν. Έπειτα σταματά το βίντεο και ξεκινά να μιμείται το παιχνίδι. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

6. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί κινήσεις που συμπεριλαμβάνονται σε μια τυπικά καθημερινή μέρα (απλές καθημερινές κινήσεις) π.χ. σηκώνομαι το πρωί (τέντωμα των χεριών, χασμουρητό), πλένω τα δόντια μου και το πρόσωπο μου, ντύνομαι, τρώω το πρωινό μου, παίρνω την τσάντα μου, πηγαίνω στο σχολείο κ.ο.κ. Όλες οι ενέργειες γίνονται με κινήσεις του σώματος τις οποίες το παιδί θα πρέπει να επαναλάβει. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει κινητικό παιχνίδι σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής βάζει μουσική και προτρέπει το παιδί να χορέψουν στο ρυθμό του τραγουδιού. Ο καθένας κάνει τις δικές του κινήσεις μπορεί να πηδά, να τρέχει, να κάνει στροφές, να κουνάει απαλά τα χέρια του ή το κεφάλι του κ.α. (Τζώρτζη, 1996)
2. Ο θεραπευτής τοποθετεί δυο στρώματα παράλληλα το ένα με το άλλο. Ξαπλώνουν και πραγματοποιούν διάφορες κινήσεις με το παιδί, σηκώνουν τα πόδια, κάνουν κωλοτούμπες, χοροπηδούν κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δίνει το ρυθμό με τα χέρια του ή με ένα τύμπανο, και ξεκινούν να χοροπηδούν με το παιδί σε δυο τραμπολίνο που έχουν τοποθετηθεί δίπλα – δίπλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάποια αντικείμενα και προτρέπει το παιδί να ασχοληθεί με αυτά. Ο ίδιος έχει στην κατοχή του ένα σετ παρόμοιων αντικείμενων π.χ. αυτοκινητάκια. Κάθεται απέναντι από το παιδί και ο καθένας ασχολείται με αυτά π.χ. το αυτοκινητάκι τρέχει, τρακάρει με ένα άλλο κ.τ.λ. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.3.Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει κινητικό παιχνίδι σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής έχει στην κατοχή του διάφορα πλαστικά ζωάκια. Προτρέπει το παιδί να ασχοληθούν από κοινού με αυτά. Για παράδειγμα παίρνει ο θεραπευτής το σκυλάκι και προσποιείται ότι το σκυλί τρέχει, γαβγίζει, δαγκώνει, κοιμάται, τρώει κ.ο.κ.
2. Ο θεραπευτής έχει μια πλαστική ή φτιάχνει μια χάρτινη μακέτα δημιουργώντας τη διαδρομή που ακολουθούν τα αυτοκίνητα. Εν συνεχεία ζητά από το παιδί να χρησιμοποιήσουν και οι δύο τα ίδια αυτοκινητάκια πάνω στην κοινή επιφάνεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής έχει προμηθευτεί άμμο, μια λεκάνη, κουβαδάκια, φτυάρια κ.λ.π. Τοποθετεί την λεκάνη με την άμμο στη μέση και ασχολούνται με το παιδί από κοινού κάνοντας διάφορες δραστηριότητες. Μπορούν να παίρνουν άμμο από την λεκάνη να γεμίζουν τα κουβαδάκια, να χτίσουν κάστρο, να σκάβουν με το φτυάρι χρησιμοποιώντας από κοινού τα αντικείμενα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
4. Ο θεραπευτής με το παιδί παίζουν με μαριονέτες (ο καθένας έχει τη δική του) χρησιμοποιώντας ένα σπιτάκι – κουκλοθέατρο. Εκεί μπορούν να προσποιηθούν ότι η μαριονέτα τους περπατά, κάθεται, ξυπνά, τρώει, πάει βόλτα, παίζει κ.τ.λ. (Bretherton, 1984)
5. Παιχνίδι κουτσό. Ο θεραπευτής σχεδιάζει με κιμωλία τα τετράγωνα με τους αριθμούς για το παιχνίδι. Δίνει στο παιδί ένα βότσαλο. Αυτό ρίχνει το βότσαλο σε ένα τετράγωνο και προσπαθεί να φτάσει σε αυτό χοροπηδώντας τότε με το ένα, τότε με τα δύο πόδια – ανάλογα με το πόσα τετράγωνα πατάει – και προσέχοντας να μην πατήσει το τετράγωνο στο οποίο βρίσκεται το βότσαλο. Θεραπευτής και παιδί παίζουν με τη σειρά, μία ο ένας μία ο άλλος. (Schiller, Phipps, 2003)

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει κινητικό παιχνίδι σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.



### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί «μουσικές καρέκλες». Όταν ξεκινά η μουσική τρέχουν κυκλικά γύρω από μια καρέκλα. Αφού σταματήσει η μουσική θα πρέπει να προλάβει ένας από αυτούς να κάτσει στην καρέκλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Παιχνίδι πλάτη με πλάτη. Ο θεραπευτής με το παιδί κάθονται στο πάτωμα και στηρίζεται ο ένας στην πλάτη του άλλου. Στη συνέχεια προσπαθούν να σηκωθούν όρθιοι. Μπορούν να μπλέξουν τα χέρια τους στο ύψος των αγκώνων για να βοηθηθούν. (Schiller, Phipps, 2003)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί προσποιούνται ότι μαγειρεύουν μια τούρτα. Ο θεραπευτής είναι υπεύθυνος να αγοράσει τα υλικά και να φτιάξει την κρέμα ενώ το παιδί να φτιάξει τη βάση (παντεσπάνι), το σιρόπι και να το ψήσει στο φούρνο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
4. Ο θεραπευτής κρύβει ένα αντικείμενο και δείχνει τη φωτογραφία του στο παιδί. Αρχίζουν λοιπόν με ενθουσιασμό να ψάχνουν να βρουν το κρυμμένο αντικείμενο. Παράλληλα ο θεραπευτής μπορεί να παρακινεί το παιδί να ψάχνει σε διάφορα μέρη π.χ. κοίτα στο κουτί, πίσω από το αρκουδάκι, μήπως είναι πάνω στη βιβλιοθήκη; (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
5. Ο θεραπευτής με το παιδί φτιάχνουν με πλαστελίνη διάφορες κατασκευές π.χ. κουλουράκια. Ο καθένας είναι υπεύθυνος να κατασκευάσει τα κουλουράκια με διαφορετικά καλούπια – σχήματα π.χ. ο θεραπευτής θα φτιάξει μπισκότα σε σχήμα αστεριού και στρόγγυλα ενώ το παιδί σε σχήμα καρδιάς και τετράγωνα. Στη συνέχεια θα τα τοποθετήσουν μέσα στο φούρνο για να ψηθούν. Αφού ετοιμαστούν θα τα τοποθετήσουν μαζί μέσα σε ένα χάρτινο κουτί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2. Γενικός Στόχος:** Να παίζει δρώντας πάνω σε αντικείμενο.

**2.1. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει δρώντας πάνω σε αντικείμενο σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κατασκευάζει μια κούκλα από όσπρια π.χ. στα χέρια βάζει φακές, στα πόδια φασόλια, στο κεφάλι μακαρόνια βίδες κ.ο.κ., έτσι ώστε να προκύψει διαφορετική υφή στα διάφορα μέρη του σώματος. Στη συνέχεια μπορεί να εμποτίσει την κούκλα με άρωμα μιας και τα αυτιστικά παιδιά δείχνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις μυρωδιές. Στη συνέχεια προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παιδιού έτσι ώστε να ασχοληθεί με την κούκλα π.χ. να πιέζει τα χέρια της, το κεφάλι, τα πόδια έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται την υφή, να τη μυρίζει, να τη σηκώνει και να παίζει μαζί της. (Γκίλμπερτ, 1996)
2. Ο θεραπευτής κάθεται μπροστά από το παιδί και βγάζει από το μαγικό κουτί διάφορα παιχνίδια, με ήχους, κίνηση, διαφορετική υφή και μυρωδιά και προσπαθεί να κινητοποιήσει το παιδί να ασχοληθεί με αυτά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα φύλλο ζωγραφικής (βελουτέ ή μεταλιζέ), μαρκαδόρους, σφραγίδες ή αυτοκόλλητα και προτρέπει το παιδί να ασχοληθεί με αυτά π.χ. να ζωγραφίσει, να βάλει σφραγίδες στο χαρτί (προσωπογραφία με το αγαπημένο του καρτούν), να κολλήσει αυτοκόλλητα κ.λ.π. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Ενασχόληση του παιδιού με μια αγαπημένη του δραστηριότητα έτσι ώστε να ασχοληθεί με αυτή π.χ. Lego, τουβλάκια, ενσφηνώματα, κούκλα πλαστική με συναρμολογούμενα μέρη του σώματος κ.α. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**2.2. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει δρώντας πάνω σε αντικείμενο σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί. Ο καθένας έχει τα δικά του υλικά, λίγη άμμο, κουβαδάκια, φτυάρι και με διάφορα καλούπια φτιάχνουν τα δικά τους σχέδια στην άμμο. (Γκίλμπερτ, 1996 )
2. Ο θεραπευτής και το παιδί φτιάχνουν ανάγλυφα σχέδια με πλαστελίνη σε φόρμες μπισκότων. Ο θεραπευτής βρίσκεται απέναντι από το παιδί και χρησιμοποιεί τα δικά του υλικά. (Γκίλμπερτ, 1996 )
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί διάφορα αντικείμενα όπως αυτοκινητάκια, καράβια, αεροπλάνα έτσι ώστε να ασχοληθεί με αυτά. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι και ασχολείται με τα δικά του αντικείμενα. (Βογινοδρούκας, Sherratt, 2005)
4. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν στην κατοχή τους από ένα μουσικό παιχνίδι. Ο ένας κάθεται απέναντι από τον άλλον και ασχολούνται ξεχωριστά, ο καθένας μεμονωμένα με το δικό του αντικείμενο. (Γεννά,2002)

**2.3. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει δρώντας πάνω σε αντικείμενο σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής επιλέγει μια δραστηριότητα που είναι ενδιαφέρουσα για το παιδί π.χ. ένα τύμπανο. Κάθεται απέναντι από το παιδί και τοποθετεί το τύμπανο στη μέση. Δίνει στο παιδί τη μία πλαστική μακέτα - κρούστα και την άλλη την κρατά αυτός. Ξεκινούν λοιπόν να χτυπούν δυνατά και οι δύο το τύμπανο από κοινού. (Τζόνσον, Βέρνερ, 1983)
2. Ο θεραπευτής έχει ένα σύνολο από υλικά π.χ. ένα πλάστη και κομμάτια πλαστελίνης ή ένα κουβαδάκι και άμμο. Στη συνέχεια προτρέπει το παιδί να ασχοληθούν από κοινού με τα αντικείμενα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί τοποθετούν πολύχρωμους κρίκους πάνω σε χάρτινα μπουκάλια ή γεμίζουν σακουλάκια – πουγκιά με διάφορά όσπρια και υποκρίνονται ότι τα πουλάνε κ.ο.κ. Η δραστηριότητα αυτή γίνεται από κοινού δηλαδή και ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιούν μαζί τα ίδια υλικά αλλά παίζουν ανεξάρτητα, ο καθένας παίζει το δικό του ρόλο. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Ο θεραπευτής κάθεται δίπλα στο παιδί και ξεκινούν το παιχνίδι με διάφορα κουζινικά σκεύη π.χ. τηγάνι, κατσαρόλα, ποτήρι, φλιτζάνι κ.α. Χρησιμοποιούν όλα τα παιχνίδια από κοινού ο καθένας όμως έχει τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσει όπως αυτός θέλει π.χ. μπορεί να προσποιείται ότι μαγειρεύει, ότι τρώει κλπ. (Δράκος, 1996)

**2.4.Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει δρώντας πάνω σε αντικείμενο σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής οργανώνει δραστηριότητες που έχουν σαφή στόχο. Για παράδειγμα το παιδί παροτρύνεται και καθοδηγείται να φτιάξει τη ζύμη μιας πίτσας από πλαστελίνη ενώ ο θεραπευτής θα φτιάξει τη σάλτσα και θα τοποθετήσει τα αλλαντικά. **Παρόμοια δραστηριότητα** μπορεί να πραγματοποιηθεί φτιάχνοντας μια τούρτα. Το παιδί είναι υπεύθυνο να φτιάξει το παντεσπάνι και ο θεραπευτής την κρέμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
  2. Το παιδί παροτρύνεται και καθοδηγείται να φτιάξει ένα κάστρο από άμμο ενώ ο θεραπευτής αναλαμβάνει να τοποθετήσει τα ανθρωπάκια αλλά και τις σημαίες στην κορυφή του κάστρου. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
  3. Το παιδί καθοδηγείται να φτιάξει κουλουράκια με πηλό τοποθετώντας τα μέσα σε καλούπια έτσι ώστε να πάρουν διάφορα όμορφα σχεδιάκια όπως αστεράκια, καρδούλες, ανθρωπάκια κ.α. Ο θεραπευτής θα πρέπει στη συνέχεια να τα πάρει να τα τοποθετήσει στο φούρνο για να ψηθούν και ύστερα να τα βγάλει από τις φόρμες και να τα βάλει σε πιάτα. (Γκίλμπερτ, 1996)
- 3. Γενικός Στόχος:** Να παίζει χρησιμοποιώντας αντικείμενα σύμφωνα με την πραγματική τους χρήση.

**3.1. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει χρησιμοποιώντας αντικείμενα σύμφωνα με την πραγματική τους χρήση, σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί την πραγματική χρήση των παιχνιδιών όπως να σπρώχνει τα αυτοκινητάκια, να γεμίζει την καρότσα του φορτηγού με άμμο, να βάζει το κουτάλι – παιχνίδι στο στόμα, να ξεφυλλίζει βιβλία, να ανοίγο - κλείνει τις πόρτες σε σπιτάκια και αυτοκινητάκια. Παράλληλα συνοδεύει τις δραστηριότητες με ανάλογους ήχους όπως «βουμ – βουμ» το αυτοκινητάκι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί την πραγματική χρήση των συγκεκριμένων αντικειμένων: ποτήρι, πιάτο, πιρούνι, κουτάλι, μαχαίρι. Όλα τα αντικείμενα είναι πλαστικά για την ασφάλεια του παιδιού! Στη συνέχεια παροτρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσει τα υλικά με βάση την πραγματική τους χρήση π.χ. να βάλει το ποτήρι στο στόμα για να πιει νερό. (Γκίλμπερτ, 1996)

**3.2. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει χρησιμοποιώντας αντικείμενα σύμφωνα με την πραγματική τους χρήση σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κάθεται κοντά στο παιδί. Δίνει στο παιδί τα δικά του υλικά, οικιακά σκεύη και το παροτρύνει να χρησιμοποιεί τα παιχνίδια σύμφωνα με την πραγματική τους χρήση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα καλαμάκι και ένα ποτήρι. Ο ίδιος κάθεται απέναντι από το παιδί και προσποιείται ότι πίνει με το δικό του καλαμάκι από το ποτήρι. Περιμένει από το παιδί να αντιδράσει αναλόγως χρησιμοποιώντας τα δικά του υλικά. **Παρόμοια δραστηριότητα** μπορεί να πραγματοποιηθεί με ένα κουτάλι και ένα πιάτο. (Τζόνσον, Βέρνερ, 1983)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί τοποθετούν πολύχρωμα λουλούδια μέσα σε ένα πλαστικό βάζο στο οποίο έχουν βάλει λίγο νερό, ο καθένας ξεχωριστά ολοκληρώνοντας την δική του δραστηριότητα. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια κούκλα και μια χτένα. Ο ίδιος κάθεται απέναντι από το παιδί και ασχολείται με τα δικά του υλικά. Παροτρύνει και

καθοδηγεί το παιδί να χρησιμοποιήσει τη χτένα και να χτενίσει τα μαλλιά της κούκλας. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**3.3. Επιμέρους Στόχος:** Να παίξει χρησιμοποιώντας αντικείμενα σύμφωνα με την πραγματική τους χρήση σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής έχει σχεδιάσει σε ένα χαρτόνι μέτρου την διαδρομή που κάνουν τα αυτοκίνητα ή χρησιμοποιεί μια πλαστική μακέτα. Ζητά στη συνέχεια από το παιδί να χρησιμοποιήσουν τα ίδια αυτοκινητάκια πάνω στην κοινή επιφάνεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Έχοντας μία λεκάνη με άμμο το παιδί με τον θεραπευτή αναλαμβάνουν να γεμίσουν την καρότσα του φορτηγού χρησιμοποιώντας από κοινού τα αντικείμενα – υλικά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής έχει προμηθευτεί μια πλαστική κανάτα και δυο ποτήρια νερού. Παροτρύνει και καθοδηγεί το παιδί να γεμίσουν την κανάτα από κοινού με νερό. (Γκίλμπερτ, 1996 )
4. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν στη κατοχή τους μικρά ανθρωπάκια play – Mobil. Το παιδί παροτρύνεται και καθοδηγείται να χρησιμοποιήσουν από κοινού ένα μικρό πλαστικό λεωφορείο. Μπορούν να τοποθετήσουν τα ανθρωπάκια μέσα στο λεωφορείο, να προσποιηθούν ότι το λεωφορείο πάει μια εκδρομή κ.α. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**3.4. Επιμέρους Στόχος:** Να παίξει χρησιμοποιώντας αντικείμενα σύμφωνα με την πραγματική τους χρήση σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής οργανώνει ένα παιχνίδι που θα χρησιμοποιήσουν: ένα πλαστικό φτυάρι, ένα πλαστικό φορτηγό με ανοιχτή καρότσα και συγκεκριμένη ποσότητα χρώματος. Το παιδί αναλαμβάνει να γεμίσει την καρότσα με χρώμα, χρησιμοποιώντας το φτυάρι και να οδηγήσει το φορτηγό στον θεραπευτή

κάνοντας τον ανάλογο θόρυβο. Έπειτα ο θεραπευτής θα πρέπει να αδειάσει το περιεχόμενο του φορτηγού και να το οδηγήσει πάλι πίσω στο παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής οργανώνει δραστηριότητα φύτευσης. Απαραίτητα υλικά: γλαστράκι, λουλούδι ή σπόροι, φτυάρι, χώμα και νερό. Το παιδί αναλαμβάνει να τοποθετήσει τους σπόρους μέσα στο γλαστράκι και να το γεμίσει με χώμα. Στη συνέχεια ο θεραπευτής το ποτίζει και το τοποθετεί σε μια γωνιά. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Υλικά για την απαιτούμενη δραστηριότητα: κούκλα, νερό, αφρόλουτρο, πετσέτα, πιστολάκι, καθρέφτης, ρούχα, αποσμητικό κ.α. Ο θεραπευτής αναλαμβάνει να κάνει μπάνιο την κούκλα και να την στεγνώσει – σκουπίσει με την πετσέτα. Στη συνέχεια το παιδί θα πρέπει να την ντύσει, να την πάει μπροστά στον καθρέφτη να της στεγνώσει τα μαλλιά να της βάλει αποσμητικό κ.ο.κ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4. Γενικός Στόχος:** Να αναπτύξει παιχνίδι αιτίας – αποτελέσματος.

**4.1. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει παιχνίδι αιτίας – αποτελέσματος σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει ή σηματοδοτεί οπτικά την χρήση παιχνιδιών που με τη δράση του παιδιού προκαλούν αισθητηριακά ερεθίσματα. Παράδειγμα: το παιδί παρακινείται να φυσήξει για να κάνει σαπουνόφουσκες ή να πατήσει ή να στρίψει το κουμπί σε διάφορα παιχνίδια για να ακούσει διάφορους ήχους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής καθοδηγεί το παιδί να χτυπήσει ένα τύμπανο για να ακούσει τον ήχο του να αντηχεί. (Peeters, 2000)
3. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να πάρει στα χέρια του ένα αυτοκινητάκι και να το σπρώξει – να το σύρει με λίγη δύναμη για να προκληθεί η κίνηση προς τα εμπρός. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα καλαμάκι και του ζητά να φυσήξει. Στη συνέχεια τον καθοδηγεί να τοποθετήσει το χέρι του μπροστά για να αισθανθεί το κύμα του αέρα στην παλάμη του. (Γκίλμπερτ, 1996)
5. Ο θεραπευτής δίνει ένα μπουκαλάκι αποσμητικού στο παιδί, το παροτρύνει και το καθοδηγεί να πατήσει το καπάκι, τοποθετώντας το χέρι του μπροστά. Όταν το παιδί το πατήσει ο θεραπευτής αντιδρά με ενθουσιασμό «αααααααα» μυρίζοντας το χέρι του. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να τοποθετήσει το δικό του χέρι τώρα μπροστά και στη συνέχεια να μυρίσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.2. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει παιχνίδι αιτίας – αποτελέσματος σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κάθεται κοντά στο παιδί και δίνει στον καθένα τους από ένα μουσικό βιβλίο. Αν το παιδί πιέσει πάνω σε κατάλληλα σημεία παράγονται διάφοροι ήχοι ζώων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής στέκεται δίπλα στο παιδί και ο καθένας τους έχει από ένα μικρό πιάνο ή φουσαρμόνικα. Αν το παιδί πατήσει τα κουμπιά ή φυσήξει δυνατά παράγονται όμορφες μελωδίες και ήχοι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν από μια σφυρίχτρα. Το παιδί παρακινείται να φυσήξει για να ακουστεί το σφύριγμα. Αν είναι δυνατό ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει σφυρίχτρες με σχέδια – ζωάκια π.χ. πάπιας, πουλιού που μπορεί να προμηθευτεί από το εμπόριο, για να είναι πιο ευχάριστη η δραστηριότητα. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Άλλη μια δραστηριότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη παιχνιδιού, αιτίας - αποτελέσματος, είναι το φούσκωμα ενός μπαλονιού. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και ξεκινούν το φούσκωμα των μπαλονιών. (Γκίλμπερτ, 1996)
5. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί. Ο καθένας έχει από ένα κουνιστό αλογάκι ή από έναν κλόουν με ελατήριο. Με την κίνηση τους (λίγη χειροκίνητη ώθηση - κούνημα), το αλογάκι αρχίζει να κουνιέται δεξιά – αριστερά ενώ ο κλόουν αρχίζει να χοροπηδά και να πετάγεται προς τα πάνω. (Γκονέλα, 2008)



**4.3. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει παιχνίδι αιτίας – αποτελέσματος σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής και το παιδί κάθονται απέναντι. Το παιδί καθοδηγείται και παροτρύνεται να χρησιμοποιήσει από κοινού τις σφυρίχτρες μαζί με το θεραπευτή. (Γκίλμπερτ, 1996)
2. Ο θεραπευτής έχει την απαραίτητη ποσότητα άμμου για το χτίσιμο κάστρων. Καθοδηγεί το παιδί να χρησιμοποιήσουν από κοινού την άμμο για να χτίσει ο καθένας το δικό του κάστρο – πύργο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιούν από κοινού μια μακέτα για να κινήσουν τα αυτοκινητάκια τους πάνω στην επιθυμητή διαδρομή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής και το παιδί ανταλλάσσουν τα παιχνίδια τους. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν μουσικά βιβλία ή κουτιά, σφυρίχτρες, σαπουνοδοχεία διαφόρων χρωμάτων, αυτοκινητάκια κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιούν μια βρύση. Ο θεραπευτής εξηγεί και καθοδηγεί το παιδί να ανοίξει τη βρύση και στη συνέχεια να βάλει το χέρι του από κάτω για να αισθανθεί την πίεση του νερού. Η δραστηριότητα γίνεται εναλλάξ σειρά μου – σειρά σου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.4. Επιμέρους Στόχος:** Να αναπτύξει παιχνίδι αιτίας – αποτελέσματος σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής τοποθετεί ένα ανθρωπάκι μινιατούρα μέσα σε ένα αυτοκινητάκι και το παιδί αναλαμβάνει να σπρώξει με μικρή ώθηση το αυτοκινητάκι για να προκληθεί κίνηση προς τα εμπρός. Στη συνέχεια ο θεραπευτής μπορεί να τοποθετήσει το χέρι του μπροστά για να σταματήσει την κίνηση του αμαξιού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί αναλαμβάνει να φουσήξει για να κάνει σαπουνόφουσκες και ο θεραπευτής προσπαθεί να τις πιάσει – σκάσει. Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται. Τώρα το παιδί προσπαθεί να σκάσει τις σαπουνόφουσκες. (Γκίλμπερτ, 1996)

3. Ο θεραπευτής τοποθετεί έναν μικρό ανεμόμυλο πάνω στο τραπεζάκι, και κάθεται δίπλα από το παιδί. Το παιδί μαζί με το θεραπευτή συνεργάζονται και προσπαθούν να φυσήξουν όσο πιο δυνατά μπορούν έτσι ώστε να καταφέρουν να κινήσουν τον ανεμόμυλο. (Γεννά, 2002)
4. Ο θεραπευτής προσποιείται ότι διψάει. Ζητά από το παιδί να ανοίξει την βρύση και ο ίδιος τοποθετεί ένα ποτήρι από κάτω για να γεμίσει νερό. Το παιχνίδι συνεχίζεται με το παιδί να τοποθετεί το ποτήρι και τον θεραπευτή να ανοίγει τη βρύση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ο θεραπευτής και το παιδί παίζουν με μια μπάλα. Το παιδί κυλά την μπάλα στον θεραπευτή και ο θεραπευτής με τη σειρά του τη στέλνει πίσω στο παιδί. Η μπάλα μπορεί στη συνέχεια να πετάγεται ψηλά, να χοροπηδά – χτυπά αρκετές φορές στο δάπεδο και το παιδί ή ο θεραπευτής να προσπαθούν να την σταματήσουν - πιάσουν εναλλάξ, ο ένας πετάει (σε αντίθετη κατεύθυνση - μακριά) ο άλλος πιάνει. (Γκίλμπερτ, 1996)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

**1. Γενικός Στόχος:** Να φτιάχνει διαφορετικές κατασκευές με ποικιλία υλικών.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να φτιάχνει διαφορετικές κατασκευές με ποικιλία υλικών σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διδάσκει στο παιδί πώς να φτιάχνει μια κατασκευή με διάφορα υλικά. Για παράδειγμα καθοδηγεί το παιδί να φτιάξει ένα πύργο, μια γέφυρα ή έναν τοίχο με τουβλάκια. Παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και με υλικά όπως άμμο και χώμα (αφού προηγηθεί φυσικά η μείξη τους με νερό). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί πλαστελίνη και καλούπια με διαφορετικά σχήματα. Καθοδηγεί το παιδί να φτιάξει με την πλαστελίνη διάφορα σχέδια όπως αστεράκια, καρδούλες, ανθρωπάκια, κουλουράκια κ.ο.κ. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

3. Παιχνίδι συναρμολόγησης. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα αντικείμενο π.χ. ένα καράβι με διασπώμενα κομμάτια. Καθοδηγεί και παροτρύνει το παιδί να το συναρμολογήσει. (Γκονέλα, 2008)
4. Ο θεραπευτής καθοδηγεί και παροτρύνει το παιδί να φτιάξει μια χάρτινη βαρκούλα ή ένα χάρτινο αεροπλανάκι. Στη συνέχεια μπορεί να το χρωματίσει και να το διακοσμήσει με διάφορα υλικά π.χ. αυτοκόλλητα, στρας. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να φτιάχνει διαφορετικές κατασκευές με ποικιλία υλικών σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Δημιουργία κομπολογιών με βαμμένα ζυμαρικά. Ο θεραπευτής και το παιδί κάθονται δίπλα - δίπλα και προσπαθούν να περάσουν τα ζυμαρικά ο καθένας στο δικό του σχοινάκι. Τα ζυμαρικά είναι μοιρασμένα ισότιμα και ο καθένας ασχολείται με τη δική του δημιουργία για να φτιάξει το δικό του κομπολόι. (Γκίλμπερτ, 1996)
2. Κατασκευή με πηλό. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν από ένα κομμάτι πηλό και προσπαθούν να φτιάξουν διάφορες δημιουργίες π.χ. ένα φιδάκι, ένα κουλουράκι, μία μπάλα και στη συνέχεια αφού ολοκληρώσουν την κατασκευή τους μπορούν και να την βάψουν με νερομπογιά. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Το παιδί κάθεται απέναντι από το θεραπευτή και ασχολείται με ένα πάζλ ή ενσφηνώματα. Ο θεραπευτής έχει το δικό του πάζλ. Ο καθένας ασχολείται ξεχωριστά, έχοντας τη δική του κατασκευή. (Wing, 2000)

**1.3.Επιμέρους Στόχος:** Να φτιάχνει διαφορετικές κατασκευές με ποικιλία υλικών σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής έχει δυο κομμάτια σπάγκο ένα για αυτόν και ένα για το παιδί. Τοποθετεί στη μέση μερικές πολύχρωμες χάντρες τις οποίες θα πρέπει να τις χρησιμοποιήσουν από κοινού για να φτιάξει ο καθένας το δικό του βραχιόλι. (Γκονέλα, 2008)

2. Ο θεραπευτής κάθεται δίπλα από το παιδί και χρησιμοποιούν από κοινού χρωματιστά τουβλάκια. Ο καθένας φτιάχνει την δική του κατασκευή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής έχει σχεδιάσει σε δύο χαρτόνια (ένα για αυτόν και ένα για το παιδί) ένα αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού π.χ. μια μηχανή ή ένα αγαπημένο καρτούν - προσωπογραφία. Ο ένας κάθεται δίπλα στον άλλο και στη μέση υπάρχουν πολύχρωμα χαρτάκια κομμένα σε μικρά κομματάκια. Χρησιμοποιούν τα χαρτάκια αυτά από κοινού και τα κολλούν πάνω στο χαρτί για να σχηματιστεί το σχέδιο (η μηχανή ή το καρτούν, ανάλογα πάντοτε με τις προτιμήσεις του παιδιού). (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να φτιάχνει διαφορετικές κατασκευές με ποικιλία υλικών σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί Lego και μαζί με το παιδί συνεργάζονται για να φτιάξουν ένα σπιτάκι. Το παιδί θα φτιάξει το σπίτι (ή ότι είναι εφικτό και εύκολο για αυτό) ενώ ο θεραπευτής είναι υπεύθυνος για το γκαράζ – να βάλει το αυτοκινητάκι μέσα και να φτιάξει την αυλή. (Wing, 2000)
2. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να φτιάξουν έναν πύργο με τουβλάκια αντιγράφοντας κάποιο σχέδιο. Για παράδειγμα η κατασκευή που πρέπει να φτιάξουν αποτελείται από τέσσερις σειρές, με αρκετά τουβλάκια τεσσάρων διαφορετικών χρωμάτων. Μοιράζονται τα τουβλάκια και ο καθένας παίρνει από δυο διαφορετικά χρώματα. Ο καθένας θα τοποθετήσει τα δικά του τουβλάκια (με το ίδιο χρώμα) πάνω στη σειρά του άλλου ώστε η τελική κατασκευή να μοιάζει με πύργο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής με το παιδί φτιάχνουν ένα κολάζ από αυτοκόλλητα. Ο θεραπευτής έχει τα αυτοκόλλητα με τα λαχανικά και το παιδί με τα φρούτα. Θα πρέπει ο καθένας να κολλήσει τα αυτοκόλλητα του στη σωστή θέση με βάση το περίγραμμα που υπάρχει πάνω στο χαρτόνι (κοινή επιφάνεια). (Γκίλμπερτ, 1996)

4. Ο θεραπευτής με τη συνεργασία του παιδιού φτιάχνουν ένα πάζλ. Η δραστηριότητα πραγματοποιείται σειρά μου – σειρά σου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Παιχνίδι ενσφηνώματα. Ο θεραπευτής μοιράζει τα κομμάτια ισάξια σε αυτόν και το παιδί. Ο καθένας έχει από διαφορετικά σχήματα. Θα πρέπει τώρα να τοποθετήσει ο καθένας τα δικά του κομμάτια έτσι ώστε να συμπληρωθεί ο πίνακας. (Wing, 2000)
6. Το παιδί κατασκευάζει μια χάρτινη βαρκούλα και τοποθετεί μέσα ένα ανθρωπάκι - καπετάνιο. Στη συνέχεια ο θεραπευτής αναλαμβάνει να ζωγραφίσει σε χαρτόνι τη διαδρομή που ακολουθεί η βαρκούλα, να την διασχίσει και να επιστρέψει τη βάρκα στο σημείο εκκίνησης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ – ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΡΟΣΠΟΙΗΣΗΣ**

**1. Γενικός Στόχος:** Παιχνίδι προσποίησης, συμβολικό παιχνίδι.

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας το σώμα του, σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διδάσκει στο παιδί να προσποιείται π.χ. ότι κοιμάται, ότι τρώει, ότι πονάει το πόδι του κ.α. Ξαπλώνει πρώτα ο ίδιος και περιγράφει την ενέργεια, π.χ. «προσποιούμε ότι κοιμάμαι». Μιμείται όσο πιο παραστατικά μπορεί κάποιον που κοιμάται, αργή αναπνοή, ροχαλητό, αλλαγή πλευρού κ.α. Στην συνέχεια παρακινεί το παιδί να ξαπλώσει και να κλείσει τα μάτια, λέγοντας «Κώστα προσποιείσαι ότι κοιμάσαι;». Εναλλακτικά ο θεραπευτής μπορεί να δείξει με εικόνες στο παιδί τις συμπεριφορές που θα προσποιηθεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής προσποιείται ότι στραβοπατάει και πέφτει κάτω, χρησιμοποιώντας όλες τις εκφράσεις του προσώπου που είναι απαραίτητες έτσι ώστε να δείξει στο παιδί ότι πονάει. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να επαναλάβει. Αν είναι δυνατόν η δραστηριότητα καλό θα ήταν να

πραγματοποιηθεί σε ένα στρώμα ή μαλακή κουβέρτα - πάπλωμα για μεγαλύτερη ασφάλεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ο θεραπευτής μιμείται μια τυπική καθημερινή μέρα. Το πρωί ξυπνάω – τεντώνει τα χέρια του και χασμουριέται, σηκώνομαι πάω στο μπάνιο πλένω το πρόσωπο μου – ρίχνει νερό, πλένω τα δόντια μου, επιστρέφω στο δωμάτιο ντύνομαι, πηγαίνω στην κουζίνα τρώω το πρωινό μου, έπειτα φοράω το μπουφάν μου, παίρνω την τσάντα μου και ξεκινώ για το σχολείο. Όλες οι ενέργειες πραγματοποιούνται με τις κινήσεις του σώματος. Αν το παιδί δυσκολεύεται μπορούμε να ξεκινήσουμε μία - μία τις ενέργειες και στη συνέχεια να αυξάνουμε το βαθμό δυσκολίας. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.2. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας το σώμα του, σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Αφού το παιδί κατακτήσει την δεξιότητα μίμησης που διδάσκεται στο προηγούμενο επίπεδο, ο θεραπευτής κάθεται δίπλα στο παιδί και το καθοδηγεί να μιμηθούν τις ίδιες οι διαφορετικές ενέργειες. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και φωτογραφίες για να καθοδηγήσει το παιδί σε αυτό το επίπεδο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής φτιάχνει ένα κολάζ με διαφορετικές ενέργειες ανθρώπων και τις κολλάει στον τοίχο. Στη συνέχεια κάθεται δίπλα στο παιδί και το καθοδηγεί να εκτελέσει όποια ενέργεια θελήσει από αυτές που βλέπει ή να μιμηθεί τις δικές του ενέργειες. (Γκίλμπερτ, 1996 )
3. Το σύρσιμο της κάμπιας. Ο θεραπευτής έχει ένα μικρό τούνελ (πάνινο κύλινδρο) και προτρέπει – καθοδηγεί το παιδί να μιμηθεί το σύρσιμο της κάμπιας ή διαφορετικά του φιδιού. (Γκίλμπερτ, 1996 )
4. Κοινωνιοδραματικό παιχνίδι. Το παιδί υποδύεται ένα μικρό μωρό. Καθοδηγείται έπειτα από το θεραπευτή να κάνει διάφορες ενέργειες, να προσποιηθεί ότι κλαίει, ότι κοιμάται, ότι πίνει γάλα κ.α. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας το σώμα του, σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής καθοδηγεί το παιδί να εκτελέσουν την ίδια ενέργεια χρησιμοποιώντας τα ίδια υλικά π.χ. τα ίδια μαξιλάρια στο παιχνίδι προσποίησης του ύπνου στον ίδιο χώρο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής έχει διάφορα κουζινικά σκεύη και καθοδηγεί το παιδί να τα χρησιμοποιήσουν από κοινού τα υλικά π.χ. πιάτο, πιρούνι, ποτήρι. Ξεκινούν λοιπόν να κάνουν διάφορες ενέργειες όπως ότι τρώνε, πίνουν, μαγειρεύουν κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιώντας τα ίδια υλικά, ένα φτυάρι, προσποιούνται ότι σκάβουν στο χώμα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί στη συνέχεια και με άλλες ενέργειες π.χ. ότι ζεστάθηκα, ιδρώσα – σκουπίζω τον ιδρώτα μου, ότι ζαλίστηκα από την κούραση και τη ζέστη, ότι δίψασα και πίνω νερό κ.α. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιούν τα ίδια υλικά, ένα καλάμι ή καλύτερα μια μπάλα ασκήσεων. Ανεβαίνουν πάνω της και προσποιούνται ότι έχουν καβαλήσει ένα δυνατό και γρήγορο άλογο. Αρχίζουν να χοροπηδούν πάνω στην μπάλα και να διανύουν μικρές αποστάσεις μιμούμενοι τον καβαλάρη - ιππότη. (Γεωργιάδου, 2007)
5. Το παιδί υποδύεται τον μάστορα. Ο θεραπευτής έχει μια παιδική εργαλειοθήκη την οποία χρησιμοποιούν από κοινού για να μιμηθούν τις επιθυμητές συμπεριφορές π.χ. βιδώνω, ξεβιδώνω, σφυροκοπώ, χτίζω κ.α. Η κάθε ενέργεια μπορεί να πραγματοποιείται ξεχωριστά και κάθε φορά ο θεραπευτής να δείχνει την αντίστοιχη εικόνα στο παιδί που να απεικονίζει τι πρέπει να κάνουν. (Γεωργιάδου, 2007)

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας το σώμα του, σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Για την δραστηριότητα αυτή θα χρειαστεί ένα βαμβακερό σεντόνι ή ένα κομμάτι από χρωματιστό ύφασμα. Ο θεραπευτής βάζει το σεντόνι στο κεφάλι του και προσποιείται ότι είναι ένα τέρας που τρομάζει τους πάντες στο πέραςμα του. Κάθε φορά που το παιδί θα κινείται προς το τέρας ή το τέρας προς αυτό, θα πρέπει να τρέμει εμφανώς ή να απομακρύνεται με πανικό δείχνοντας τον τρόμο στο πρόσωπο του. Εν συνεχεία το παιδί αναλαμβάνει να κάνει το τέρας και ο θεραπευτής τον φοβισμένο άνθρωπο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
2. Ο θεραπευτής κάθετα στο κέντρο της μοκέτας, ξαπλώνουν μαζί με το παιδί και προσποιούνται ότι κοιμούνται. Χρησιμοποιεί ένα ηχητικό σήμα π.χ. μουσικό όργανο και εξηγεί στο παιδί κάθε φορά που θα ακούν τον ήχο του, να κλείνουν τα μάτια και να ξαπλώνουν. Με έναν άλλο ήχο να ανοίγουν τα μάτια και να σηκώνονται επάνω. Η δραστηριότητα στη συνέχεια εμπλουτίζεται εκπαιδύοντας το μαθητή σε περισσότερη προσποίηση όπως χασμουρητό, να τεντώνει τα χέρια για να δείξει ότι ξυπνάει κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής βάζει μια στολή αρκούδας και κάθετα στο πάτωμα. Όταν το παιδί πλησιάσει, η αρκούδα γρυλίζει ήσυχα και προσπαθεί να φτάσει το παιδί κουνώντας τα πόδια της. Στην αρχή η αρκούδα δεν προσπαθεί πολύ, αλλά καθώς το παιδί τη συνηθίζει, αυτή κάνει πιο έντονες κινήσεις για να αρπάξει το παιδί. Πλησιάζει το παιδί και γρυλίζει πιο δυνατά. Όταν η αρκούδα πιάσει το παιδί, το παιδί θα προσπαθεί να ξεφύγει με έντονες κινήσεις κυλώντας στο πάτωμα. Όμως τελικά η αρκούδα θα τον ακινητοποιήσει και στη συνέχεια θα προσποιηθεί ότι το τρώει. Έπειτα είναι η σειρά του παιδιού να παίξει το ρόλο της αρκούδας. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί ότι πίνει γάλα από ένα άδειο ποτήρι λέγοντας ότι «πίνω γάλα», «μμμ! τι ωραίο», «ζεστό». Στη συνέχεια ζητά από το παιδί



να κοιτάξει μέσα στο ποτήρι και να δει ότι δεν έχει γάλα. Μετά ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να μιμηθεί τις ενέργειες του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το παιδί παίρνει στα χέρια του μια πλαστική κούκλα και προσποιείται ότι είναι ένα πραγματικό μωρό. Καθοδηγείται έπειτα από το θεραπευτή να κάνει διάφορες ενέργειες, να το πάει βόλτα, να το ταΐσει, να το χτενίσει, να το κάνει μπάνιο, να το βάλει για ύπνο, ότι το μωρό κλαίει κ.α. (Γκονέλα, 2008)
3. Ο θεραπευτής παίρνει ένα πλαστικό φρούτο στα χέρια του και προσποιείται ότι το τρώει παράλληλα χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως τι νόστιμο, τι γλυκό, τι δροσερό... Στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να πάρει το φρούτο και να διαπιστώσει ότι είναι πλαστικό. Μετά το προτρέπει και το καθοδηγεί να μιμηθεί τις ίδιες ενέργειες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής έχει μαγειρικά σκεύη ένα τηγάνι ή κατσαρόλα, μια κουτάλα ένα πιάτο και ένα κουτάλι. Εξηγεί στο παιδί ότι θα μαγειρέψει μια νόστιμη σούπα. Ο θεραπευτής τοποθετεί την κατσαρόλα και βάζει μέσα διάφορα υλικά. Ανακατεύει την σούπα με την κουτάλα και μετά από λίγο αναφέρει ότι η σούπα είναι έτοιμη. Παίρνει την κουτάλα και προσποιείται ότι βάζει στο πιάτο λίγη σούπα. Παίρνει το κουτάλι και ξεκινά να τρώει. Στη συνέχεια παροτρύνει το παιδί να κάνει το ίδιο. Αν το παιδί δυσκολεύεται η ενέργειες μπορούν να πραγματοποιηθούν *σταδιακά* και στη συνέχεια να εμπλουτίζει τη δραστηριότητα με νέες ενέργειες π.χ. ότι παίρνει έπειτα το πιάτο για να το πλύνει, σκουπίζει το τραπέζι, τοποθετεί τα αντικείμενα στη θέση τους. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί παίρνει στα χέρια του μια πλαστική κούκλα και προσποιείται ότι είναι ένα πραγματικό μωρό. Καθοδηγείται έπειτα από το θεραπευτή να κάνει διάφορες ενέργειες, να το πάει βόλτα, να το ταΐσει, να το κάνει μπάνιο, να το βάλει για ύπνο κ.α. (Γκονέλα, 2008)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια σκούπα και κρατά στα χέρια του και αυτός μία. Ζητά από το παιδί και το καθοδηγεί να προσποιηθούν ότι σκουπίζουν το δωμάτιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Το παιδί έχει ένα πλαστικό ποτήρι και ένα ο θεραπευτής. Στη συνέχεια ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να προσποιηθούν ότι ο καθένας πίνει γάλα από το δικό του ποτήρι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής και το παιδί υποδύονται τους μηχανικούς αυτοκινήτων. Τα αυτοκίνητα χάλασαν και έχοντας από μια εργαλειοθήκη ο καθένας, προσπαθούν να επισκευάσουν τα χαλασμένα αυτοκίνητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα πλαστικό φρούτο όπως πορτοκάλι και τον καθοδηγεί να προσποιηθεί ότι το ξεφλουδίζει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής έχει στην κατοχή του μια πετσέτα μπάνιου και μια για το παιδί. Κάθεται δίπλα στο παιδί και τοποθετεί στη μέση πλαστικά μπουκάλια από άδεια σαμπουάν και αφρόλουτρα. Παροτρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσουν τα μπουκάλια αυτά από κοινού και να προσποιηθούν ότι κάνουν μπάνιο. Μπορούν να υποδύονται ότι πλένουν τα μαλλιά τους, το σώμα τους και στο τέλος σκουπίζονται με την πετσέτα. Στη συνέχεια αυξάνει το βαθμό δυσκολίας με επιπλέον ενέργειες, χτενίζω τα μαλλιά μου, τα στεγνώνω, βάζω αποσμητικό κ.α (Γκίλμπερτ, 1996)
2. Ο θεραπευτής με το παιδί προσποιούνται ότι θα πάνε για ψώνια στο σούπερ μάρκετ. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι θα πάρουν μαζί τους ένα καλάθι (από κοινού) για να βάλουν μέσα τα τρόφιμα που θα ψωνίσουν. Έπειτα ξεκινούν να γεμίζουν το καλάθι με διάφορα τρόφιμα, λαχανικά, φρούτα, γάλατα. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να ανταλλάξουν τα ποτήρια τους ή άλλα αντικείμενα που σχετίζονται με το φαγητό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα μπουκέτο λουλούδια και ένα κρατά ο ίδιος και του ζητά να τα μυρίσει όπως και αυτός. Παράλληλα εκφωνεί διάφορες εκφράσεις όπως αααχ, πω – πω τι ωραία που μυρίζουν. Στη συνέχεια του ζητά να μιμηθούν την ενέργεια ανταλλάζοντας τα μπουκέτα. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.8. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Παιχνίδι ρόλων. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι ο ίδιος θα υποδυθεί το «μάγειρα» ενός εστιατορίου και το παιδί τον «πελάτη». Ο θεραπευτής θα φορέσει μια ποδιά κουζίνας και ένα σκουφάκι και θα πραγματοποιήσει όλες εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες που απαιτούνται για την κατασκευή ενός φαγητού. Το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια θα πρέπει να καθίσει στο τραπέζι, να προσποιηθεί ότι τρώει όταν έρθει το φαγητό και στο τέλος να πληρώσει το λογαριασμό (ο θεραπευτής έχει τυπώσει εικονικά χαρτονομίσματα για να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή η ενέργεια από το παιδί). Στη συνέχεια οι ρόλοι μπορούν να αντιστραφούν το παιδί προσποιείται το μάγειρα και ο θεραπευτής τον πελάτη. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
2. Ο θεραπευτής αναλαμβάνει έναν ρόλο, όπου θα σερβίρει χυμούς και το παιδί θα προσποιηθεί τον καλεσμένο, χρησιμοποιώντας οπτικές ενδείξεις π.χ. αυτός που θα σερβίρει τους χυμούς θα φορά μια ποδιά ή καπέλο ενώ ο καλεσμένος γραβάτα. Εν συνεχεία οι ρόλοι αντιστρέφονται και το παιδί υποδύεται τώρα αυτόν που θα σερβίρει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Το παιδί και ο θεραπευτής έχουν στα χέρια του από ένα τηλέφωνο. Το παιδί καθοδηγείται από το θεραπευτή να προσποιηθεί ότι παίρνει τηλέφωνο σε ένα φίλο του (στο θεραπευτή) και να τον καλέσει για δείπνο. Ο φίλος του δέχεται με χαρά την πρόταση του αλλά φτάνοντας στο σπίτι του πέφτει και χτυπάει το πόδι του. Το παιδί θα πρέπει να τον βοηθήσει να ξαπλώσει και να του βάλει λίγο χαρτί για να σταματήσει το αίμα. Ο θεραπευτής για να ευχαριστήσει το φίλο του για τη βοήθεια που του προσέφερε την άλλη φορά τον καλεί στο δικό του σπίτι. Στη δραστηριότητα αυτή ουσιαστικά διαδραματίζεται μια

ιστορία η οποία μπορεί να εξελιχθεί σταδιακά, οι ενέργειες να προστίθενται μία – μία αφού το παιδί κατορθώσει να ανταποκριθεί στην προηγούμενη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.9.Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια σε άλλους ανθρώπους ή σε κούκλες, σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί μια σειρά από ενέργειες προσποίησης που συνδέονται με καταστάσεις αντικειμένων ή προσώπων. Για παράδειγμα η κούκλα πεινάει και θέλει τάισμα, χτυπάει το τηλέφωνο και του το δίνει για να μιλήσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει μια χτένα στο παιδί και του ζητάει να προσποιηθεί ότι του φτιάχνει τα μαλλιά, τον χτενίζει. (Γκονέλα, 2008)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια κούκλα. Η κούκλα πεινάει και το παιδί αναλαμβάνει να πάει την κούκλα για ψώνια, για να αγοράσουν τρόφιμα από το σούπερ μάρκετ (λαχανικά, φρούτα, γάλα κ.α.). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Το παιδί παροτρύνεται και καθοδηγείται να προσποιηθεί ότι φτιάχνει ένα ζεστό ρόφημα ή φέρνει νερό στο θεραπευτή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.10.Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια σε άλλους ανθρώπους ή σε κούκλες, σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να παίξουν το ίδιο παιχνίδι ο καθένας με τα δικά του υλικά: την κούκλα, τα πιατάκια, τα κουταλάκια και να προσποιηθούν ότι τη ταΐζουν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής και το παιδί παίρνουν από ένα μπιμπερό και από μια κούκλα και υποδύονται ότι ταΐζουν το μωρό που πείνασε. **Παρόμοια δραστηριότητα** μπορεί να πραγματοποιηθεί φορώντας τα ρούχα της κούκλας. Να υποδυθούν δηλαδή ότι ντύνουν το παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί έχουν από ένα πλαστικό ζωάκι π.χ. ένα σκυλάκι και προσποιούνται ότι το χαϊδεύουν – παίζουν μαζί του. (Γκονέλα, 2008)

**1.11.Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια σε άλλους ανθρώπους ή σε κούκλες, σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής και το παιδί παίζουν το ίδιο παιχνίδι μοιράζοντας τα υλικά. Θα ταΐσουν την κούκλα τώρα με εναλλαγή σειράς μία ο ένας μία ο άλλος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί παίρνει μια χτένα και προσποιείται ότι χτενίζει το θεραπευτή. Στη συνέχεια ο θεραπευτής κάνει το ίδιο στο παιδί χρησιμοποιώντας την ίδια χτένα. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί αναλαμβάνουν να κάνουν μάνιο τα μωρά. Τη λεκάνη, το σαμπουάν και τη πετσέτα θα πρέπει να τα χρησιμοποιήσουν από κοινού, για αυτή την ενέργεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.12.Επιμέρους Στόχος:** Να προσποιείται ότι κάνει μια ενέργεια σε άλλους ανθρώπους ή σε κούκλες, σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής οργανώνει παιχνίδι με θέμα «η κούκλα θα πάει για ψώνια». Δίνει στο παιδί την κούκλα και τις κάρτες που περιέχουν σε εικόνες τι θέλει να αγοράσει η κούκλα από το μανάβικο. Ο θεραπευτής θα υποδυθεί το μανάβη που θα βάζει στην σακούλα τα ψώνια. Κάθε φορά που το παιδί θα του δείχνει ή θα ονομάζει μια κάρτα με το επιθυμητό προϊόν ο θεραπευτής θα πρέπει να το τοποθετεί στη σακούλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής και το παιδί αναλαμβάνουν να μαγειρέψουν για την κούκλα. Ο θεραπευτής είναι υπεύθυνος να μαγειρέψει την σούπα ενώ το παιδί θα πρέπει να φτιάξει τη σαλάτα και να στρώσει το τραπέζι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής θα πρέπει να καθαρίσει το δωμάτιο της κούκλας (μωρού) ενώ το παιδί θα πρέπει να πλύνει τα ρούχα της. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.12. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται μια σειρά ενεργειών χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί μια σειρά από ενέργειες με τα αντίστοιχα υλικά. Για παράδειγμα να ετοιμάζει το γάλα και να το πίνει, να πλένει τα πιάτα και να τα σκουπίζει, να φοράει το μπουφάν να παίρνει την τσάντα και να πηγαίνει βόλτα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί προσποριείται ότι φτιάχνει ένα τοστ. Παίρνει δύο φέτες τοστ, βάζει μέσα τα υλικά (μαρούλι, ζαμπόν, κασέρι), το βάζει στην τοστιέρα και περιμένει να ψηθεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Το παιδί θα πρέπει να προσποιηθεί μια σειρά από ενέργειες. Ότι χασμουριέται (\*δηλ. νυστάζει), ξαπλώνει στο κρεβάτι, κοιμάται. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.13.Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται μια σειρά ενεργειών χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να παίξουν το ίδιο παιχνίδι. Παίρνουν από ένα ποτήρι και προσποριούνται ότι ετοιμάζουν το γάλα τους για να το πιούνε. Θα πρέπει να βάλουν ζάχαρη, κακάο στο ποτήρι, να βράσουν το γάλα να το τοποθετήσουν στο ποτήρι και να προσποιηθούν ότι πίνουν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής και το παιδί προσποριούνται ότι μαγειρεύουν. Θα πρέπει να εκτελέσουν όλες τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για να μαγειρέψουν το φαγητό, να προσποιηθούν ότι τρώνε, να μαζέψουν το τραπέζι, να πλύνουν τα πιάτα και να τα τοποθετήσουν στη θέση τους στο ντουλάπι. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Θεραπευτής και παιδί χρησιμοποιούν από ένα καροτσάκι για να πάνε βόλτα την κούκλα (μωρό). Θα πρέπει αρχικά να την ντύσουν, να τη βάλουν στο καροτσάκι, να βάλουν το μπουφάν τους, να πάρουν την τσάντα τους και να

φύγουν. Η δραστηριότητα στη συνέχεια μπορεί να εμπλουτιστεί και με άλλες ενέργειες π.χ. ότι αγοράζουν παγωτό στο παιδί, ότι πηγαίνουν για ψώνια κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.14. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται μια σειρά ενεργειών χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής και το παιδί παίρνουν κοινά υλικά για το πλύσιμο των πιάτων. Ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να ανταλλάσουν τα υλικά (πιατικά, απορρυπαντικά, λεκάνη) για να πλύνουν τα πιάτα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Προσποιούνται ότι φτιάχνουν κουλουράκια. Θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν συλλογικά κάποια υλικά π.χ. το γάλα, το αλεύρι, τον φούρνο κ.α. Απαιτούμενες ενέργειες: να ζυμώσουν στη λεκάνη, με καλούπια να φτιάξουν διάφορα σχέδια, να τα τοποθετήσουν στο ταψί και να τα βάλουν για ψήσιμο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
3. Προσποιούνται ότι μιλούν στο τηλέφωνο με κάποιον φίλο. Στη συνέχεια κανονίζουν να βγουν έξω μαζί με το φίλο τους. Επομένως θα πρέπει να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες όπως: ετοιμάζομαι (χτενίζομαι, φορώ παπούτσια, φορώ το μπουφάν μου), παίρνω την τσάντα μου, τηλεφωνώ σε ταξί ή παίρνω το λεωφορείο για να πάω στον προορισμό μου. Ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιούν το ίδιο τηλέφωνο από κοινού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.15. Επιμέρους Στόχος:** Να προσποριείται μια σειρά ενεργειών χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα, σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής και το παιδί παίρνουν κοινά υλικά για το πλύσιμο των πιάτων. Ο θεραπευτής είναι υπεύθυνος για το πλύσιμο ενώ το παιδί για το σκούπισμα και την τοποθέτηση τους στο ντουλάπι. Ο ρόλος του καθένα σηματοδοτείται

οπτικά π.χ. το απορρυπαντικό είναι για το πλύσιμο, η πετσέτα για το σκούπισμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής αναλαμβάνει να κάνει μάνιο την κούκλα ενώ το παιδί να της μαγειρέψει. Ο καθένας θα πρέπει να κάνει τις επιθυμητές ενέργειες και έπειτα να ανταλλάξουν ρόλους. Το παιδί να αναλάβει τώρα το μάνιο του μωρού και ο θεραπευτής το μαγείρεμα. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί θα πρέπει να καθαρίσουν το χώρο. Το παιδί θα πρέπει να τακτοποιήσει τα αντικείμενα στη θέση τους και ο θεραπευτής να σκουπίσει – σφουγγαρίσει. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Θεραπευτής και παιδί μαγειρεύουν για το μωρό - κούκλα. Το παιδί θα πρέπει να ετοιμάσει το φαγητό, να μαγειρέψει την σούπα και ο θεραπευτής να στρώσει το τραπέζι και να πλύνει τα πιάτα στο τέλος του δείπνου. (Γκίλμπερτ, 1996)

**2. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει τον ρόλο ενός άλλου ανθρώπου, σε επίπεδο μοναχικού παιχνιδιού.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παίζει ένα ρόλο μπροστά στο παιδί π.χ. τη μητέρα που ντύνει το παιδί για να το βγάλει βόλτα, το βάζει στο καρότσι το πηγαίνει βόλτα. Στη συνέχεια δίνει στο παιδί τα υλικά και του ζητά να μιμηθεί τις ενέργειες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής παίζει το ρόλο του μανάβη. Πουλάει φρούτα και λαχανικά. Προσποιείται ότι μιλά με πελάτες, τους βάζει λαχανικά στη σακούλα, τα ζυγίζει, παίρνει τα χρήματα και δίνει ρέστα. Στη συνέχεια παροτρύνει το παιδί να κάνει το ίδιο. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Το παιδί τώρα θα πρέπει να παίζει το ρόλο του γιατρού. Θα πρέπει να προσποιηθεί ότι εξετάζει κάποιον ασθενή, φορά τα ακουστικά, του βάζει θερμομότρο, του δίνει φάρμακο - νερό κ.α. Φυσικά κάθε δραστηριότητα γίνεται πρώτα από το θεραπευτή και στη συνέχεια παροτρύνεται το παιδί να μιμηθεί. (Γκίλμπερτ, 1996)

**2.1. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει τον ρόλο ενός άλλου ανθρώπου, σε επίπεδο παράλληλου παιχνιδιού.



### Δραστηριότητα:

1. Ο θεραπευτής κάθεται δίπλα στο παιδί και χρησιμοποιούν κοινά υλικά για να παίξουν κάποιο ρόλο π.χ. το ρόλο του μανάβη, του αστυνόμου, του γιατρού, της μάνας κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.2. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει τον ρόλο ενός άλλου ανθρώπου, σε επίπεδο συντροφικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής και το παιδί χρησιμοποιούν από κοινού κάποια υλικά που σχετίζονται με ένα σενάριο και παίζουν διάφορους ρόλους π.χ. ταΐζουν, χτενίζουν, λούζουν, ντύνουν τις κούκλες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής και το παιδί προσποιούνται ότι είναι καθαριστές σε σπίτια. Θα πρέπει να σκουπίσουν και να σφουγγαρίσουν το σπίτι χρησιμοποιώντας από κοινού τα αντικείμενα (σκούπα, σφουγγαρίστρα, λεκάνη). (Γκίλμπερτ, 1996)

**2.3. Επιμέρους Στόχος:** Να παίζει τον ρόλο ενός άλλου ανθρώπου, σε επίπεδο συνεργατικού παιχνιδιού.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής και το παιδί παίζουν από ένα ρόλο. Το παιδί θα είναι η μαμά της κούκλας και ο θεραπευτής ο μπαμπάς (ή εναλλακτικά ο οδοντίατρος) οι οποίοι θα πρέπει να πάνε την κούκλα στον οδοντίατρο γιατί πονάει το δόντι της. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής υποδύεται τον μανάβη και το παιδί τον πελάτη. Το παιδί θα πρέπει να πάει στο μανάβικο για να ψωνίσει τα λαχανικά που χρειάζεται. Έπειτα οι ρόλοι αντιστρέφονται, ο θεραπευτής είναι ο πελάτης και το παιδί ο μανάβης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Παίξιμο ρόλων. Το παιδί είναι φωτογράφος και ο θεραπευτής ο συνεργάτης του. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
4. Το παιδί προσποιείται ότι είναι κομμωτής και πρέπει να κουρέψει και να χτενίσει τον θεραπευτή – πελάτη. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

5. Το παιδί δραματοποιεί το ρόλο του ταχυδρόμου και ο θεραπευτής του παραλήπτη. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ**

**1. Γενικός Στόχος:** Παιχνίδι με κανόνες.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να συμμετέχει σε παιχνίδια ακολουθώντας τους κανόνες.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής με το παιδί παίζουν ένα παιχνίδι π.χ. «1, 2, 3, stop». Εξηγεί στο παιδί ότι αυτός θα είναι γυρισμένος στον τοίχο, θα φωνάζει 1, 2, 3 και θα σηκώνει την πράσινη κάρτα για να γνωρίζει το παιδί πότε πρέπει να περπατάει. Όταν θα πει stop σηκώνει την κόκκινη κάρτα και θα πρέπει να μείνει ακίνητο. Αν δεν μείνει ακίνητο (το παιδί) θα πάρει στη συνέχεια τη θέση του στον τοίχο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής οργανώνει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι χρησιμοποιώντας κάρτες με αγαπημένα και οικεία αντικείμενα π.χ. 10 κάρτες με ζώα. Ζητά από το παιδί να ονομάσει ή να δείξει το ζώο που φαίνεται σε κάθε εικόνα. Στη συνέχεια αναποδογυρίζει όλες τις κάρτες. Φορά στο παιδί ένα καπέλο και του ζητά να δείξει ή να πει που είναι η κάρτα με το ζώο. Αν επιλέξει σωστά κρατάει την κάρτα διαφορετικά την αναποδογυρίζει πάλι και δίνει το καπέλο στο θεραπευτή. Το παιχνίδι συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο μέχρι να τελειώσουν οι κάρτες. Αυτός που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες είναι ο νικητής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΠΡΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ**

**1. ΤΑΥΤΙΣΗ**

**1.1.Επιμέρους Στόχος :** Να ταυτίζει:

- αντικείμενα με δείγμα αντικείμενο
- αντικείμενα με φωτογραφίες
- αντικείμενα με εικόνες
- φωτογραφίες με αντικείμενα
- εικόνες με αντικείμενα

- εικόνες με δείγμα-εικόνα (2 εικόνες)
- κάρτες με χρώματα
- κάρτες με σχήματα
- εικόνες με την σκιά τους
- σύμβολα με σύμβολα.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής έχει μέσα σε ένα κουτί διάφορα (2-3) αντικείμενα και καλεί το παιδί να βρει ένα αντικείμενο ίδιο με αυτό που του δείχνει (π.χ. για μια κάλτσα να βρει το ζευγάρι της). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής τοποθετεί μέσα σε κουτιά ένα (κάθε φορά) αντικείμενο οικείο στο παιδί (π.χ. ρούχα ή σκεύη κουζίνας, φρούτα κ.α.). Δείχνει στο παιδί τις εικόνες ή φωτογραφίες αυτών των αντικειμένων και τον παροτρύνει να βρει το αντικείμενο που αντιστοιχεί στην εικόνα/ φωτογραφία. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί δύο κάρτες με διαφορετικά χρώματα. Δίνει στο παιδί μια κάρτα και του ζητά να την ταυτίσει με την κάρτα που έχει το αντίστοιχο χρώμα. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές, έως ότου το παιδί την κάνει μόνο του και με περισσότερα χρώματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
4. Ο θεραπευτής δημιουργεί ασκήσεις στον υπολογιστή ώστε να τις κάνει το παιδί και να του είναι ευχάριστο. Για παράδειγμα στο power point στην μια πλευρά υπάρχουν τα σχήματα και στην άλλη αντικείμενα που έχουν αυτό το σχήμα π.χ. κύκλος –μπάλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2. ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ**

**2.1.Επιμέρους Στόχος** Να κατανοεί ότι ένα αντικείμενο/ παιχνίδι ή πρόσωπο υπάρχει ακόμη κι όταν δεν είναι ορατό.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί ένα αγαπημένο παιχνίδι και στη συνέχεια το κρύβει κάτω από ένα ύφασμα. Τον παροτρύνει να το βρει και το παιδί σηκώνει το ύφασμα για το πάρει. Είναι σημαντικό το αντικείμενο που ο

θεραπευτής κρύβει να είναι ελκυστικό για το παιδί, ώστε να έχει έντονο κίνητρο να το ψάξει. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

2. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί το παιχνίδι «κούκου-τζα» και κρύβει το πρόσωπό του ή κρύβεται ολόκληρος. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

### **3. ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ**

**3.1.Επιμέρους Στόχος** Να κάνει ομαδοποιήσεις με:

- διαφορετικά αντικείμενα
- διαφορετικές εικόνες
- κάρτες με χρώματα (2 διαφορετικά)
- κάρτες με χρώματα (3 + διαφορετικά)
- κάρτες με σχήματα (2 διαφορετικά)
- κάρτες με σχήματα (3+ διαφορετικά)
- κάρτες με μεγέθη (2 διαφορετικά)
- κάρτες με μεγέθη(3+ διαφορετικά)

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής τοποθετεί μπροστά στο παιδί δύο κουτιά με διαφορετικά χρώματα (π.χ. κόκκινο και μπλε). Στη συνέχεια δίνει ένα αντικείμενο κάθε φορά στο παιδί και του ζητά να το τοποθετήσει στο κουτί με το αντίστοιχο χρώμα (π.χ. κόκκινο μανταλάκι στο κόκκινο κουτί). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες με 2 ή 3 διαφορετικά σχήματα και του ζητά να τοποθετήσει τα ίδια σε 2 ή 3 αντίστοιχα κουτιά. (Schiller, Phipps, 2003)
3. Ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να τοποθετήσει δύο κατηγορίες αντικειμένων (π.χ. κούκλες και αυτοκίνητα) σε δύο διαφορετικά κουτιά σύμφωνα με την εικόνα που βλέπει σε κάθε κουτί. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Το παιδί με περισσότερες δυνατότητες ομαδοποιεί εικόνες σε δυο κατηγορίες (π.χ. ρούχα και τρόφιμα). (Γκίλμπερτ, 1996)

### **4. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ**

#### **4.1. Επιμέρους Στόχος:** Να ταξινομεί:

- αντικείμενα
- εικόνες

σύμφωνα με ένα ή περισσότερα κριτήρια (είδος, χρώμα, σχήμα, μέγεθος χρήση....)

#### **Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί ενθαρρύνεται να ταξινομήσει ένα σύνολο αντικειμένων (π.χ. αυτοκίνητα), σύμφωνα με το χρώμα τους και να τα τοποθετήσει στα αντίστοιχα κουτιά. (Γκίλμπερτ, 1996)
2. Παρόμοιες δραστηριότητες μπορεί να γίνουν με εικόνες και διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά. (Γκίλμπερτ, 1996)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα σύνολο με κουτάλια διαφορετικού μεγέθους και χρώματος. Του ζητά να επιλέξει με κριτήριο το μέγεθος και το χρώμα (π.χ. τα κόκκινα μεγάλα κουτάλια και τα μπλε μικρά κουτάλια) και να τα ταξινομήσει σε δύο κουτιά με την ανάλογη οπτική ένδειξη. (Schiller, Phipps, 2003)
4. Ο θεραπευτής δείχνει μια εικόνα στο παιδί με ένα ξυλάκι στο οποίο είναι τοποθετημένα διάφορα σχήματα με διάφορα χρώματα και δίνει στο παιδί ένα ίδιο ξυλάκι και τα ίδια ακριβώς σχήματα με την εικόνα και του ζητάει να τα τοποθετήσει ακριβώς όπως τα βλέπει και στην εικόνα. Δηλαδή να γίνει ταξινόμηση αντικειμένων με κριτήρια: α) χρωματική ακολουθία β) μεγέθη γ) σχήματα. (Schiller, Phipps, 2003)
5. Το κάθε παιδί παίρνει μια ροζ χαρτοπετσέτα με το ένα χέρι και μία άσπρη με το άλλο του χέρι. Κάνει τις χαρτοπετσέτες που κρατάει μικρές μπαλίτσες και με τη σειρά πετούνε τις μπαλίτσες τους σε ένα καλάθι από μία συγκεκριμένη απόσταση. Στο τέλος τα παιδιά χωρίζουν τις μπάλες που έμειναν έξω από το καλάθι σε δύο ομάδες ροζ μπάλες και λευκές. Συγκρίνουν τις δύο ομάδες (ποιες είναι περισσότερες). Το ίδιο κάνουν και με τις μπάλες που μπήκαν μέσα στο καλάθι. (Αναγνωστοπούλου, 2008)

## **5. ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ**

#### **5.1.Επιμέρους Στόχος** Να αντιστοιχίζει:

- αντικείμενα με αντικείμενα
- αντικείμενα με εικόνες
- εικόνες με εικόνες

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί την εικόνα ενός δέντρου και του ζητά να τοποθετήσει για κάθε κλαδί του 1 ή 2 ή 3 μήλα σε εικόνες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα μεγάλο ζάρι όπου στις 6 πλευρές του αναγράφονται αριθμοί. Στη συνέχεια του λέει να ρίξει το ζάρι και όποιος αριθμός τύχει τόσα αυτοκόλλητα θα κολλήσει στο χαρτί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί 5 κάρτες που περιέχουν ζωάκια, από ένα μέχρι πέντε και άλλες 5 κάρτες με τους αριθμούς(1,2...5). Έπειτα λέει στο παιδί να βάλει κάτω από κάθε κάρτα με τα ζωάκια, την κάρτα με τους αριθμούς που αντιστοιχεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί εικόνες με ζώα της στεριάς, της θάλασσας και πουλιά, ακόμη του δίνει ένα κουτί που το έχει χωρίσει σε τρεις στήλες με τίτλους «ζώα της στεριάς», «ζώα της θάλασσας», «πουλιά». Του ζητάει λοιπόν να βάλει της εικόνας με τα ζώα που του έχει δώσει στη στήλη που αντιστοιχεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

## **6. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΧΡΩΜΑΤΩΝ , ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΜΕΓΕΘΩΝ.**

### **6.1.Επιμέρους Στόχος** Να αναγνωρίζει:

- Χρώματα
- σχήματα  
(π.χ. κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο, ρόμβος, αστέρι, καρδιά, οβάλ) και
- μεγέθη.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί στο παιδί 2 με 3 κύβους με διαφορετικά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο), βάζει 3 κουτιά που έχουν τα ίδια χρώματα με τους κύβους μπροστά του και του ζητάει να βάλει τους κύβους στα κουτιά που τους αντιστοιχούν χρωματικά π.χ. «τον κόκκινο κύβο στο

- κόκκινο κουτί». Κάθε φορά που το παιδί πιάνει ένα κύβο ο θεραπευτής ονομάζει το χρώμα. (Schiller, Phipps, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα τρίγωνο, ένα τετράγωνο και ένα κύκλο, βάζει 3 κουτιά όπου στη βάση στο εσωτερικό του κουτιού υπάρχει σχεδιασμένο το αντίστοιχο σχήμα. Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να βάλει το κάθε σχήμα στο κουτί που έχει το ίδιο σχήμα με αυτά. Κάθε φορά που το παιδί πάει να βάλει ένα σχήμα στο κουτί το ονομάζει. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τα χρώματα και με τα μεγέθη. (Schiller, Phipps, 2003)
  3. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί μια εικόνα ενός παιδιού χωρίς ρούχα. Δίνει στο παιδί 2 ή 3 ρούχα του ίδιου είδους αλλά διαφορετικού χρώματος (π.χ. κόκκινο φανελάκι, κίτρινο φανελάκι) και του ζητά να τοποθετήσει ένα από αυτά πάνω στην εικόνα του παιδιού, ώστε να το "ντύσει". Ο θεραπευτής τονίζει ιδιαίτερα το όνομα του χρώματος. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με όλα τα ρούχα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
  4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί στο παιδί 3 σκυλάκια με διάφορα μεγέθη (μικρό-μεσαίο-μεγάλο) και 3 σπιτάκια με τα ίδια ακριβώς μεγέθη και του ζητάει να τοποθετήσει τα σκυλάκια ανάλογα με το μέγεθος τους στα αντίστοιχα σπιτάκια π.χ. «το μικρό σκυλάκι, στο μικρό σπιτάκι). Κάθε φορά που το παιδί πάει να τα τοποθετήσει ο θεραπευτής τα ονομάζει. (Schiller, Phipps, 2003)
  5. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί κάρτες με αντικείμενα τα οποία έχουν διάφορα χρώματα και ζητάει από το παιδί να ονομάζει τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που του έδειξε. (Schiller, Phipps, 2003)

## **7. ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ**

### **7.1.Επιμέρους Στόχος** :Να σειροθετεί:

- αντικείμενα κατά μέγεθος
- εικόνες σε λογική σειρά
- αντικείμενα ή κάρτες με σχήματα και χρώματα στη σειρά, σύμφωνα με ένα πρότυπο.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί αρχικά δύο αντικείμενα με διαφορετικό μέγεθος και του ζητάει να τοποθετήσει σε σειρά πρώτα το μεγάλο και μετά το μικρό. Σε περίπτωση που το παιδί αποτύχει, ο θεραπευτής χρησιμοποιεί οπτική νύξη (σχέδιο πάνω σε χαρτόνι). Στο επόμενο στάδιο, αυξάνονται τα αντικείμενα που το παιδί καλείται να βάλει σε σειρά και η οπτική βοήθεια σταδιακά αποσύρεται. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί αρκουδάκια με διάφορα μεγέθη και του ζητάει να τα βάλει στη σειρά από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί όμοιες κούκλες διαφορετικού μεγέθους (μπαμπούσκες). Του ζητά να τις βάλει την μία μέσα στην άλλη και όλες μαζί στην μεγαλύτερη. Στη συνέχεια το παιδί τις βγάζει και τις τοποθετεί κατά σειρά μεγέθους. (Γκίλμπερτ, 1996)
4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί αρχικά δύο εικόνες που αναπαριστούν γεγονότα «πριν» και «μετά» (π.χ. στη μία εικόνα φαίνεται ένα παιδί που έχει μπροστά του μία μπανάνα και στην άλλη εικόνα το παιδί που έχει φάει την μπανάνα). Εξελικτικά οι εικόνες γίνονται περισσότερες (π.χ. το παιδί που έχει μπροστά του ολόκληρη την μπανάνα, το παιδί που καθαρίζει την μπανάνα, το παιδί που τρώει την μπανάνα, το παιδί που έφαγε την μπανάνα). Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα προκειμένου ο θεραπευτής να βοηθήσει το παιδί αρχικά χρησιμοποιεί εικόνες με λογική σειρά που αφορούν τον ίδιο το παιδί και εξελικτικά προχωράει σε άλλες πιο σύνθετες αλληλουχίες γεγονότων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)
5. Ο θεραπευτής δείχνει μια εικόνα στο παιδί με ένα ξυλάκι στο οποίο είναι τοποθετημένα διάφορα γεωμετρικά σχήματα με διάφορα χρώματα. Στη συνέχεια δίνει στο παιδί ένα ίδιο ξυλάκι και τα ίδια ακριβώς σχήματα με τα ίδια χρώματα με την εικόνα και του ζητάει να τα τοποθετήσει ακριβώς όπως τα βλέπει. (Schiller, Phipps, 2003)

## **8. ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ – ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΜΕΓΕΘΩΝ**

**8.1.Επιμέρους Στόχος :** Να κάνει συγκρίσεις– εκτιμήσεις μεγεθών:

μεγάλο – μικρό

ψηλό – χαμηλό χοντρό – λεπτό



μακρύ – κοντό

βαρύ – ελαφρύ

### Δραστηριότητες:

1. Το παιδί ενθαρρύνεται από τον θεραπευτή να επιλέξει ανάμεσα σε δυο αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους (π.χ. αυτοκίνητα) το μεγάλο και να το τοποθετήσει στο μεγάλο κουτί. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο για το μικρό αντικείμενο. (Schiller, Phipps, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί δύο καπέλα διαφορετικού ύψους. Ζητά από το παιδί να συγκρίνει δύο κούκλες ως προς το ύψος τους και να τοποθετήσει στην ψηλή, το ψηλό καπέλο και στην χαμηλή, το χαμηλό καπέλο. (Schiller, Phipps, 2003)
3. Ο θεραπευτής και το παιδί πλάθουν με την πλαστελίνη ένα φιδάκι. Στην συνέχεια ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να συγκρίνει τα δύο φιδία τοποθετώντας τα δίπλα – δίπλα και να δείξει ή να ονομάσει το μακρύ και το κοντό, ή το χοντρό και το λεπτό. (Γκονέλα, 2008)
4. Ο θεραπευτής δείχνει 2 κάρτες στο παιδί. Στη μια είναι ένα παιδί και κρατεί 5 βιβλία και στη άλλη κάρτα ένα παιδί που κρατάει 1 βιβλίο και το ζητάει από το παιδί να του δείξει ποιο παιδί κρατάει βαριά βιβλία και ποιο ελαφριά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

### 8.2.Επιμέρους Στόχος :Να κατανοεί απλές χωροχρονικές έννοιες, όπως:

- πάνω – κάτω
- μέσα – έξω
- πίσω – μπροστά
- πριν - τώρα – μετά.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί διάφορα αντικείμενα και του ζητά να τα τοποθετήσει πάνω στο τραπέζι, τονίζοντας την λέξη "πάνω". Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να τοποθετήσει αντικείμενα κάτω από το τραπέζι, τονίζοντας την λέξη "κάτω". Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές και σταδιακά, ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να του δώσει

αντικείμενα, προσδιορίζοντας κάθε φορά την θέση που βρίσκονται, πάνω ή κάτω από το τραπέζι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να βάλει όλα τα παιχνίδια που είναι σκορπισμένα στο χώρο παιχνιδιού μέσα σε ένα καλάθι. Ο θεραπευτής δίνει την οδηγία και ταυτόχρονα κρατά το καλάθι με τέτοιο τρόπο που το παιδί να κατανοήσει ότι πρέπει να βάλει τα παιχνίδια εκεί. Αν το παιδί δεν το κατανοήσει, τότε το βοηθά να βάλει τα παιχνίδια μέσα στο καλάθι. Σταδιακά χρησιμοποιεί μόνο τη λεκτική οδηγία. Κάθε φορά που το παιδί βάζει ένα παιχνίδι μέσα στο καλάθι ο θεραπευτής τονίζει την λέξη "μέσα". (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δουλεύει μαζί με το παιδί και έχει τοποθετήσει σε εμφανές σημείο (πάνω στο τραπέζι) ένα αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού. Κάθε φορά που το παιδί απλώνει το χέρι του να πάρει το αντικείμενο ο θεραπευτής τον σταματά και του λέει "μετά". Στην συνέχεια τον επαναφέρει στην δραστηριότητα και του λέει "τώρα δουλειά". (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής κάθεται με το παιδί μπροστά από ένα καθρέπτη ώστε να βλέπει το παιδί τι κάνει ο θεραπευτής. Στην συνέχεια ο θεραπευτής πηγαίνει και κάθεται πίσω από το παιδί και του λέει «είμαι πίσω από εσένα». Έπειτα πηγαίνει και κάθεται μπροστά από το παιδί και του λέει «είμαι μπροστά από εσένα». Μετά ζητάει από το παιδί να κάνει το ίδιο δίνοντας λεκτική εντολή ο θεραπευτής π.χ. «Γιάννη πήγαινε πίσω από εμένα» και «Γιάννη πήγαινε μπροστά από εμένα». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ο θεραπευτής δείχνει 2 κάρτες στο παιδί, στις οποίες απεικονίζεται ένα δέντρο και πίσω ή μπροστά από αυτό ένα αυτοκίνητο. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να του δείξει την κάρτα που θα του πει π.χ. «Γιάννη σε ποια κάρτα είναι το αυτοκίνητο μπροστά από το δέντρο;». Αν το παιδί τα καταφέρει τότε ο θεραπευτής ενθουσιασμένος του λέει «μπράβο το αυτοκίνητο είναι μπροστά από δέντρο» τονίζοντας την λέξη μπροστά. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
6. Ο θεραπευτής βλέπει μαζί με το παιδί βιντεάκια στον υπολογιστή με διάφορες ενέργειες. Π.χ. ένα παιδάκι κάνει μπάμιο και πηγαίνει για ύπνο. Ο θεραπευτής ρωτάει το παιδί «Γιάννη πριν κοιμηθεί το παιδάκι τι έκανε;» ή π.χ. ένα κορίτσι που τρώει και όταν τελειώνει πηγαίνει για διάβασμα. Ο θεραπευτής

ρωτάει το παιδί «Γιάννη Μέτα το φαγητό τι έκανε το κορίτσι;» ή «τι κάνει τώρα το κορίτσι;» κ.ο.κ. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **9. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ**

**9.1.Επιμέρους Στόχος:** Να διακρίνει τις έννοιες: «ένα» και «πολλά».

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής με φυσική καθοδήγηση και λεκτική εντολή "πάρε πολλά" ζητά από το παιδί να πάρει πολλούς βόλους και να τους βάλει σ' ένα άδειο ανοιχτό κουτί. Επαναλαμβάνει την δραστηριότητα με διαφορετικά αντικείμενα και κάθε φορά τονίζει την λέξη "πολλά". (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα κουτί με βόλους και ένα μπουκάλι με μικρό στόμιο ώστε να χωράει μόνο ένας βόλος. Του ζητά να πάρει έναν βόλο και να τον βάλει στο μπουκάλι. Ο θεραπευτής τονίζει την λέξη " ένα". (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί πλαστικά παπάκια και μία μικρή λεκάνη με νερό και δίνει εντολές στο παιδί: « να βάλει ένα παπάκι στο νερό», «να βάλει πολλά παπάκια στο νερό». Κάθε φορά τονίζει τις λέξεις «ένα» και «πολλά». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ**

**1.1.Επιμέρους Στόχοι:** Να τοποθετεί:

- αντικείμενα μέσα σε κουτιά με ανοικτό καπάκι
- αντικείμενα μέσα σε κουτιά με μικρά ανοίγματα ή σχισμές.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να τον βοηθήσει να τακτοποιήσουν το χώρο του παιχνιδιού. Έχει μπροστά του ένα κουτί με ανοιχτό καπάκι και του ζητάει να παίρνει κάθε φορά ένα αντικείμενο και να το τοποθετεί μέσα στο κουτί. Ο θεραπευτής φροντίζει αρχικά τα παιχνίδια να είναι μεγάλου μεγέθους και λίγα

και σταδιακά όσο η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται τα αντικείμενα να γίνονται μικρότερα και περισσότερα. Όπου το παιδί δυσκολεύεται, ο θεραπευτής τον βοηθάει με φυσική καθοδήγηση. (Γκίλμπερτ, 1996)

2. Ο θεραπευτής κατασκευάζει ένα κουτί με μικρά ανοίγματα. Τα ανοίγματα θα πρέπει να έχουν τέτοιο μέγεθος ώστε το παιδί να χρειάζεται να ασκήσει πίεση για να τοποθετήσει το κάθε αντικείμενο (π.χ. τουβλάκια, μικρές μπάλες) μέσα στο κουτί. ή σχισμές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Παρόμοια δραστηριότητα πραγματοποιείται και με μικρές σχισμές. Σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί καλείται να περάσει μέσα από τις σχισμές μικρά χαρτονάκια που αρχικά μπορεί να είναι πιο άκαμπτα και εξελικτικά να είναι πιο εύκαμπτα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2.Επιμέρους Στόχοι:** Να φτιάχνει: ένα πύργο με μικρά

τουβλάκια (μέχρι 10).

**1.3.Επιμέρους Στόχοι:** Να κόβει με ψαλίδι χαρτόνια, χαρτιά,

ύφασμα.

**Δραστηριότητες:**

- Ο θεραπευτής με το παιδί κόβουν ένα χαρτί κατά μήκος γραμμής με ψαλίδι.
- Κόβουν ένα χαρτί κατά μήκος κύκλου με ψαλίδι.
- Κόβουν ένα απλό σχέδιο με ψαλίδι. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.4.Επιμέρους Στόχοι:** Να χρησιμοποιεί κόλλα και να κολλάει

μεγάλα κομμάτια από χαρτόνι.

**Δραστηριότητες:**

- Ο θεραπευτής με το παιδί κάνουν κολάζ.
- Ο θεραπευτής με το παιδί κόβουν σχήματα και τα κολλάνε στο χαρτί. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## ΤΟΜΕΑΣ: ΟΠΤΙΚΟΧΩΡΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

**1.1.Επιμέρους Στόχοι:** Να τοποθετεί ενσφηνώματα που

έχουν:

- ένα μεγάλο κομμάτι
- μέχρι 5 κομμάτια
- περισσότερα από 5 κομμάτια. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.2.Επιμέρους Στόχοι:** Να φτιάχνει πάζλ με:

- δύο μεγάλα κομμάτια
- 3-8 κομμάτια περισσότερα από 8 κομμάτια. (Γκίλμπερτ, 1996)

**1.3.Επιμέρους Στόχοι:** Να φτιάχνει κατασκευές με τουβλάκια:

- με ένα από υπόδειγμα
- με υπόδειγμα σε κάρτα. (Γκίλμπερτ, 1996)

## ΤΟΜΕΑΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΟΠΤΙΚΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να κάνει δραστηριότητες που αποτελούνται από ένα κομμάτι.

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής φτιάχνει δραστηριότητες που αποτελούνται μόνο από ένα κομμάτι. Αυτές είναι οι πιο σύντομες δραστηριότητες και είναι κατάλληλες για τα παιδιά που δεν έχουν ρουτίνες εργασίας και έχουν μεγάλη διάσπαση προσοχής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** Να ακολουθεί τις εικόνες για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας.

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί πλαστικοποιημένες κάρτες με τα μέλη του σώματος ενός παιδιού. Ζητά από το μαθητή να τις τοποθετήσει στη σωστή τους θέση ώστε να σχηματίσει την εικόνα του παιδιού, δείχνοντάς του μια

κάρτα με το τελικό προϊόν, την ολοκληρωμένη εικόνα του σώματος.  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3.Επιμέρους Στόχος:** Να ακολουθεί εικόνες που δείχνουν διαδοχικά τα στάδια μιας δραστηριότητας.

**Δραστηριότητα :**

1. Ο θεραπευτής φωτογραφίζει την εκτέλεση μιας δραστηριότητας βήμα – βήμα (π.χ. τακτοποίηση του χώρου παιχνιδιού). Δημιουργεί ένα άλμπουμ με τις φωτογραφίες αυτές και εκπαιδεύει το παιδί να εκτελεί τη δραστηριότητα ακολουθώντας τη σειρά των φωτογραφιών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

Εναλλακτικά, αντί για φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες, σύμβολα, λέξεις, γραπτές οδηγίες ή ο συνδυασμός τους. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

2. Να χρησιμοποιεί γραπτές οδηγίες. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

**1.4.Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες δραστηριότητες ως πρότυπα.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί ένα ολοκληρωμένο κολλάζ (π.χ. ένα σπίτι) και του ζητά να φτιάξει ένα ίδιο. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

2. Ο θεραπευτής κάνει ένα πύργο με τουβλάκια διαφορετικού χρώματος και ζητάει από το παιδί να κάνει το ίδιο. (Γκίλμπερτ, 1996)

**ΤΟΜΕΑΣ: ΛΕΚΤΙΚΗ ΜΙΜΗΣΗ: ΜΙΜΗΣΗ ΚΙΝΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΤΟΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΗΧΩΝ Η ΛΕΞΕΩΝ**

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να μιμηθεί κινήσεις με το στόμα και τη γλώσσα όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί τον κοιτάζει στο πρόσωπο εκτελεί κινήσεις με το στόμα του όπως: ΣΤΟΜΑ: ανοίγει το στόμα του, κλείνει το στόμα, κίνει το σαγόνι δεξιά-αριστερά. ΓΛΩΣΣΑ: βγάζει τη γλώσσα έξω από το στόμα, ακουμπάει τη γλώσσα μια αριστερά και μια δεξιά, την φέρνει πάνω- κάτω, γλείφει τα χείλη κυκλικά. ΧΕΙΛΗ: χαμογελάει, στέλνει φιλή, σφίγγει τα χείλη, φουσκώνει τα μάγουλα, δείχνει τα δόντια. Συγχρόνως ζητά από τον μαθητή να κάνει το ίδιο.  
(Struck- Mols, 2009)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** Να μιμείται ήχους που παράγει ο θεραπευτής με το στόμα.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί τον προσέχει του ζητάει να μιμηθεί ήχους ζώων όπως: γαβ, νιαου, μμμμ,μπε, κοκοκο, παπα..... για να είναι πιο εύκολο για το παιδί.  
(<http://www.schools.ac.cy>)
2. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί τον προσέχει, του ζητάει να μιμηθεί ήχους όπως: α, μα, μπα, να,... λαμβάνοντας υπόψη το εύρος και το συνδυασμό των συλλαβών που αυθόρμητα παράγει το παιδί.  
(Καμπανάρου, 2007)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να επαναλαμβάνει την αρχική συλλαβή μιας λέξης που ακούει όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής.

### Δραστηριότητα:

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί τον προσέχει του λέει απλές λέξεις και συγχρόνως του παρουσιάζει το σχετικό αντικείμενο ή την εικόνα του αντικειμένου. Περιμένει από το παιδί να επαναλάβει την αρχική συλλαβή: π.χ. μπα για τις λέξεις μπάλα, μπαμπά, νε για την λέξη νερό, παι για την λέξη παιχνίδι, λαμβάνοντας υπόψη το εύρος και το συνδυασμό των συλλαβών που αυθόρμητα παράγει

το παιδί . Σε πρώτη φάση είναι προτιμότερο ο θεραπευτής να ξεκινήσει από ιδιαίτερα επιθυμητά προς το παιδί αντικείμενα, το όνομα των οποίων πρέπει να επαναλάβει προκειμένου να έχει πρόσβαση σε αυτά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.4.Επιμέρους Στόχος:** Να επαναλαμβάνει ολόκληρη τη λέξη όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί τον προσέχει, του λέει απλές λέξεις, παρουσιάζοντας συγχρόνως και το σχετικό αντικείμενο ή την εικόνα του αντικειμένου, όπως: μπάλα, μπαλόκι, βιβλίο, κούκλα, , μπλούζα, καπέλο, παντελόνι, μολύβι, παιχνίδι, περιμένοντας από το παιδί να τις επαναλάβει. Σε πρώτη φάση είναι προτιμότερο να ξεκινήσει από ιδιαίτερα επιθυμητά προς το παιδί αντικείμενα, το όνομα των οποίων πρέπει να επαναλάβει προκειμένου να έχει πρόσβαση σε αυτά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής κάθεται απέναντι από το παιδί και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί τον προσέχει, του λέει για τα ζώα, παρουσιάζοντας συγχρόνως και το σχετικό αντικείμενο ή την εικόνα του αντικειμένου, όπως: σκύλος, γάτα, κότα, άλογο, παπί, αγελάδα, πρόβατο. Σε πρώτη φάση είναι προτιμότερο να ξεκινήσει από το ζώο που αρέσει στο παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.5. Επιμέρους Στόχος :**Να επαναλαμβάνει φράσεις 2-3 λέξεων όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής λέει μια απλή πρόταση 2-3 λέξεων, παρουσιάζοντας στο παιδί κάποιο αντικείμενο ή εικόνα αντικειμένου που σηματοδοτεί το νόημα της πρότασης: «Θέλω νερό» (ποτήρι με νερό ή σχετική φωτογραφία), ή θέλω να



παίξω (παιχνίδι ή σχετική φωτογραφία). Ζητά από το παιδί να επαναλάβει την φράση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής μέσω παιχνιδιού προσπαθεί να κάνει το παιδί να επαναλάβει φράσεις 2-3 λέξεων π.χ. ο θεραπευτής πετάει την μπάλα στο παιδί και του λέει φράσεις και περιμένει και από το παιδί να του πετάξει πάλι την μπάλα και του επαναλάβει τις φράσεις. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να επαναλαμβάνει φράσεις 4-6 λέξεων όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής λέει μια πρόταση 4- 6 λέξεων παρουσιάζοντας στο παιδί κάποιο αντικείμενο ή εικόνα αντικειμένου που σηματοδοτεί το νόημα της πρότασης: «Θέλω να πάω βόλτα» (παλτό ή σχετική φωτογραφία), ή «Θέλω να παίξω με την κούκλα» (κούκλα ή σχετική φωτογραφία). Ζητά από το παιδί να επαναλάβει την φράση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα παραμύθι στο παιδί με φράσεις 4-6 λέξεων και του ζητάει να επαναλάβει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής λέει μια ιστορία με προτάσεις των 4-6 λέξεων στο παιδί δείχνοντας του εικόνες και του ζητάει να επαναλάβει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να επαναλαμβάνει μία σειρά 2-7 αριθμών όταν ο εκπαιδευτικός του το ζητήσει.

**Δραστηριότητα:**

1. Το παιδί επαναλαμβάνει μία σειρά από 2-7 αριθμούς π.χ. το νούμερο του τηλεφώνου του όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής είτε ακουστικά είτε μνημονικά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.8.Επιμέρους Στόχος:** Να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, μιμούμενος την προσωδία της φωνής του εκπαιδευτικού.

### Δραστηριότητες:

1. Το παιδί μιμείται τον τόνο, την ένταση, την ταχύτητα εκφοράς λέξης ή φράσης του θεραπευτή. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)
2. Ο θεραπευτής βάζει στο παιδί να δει παιδικά κινούμενα σχέδια και του ζητάει να μιμηθεί τον τόνο, την ένταση, την ταχύτητα εκφοράς λέξης ή φράσης των ηρώων. (Βογινδρούκας, Sherratt, 2005)

## **ΤΟΜΕΑΣ ΜΙΜΗΣΗ ΚΙΝΗΣΕΩΝ ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΗΧΩΝ**

**1.1.Επιμέρους Στόχος:** Να μιμείται: συγχρόνως κινήσεις με αντικείμενα και σχετικούς ήχους όταν ο θεραπευτής του το ζητήσει.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής κάθεται στο τραπέζι απέναντι από το παιδί και του παρουσιάζει ζευγάρια από όμοια αντικείμενα στο τραπέζι. Στη συνέχεια εκτελεί μια πράξη με ένα αντικείμενο ενώ συγχρόνως παράγει σχετικό ήχο, όπως: κυλάει ένα αυτοκινητάκι και λέει «βζζζζ» ή κάνει ένα παιγνίδι - βάτραχο να πηδάει και συγχρόνως να φωνάζει «κουαξ – κουάξ». Ζητά από το παιδί να μιμηθεί την ενέργεια και να παράγει τον σχετικό ήχο ταυτόχρονα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής παίρνει μια μπάλα και την πετάει πάνω ψηλά. Κάθε φορά που πέφτει η μπάλα κάτω το παιδί αφήνουν και μιμούνται ένα ζώο ή εκτελούν μια άσκηση (τρέχουν γύρω από πανί, κάνουν πηδήματα επιτόπου, κάνουν κουτσό κλπ.). (Αναγνωστοπούλου, 2008)
3. Τα ζώα του δάσους θα κάνουν μια μεγάλη γιορτή και θέλουν να μάθουν να τραγουδούν. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί πως κάνει το κάθε ζώο όπως π.χ. ο λαγός (πηδώντας), η αρκούδα (με αργά και βαριά βήματα) κ.λπ. Μετά ακούν μαζί πως κάνει το κάθε ζώο. Έπειτα ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί κάθε φορά που θα του λέει ένα ζώακι θα κάνει τον ήχο του. . (Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** Να μιμείται πράξεις του θεραπευτή με αντικείμενα, συγχρόνως με σχετικούς ήχους, κινήσεις αυθόρμητα.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί μιμείται αυθόρμητα τον θεραπευτή ενώ αυτός εκτελεί πράξεις με αντικείμενα και συγχρόνως παράγει σχετικούς ήχους κατά τη διάρκεια της ατομικής δραστηριότητας (παραμύθι ή τραγούδι), χωρίς προηγουμένως να του το ζητήσει ο θεραπευτής. (Αναγνωστοπούλου, 2008)
2. Ο θεραπευτής είναι πρώτος στη σειρά και δεύτερο το παιδί τον πιάνει από τη μέση. Ο θεραπευτής είναι η αλεπού και το παιδί η ουρά του. Ότι κάνει η αλεπού πρέπει να κάνει και η ουρά της. Περπατάνε στο χώρο αργά, γρήγορα, με μεγάλα βήματα, με μικρά βήματα, κάνουν πηδηματάκια, πλάγια βήματα. Λένε φωνούλες, κάνουν ήχους. (Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.3.Επιμέρους Στόχος:** Να μιμείται πράξεις και ήχους που παρατήρησε νωρίτερα (καθυστερημένη μίμηση).

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής, ζητάει από το παιδί να του δείξει με ένα παιχνίδι πώς έκανε (κίνηση και ήχο), π.χ. το βατραχάκι στο παραμύθι που τους διάβασε νωρίτερα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής μπορεί να δημιουργήσει στον Η/Υ ασκήσεις με εικόνα-ήχο-κίνηση π.χ. ένα βάτραχος που κάνει «κουάξ-κουάξ» και πηδάει. Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να μιμηθεί αυτό που είδε πριν στον Η/Υ. (Λογισμικό ALEXIS)
3. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί διάφορες εικόνες με πρόσωπα ανθρώπων που απεικονίζουν μια φωνητική λειτουργία (π.χ. κάποιος που τραγουδάει, γελάει, κλαίει, φωνάζει δυνατά, μιλάει κ.λπ.) Αφού περιγράψουν και συζητήσουν την κάθε εικόνα χωριστά, ονομάζουν την κάθε φωνητική λειτουργία και την παριστάνουν. Ο θεραπευτής ονομάζει και το παιδί αναπαριστά. Το παιδί ονομάζει και ο θεραπευτής την παριστάνει τη φωνητική λειτουργία. Μετά από λίγο ο θεραπευτής του ζητάει να του δείξει τι είδε πιο πριν στις εικόνες. (Αναγνωστοπούλου, 2008)

## ΤΟΜΕΑΣ:ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ – ΑΝΑΓΝΩΣΗ

### ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

#### 1.Οπτικό λεξιλόγιο

**1.1.Επιμέρους Στόχος** : Να γνωρίζει βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου και να συνειδητοποιεί ότι μεταφέρουν ένα μήνυμα κάθε φορά για διαφορετικό σκοπό.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Να αντιληφθεί ότι η γραφή χρησιμοποιείται, για να μεταφέρει μηνύματα με τα βιβλία, τις επιγραφές και διάφορα άλλα μέσα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με βιβλία, περιοδικά ή συσκευασίες προϊόντων, στα οποία εικόνες και κείμενο συμπλέκονται για να μεταφέρουν ένα μήνυμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Έρχεται σε επαφή με τα υλικά, που περιέχονται στις συσκευασίες προϊόντων (γάλα, ζάχαρη, σοκολάτα κ.λ.π.) και συνδέει το περιεχόμενο του με την εικόνα και το κείμενο της συσκευασίας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής κατασκευάζει ειδικά βιβλία με εικόνες, φωτογραφίες και λέξεις για να παρουσιάσει διάφορα αντικείμενα. Το παιδί συνδέει αυτές τις εικόνες-λέξεις με τα πραγματικά αντικείμενα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ξεφύλλισμα ενός βιβλίου με εικόνες και αντιστοίχιση των εικόνων με τις λέξεις που τις συνοδεύουν. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοεί ότι το βιβλίο έχει εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, αρχή και τέλος. Να κατανοεί πώς να κρατά σωστά ένα βιβλίο.

#### **Δραστηριότητες:**

Το παιδί σε συνεργασία με το θεραπευτή:

1. Κοιτά οικείες εικόνες και ξεφυλλίζει βιβλία που του αρέσουν, από την αρχή προς το τέλος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μαθαίνει να κρατάει ένα βιβλίο σωστά και να αναγνωρίζει το εξώφυλλο, στην αρχή με οπτικές νύξεις (π.χ. ένα κόκκινο σημάδι για το εξώφυλλο ή το

σχήμα ενός χεριού στη σωστή θέση για να κρατά το βιβλίο). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Μαθαίνει να δείχνει ενδιαφέρον για το περιεχόμενο (δείχνει εικόνες ή αναφέρεται λεκτικά στο περιεχόμενο). Σταδιακά δίνονται στο παιδί βιβλία από διαφορετικό υλικό και μέγεθος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΑΚΡΟΑΣΗ-ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

**1.1.Επιμέρους Στόχος** : Να ακούει και να κατανοεί μια διήγηση, ένα ποίημα ή μια μικρή ιστορία για γεγονότα που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία του, εντοπίζοντας σχετικά αντικείμενα, εικόνες, σύμβολα κλπ.

### **Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί παρακολουθεί τον θεραπευτή που διαβάζει μια ιστορία (στρέφεται προς τον θεραπευτή για μικρό χρονικό διάστημα). Εστιάζει την προσοχή του σε ένα αντικείμενο σχετικό με την ιστορία , αν είναι κοντά του. Κρατάει ένα αντικείμενο σχετικό με την ιστορία και παράλληλα ο λογοθεραπευτής του επισημαίνει ότι είναι το ίδιο αντικείμενο με αυτό για το οποίο διαβάζει, δείχνοντας την εικόνα του στο βιβλίο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Επιλέγει σχετικά αντικείμενα με την ιστορία μέσα από ένα κουτί ή ένα σάκο (σάκος ιστορίας). . (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Εντοπίζει σχετικές εικόνες ή σύμβολα με βοήθεια ή ανεξάρτητα, όταν του ζητηθεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.2.Επιμέρους Στόχος** : Να έρθει σε επαφή με ένα κείμενο διαλόγου.

### **Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί ακούει έναν διάλογο που διαβάζεται από δύο διαφορετικά πρόσωπα. Επισημαίνεται στο παιδί η αλλαγή του προσώπου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα κείμενο με διάλογους και κάθε φορά που αλλάζει το πρόσωπο επιδεικνύει τη αντίστοιχη φωτογραφία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Σταδιακά ο διάλογος μπορεί να ακούγεται από το κασετόφωνο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής μπορεί να παίζει στο παιδί κουκλοθέατρο ώστε να βλέπει τις εναλλαγές των προσώπων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να απομνημονεύει μικρά έμμετρα κείμενα, ρίμες, ποιήματα, παιχνιδο-τράγουδα που ακούει από το θεραπευτή.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής επαναλαμβάνει ένα μικρό έμμετρο ή παιχνιδοτράγουδα με στόχο το παιδί να δείχνει ότι το αναγνωρίζει χαμογελώντας ή φανερώνοντας ξάφνιασμα. (Τζώρτζη, 1996)
2. Το παιδί με τη βοήθεια του θεραπευτή κάνει κινήσεις σχετικές με το τραγούδι π.χ. Αχ κουνελάκι. (<http://astropeleki.wordpress.com/category>)
3. Προσπαθεί να μιμηθεί επαναλαμβανόμενες συγκεκριμένες κινήσεις, όταν ακούει γνωστά παιχνιδο-τράγουδα ή ιστορίες π.χ. Χαρωπά τα δυο μου χέρια. (<http://astropeleki.wordpress.com/category>)
4. Συμμετέχει με κινήσεις – παντομίμας σε οικείες διηγήσεις π.χ. σαν να χτυπάει την πόρτα στο σπίτι με τα επτά κατσικάκια, την κατάλληλη στιγμή. (<http://astropeleki.wordpress.com/category>)
5. Επαναλαμβάνει λεκτικά συγκεκριμένες συλλαβές, λέξεις ή φράσεις γνωστών ποιημάτων ή τραγουδιών π.χ. 5 μικρά παπάκια.

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει φωτογραφίες, σύμβολα ή λέξεις από το οικείο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει τη δική του φωτογραφία ή οικείων προσώπων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ταυτίζει λέξεις με λέξεις, σύμβολα με σύμβολα, εικόνα με εικόνα κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Αντιστοιχίζει αντικείμενα με εικόνες ή σύμβολα και λέξεις. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Αντιστοιχίζει τη φωτογραφία του με το όνομα του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Αναγνωρίζει μια κάρτα με το όνομά του ανάμεσα σε δύο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Αναγνωρίζει και μοιράζει κάρτες με τα ονόματα των συμμαθητών του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοεί ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της "γλώσσας" (προφορικός λόγος) και οι εικόνες φωτογραφίες αναπαράσταση της πραγματικότητας.

**Δραστηριότητες:**

1. Βρίσκει σύμβολα ή λέξεις στο χώρο της τάξης (π.χ. στο προσωπικό του πρόγραμμα, σε έπιπλα κ.λ.π.) και αναγνωρίζει ότι είναι οι ίδιες που μπορεί να δει γραμμένες σε κείμενα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί βάζει στη σειρά εικόνες δείχνοντας τη διαδοχή των γεγονότων σε μια ιστορία ή βάζει στη σειρά αντικείμενα αναφοράς μιας ιστορίας π.χ. βάζει στη σειρά δικές του φωτογραφίες για να δείξει τι έκανε την προηγούμενη ημέρα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής διαβάζει μια ιστορία και έπειτα δίνει στο παιδί τις ανάλογες εικόνες ώστε να τις βάλει στη σειρά για να σχηματιστεί η ιστορία που του αφηγήθηκε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Προσποιείται ότι διαβάζει παράλληλα με τον θεραπευτή οδηγίες (με εικόνες ή σύμβολα ή αντικείμενα) παρασκευής π.χ. ενός σάντουιτς, ενώ παράλληλα φτιάχνει το σάντουιτς. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Συγκρότηση συλλογών με αφίσες, κάρτες, εφημερίδες – περιοδικά - ημερολόγια κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6.Επιμέρους Στόχος :** Να κατανοεί βασικές αρχές της ανάγνωσης (μοντέλο διαβάσματος) π.χ. ότι διαβάζουμε από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά.

### Δραστηριότητες:

1. Ο θεραπευτής γράφει κείμενο ή λέξεις που του υπαγορεύει το παιδί και το χρησιμοποιεί κατάλληλα π.χ. βάζει ετικέτες σε αντικείμενα (γάλα, νερό) ή ονομάζει εικόνες (π.χ. το μαθητή να τρώει). (Πόρποδας, 2003)
2. Το παιδί γυρνάει τις σελίδες σε ένα βιβλίο που διαβάζει μαζί με το θεραπευτή μια- μια και την κατάλληλη στιγμή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Κοιτά πρώτα την αριστερή σελίδα και έπειτα την δεξιά.. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Με βοήθεια ή χωρίς μετακινεί το δάχτυλό του από αριστερά προς τα δεξιά, λέξη προς λέξη ή σύμβολο προς σύμβολο καθώς διαβάζει μια ιστορία με τον θεραπευτή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ο θεραπευτής μπορεί να αριθμήσει τις σελίδες στο πάνω μέρος ώστε να ξέρει το παιδί από ποια πλευρά να ξεκινήσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Δείχνει σύμβολα στη σειρά διαβάζοντας μια ιστορία.

**1.7. Επιμέρους Στόχος** : Να αναγνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα στην εικόνα ενός αντικειμένου και τη γραπτή απόδοσή του με λέξη ή σύμβολο.

### Δραστηριότητες:

1. Γράφει θεραπευτής μια λέξη, τη διαβάζει και το παιδί τη ζωγραφίζει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί βρίσκει αυτό που θα του ζητηθεί (λέξη ή εικόνα) από μια ομάδα λέξεων και μια ομάδα εικόνων. Επίσης το παιδί μπορεί να κάνει το αντίστροφο, δηλαδή να ξεχωρίσει τις λέξεις από τις εικόνες όταν του δίνονται εικόνες με τυπωμένη τη λέξη από κάτω. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Με ή χωρίς βοήθεια βρίσκει εικόνες σε ένα ενημερωτικό έντυπο, ξεχωρίζοντάς τες από το υπόλοιπο κείμενο. . (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Κοιτά προσεκτικά εικόνες σε βιβλία και δείχνει λεπτομέρειές τους, όταν του ζητηθεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Δείχνει τη λέξη που διαβάζει ο θεραπευτής και όχι την εικόνα της ή το σύμβολό της, όταν του ζητηθεί (πού διαβάζω;). (<http://sites.google.com/site/kanderaki/chresimo-yliko-1/yliko-gia-glossa>)



**1.8. Επιμέρους Στόχος** :Να αναγνωρίζει τους κεντρικούς χαρακτήρες σε μια ιστορία ή ποίημα που άκουσε.

**Δραστηριότητες:**

1. Αρχίζει να αναγνωρίζει τον κεντρικό ήρωα δείχνοντας την εικόνα του ή λέγοντας το όνομά του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μιμείται ένα συγκεκριμένο ήχο σχετικό με τον ήρωα, όταν του ζητηθεί π.χ. μιμείται φωνές ζώων σε ανάλογες ιστορίες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Επαναλαμβάνει ή τραγουδάει τα λόγια του κεντρικού ήρωα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.9. Επιμέρους Στόχος** : Να κατανοεί και να αποδίδει το περιεχόμενο ενός κειμένου ή μιας ιστορίας που άκουσε.

**Δραστηριότητες:**

1. Αρχίζει να προβλέπει γεγονότα καθώς ο θεραπευτής διαβάζει μια πολύ γνωστή ιστορία, δείχνοντας ενθουσιασμό ή αγωνία, κάνοντας κάποιους ήχους που συνδέονται με το γεγονός. Σε πολύ γνωστά κείμενα ή τραγούδια συμπληρώνει φράσεις ή στίχους με μια ή δύο λέξεις ή δείχνει σύμβολα και σχετικά αντικείμενα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κατανοεί και το δείχνει αν έχει παραλειφθεί μια σελίδα από μια γνωστή ιστορία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Κατανοεί τα γεγονότα σε μια ιστορία βρίσκοντας και δείχνοντας την εικόνα του συγκεκριμένου γεγονότος, όταν του ζητηθεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Προσδιορίζει το θέμα του βιβλίου από τον τίτλο ή την εικόνα π.χ. είναι ένα βιβλίο για αυτοκίνητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ζητάει να διαβάσει ένα βιβλίο με συγκεκριμένο θέμα π.χ. διάβασέ μου το βιβλίο για τον Πινόκιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Ακολουθεί οδηγίες που ακούει σαν μέρος ενός παιχνιδιού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Απαντάει σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία (ποιος, πού, πότε κ.λ.π.) λεκτικά ή δείχνοντας τις ανάλογες εικόνες ή σύμβολα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.10. Επιμέρους Στόχος:** Να αποκτά φωνημική επίγνωση (π.χ. διακρίνει ήχους, εντοπίζει τη διαδοχή των φωνημάτων, συμπλέκει φωνήματα.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναλύει γνωστές λέξεις σε συλλαβές. (Στάθης, 2010)
2. Ακούει και επαναλαμβάνει το αρχικό φώνημα ή την πρώτη συλλαβή οικείων λέξεων. (Στάθης, 2010)
3. Ακούει και επαναλαμβάνει το αρχικό και το τελικό φώνημα μιας λέξης. (Στάθης, 2010)
4. Εντοπίζει μέσα σε λέξη το φώνημα που θα του ζητηθεί. Αναλύει τις λέξεις σε φωνήματα. (Στάθης, 2010)

**1.11.Επιμέρους Στόχος:** Να διαβάσει και να αντιστοιχίσει τα φωνήματα της γλώσσας με συγκεκριμένα γράμματα ή διαβάξει με σύμβολα.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί προσποιείται ότι διαβάζει, κοιτάει τις εικόνες σε βιβλία και επαναλαμβάνει από μνήμης μια ιστορία ή τραγουδάει ένα τραγούδι, που ήδη γνωρίζει πολύ καλά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μιμείται και επαναλαμβάνει οικείες λέξεις, καθώς διαβάζει ο θεραπευτής.
3. Διαβάζει το όνομά του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Διαβάζει λέξεις ή σύμβολα από το ατομικό του πρόγραμμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ακούει και εντοπίζει το αρχικό φώνημα καθώς διαβάζει ο εκπαιδευτικός μια λέξη (δείχνοντας το αντίστοιχο γράμμα ή προφέροντάς το ή κάνοντας μια κίνηση που έχει μάθει και συνδυάζει με το συγκεκριμένο φώνημα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Ξεχωρίζει κάποια γράμματα και το αντίστοιχο φώνημά τους π.χ. ομαδοποιεί οικείες λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, λέει ή δείχνει λέξεις που αρχίζουν από συγκεκριμένο φώνημα, όταν του ζητηθεί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.12.Επιμέρους Στόχος:** Να κατακτά το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων - γραμμάτων ή να αποκτά ένα οπτικό

λεξιλόγιο (περίπου 50 λέξεων ή συμβόλων) που περιλαμβάνει ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί καθώς διαβάζει μαζί με τον θεραπευτή , αναγνωρίζει το αρχικό φώνημα μιας λέξης και προβλέπει ποια θα είναι αυτή (φωνάζοντας τη λέξη ή δείχνοντας την εικόνα της).
2. Με τη βοήθεια του θεραπευτή εντοπίζει τα κενά ανάμεσα στις λέξεις.
3. Διακρίνει τις μικρές από τις πολυσύλλαβες λέξεις
4. Ξεχωρίζει συλλαβές για να διαβάσει πολυσύλλαβες λέξεις.
5. Συνδυάζει φωνήματα για να διαβάσει καινούριες λέξεις.
6. Αναγνωρίζει συγκεκριμένα μέρη λέξεων π.χ. προθέματα, καταλήξεις.
7. Συμπλέκει φωνήματα για να διαβάσει λέξεις που περιέχει συνδυασμούς συμφώνων και φωνηέντων.
8. Διαβάζει (αναγνωρίζει οπτικά) λέξεις ή σύμβολα, που χρησιμοποιεί συχνά.
9. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να διαβάσει κάρτες με λέξεις ή σύμβολα (επίθετο και ουσιαστικό) για να τις αντιστοιχίσει με ανάλογα αντικείμενα (π.χ. κόκκινο ποτήρι, μικρό παπούτσι κ.λ.π.).  
(<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**1.13.Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει και να συγκρίνει διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει ότι οι ίδιες λέξεις ή φράσεις -έντυπες και χειρόγραφες- μεταφέρουν το ίδιο μήνυμα. Βρίσκει τις ίδιες λέξεις σε χειρόγραφα ή έντυπα κείμενα (αρχικά και με την υποστήριξη συμβόλων). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Αντιστοιχίζει κάρτες με χειρόγραφες λέξεις, με τι ίδιες έντυπες λέξεις που βρίσκονται πάνω σε συσκευασίες προϊόντων ή σε βιβλία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.14.Επιμέρους Στόχος :** Να μαθαίνει το αλφάβητο και να εισάγεται στη χρήση αλφαβητικών λεξιλογίων, απλών λεξικών.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ονομάζει και λέει το φώνημα των γραμμάτων (κεφαλαία και μικρά) του αλφάβητου. (Στάθης, 2010)
2. Τραγουδάει μέρη του αλφάβητου. (Στάθης, 2010)
3. Δείχνει ενδιαφέρον για λεξικά, ψάχνει σωστά και βρίσκει πολλά γράμματα και λέξεις στα λεξικά, π.χ. ψάχνοντας να βρει μια λέξη που αρχίζει από χ, γυρίζει τις σελίδες προς το τέλος και δεν αρχίζει από την αρχή. (Στάθης, 2010)
4. Βάζει στη σωστή σειρά τα γράμματα του αλφαβήτου και τις σχετικές εικόνες. (Στάθης, 2010)
5. Βρίσκει ποιο γράμμα λείπει από τη σειρά και το συμπληρώνει. (Στάθης, 2010)

**1.15. Επιμέρους Στόχος:** Να διαβάζει και να κατανοεί μικρά λεκτικά σύνολα (π.χ. δύο λέξεων) ή να αναγνωρίζει οπτικά και να κατανοεί φράσεις με σύμβολα.

### **Δραστηριότητες:**

1. Διαβάζει κάρτες με φράσεις δύο ή τριών λέξεων ή συμβόλων και τις αντιστοιχίζει με τις ανάλογες εικόνες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Διαβάζει παραμύθια με φράσεις δύο ή τριών λέξεων ή συμβόλων και τις αντιστοιχίζει με τις ανάλογες εικόνες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.16. Επιμέρους Στόχος:** Να διαβάζει και να κατανοεί μικρό κείμενο με λέξεις ή σύμβολα, για να αντλήσει πληροφορίες ή να εκτελέσει ορισμένες ενέργειες.

### **Δραστηριότητες:**

1. Διαβάζει κάρτες από το ατομικό του πρόγραμμα και πινακίδες στο χώρο του σχολείου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Διαβάζει απλούς καταλόγους με φαγητά για να μάθει τι περιλαμβάνει το πρωινό ή το γεύμα του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Διαβάζει μικρά κείμενα οδηγιών π.χ. συνταγές και τις ακολουθεί.
4. Διαβάζει κανόνες παιχνιδιών και τους εφαρμόζει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Διαβάζει οδηγίες με λέξεις ή σύμβολα ή εικόνες για να συναρμολογήσει ένα παιχνίδι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

6. Βρίσκει ένα όνομα και τη διεύθυνση σε τηλεφωνικό κατάλογο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Διαβάζει κάρτες που περιέχουν μια ιστορία και έπειτα βάζει τις κάρτες στη σωστή χρονική σειρά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.17 Επιμέρους Στόχος :** Να αναπτύσσει ενδιαφέρον για το διάβασμα. Να επιλέγει βιβλία από τη "βιβλιοθήκη" της τάξης.

**Δραστηριότητες:**

1. Δείχνει προτίμηση για κάποιο ή περισσότερα βιβλία με ιστορίες ή ποιήματα ή παιχνίδο-τράγουδα που άκουσε, δείχνοντας τα ίδια τα βιβλία ή αντικείμενα σχετικά με αυτά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Επιλέγει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα βιβλία της προτίμησής του για να ακούσει ή να διαβάσει ταχτικά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Παροτρύνεται να ζητήσει (λεκτικά) από τον εκπαιδευτικό να του διαβάσει ένα αγαπημένο βιβλίο με ποιήματα ή ιστορίες.  
(<http://sites.google.com/site/kanderaki/chresimo-yliko-1/yliko-gia-glossa>)

**1.18.Επιμέρους Στόχος:** Να παίρνει πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα.

**Δραστηριότητα:**

1. Αναγνωρίζει ή διαβάζει οικείες λέξεις, όπου κι αν τις δει γραμμένες (σε εφημερίδες, περιοδικά, κάρτες, ετικέτες, οδηγίες, βιβλία) π.χ. σε εξόδους από το σχολείο αναγνωρίζει ή διαβάζει επιγραφές καταστημάτων, λέξεις ή σύμβολα σε αφίσες κ.λ.π. (Καρακίτσος Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.19.Επιμέρους Στόχος :** Να εντοπίζει τον τίτλο και το συγγραφέα του βιβλίου καθώς και άλλα στοιχεία του βιβλίου.

**Δραστηριότητες:**

1. Ξεχωρίζει το γραπτό κείμενο από τις εικόνες και τα σύμβολα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Διαβάζει ή δείχνει τον τίτλο σε ένα βιβλίο ή σχετική εικόνα με τον τίτλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Διαβάζει ή δείχνει το όνομα του συγγραφέα, όταν του ζητηθεί. Ψάχνει για αυτά τα στοιχεία μόνο στο εξώφυλλο του βιβλίου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Εντοπίζει την αρίθμηση των σελίδων ή αριθμεί σελίδες σε βιβλία που φτιάχνει μόνος του με φωτογραφίες ή ζωγραφιές. Το παιδί με περισσότερες δυνατότητες εξασκείται στη χρήση του πίνακα περιεχομένων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.20. Επιμέρους Στόχος** : Να διαπιστώνει αν ένα κείμενο έχει ανακρίβειες, να εντοπίζει σε κείμενα (χειρόγραφα) λάθη συντακτικά, λεκτικά.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής διαβάζει μια γνωστή ιστορία και εσκεμμένα παραποιεί κάποια στοιχεία της (π.χ. ο λύκος και τα πέντε κατσικάκια). Το παιδί παρακινείται να βρει το λάθος ή αυθόρμητα δυσφορεί, δείχνει το σωστό, ή λεκτικά εντοπίζει το λάθος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)  
Αναγνωρίζει, όταν μια λέξη ή ένα σύμβολο (σημαντικό) παραλείπεται από μια πρόταση σε κείμενο που έχει ξαναδιαβάσει και του είναι γνωστό. Ο εκπαιδευτικός του ζητά να διορθώσει το λάθος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Βάζει στη σωστή σειρά κάρτες με λέξεις ή σύμβολα, ώστε να σχηματίσει μια μικρή πρόταση αντίστοιχη με μια εικόνα. Αν η ιστορία παρουσιάζεται με εικόνες (σε λάθος σειρά) εντοπίζει το λάθος και βάζει στη σωστή σειρά τις εικόνες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Κάτω από γνωστές εικόνες τοποθετούνται λανθασμένες φράσεις με λέξεις ή σύμβολα και το παιδί καλείται να ελέγξει αν αυτό που λέει η φράση είναι αυτό που δείχνει και η εικόνα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.21. Επιμέρους Στόχος** Να διαβάζει και να απομνημονεύει μικρά κείμενα ή ποιήματα και να δραματοποιεί μικρούς ρόλους. (παιχνίδι ρόλων).

### Δραστηριότητες:

1. Συμμετέχει με βοήθεια στη δραματοποίηση μιας μικρής ιστορίας, συνδέοντας πρόσωπα και ενέργειες π.χ. φυσάει όπως ο λύκος στα τρία γουρουνάκια. (Αναγνωστοπούλου, Καρασκανάκη, 2008)
2. Διαβάζει και επαναλαμβάνει μικρές φράσεις από γνωστές ιστορίες, ποιήματα και παιχνιδιοτράγουδα στα πλαίσια της δραματοποίησής του π.χ. Λύκε, λύκε, είσαι εδώ; (Αναγνωστοπούλου, Καρασκανάκη, 2008)
3. Επιλέγει έναν ήρωα σε μια ιστορία και δραματοποιεί το ρόλο του, διαβάζοντας ξανά και ξανά το κομμάτι που του αντιστοιχεί και "παίζοντας" συγχρόνως αυτό που διαβάζει - αντιστοιχία γραπτού λόγου και ενεργειών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Διαβάζει τα λόγια ενός ήρωα και τα επαναλαμβάνει ελαφρώς παραφρασμένα όταν "παίζει" το ρόλο του, χωρίς όμως να αλλάζει νοηματικά το κείμενο. (Αναγνωστοπούλου, Καρασκανάκη, 2008)

**1.22. Επιμέρους Στόχος:** Να έρθει σε επαφή και να διαβάζει κείμενα και πληροφοριακά έντυπα διαφορετικής προέλευσης.

### Δραστηριότητες:

1. Ψάχνει σε πίνακες, ευρετήρια, λεξιλόγια, εγκυκλοπαίδειες να βρει συγκεκριμένες πληροφορίες π.χ. τον αριθμό τηλεφώνου ενός συμμαθητή στον τηλεφωνικό κατάλογο και στον κατάλογο στοιχείων του σχολείου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Βρίσκει εικόνες ζώων σε εγκυκλοπαίδειες και περιοδικά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ψάχνει σε ενημερωτικό φυλλάδιο για καινούρια παραμύθια ή βιβλία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.23. Επιμέρους Στόχος:** Να ξεχωρίζει αν ένα κείμενο είναι έμμετρο ή πεζό, αν έχει εικόνες ή όχι, αν είναι κόμικς κλπ.

### Δραστηριότητες:

1. Κατηγοριοποιεί διάφορα είδη κειμένων π.χ. επιστολές και διαφημιστικά έντυπα, βιβλία με ποιηματάκια ή παραμύθια. (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)
2. Ο θεραπευτής βάζει στο παιδί μέσω του Η/Υ διάφορα κείμενα τα οποία διαβάζει μαζί με το παιδί και τα κατηγοριοποιούν. (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.24.Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοεί τη διαφορά ανάμεσα σε κείμενα που αναφέρονται στην πραγματικότητα και σε κείμενα που είναι δημιουργήματα της φαντασίας π.χ. παραμύθια, φανταστικές ιστορίες, μύθοι κ.λ.π.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής επισημαίνει όταν διαβάζει μαζί με το παιδί ότι συνήθως τα παραμύθια αρχίζουν με τη φράση: "Μια φορά κι έναν καιρό....." και τελειώνουν: "ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα". (Αναγνωστοπούλου, Καρασκανάκη, 2008)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

### **1. Πρώτη γραφή.**

**1.1. Επιμέρους Στόχος :** Να συσχετίσει τη δική του "γραφή" με συγκεκριμένα αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντός του.

**Δραστηριότητες:**

1. Δημιουργεί αδέξια ένα σκαρίφημα με οποιοδήποτε γραφικό μέσο για να ονομάσει μια ζωγραφιά του. (Συνοδινού ,1999)
2. Δημιουργεί μια μουτζούρα στην προσπάθειά του να γράψει το όνομά του κάτω από τη φωτογραφία του. (Συνοδινού ,1999)

**1.2.Επιμέρους Στόχος:** Να κατανοήσει ότι με το γραπτό λόγο μπορεί να μεταφέρει μηνύματα δηλ. να επικοινωνήσει.

**Δραστηριότητες:**



1. Ο θεραπευτής την ώρα της συνεδρίας έχει στο τραπέζακι δύο διαφορετικές επιλογές παιχνιδιού (ζωγραφική ή πάζλ). Το παιδί επιλέγει τι θέλει να κάνει και παροτρύνεται να το «γράψει» με όποιον τρόπο μπορεί, (απλά μπουτζουρώνοντας το χαρτί) για να ικανοποιήσει την επιθυμία του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Δημιουργεί μια ευχκτήρια κάρτα και προσποιείται ότι γράφει "Χρόνια πολλά" παράγοντας ένα σκαρίφημα.  
([http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/proana\\_mater.htm](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/proana_mater.htm))

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να δείχνει ή να υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τη λέξη ή το κείμενο που θέλει να γράψει για συγκεκριμένο σκοπό.

**Δραστηριότητες:**

1. Συμμετέχει στη δημιουργία ενός καταλόγου αγορών π.χ. από το σούπερ- μάρκετ, μανάβικο κ.α.. Αρχικά παρακολουθώντας τον λογοθεραπευτή να γράφει και σταδιακά δείχνει την εικόνα, το σύμβολο ή τη λέξη ενός προϊόντος που θέλει να συμπεριληφθεί στον κατάλογο αυτό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Τι δώρο θέλει να του φέρει ο Άη-Βασίλης τα Χριστούγεννα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Να κάνουν μια λίστα για το ποια παιδιά θα ήθελε να καλέσει στα γενέθλια του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.4. Επιμέρους Στόχος.:** Να ασκείται σε προγραφικές δραστηριότητες.

**Δραστηριότητες:**

1. Κάνει σημάδια πάνω στο χαρτί με διαφορετικά υλικά π.χ. μολύβια, δακτυλομπογιές, κραγιόν, αρχικά με καθοδήγηση και σταδιακά ανεξάρτητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κρατά ένα μολύβι ή άλλο γραφικό μέσο π.χ. κιμωλία, καραμπογιά, μαρκαδόρο χρησιμοποιώντας οποιαδήποτε λαβή μπορεί (π.χ. ολόκληρη την παλάμη ή δείκτη και αντίχειρα) για να κάνει μια μουτζούρα-σκαρίφημα με νόημα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

3. Ψηλαφίζει το όνομά του ή το αρχικό γράμμα του ονόματός του, που είναι γραμμένο με πλαστελίνη ή γυαλόχαρτο κλπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Χαράσσει ίχνη γραμμών στην αμμοδόχο με το δείκτη ή άλλα εργαλεία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Χρωματίζει μέσα σε πλαίσιο με διαφορετικά υλικά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Χρωματίζει μέσα σε διαφορετικά είδη πλαισίων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Μιμείται και παράγει κάθετες, οριζόντιες και κυκλικές γραμμές με διάφορα γραφικά μέσα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
8. Ακολουθεί το ίχνος μιας λέξης τυπωμένης (π.χ. το όνομά του) από αριστερά προς τα δεξιά, αρχικά με το δείκτη και σταδιακά με το μολύβι.
9. Ενώνει διακεκομμένες γραμμές με οριζόντιο ή κάθετο προσανατολισμό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
10. Ενώνει διακεκομμένες γραμμές για να σχηματίσει μια εικόνα ή γράμμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
11. Ταυτίζει γράμματα ή σύμβολα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
12. Ξεχωρίζει και κατηγοριοποιεί γράμματα και αριθμούς ή σύμβολα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
13. Κατηγοριοποιεί γράμματα που οπτικά μοιάζουν μεταξύ τους π.χ. ρ,σ γ,χ θ,β ε,ω. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
14. Αντιγράφει γραμμές και σχήματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
15. Αντιγράφει μια σειρά σχημάτων ή γραμμών αρχίζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
16. Συμπληρώνει ένα ημιτελές σχήμα-σκίτσο χρησιμοποιώντας κάθετες, οριζόντιες ή κυκλικές γραμμές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
17. Χρησιμοποιεί ανάλογο πρόγραμμα σε Η.Υ. για να δημιουργήσει διάφορα ακαθόριστα σχήματα σε οθόνη αφής. (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.5. Επιμέρους Στόχος :** Να κατανοεί τη διαφορά μεταξύ ζωγραφιάς και γραφής.

### Δραστηριότητες:

1. Κατηγοριοποιεί δικές του ζωγραφιές και γράμματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κατηγοριοποιεί άλλες ζωγραφιές και γράμματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να του ζωγραφίσει κάτι και στη συνέχεια του ζητάει να γράψει κάτι για να δει αν έχει καταλάβει την διαφορά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6. Επιμέρους Στόχος:** Να αντιγράψει μόνο το αρχικό γράμμα του ονόματός του ή ολόκληρο το όνομά του ή και οικείες λέξεις.

### Δραστηριότητες:

1. Αναγνωρίζει το αρχικό γράμμα του ονόματός του και ψάχνει να το βρει ανάμεσα σε άλλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Σχηματίζει μια λέξη που βλέπει γραμμένη με αυτοκόλλητα γράμματα ή μαγνητικά αρχίζοντας από αριστερά προς τα δεξιά στην αρχή με τη βοήθεια οπτικών νύξεων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Αντιγράφει τα αρχικά γράμματα μερικών οικείων λέξεων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει το αρχικό γράμμα του ονόματός του ή ολόκληρο το όνομά του (με κεφαλαία ή πεζά).

### Δραστηριότητες:

1. Αντιγράφει το αρχικό γράμμα του ονόματός του, ολόκληρο το όνομά του και με δακτυλομπογιές, κραγιόν και αργότερα με μολύβι. (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2007)
2. Ο θεραπευτής δίνει αυτοκόλλητα με κεφαλαία και πεζά γράμματα και ζητάει από το παιδί να βρει τα γράμματα του ονόματος του. (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2007)

**1.8. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει το όνομά του στις εργασίες του.

### **Δραστηριότητες:**

1. Δημιουργεί σκαριφήματα με διάφορα γραφικά μέσα χρησιμοποιώντας αν μπορεί, τριπλή λαβή (δείκτη - αντίχειρα – μέσο) στην προσπάθειά του να γράψει το όνομά του κάτω από τη φωτογραφία του ή μια εργασία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Επιλέγει και παράγει μια σειρά συμβόλων με τη βοήθεια ανάλογου προγράμματος σε Η.Υ για να γράψει το όνομά του. Γράφει το όνομά του ή το σχηματίζει με αυτοκόλλητα και μαγνητικά γράμματα. (<http://sites.google.com/site/kanderaki/chresimo-yliko-1/yliko-gia-glossa>)

**1.9. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει οικείες λέξεις από μνήμης.

### **Δραστηριότητες:**

1. Κάνει απόπειρες να γράψει το όνομά του ή άλλες οικείες λέξεις από μνήμης π.χ. βάζοντας τίτλο σε μια εικόνα-φωτογραφία (Είναι αποδεκτή οποιαδήποτε απόπειρα γραφής άσχετα με την ορθότητά της). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να γράψει τα ονόματα των γονιών του, των αδερφών του, κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

**1.10. Επιμέρους Στόχος:** Να σχηματίζει το όνομά του ή άλλες οικείες λέξεις από μνήμης, χρησιμοποιώντας μαγνητικά ή αυτοκόλλητα γράμματα.

### **Δραστηριότητες:**

1. Σχηματίζει το όνομά του ή άλλες οικείες λέξεις από μνήμης, χρησιμοποιώντας μαγνητικά ή αυτοκόλλητα γράμματα ή ακόμα και με άμμο. ([www.Prasinipriza.com](http://www.Prasinipriza.com))

**1.11.Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί Η.Υ για να γράψει.

### **Δραστηριότητες:**

1. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής λέει στο παιδί κάποια γράμματα και το παιδί προσπαθεί να τα βρει στο πληκτρολόγιο του Η/Υ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής παίζει με το παιδί διάφορα λογισμικά.  
(<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**1.12. Επιμέρους Στόχος:** Να επιλέγει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα σύμβολα ή λέξεις για να ονομάσει (περιγράψει) αντικείμενα ή εικόνες. Να ελέγχει και να διορθώνει την επιλογή του αν είναι λανθασμένη.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες λέξεις ή σύμβολα για να βάλει ετικέτες σε δύο όμοια κουτιά με διαφορετικό περιεχόμενο π.χ. καραμέλες, πατατάκια. Το παιδί, αν μπορεί, γράφει την ετικέτα, ελέγχει και την διορθώνει από ανάλογο πρότυπο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.13. Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί εικόνες, σύμβολα ή λέξεις για να επικοινωνεί και να μεταφέρει μηνύματα.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί επιλέγει το σωστό σύμβολο ή λέξη για να φτιάξει το ημερήσιο πρόγραμμά του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Σε παιχνίδι ρόλων με θέμα το εστιατόριο το παιδί επιλέγει το φαγητό του μέσα από εικόνες, σύμβολα ή δείχνει τη σωστή λέξη στον κατάλογο. Τα παιδιά που έχουν λόγο εκφράζουν την προτίμησή τους συγχρόνως και λεκτικά. Παίζοντας το ρόλο του σερβιτόρου γράφει την επιλογή των πελατών σε ανάλογο σημειωματάριο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Το παιδί επιλέγει το σωστό σύμβολο ή λέξη για να ζητήσει κάτι που θέλει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.14. Επιμέρους Στόχος:** Να αντιλαμβάνεται τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί μαζί με τον θεραπευτή ταυτίζει ένα μουσικό όργανο με την αντίστοιχη εικόνα ή σύμβολο ή λέξη που γράφει και διαβάζει ο θεραπευτής. Ο θεραπευτής ηχογραφεί στο κασετόφωνο, μαζί με το παιδί, τον ήχο του μουσικού οργάνου και το ονομάζει λεκτικά. Στη συνέχεια το παιδί ακούει τον ήχο και το όνομα του οργάνου και ψάχνει να το βρει ανάμεσα σε άλλα. Το παιδί παροτρύνεται να απαντήσει στην ερώτηση: "τι άκουσες;" δείχνοντας την εικόνα, το σύμβολο ή τη λέξη και ο θεραπευτής γράφει την απάντηση. Το παιδί προσποιείται ότι γράφει τη λέξη ή την γράφει σωστά αν μπορεί για να ζητήσει να ακούσει ξανά το μουσικό όργανο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τους ήχους των ζώων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.15. Επιμέρους Στόχος:** Να αντιγράφει λέξεις, φράσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις με οπτικές νύξεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί αντιγράφει λέξεις μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια ανά γράμμα π.χ. «Ε γ ώ». Σταδιακά ατονούν οι ενδιάμεσες γραμμές του πλαισίου ώστε το πλαίσιο να γίνει ενιαίο για κάθε λέξη «Ε γ ώ». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Σχηματίζει λέξεις που βλέπει με μαγνητικά γράμματα ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Αντιγράφει φράσεις ή μικρές προτάσεις αρχικά μέσα σε πλαίσια ή πάνω σε συγκεκριμένες γραμμές π.χ. « Εγώ τρώω ψωμί». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ομαδοποιεί διαφορετικές μορφές του ίδιου γράμματος, τυπογραφικά ή χειρόγραφα. (Καρακίτσος Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.16.Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει διάφορους τύπους γραμμάτων (τυπογραφικά, χειρόγραφα).

**Δραστηριότητες:**

1. Ομαδοποιεί διαφορετικές μορφές ιδίων λέξεων (π.χ. τυπωμένες ή χειρόγραφες). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί εξασκείται στην ταύτιση, αντιστοίχιση, αναγνώριση, αντιγραφή λέξεων και ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να γράψει τις λέξεις που κατέχει για να ονομάσει εικόνες ή να βάλει τίτλους σε μια ιστορία με εικόνες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ταυτίζει τυπωμένες λέξεις, με χειρόγραφες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.17. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει ολιγοσύλλαβες οικείες λέξεις (και σταδιακά πολυσύλλαβες) που αναγνωρίζει οπτικά χωρίς να διακρίνει συγκεκριμένα γράμματα, ή να γράφει τα αντίστοιχα γράμματα των φωνημάτων που ακούει κεφαλαία και πεζά ελέγχοντας το μέγεθος, το σχήμα και τον προσανατολισμό τους.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί ζωγραφίζει την οικογένειά του και γράφει τα ονόματα των μελών της. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια σειρά από εικόνες που εκείνος αναγνωρίζει και από κάτω είναι γραμμένη η λέξη. Το παιδί αρχικά με βοήθεια και σταδιακά ανεξάρτητα ξεχωρίζει τις λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα-φώνημα που του λέει ο θεραπευτής. Το παιδί απομονώνει και γράφει το γράμμα με διάφορα γραφικά μέσα. Το παιδί γράφει τα γράμματα που αντιστοιχούν στα φωνήματα που του λέει ο θεραπευτής και προσπαθεί να βρει λέξεις που αρχίζουν από αυτά ή επιλέγει ανάμεσα σε εικόνες που του δίνει ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.18. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει συνδυασμούς γραμμάτων για να παραστήσει φωνές, λέξεις, φράσεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής υπαγορεύει συλλαβές (φωνές) που περιέχουν γράμματα που το παιδί κατέχει και εκείνος προσπαθεί να τις γράψει. Στη συνέχεια βρίσκει μια λέξη, που να περιέχει τη συγκεκριμένη συλλαβή (φωνή) ανάμεσα σε εικόνες που του δείχνει ο θεραπευτής. Το παιδί μαζί με τον θεραπευτή ολοκληρώνουν τη λέξη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.19. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει στη σωστή σειρά από τα αριστερά προς τα δεξιά τις λέξεις μιας φράσης που ακούει ή που θέλει να γράψει από μόνος του.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει μια εικόνα (που εικονίζει μια ενέργεια) στο παιδί και τον καλεί να την ονομάσει ή να επιλέξει ανάμεσα σε σύμβολα. Το παιδί στη συνέχεια γράφει τη φράση-πρόταση με λέξεις ή με τα σύμβολα σε μια σελίδα, που ο θεραπευτής έχει σχεδιάσει από πριν και υπάρχουν τόσες γραμμές ή πλαίσια, όσες και οι λέξεις της φράσης. Σταδιακά γραμμές και πλαίσια αντικαθίστανται από μία συνεχή γραμμή. (Στάθης,2010)

**1.20 Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει σωστά τα κεφαλαία και τα μικρά γράμματα και να μην τα μπερδεύει μέσα στις λέξεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Κατηγοριοποιεί κεφαλαία γράμματα και πεζά. (Στάθης, 2010)
2. Γράφει λέξεις, όπως ονόματα, σωστά χρησιμοποιώντας κεφαλαία γράμματα μόνο στην αρχή. (Στάθης, 2010)

**1.21 Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει αναγνωρίσιμες αλλά όχι απαραίτητα σωστά ορθογραφημένες λέξεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί κάνει απόπειρες να γράψει και λέξεις που δεν έχει διδαχθεί για να δηλώσει κάτι που θέλει να φάει ή ποιο παιχνίδι θέλει να παίξει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής ζητάει από τους γονείς να βάζουν το παιδί να γράφει π.χ. τι θα ήθελε από το σούπερ μάρκετ και να κάνει μια μικρή λίστα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.22. Επιμέρους Στόχος:** Να μάθει το αλφάβητο και να γράφει τα γράμματα στη σωστή σειρά.

**Δραστηριότητες:**



1. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να συμπληρώσει σε ένα έντυπο τα γράμματα του αλφάβητου που λείπουν, ένα –ένα ή δύο-τρία στη σειρά είτε στο χαρτί είτε στον Η/Υ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί κατασκευάζει δικό του μικρό λεξιλόγιο με τη βοήθεια του θεραπευτή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί εικόνες με τα γράμματα του αλφάβητου. Πάνω όμως στις εικόνες εκτός από τα γράμματα ο θεραπευτής έχει βάλει και αντικείμενα, φαγητά, παιχνίδια, ζώα κ.α. που αρέσει στο παιδί. Το αρχικά τους όμως αντιστοιχούν στα γράμματα της αλφαβήτας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.23. Επιμέρους Στόχος:** Να δείχνει το γραπτό του στους συμμαθητές ή στο δάσκαλό του και να λέει τι είναι αυτό που έγραψε.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί από μια εικόνα και καλείται να γράψει έναν τίτλο για κάθε μία με λέξεις ή σύμβολα. Έπειτα διαβάζει τι έγραψε ή διαβάζει ο θεραπευτής και προσπαθούν να βάλουν τις εικόνες σε εξελικτική σειρά. Στο τέλος τοποθετούν τις εικόνες και τους τίτλους από κάτω σε έναν πίνακα με τη σωστή σειρά παρουσιάζοντας την ιστορία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.24. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει μικρά λεκτικά σύνολα με περιεχόμενο που τον ενδιαφέρει χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να γράψει απλές οδηγίες π.χ. για την παρασκευή ενός σάντουιτς βήμα προς βήμα χρησιμοποιώντας τελείες και κεφαλαία στην αρχή της πρότασης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί ασκείται στη δημιουργία ερωτήσεων πρώτα προφορικά μιμούμενος τον θεραπευτή και στη συνέχεια γράφει ερωτήσεις για θέματα που τον ενδιαφέρουν π.χ. "Πού είναι τα παιχνίδια;" χρησιμοποιώντας ερωτηματικό. (Καρακίτσιοι Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.25. Επιμέρους Στόχος:** Να απαντά γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν αντικείμενα του περιβάλλοντος.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να παρατηρήσει ένα αντικείμενο ή μια εικόνα που του δίνει και στη συνέχεια το παιδί καλείται να απαντήσει σε γραπτές ερωτήσεις ή να συμπληρώσει ημιτελείς προτάσεις που αφορούν την περιγραφή του αντικειμένου ή της εικόνας. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και με σύμβολα. Επίσης το παιδί μπορεί να γράψει τις απαντήσεις του χρησιμοποιώντας Η.Υ. Τέλος, ο θεραπευτής μαζί με το παιδί, αν είναι δυνατόν, συνδέουν τις απαντήσεις σε ένα ολοκληρωμένο κείμενο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.26. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει με χρονολογική σειρά γεγονότα που βίωσε.

### **Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί εκτελεί μια δραστηριότητα (συναρμολόγηση παιχνιδιού) και ο θεραπευτής την φωτογραφίζει βήμα-βήμα. Το παιδί βάζει σε χρονολογική σειρά τις φωτογραφίες και για κάθε μία, γράφει με λέξεις ή σύμβολα και έναν τίτλο. Ο θεραπευτής ανακατεύει τις φωτογραφίες και το παιδί τις επανατοποθετεί στη σωστή σειρά. Γράφει επίσης με τη σωστή σειρά τους τίτλους με ή χωρίς τη βοήθεια των φωτογραφιών. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια σειρά ερωτήσεων να απαντήσει σε σχέση με τη δραστηριότητά του. (Πού...; Πότε...; Τι έγινε μετά;). Το παιδί απαντά στις ερωτήσεις με λέξεις ή σύμβολα και ταυτόχρονα γράφει με χρονολογική σειρά τα γεγονότα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

**1.27. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει μια μικρή ιστορία που βλέπει σε εικόνες, ακούει ή διαβάζει.

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής διαβάζει μια ιστορία και συνδέει τα σημαντικά γεγονότα με συγκεκριμένες εικόνες. Στη συνέχεια το παιδί γράφει με λέξεις ή σύμβολα, έναν τίτλο για κάθε εικόνα, που να την χαρακτηρίζει. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί ενοποιούν σε κείμενο τους τίτλους-προτάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί έχει γράψει και την ιστορία που άκουσε. (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2007)

**1.28. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει τη συνέχεια μιας ιστορίας που βλέπει, ακούει ή διαβάζει.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής μαζί με το παιδί διαβάζουν τους τίτλους (λέξεις ή σύμβολα) σε εικόνες που αποτελούν την εξέλιξη μιας ιστορίας. Δεν την ολοκληρώνουν όμως και το παιδί καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες εικόνες αυτή που νομίζει ότι ταιριάζει για να τελειώσει η ιστορία. Το παιδί γράφει κάτω από την εικόνα, που διάλεξε, τον αντίστοιχο τίτλο με λέξεις ή σύμβολα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί διαβάζει μια πολύ μικρή ιστορία γραμμένη με λέξεις ή σύμβολα και συμπληρώνει την τελευταία πρόταση για να την ολοκληρώσει ανάλογα, με λέξεις ή σύμβολα. (Καρακίτσος Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.29. Επιμέρους Στόχος:** Να εμπλουτίζει μία λέξη ή μία μικρή φράση χρησιμοποιώντας επιπλέον λέξεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί ένα αντικείμενο ή μια εικόνα και του ζητά να γράψει τι είναι π.χ. μπαλόνι. Στη συνέχεια του δείχνει ένα ίδιο αντικείμενο ή μια ίδια εικόνα αλλά με ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό π.χ. μπλε μπαλόνι-κόκκινο μπαλόνι. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να παρατηρήσει τη διαφορά μεταξύ τους. Το παιδί γράφει για κάθε αντικείμενο ή εικόνα μία επιπλέον λέξη για να τα ξεχωρίζει (προσθέτει στην προκειμένη περίπτωση το επίθετο). (Καρακίτσος Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.30. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει μικρές φράσεις με τις κατάλληλες λέξεις για να επικοινωνήσει σωστά.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής εντάσσει τη δραστηριότητα σε πραγματικές καταστάσεις π.χ. το παιδί θέλει να πει νερό. Ο θεραπευτής έχει ένα ποτήρι κρύο νερό και ένα ποτήρι ζεστό νερό. Το παιδί διαπιστώνει τη διαφορά πίνοντας τα ποτήρια. Ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να πει και στη συνέχεια να γράψει τι θέλει. Αν το παιδί γράψει π.χ. νερό, ο θεραπευτής του δίνει και τα δύο ποτήρια και

τον παροτρύνει να διευκρινίσει και να γράψει αυτό που θέλει να πάρει π.χ. κρύο νερό ή θέλω κρύο νερό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με παιχνίδια που αρέσουν στο παιδί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.31 Επιμέρους Στόχος:** Να απαντάει σε ερωτήσεις σχετικές με κείμενα των συμμαθητών του.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής γράφει μια ιστορία (προσωπική εμπειρία), με τη διαδικασία που περιγράφεται στην ανάλογη δραστηριότητα (26.1) .Ο θεραπευτής καλεί το παιδί να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις με την ιστορία του (π.χ. Πού πήγε ο Κώστας; Πότε; Τι γράφει για...; Έκανες και εσύ το ίδιο; Το γράφει σωστά; κλπ). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.32 Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει σημειώματα και επιστολές σε διαφορετικά πρόσωπα.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί μέσα από παιχνίδια ρόλων εξοικειώνεται με τη γραφή σημειωμάτων (π.χ. γράφει το μήνυμα που άφησε κάποιος που τηλεφώνησε, γράφει σημείωμα για να ενημερώσει τους οικείους του ότι θα λείψει ή για να του αγοράσουν κάτι). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί εξοικειώνεται με τη μορφή των επιστολών και γράφει επιστολές σε οικεία πρόσωπα ή όχι, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ορολογία. (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2007)

## **ΤΟΜΕΑΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ**

### **ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ**

**1.1. Επιμέρους Στόχος** . Να έχει ένα βασικό λεξιλόγιο οικείων λέξεων ή συμβόλων για την καθημερινή επικοινωνία.

**1.2. Επιμέρους Στόχος** Να εμπλουτίζει σταδιακά το λεξιλόγιό του (λέξεων ή συμβόλων) με βασικούς όρους διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί μέσα από την καθημερινή του δραστηριότητα συνδέει σταδιακά οικεία αντικείμενα και ενέργειες με εικόνες, σύμβολα ή λέξεις π.χ. το παιδί προτιμά να παίζει με ένα αυτοκίνητο. Ο θεραπευτής κρατά το αυτοκίνητο και τη φωτογραφία ή το σύμβολο του αυτοκινήτου. Ταυτόχρονα προφέρει τη λέξη "αυτοκίνητο". Η διαδικασία επαναλαμβάνεται ώστε το παιδί να συνδέσει το συγκεκριμένο αντικείμενο με τη φωτογραφία, το σύμβολο ή τη λέξη. Ο τελικός στόχος είναι το παιδί να αντιστοιχίσει το συγκεκριμένο αντικείμενο με τη φωτογραφία, το σύμβολο ή τη λέξη ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δείχνει διάφορες εικόνες με ανθρώπους, ζώα ή μεταφορικά μέσα που απεικονίζουν έννοιες που έχουν βιώσει το παιδί. Ο θεραπευτής περιγράφει την κάθε εικόνα δίνοντας έμφαση στην κίνηση του αντικειμένου, προσώπου ή ζώου που απεικονίζεται χρησιμοποιώντας κινητικά ρήματα (π.χ. παιδάκι που τρέχει, περπατάει, πηδάει, κολυμπάει, κάποιος που περπατάει προσεκτικά, καβουράκι που περπατάει πλάγια κ.λπ.). (Καρακασνάκη, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να διαμορφώνει εξελικτικά ένα λεξιλόγιο (λέξεων ή συμβόλων) που εμπεριέχει ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα.

**Δραστηριότητα:**

1. Το παιδί ζητάει ένα παιχνίδι π.χ. αυτοκίνητο. Ο λογοθεραπευτής δείχνει στο παιδί δύο αυτοκίνητα διαφορετικού χρώματος και τον παροτρύνει να ζητήσει λεκτικά ή να δείξει με κάρτα το συγκεκριμένο αυτοκίνητο που θέλει χρησιμοποιώντας το κατάλληλο επίθετο (π.χ. κόκκινο αυτοκίνητο ή θέλω κόκκινο αυτοκίνητο). Η ίδια διαδικασία ακολουθείται ώστε να διευρύνει ο μαθητής το λεξιλόγιό του με ουσιαστικά, ρήματα και επιρρήματα (τοπικά). ([http://www.akida.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=384&Itemid=283&lang=el](http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=384&Itemid=283&lang=el))

**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να καταρτίζει απλά αλφαβητικά λεξιλόγια.

**Δραστηριότητα:**

1. Το παιδί ομαδοποιεί οικείες λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα και στη συνέχεια τις βάζει σε αλφαβητική σειρά. μαζί με τον θεραπευτή απλά ευρετήρια οικείων λέξεων και παροτρύνεται να τα χρησιμοποιεί όταν θέλει να γράψει ή να διορθώσει μία λέξη. Το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς με τις λέξεις που το παιδί μαθαίνει. ([http://www.akida.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=384&Itemid=283&lang=el](http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=384&Itemid=283&lang=el))

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει (ή να δείχνει) ορθογραφημένα το βασικό λεξιλόγιο οικείων λέξεων που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία.

**Δραστηριότητα:**

Ο θεραπευτής μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες επισημαίνει στο παιδί την ορθή γραφή μόνο των οικείων λέξεων και τον καθοδηγεί να χρησιμοποιεί τα προσωπικά αλφαβητικά λεξιλόγιά του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.6 Επιμέρους Στόχος :** Να αναγνωρίζει και να κατανοεί λέξεις, εικόνες ή σύμβολα με αντίθετες έννοιες.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί κάρτες με εικόνες – σύμβολα και λέξεις που δείχνουν αντίθετες έννοιες και καλεί το παιδί να τις αντιστοιχίσει. Όταν το παιδί έχει περισσότερες δυνατότητες ο θεραπευτής τον βοηθά να χρησιμοποιεί τις αντίθετες έννοιες (λέξεις- σύμβολα) μέσα σε προτάσεις στην καθημερινή (θέλω κρύο νερό – θέλω ζεστό νερό). (Καρακίτσιος Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.7. Επιμέρους Στόχος:** Να εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του (με λέξεις, εικόνες ή σύμβολα) με βάση τις άμεσες προσωπικές του εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

**Δραστηριότητα:**

1. Μέσα από τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες το παιδί εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του. (Γιαννικοπούλου, 2002), (Καρακασνάκη, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1.8. Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί, γραπτά και προφορικά, τις νέες έννοιες - λέξεις ή σύμβολα που μαθαίνει.

**Δραστηριότητα:**

1. Όταν το παιδί χρησιμοποιεί μία λέξη - σύμβολο για διαφορετικά αλλά παραπλήσια αντικείμενα (π.χ. ποτήρι για όλα τα σκεύη με τα οποία πίνουμε), ο θεραπευτής παρουσιάζει τα διαφορετικά αντικείμενα (π.χ. ποτήρι, φλιτζάνι, κούπα) και τα συνδέει με τις αντίστοιχες λέξεις - σύμβολα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.9. Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει ότι διαφορετικές λέξεις μπορούν να έχουν την ίδια σημασία (συνώνυμες).

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής προκειμένου να εμπλουτίσει το βασικό λεξιλόγιο του παιδιού χρησιμοποιεί το ίδιο αντικείμενο ή την ίδια εικόνα ή σύμβολο αναφέροντας ή γράφοντας συνώνυμες λέξεις (κόκορας – πετεινός). (Γιαννικοπούλου, 2002)
2. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα γνωστό κείμενο μαζί με το παιδί και αντικαθιστά μια οικεία λέξη του κειμένου με μία συνώνυμη, αλλά άγνωστη στο παιδί. Το παιδί εντοπίζει την αλλαγή και παροτρύνεται να συνδέσει την καινούρια λέξη με την οικεία συνώνυμη. (Γιαννικοπούλου, 2002)

**1.10. Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει ότι μια λέξη μπορεί να έχει διαφορετική σημασία μέσα σε διαφορετικές προτάσεις (ομόηχες).

**Δραστηριότητα:**

1. Αντίστοιχα όταν συναντούν μία λέξη που είναι ομόηχη με μία οικεία (π.χ. φύλο) επισημαίνει τη διαφορετική σημασία και γραφή (π.χ. φύλλο - φίλο). Την καινούρια λέξη ο λογοθεραπευτής την εντάσσει σε προτάσεις ώστε να αποδώσει τη σημασία της και να εξασκηθεί το παιδί. (Γιαννικοπούλου, 2002)

## ΤΟΜΕΑΣ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

### **Θεματικές ενότητες:**

- § Βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας
- § Κείμενο, φράση, λέξη, κεφαλαίο γράμμα, μικρό γράμμα, τελεία, κόμμα, ερωτηματικό.
- § Σύνταξη απλών προτάσεων, κειμένων.
- § Τονισμός.
- § Ορθογραφία

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να τονίζει ορθά τις λέξεις (γραπτά).

### **Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής ετοιμάζει κάρτες με λέξεις, στις οποίες το φωνήεν που τονίζεται και ο τόνος είναι γραμμένα με διαφορετικό χρώμα από την υπόλοιπη λέξη. Το παιδί αντιγράφει τις λέξεις ενώ ο θεραπευτής ταυτόχρονα προφέρει τη λέξη, δίνοντας έμφαση στο φωνήεν που τονίζεται. Στη συνέχεια ο θεραπευτής δίνει τη λέξη γραμμένη παραλείποντας το σημάδι του τόνου ενώ διατηρεί το χρώμα στο γράμμα που τονίζεται και ζητάει από το παιδί να την τονίσει. Αργότερα ζητάει από το παιδί να τονίσει τη λέξη στην οποία δεν υπάρχει καμία οπτική νύξη (διαφορετικό χρώμα).  
(<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**1.2. Επιμέρους Στόχος :** Να βάζει στη σωστή σειρά λέξεις ώστε να δημιουργήσει μια πρόταση, φράση με νόημα.

### **Δραστηριότητα :**

1. Ο θεραπευτής δείχνει μία εικόνα στο παιδί (π.χ. ένα παιδί που τρώει). Του δίνει κάρτες με σύμβολα ή λέξεις και του ζητάει να τις βάλει στη σωστή σειρά ώστε να σχηματίσει μία πρόταση- τίτλο για την εικόνα (π.χ. το παιδί τρώει). Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται χωρίς τη βοήθεια της εικόνας. Σε παιδιά με



περισσότερες δυνατότητες ο θεραπευτής δίνει περισσότερες κάρτες με λέξεις ή σύμβολα από αυτές που χρειάζονται για να σχηματιστεί η πρόταση και του ζητά να επιλέξει τις σωστές (π.χ. παιδί / καρέκλα/ το/ τέσσερα/ τρώει/ άσπρο/ μήλο → "το παιδί τρώει μήλο".  
(<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**1.3. Επιμέρους Στόχος:** Να σχηματίζει προτάσεις του τύπου

- Ρήμα
- Υποκείμενο – Ρήμα- Αντικείμενο
- Υποκείμενο – Ρήμα - Κατηγορούμενο

**Δραστηριότητες :**

1. Ο θεραπευτής δείχνει εικόνες με ενέργειες στο παιδί και τονίζει την ενέργεια



π.χ. ρωτάει το παιδί «τι κάνει εδώ το παιδάκι;» και απαντάει το παιδί «**διαβάζει**».

2. Ο θεραπευτής δείχνει εικόνες στο παιδί με ενέργειες και του κάνει ερωτήσεις ώστε να καταλάβει ποιο είναι το υποκείμενο, ποιο είναι το ρήμα και ποιο είναι το αντικείμενο π.χ.



Ο θεραπευτής ρωτάει το παιδί «τι κάνει στην εικόνα το παιδί;» και απαντάει «**πίνει**». Ρωτάει πάλι ο θεραπευτής «τι πίνει;» και απαντάει «**χυμό**». Ο θεραπευτής ρωτάει ξανά το παιδί «ποιος πίνει;» και απαντάει «**το παιδί**». Έπειτα ο θεραπευτής του λέει έλα τώρα να βάλουμε τις λέξεις στη σειρά ώστε να σχηματιστεί η πρόταση:



«**πίνει**», «**χυμό**», «**το παιδί**»

**Το παιδί πίνει χυμό.** ([www.prasinipriza.com](http://www.prasinipriza.com))

3. Ο σκύλος σήμερα πεινάει πολύ. Ψάχνει να βρει κάτι για να φάει. Βρίσκει ένα νοστιμότατο κόκαλο. Ο θεραπευτής τοποθετεί τις αντίστοιχες κάρτες στον πίνακα (ζώο – στόμα – τροφή). Και περιμένει από το παιδί να σχηματίσει πρόταση π.χ. «ο σκύλος τρώει κόκαλο». (Αναγνωστοπούλου, 2008)
4. Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί τι είναι το κατηγορούμενο. Είναι η λέξη της πρότασης που φανερώνει ότι το υποκείμενο έχει μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό ή βρίσκεται σε μια κατάσταση.

Κατηγορούμενο παίρνουν μόνο ορισμένα ρήματα, τα οποία ονομάζονται συνδετικά, επειδή συνδέουν το υποκείμενο με το κατηγορούμενο.

Τα πιο συνηθισμένα ρήματα είναι τα εξής: **είμαι, γίνομαι, φαίνομαι, λέγομαι, ονομάζομαι, γεννιέμαι, θεωρούμαι, παρουσιάζομαι, ορκίζομαι, σπουδάζω.**



Τα παιδιά είναι μαθητές.

Τι είναι; **Μαθητές το κατηγορούμενο**

Π.χ. Ο Πέτρος φαίνεται αγχωμένος.

(Τι είναι; **Αγχωμένος το κατηγορούμενο**). (Συντακτικό της Νέας Ελληνικής, 2000)

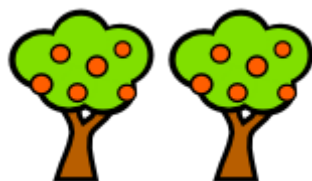
**1.4. Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί σωστά τα άρθρα (σε ενικό και πληθυντικό αριθμό) με τα ουσιαστικά.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί κάρτες με εικόνες – σύμβολα ή λέξεις και του ζητά να τοποθετήσει δίπλα σε κάθε μία, την κάρτα με το (π.χ. αρσενικό) άρθρο και ταυτόχρονα να πει τη φράση λεκτικά, αν μπορεί (π.χ. ο μπαμπάς, ο δάσκαλος, ο παππούς...). Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται για όλα τα άρθρα στην ονομαστική του ενικού και πληθυντικού αριθμού. Σε τελικό στάδιο ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει σωστά τα τρία άρθρα ενικού και πληθυντικού αριθμού με τις κατάλληλες εικόνες – σύμβολα – λέξεις (προφορικά ή γραπτά).
2. Ο θεραπευτής δείχνει 2 εικόνες στο παιδί όπου η μία αντιστοιχεί σε ενικό αριθμό και η άλλη στον πληθυντικό αριθμό.



«**Το** δέντρο»



«**Τα** δέντρα»

Το ίδιο κάνει και για τα άλλα γένη.

(<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**1.5. Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί την προσωπική αντωνυμία ως υποκείμενο.

### Δραστηριότητα :

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί μία φωτογραφία του που από κάτω είναι γραμμένο το όνομα του παιδιού π.χ.



Κώστας

Ο θεραπευτής ρωτάει "ποιος είναι;" και όταν το παιδί απαντάει "ο Κώστας" ο θεραπευτής του δείχνει το σύμβολο ή τη λέξη "εγώ" και τον βοηθά να την τοποθετήσει πάνω στο όνομα του.



εγώ

Συγχρόνως ο θεραπευτής λέει τη λέξη και ζητάει από το παιδί να την επαναλάβει, αν μπορεί, ή να δείχνει με το δάχτυλο το εαυτό του. Στη συνέχεια ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί φωτογραφίες του με διάφορες ενέργειες, που από κάτω είναι γραμμένο το ρήμα και του ζητάει να απαντήσει στην ερώτηση «ποιος;» βάζοντας την προσωπική αντωνυμία 'εγώ'

π.χ. ποιος γράφει;

ποιος τρώει;

ποιος πίνει;



εγώ γράφω

Όταν το παιδί έχει περισσότερες δυνατότητες και διαβάζει κείμενα ο θεραπευτής επισημαίνει με το ίδιο χρώμα το όνομα του ήρωα στο κείμενο και την προσωπική αντωνυμία η οποία αναφέρεται σε αυτόν. Με τον τρόπο αυτό το παιδί συνδέει το πρόσωπο με την αντωνυμία και διευκολύνεται στην κατανόηση. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**2. Γενικός Στόχος:** Να αναγνωρίζει βασικά σημεία στίξης (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό).

**2.1. Επιμέρους Στόχος:** Να χρησιμοποιεί τελείες και ερωτηματικό.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής διαβάζει μία πρόταση και επισημαίνει την τελεία (το κόμμα ή το ερωτηματικό). Το παιδί αντιγράφει την πρόταση και παροτρύνεται να βάλει το σημείο στίξης που διδάσκεται κάθε φορά. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί προτάσεις και του ζητάει να βάλει τελεία (ή ερωτηματικό) όπου χρειάζεται. (<http://www.akida.info/index>.)

**2.2. Επιμέρους Στόχος :** Να χρησιμοποιεί κόμμα, όταν θέλει να γράψει διαφορετικές λέξεις στη σειρά π.χ. καταλόγους.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μία ημιτελή πρόταση (π.χ. από το σούπερ-μάρκετ αγόρασα ...) και ένα κατάλογο με προϊόντα (π.χ. ψωμί/ τυρί/ γάλα / και μήλα). Ζητάει από το παιδί να τη συμπληρώσει χρησιμοποιώντας κόμματα ανάμεσα στα ουσιαστικά. (<http://www.akida.info/index>)

**2.3. Επιμέρους Στόχος:** Να συνδέει λέξεις και προτάσεις με το «και».

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί δύο γραπτές προτάσεις με σύμβολα ή λέξεις επισημαίνοντας χρωματικά το ρήμα (π.χ. **Τρώω** ψωμί . **Τρώω** τυρί) και τον βοηθάει να ενώσει τις δύο προτάσεις σε μία διατηρώντας το ρήμα και συνδέοντας τα δύο ουσιαστικά με το «και» π.χ. «τρώω ψωμί και τυρί». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.4 Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει ορθογραφημένα τα άρθρα κυρίως στην ονομαστική ενικού και πληθυντικού.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μία εικόνα με ένα αντικείμενο που από κάτω γράφει το όνομα του αντικειμένου με το άρθρο και μία άλλη με τα αντίστοιχα πολλά (π.χ. ένα μολύβι – πολλά μολύβια). Ζητά από το παιδί να πει και να γράψει, αν μπορεί, κάτω από τη δεύτερη εικόνα το ουσιαστικό σε πληθυντικό αριθμό. (<http://sites.google.com/site/kanderaki/chresimo-yliko-1/yliko-gia-glossa>)

**2.5.Επιμέρους Στόχος :**Να γράφει ορθογραφημένα καταλήξεις ουσιαστικών και επιθέτων κυρίως στην ονομαστική πτώση του ενικού και πληθυντικού.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί ένα ουσιαστικό στον ενικό αριθμό και ζητάει να πει ή να γράψει το ίδιο ουσιαστικό στον πληθυντικό αριθμό και το αντίστροφο. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**2.6. Επιμέρους Στόχος.** Να αναγνωρίζει τα ρήματα στις προτάσεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί προτάσεις τύπου Y-P και του ζητάει να κυκλώσει λέξεις που απαντούν στην ερώτηση «τι κάνει;» το υποκείμενο π.χ. (τι κάνει ο Κώστας).
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια πρόταση από την οποία λείπει το ρήμα. Του δίνει δύο διαφορετικές λέξεις, ένα ουσιαστικό και το σωστό ρήμα για να επιλέξει και να συμπληρώσει την πρόταση. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**2.7. Επιμέρους Στόχος :**Να χρησιμοποιεί ενεστώτα χρόνο για να αναφερθεί στο παρόν και αόριστο χρόνο για να αναφερθεί στο παρελθόν.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μία πρόταση από την οποία λείπει το ρήμα. Του δίνει ένα ρήμα στον ενεστώτα και στον αόριστο για να επιλέξει και να συμπληρώσει την πρόταση. (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**2.8. Επιμέρους Στόχος:** Να γράφει ορθογραφημένα καταλήξεις του ρήματος στον ενεστώτα της ενεργητικής φωνής.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί να διαβάσει πολλές διαφορετικές προτάσεις τύπου Υ-Ρ στο πρώτο πρόσωπο (π.χ. εγώ πίνω, εγώ γράφω) και επισημαίνει την ορθή γραφή της κατάληξης. Στη συνέχεια το παιδί ασκείται στο να συμπληρώνει τη σωστή κατάληξη με διαφορετικούς τρόπους μαγνητικός πίνακας, υπολογιστής). Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται για τις καταλήξεις όλων των προσώπων. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ρήματα ενεστώτα ενεργητικής φωνής στο πρώτο πρόσωπο και ουδέτερα ουσιαστικά σε -ο. Ζητάει από το παιδί να συμπληρώσει τις σωστές καταλήξεις στις λέξεις. (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)

**2.9. Επιμέρους Στόχος :** Να αναγνωρίζει και να κατανοεί ποιες λέξεις λέγονται άρθρα, ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα.

**Δραστηριότητα:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί να διαβάσει προτάσεις και επισημαίνει κάθε φορά μία κατηγορία λέξεων με διαφορετικό χρώμα (π.χ. χρωματίζει τα ρήματα με κόκκινο) και του λέει. Ονομάζει την κατηγορία π.χ. (όλα αυτά που απαντούν στην ερώτηση τι κάνω;) είναι ρήματα.
2. Ο θεραπευτής δίνει προτάσεις στο παιδί και του ζητάει να κυκλώσει κάθε φορά μια συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων (π.χ. ρήματα). (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>), (Καρακίτσιος Ευκαρπίδης, Αναγνωστοπούλου, 2008)

**1 .Γενικός Στόχος:** Επίλυση προβλήματος.

**1.1. Επιμέρους στόχος:** Να δίνονται στο μαθητή μαθησιακές ευκαιρίες έτσι ώστε να χρησιμοποιεί τα υλικά που του δίνονται για μια δραστηριότητα σύμφωνα με τις οδηγίες του θεραπευτή.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει ένα μεγάλο κουτί με βόλους και κύβους, στο παιδί και του ζητά να τους ομαδοποιήσει σε δύο μικρά κουτιά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί καλείται να ταξινομήσει φωτογραφίες από δέντρα, σπίτια και αυτοκίνητα σε φάκελο εργασίας που έχει ετοιμάσει ο θεραπευτής. Για τα πιο ικανά παιδιά, οι φωτογραφίες μπορούν να αντικατασταθούν από εικόνες ή σκίτσα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Αντιστοιχία ένα προς ένα. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κουτιά και κούκλες ανακατεμένα. Το παιδί πρέπει να τοποθετήσει κάθε κούκλα μέσα σε ένα κουτί. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Δραστηριότητα σειροθέτησης. Το παιδί καλείται να σειροθετήσει από το μεγαλύτερο στο μικρότερο τέσσερα άνισα αυτοκινητάκια. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με φωτογραφίες ή σκίτσα από αυτοκίνητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Διακρίνει και λέει (ή δείχνει σε κάρτα) τη θέση μιας κούκλας σε σχέση με ένα τραπέζι. (Πάνω από, κάτω από, πίσω από κ.λ.π.). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Συγκρίνει και λέει ή δείχνει πιο είναι το μεγάλο και ποιο το μικρό ανάμεσα σε δύο αντικείμενα π.χ. τραπέζια, κουτιά, μολύβια. Συνεχίζει συγκρίνοντας λεπτό – χοντρό (πχ. μαρκαδόρο) και βαριά – ελαφριά (π.χ. τσάντα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μεγάλες και μικρές χάντρες και το προτρέπει να φτιάξει ένα κολιέ ακολουθώντας κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο. Για παράδειγμα να βάζει εναλλάξ μια μεγάλη και μια μικρή χάντρα (Schiller, Phipps, 2003)



8. Ο θεραπευτής φέρνει δύο γλειφιτζούρια – μαστουνάκια, το ένα αισθητά μακρύτερο από το άλλο. Ζητά από το παιδί να επιλέξει ένα από αυτά. Το πιο πιθανόν είναι να επιλέξει το μακρύ. Ρωτήστε το γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο. Στη συνέχεια συζητάνε τις έννοιες μακρύ – κοντό και ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να ψάξει στο χώρο για αντικείμενα που είναι μακριά ή κοντά. (Schiller, Phipps, 2003)
9. Ο θεραπευτής έχει δύο κουτιά. Στο ένα κουτί ζωγραφίζει τη θάλασσα στο κάτω μέρος του και το άλλο το αφήνει χωρίς ζωγραφιά. Στη συνέχεια δίνει στο παιδί κάρτες με διάφορα ζώα και του ζητά να ταξινομήσει τα ζώα ανάλογα με το που ζουν μέσα στη θάλασσα ή έξω από τη θάλασσα σε κάθε κουτί. (Schiller, Phipps, 2003)

**1.2. Επιμέρους στόχος:** Να μιλά για τη δουλειά του και να κάνει ερωτήσεις.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαντά στην ερώτηση «ποιο είναι το μεγαλύτερο;» για μια σειρά μολυβιών που δεν έχουν το ίδιο μήκος. Θέτει ερωτήσεις όπως «ποιο είναι το μικρότερο;» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Να είναι σε θέση να ομαδοποιεί αντικείμενα – παιχνίδια σύμφωνα με το χρώμα και το μέγεθος τους και να μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις.
  - Κόκκινα (φορτηγό, τρένο, αυτοκίνητο, μηχανή).
  - Πράσινο (φορτηγό, τρένο, αυτοκίνητο, μηχανή).
  - Μπλε (φορτηγό, τρένο, αυτοκίνητο, μηχανή).Με κριτήριο το μέγεθος να ανακαλύπτει και να μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις του τύπου «αυτό είναι το μεγαλύτερο μπλε όχημα π.χ. το αυτοκίνητο, το μικρότερο πράσινο όχημα π.χ. είναι το φορτηγό κ.α.). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)
3. Ομοίως, σύμφωνα με την παραπάνω δραστηριότητα το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να ομαδοποιεί αντικείμενα ανάλογα με το είδος του τώρα, και να θέτει ερωτήσεις όπως «ποια είναι η μικρότερη μπάλα;».
  - Κούκλες (πράσινη κόκκινη, κίτρινη).
  - Βούρτσες (πράσινη κόκκινη, κίτρινη).
  - Μπάλες (πράσινη κόκκινη, κίτρινη). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

4. Ο θεραπευτής τοποθετεί μέσα σε ένα κουτί αντικείμενα διαφόρων μεγεθών. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να τραβά ένα αντικείμενο τη φορά και να σχολιάζει, του τύπου μια μικρή πάπια. Στη τέλος του δίνει τη δυνατότητα να θέτει το ίδιο το παιδί ερωτήσεις π.χ. ποιο από τα αντικείμενα που είναι έξω από το κουτί είναι το μικρότερο; (Schiller, Phipps, 2003)
5. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μια μεγάλη ποικιλία σπόρων. Το παιδί αρχικά δημιουργεί ομάδες σπόρων ανάλογα με το μέγεθος τους: οι μικροί και οι μεγάλοι σπόροι. Στη συνέχεια, φτιάχνει ομάδες με σπόρους που έχουν το ίδιο χρώμα. Στο τέλος ο θεραπευτής προτρέπει το παιδί να ξεχωρίσει τα είδη των σπόρων σε ομάδες, κάνοντας ερωτήσεις σε ποια ομάδα ανήκει ο κάθε σπόρος π.χ.
  - Παιδί: σε ποια ομάδα ανήκουν τα φασόλια;
  - Θεραπευτής: το φασόλι είναι όσπριο.Το παιδί στη συνέχεια θα πρέπει να ταξινομήσει το φασόλι στην ομάδα των όσπριων. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
6. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί εικόνες από περιοδικά. Αρχικά του ζητά να κόψει μόνο εικόνες με ζώα, στη συνέχεια εικόνες με φυτά και τέλος εικόνες με ανθρώπους. Στο τέλος της δραστηριότητας δημιουργεί κολλάζ σε μεγάλο χαρτόνι με τις ομάδες των εικόνων που έκοψε. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
7. Παρουσιάζονται στο παιδί τέσσερις ομάδες αντικειμένων από διαφορετικά υλικά. *Αντικείμενα από χαρτί*: φύλλα χαρτιού, κουτί από σπίρτα, κάρτες από επιτραπέζια παιχνίδια, βιβλίο χαρτοσακούλα. *Αντικείμενα από πλαστικό*: άδεια μπουκάλια, αναψυκτικό, μαλακτικό ρούχων, πλαστικά παιχνίδια. *Αντικείμενα από γυαλί*: γυάλινα μπουκάλια, ποτήρια, βάζο, καθρέφτης. *Αντικείμενα από ξύλο*: μολύβια, ξύλινο πάζλ, μπαστούνια, κουτάλες. Ο θεραπευτής στη συνέχεια αφήνει το παιδί να παρατηρήσει τα αντικείμενα και να τα ονομάσει. Μέσα από ερωτήματα ενθαρρύνει το παιδί να ανακαλύψει γιατί τα αντικείμενα της κάθε ομάδας είναι μαζί, να βρει δηλαδή με ποιο χαρακτηριστικό είναι φτιαγμένη η κάθε ομάδα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
8. Να είναι σε θέση να ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση κάποιο χαρακτηριστικό τους. Από τη γωνιά του παιχνιδιού, ο θεραπευτής δίνει στο παιδί διάφορα ζωάκια και ζητά από το παιδί να τα ονομάσει και να τα ομαδοποιήσει σε

κατηγορίες ανάλογα με τον τόπο που ζουν π.χ. ζούγκλας, θάλασσας κ.α. Στη συνέχεια του δίνει τη δυνατότητα να θέτει ερωτήσεις όπως ποιο είναι το μεγαλύτερο ζώο, ποιο το μικρότερο, ποιο είναι καφέ κ.τ.λ. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**1.3. Επιμέρους στόχος:** Να μπορεί να περιγράψει τα δεδομένα και τα ευρήματα του.

**Δραστηριότητες:**

1. Να μοιράζεται ισοδύναμα με άλλους καραμέλες, που του δίνει ο θεραπευτής, εξηγώντας τον τρόπο σκέψης του (μία εσύ, μία εγώ). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Να μοιράζει τα αυτοκινητάκια από ένα κουτί που έχει μπροστά του σε άλλα άτομα φίλους και συγγενείς εξηγώντας τον τρόπο σκέψης του. Ο θεραπευτής σε αυτή τη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιήσει φωτογραφίες των οικείων προσώπων του παιδιού και κάθε φορά που το παιδί αντικρίζει μια φωτογραφία να αναφέρει την επιθυμητή πρόταση « ένα αυτοκινητάκι για το Κώστα» κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**1.4. Επιμέρους στόχος:** Να μπορεί να ελέγχει τα αποτελέσματα μιας μαθηματικής πράξης που έκανε.

**Δραστηριότητες:**

1. Μοιράζει στον εαυτό του και στο θεραπευτή, μπαλίτσες που έχει μπροστά του σε ένα κουτί και στη συνέχεια λέει ή εξηγεί ότι και οι δύο έχουν τον ίδιο αριθμό από μπάλες μπροστά τους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής έχει δύο κουμπάρδες έναν μπροστά του και έναν μπροστά στο παιδί. Τοποθετεί στη μέση μερικά κέρματα και ζητά από το παιδί να μοιράσει τα κέρματα ισότιμα, με τη σειρά – εναλλάξ (ένα γι' αυτόν και έναν για το θεραπευτή). Όταν τελειώσει η δραστηριότητα, ζητά από το παιδί να ανοίξει

τους κουμπαράδες και να εξακριβώσει αν ο αριθμός των κερμάτων είναι ίδιος σε κάθε κουμπαρά. (Σίλλερ, Ροσσάνο, 1997)

**1.5. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει προβλέψεις βασισμένες στην εμπειρία.

**Δραστηριότητες:**

1. Λέει ή δείχνει ποιο κουτί είναι βαρύτερο ανάμεσα σε δύο, που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός, με 10 και 5 όμοιους κύβους. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί τη ζυγαριά για να το επιβεβαιώσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής φοράει ανάποδα την μπλούζα του (το μπρος πίσω) και προκαλεί συζήτηση με το παιδί. Το ρωτάει αν έχει τύχει να φορέσει και αυτός ανάποδα κάποιο ρούχο. Στη συνέχεια του ζητά να σκεφτεί τι θα συνέβαινε αν φορούσαμε τα ρούχα μας ανάποδα, πως μπορούμε να το ξεχωρίσουμε κ.α. π.χ. θα νιώθαμε άνετα θα μας ενοχλούσαν οι ετικέτες. (Schiller, Phipps, 2003)
3. Πιθανολογεί για το ποιο είναι το μεγαλύτερο σπίτι, σε πραγματικές διαστάσεις, ανάμεσα σε δύο φωτογραφίες (μιας μονοκατοικίας και μιας πολυκατοικίας) που του δίνει ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Λέει ή δείχνει τη χρονική σειρά που φωτογραφήθηκε ο ίδιος να κοιμάται, να ντύνεται, να ανεβαίνει το σχολικό, να μπαίνει στο σχολείο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Κατασκευάζει μια πυραμίδα με κύβους ακολουθώντας μοντέλο από φωτογραφία και επιλέγοντας ο ίδιος τον αριθμό των κύβων που θα χρησιμοποιήσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Ο θεραπευτής διαβάζει στο παιδί την ιστορία «Η χοντρή κυρία». Στη συνέχεια του ζητά να απαντήσει στην ερώτηση το πώς μπορεί να ένιωθε η κυρία κάθε φορά που κάποιος την αποκαλούσε χοντρή; Είναι σωστό να κάνουμε τους ανθρώπους να αισθάνονται άσχημα; (Schiller, Phipps, 2003)

**1.6. Επιμέρους στόχος:** Να ρωτά και να απαντά στην ερώτηση «τι θα συμβεί αν...»

**Δραστηριότητες:**

1. Προβλέπει, λέγοντας ή δείχνοντας αν η ζάχαρη που υπάρχει σε ένα μεγάλο κυλινδρικό κουτί, θα χωρέσει σε ένα μικρότερο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το παιδί κάθεται στην καρέκλα και ο θεραπευτής τοποθετεί ένα μισοάδειο και ένα μισογεμάτο ποτήρι. Ζητά από το παιδί να επιλέξει ένα από τα δύο ποτήρια και να περιχύσει το περιεχόμενο του στο άλλο. Θα πρέπει να σκεφτεί προσεκτικά και να απαντήσει ποιο ποτήρι πρέπει να επιλέξει και γιατί. (Σούλης, 2007)
3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί δυο πλαστικά ποτήρια με πορτοκαλάδα και του ζητά να αδειάσει το ένα περιεχόμενο σε ένα ψηλό ποτήρι και το άλλο σε ένα κοντό. Στη συνέχεια του ζητά να απαντήσει στην ερώτηση τα ποτήρια θα πήραν την ίδια ποσότητα πορτοκαλάδας; (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

**1.7. Επιμέρους στόχος:** Να ελέγχει τα αποτελέσματα και να σκέφτεται αν είναι λογικά.

**Δραστηριότητες:**

1. Επιλέγει το χάρακα μήκους 1 μέτρου από το χάρακα των 15 εκατοστών για να μετρήσει το μήκος της αίθουσας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα σακουλάκι φακές 1Kg και του ζητά να το ζυγίσει. Στη συνέχεια του ζητά να τοποθετήσει τις φακές από τη μια σακούλα σε δύο σακουλάκια και να τα ζυγίσει. Γιατί συμβαίνει αυτό είναι λογικό το αποτέλεσμα; (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

**1.8. Επιμέρους στόχος:** Να διαλέγει τα υλικά που θα χρειαστεί και να κάνει τους υπολογισμούς που απαιτούνται για μια δραστηριότητα.

**Δραστηριότητες:**

1. Διακρίνει και επιλέγει το ποτήρι από το πιάτο ή το κουτάλι για να μετρήσει τη χωρητικότητα σε νερό, μιας κανάτας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Επιλέγει το τετράγωνο και το τρίγωνο από μια σειρά επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων που του δίνει ο εκπαιδευτικός για να τα κολλήσει σε χαρτί σχηματίζοντας ένα σπίτι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Χρησιμοποιεί ως εναλλακτική λύση την πιθαμή του (παλάμη) ή ένα μολύβι για να «μετρήσει» το μήκος του θρανίου του όταν ο θεραπευτής δεν του δίνει κανένα όργανο μέτρησης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2. Γενικός Στόχος:** Αριθμοί και πράξεις.

**2.1 Επιμέρους στόχος:** Να διακρίνει την απόλυτη έννοια των αριθμών 1,2,3.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει και δείχνει τον αριθμό που του ζητάει ο εκπαιδευτικός σε κάρτες με τους αριθμούς 1,2,3. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Λέει ή επιλέγει την κάρτα με τον αριθμό 2 όταν ο εκπαιδευτικός βάζει μπροστά του 2 μπαλίτσες. Κάνει το ίδιο με τους αριθμούς 1,3. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Διακρίνει τον ζητούμενο αριθμό (2, 3, 1) όταν έχει μπροστά του κάρτες με διάφορους αριθμούς, γράμματα και σχήματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Διακρίνει και δείχνει τον αριθμό 3 ανάμεσα από πολλές ανακατεμένες κάρτες με τον αριθμό 3 και το γράμμα ε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.2 .Επιμέρους στόχος:** Να κάνει αντιστοίχιση ένα προς ένα μέχρι τρία αντικείμενα, ονομάζοντας την ποσότητα.

**Δραστηριότητες:**

1. Αντιστοιχεί ένα προς ένα 3 κουτάλια σε 3 πιάτα και λέει ή δείχνει ότι είναι τρία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής τοποθετεί μέσα σε ένα καλάθι τρία αντικείμενα (χωρίς το ζευγάρι τους), κάλτσα, γάντι και ένα παπούτσι. Δίνει στο παιδί τα άλλα τρία αντικείμενα και του ζητά να ανακαλύψει το ζευγάρι τους. Όταν τελειώσει μετρά τα ζευγάρια των αντικειμένων που βρήκε. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
3. Ο θεραπευτής τοποθετεί στο πάτωμα τρεις φωτογραφίες οικείων προσώπων του παιδιού και του ζητά να τοποθετήσει ένα αντικείμενο σε κάθε φωτογραφία. Στο τέλος μετρά το σύνολο των αντικειμένων που αντιστοίχησε στις εικόνες. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Αντιστοιχεί ένα προς ένα τρεις μαρκαδόρους με τα τρία καπάκια τους και λέει ή δείχνει ότι είναι τρεις. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.3. Επιμέρους στόχος:** Να συγκρίνει μεταξύ τους συλλογές διακριτών αντικειμένων.

**Δραστηριότητες:**

1. Διαπιστώνει την ανισότητα και λέει ή δείχνει ότι τρία πιάτα είναι περισσότερα (πιο πολλά) από δύο και το αντίστροφο (πιο λίγα) όταν τα έχει μπροστά του σε δύο καλάθια.

**2.4. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει προφορικά ένα – ένα την ακολουθία αριθμών μέχρι το 3.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαγγέλλει ή δείχνει σε κάρτες με αριθμούς την ακολουθία 1, 2, 3 ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Με αφορμή ένα ποίημα το παιδί ξεκινά την απαγγελία των αριθμών:  
1, 2, 3, πήγα στην κυρία, μου ‘δωσε ένα μήλο, μήλο δαγκωμένο, το ‘δωσα στην κόρη, έκανε αγόρι, το ‘βγαλε Θανάση, σκούπα και φαράσι.  
(Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
3. Το παιδί απαγγέλει την ακολουθία των αριθμών 1, 2, 3, μετρώντας με τις πατούσες του και σχηματίζοντας με κιμωλία το περίγραμμα αυτών. (Τζώρτζη, 1996)
4. Ο θεραπευτής σκορπάει 3 μπαλόνια μέσα στο χώρο. Κάθε φορά ζητά από το παιδί να σπάει (να τρυπάει) κρυφά ένα μπαλόνι και να εκφωνεί τον αριθμό.  
(Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
5. Το παιδί απαγγέλει την ακολουθία 1, 2, 3 με κινήσεις. Στον αριθμό 1 σηκώνει το ένα χέρι ψηλά, στο δύο και τα δυο χέρια, και στο τρία δείχνει τρία δάκτυλα. Παρόμοια δραστηριότητα γίνεται χτυπώντας παλαμάκια ή το πόδι του στο πάτωμα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.5. Επιμέρους στόχος:** Να απαριθμεί συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι τρία αντικείμενα.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετράει σωστά 3 κουτάλια ή 3 πιρουνία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί μετρά βραχιόλια τοποθετώντας ένα – ένα βραχιόλι στο χέρι του ή σε μια σταθερή βάση. (Μπαρδής, 1999)
3. Το παιδί ρίχνει από ένα έως τρεις φακέλους αλληλογραφίας τη φορά, σε ένα κουτί με κατάλληλο άνοιγμα. (Αγαλιώτης, 2000)

**2.6. Επιμέρους στόχος:** Να αναγνωρίζει γρήγορα ποσότητες ενός, δύο και τριών στοιχείων (άμεση εκτίμηση).

**Δραστηριότητες:**

1. Λέει ή δείχνει πόσα μολύβια κρατάει ο θεραπευτής στο χέρι του (1, 2, ή 3), χωρίς να κάνει απαρίθμηση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Λέει ή δείχνει πόσους μαρκαδόρους έχει ο θεραπευτής στο χέρι του χωρίς να κάνει απαρίθμηση. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.7. Επιμέρους στόχος:** Να συνδέει το γραπτό σύμβολο με την ποσοτική έννοια του αριθμού.

**Δραστηριότητες:**

1. Βάζει την κάρτα με το σωστό αριθμό σε τρία καλάθια με 1, 2, 3 αυτοκινητάκια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί συμπληρώνει σε ένα τετραγωνάκι τον αριθμό των αντικειμένων που βρίσκονται σε μια εικόνα (χρησιμοποιούνται μέχρι τρία αντικείμενα) π.χ. 2 καραμέλες. (Πόρποδας, 2005)
3. Μέτρηση αντικειμένων που παρουσιάζονται οπτικά, αντικειμένων που χειρίζονται απτικά (πχ. κρίκων που περνιούνται σε σταθερή βάση) και αντικειμένων (πχ. κερμάτων) που ακούγονται να πέφτουν σε ένα αδιαφανές κουτί και χτυπημάτων χεριών (παλαμάκια) με ταυτόχρονη εκφορά των λέξεων – αριθμών και δείξιμο της σωστής κάρτας με τον ανάλογο αριθμό ώστε να γίνεται η αντιστοίχιση ένα προς ένα με τα αντικείμενα. (Bley & Thorton, 1995· Gesten & Chard, 1999)
4. Δραστηριότητα χρωμάτισε τόσα αντικείμενα όσα λέει ο αριθμός δίπλα. (Πόρποδας, 2005)

**2.8. Επιμέρους στόχος:** Να διακρίνει την τακτική έννοια των αριθμών μέχρι το 3.

**Δραστηριότητες:**



1. Διαπιστώνει λέγοντας ή δείχνοντας ποιο είναι πρώτο – δεύτερο – τρίτο σε μια σειρά όμοιων ποτηριών από τα αριστερά προς τα δεξιά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.9. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλει προφορικά ένα – ένα την ακολουθία των αριθμών μέχρι το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαγγέλλει όταν δείχνει ο θεραπευτής ή δείχνει σε κάρτες την ακολουθία 1-2-3-4-5 ενώ απαγγέλει ο εκπαιδευτικός. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί ακούγοντας τον ήχο ενός μουσικού οργάνου, κάθε φορά εκφωνεί και τον επιθυμητό αριθμό (ακολουθία αριθμών 1 -5). (Αγαλιώτης, 2000)
3. Ποιηματάκι τα δάχτυλα. Ένα το μεγάλο. Δύο το δειχτικό. Τρία το μεσαίο. Τέσσερα το παράμεσο. Και πέντε το μικρό. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Ο θεραπευτής σχηματίζει στο πάτωμα με κιμωλία περιγράμματα πατούσας (πέντε περιγράμματα) και γράφει μέσα σε κάθε ένα και τον ανάλογο αριθμό. Ζητά από το παιδί να περπατήσει πάνω στα περιγράμματα και κάθε φορά που πατάει σε κάποιο να λέει και τον αντίστοιχο αριθμό. (Τζώρτζη, 1996)

**2.10 .Επιμέρους στόχος:** Να απαριθμεί συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 5 αντικείμενα.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετρά, όταν του το ζητήσει ο θεραπευτής, τις 4 μπάλες που υπάρχουν διασκορπισμένες μέσα σε ένα κουτί και ανακοινώνει ή δείχνει σε κάρτα το εύρημα του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μετρά τα ρούχα που φοράει (παντελόνι, μπλούζα, πουκάμισο, μπουφάν κ.α.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής βάζει σε κάρτες τους αριθμούς μέχρι το 5 και ζητά από το παιδί κάθε φορά να τοποθετεί μπροστά από κάθε αριθμό τόσα αντικείμενα όσα λέει η κάρτα π.χ. για τον αριθμό 1 – ένα τουβλάκι, για τον αριθμό 2 – δύο βιβλία κ.τ.λ. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Ο θεραπευτής βάζει στο πάτωμα 5 στεφάνια χούλα – χου. Μέσα σε κάθε στεφάνι έχει τοποθετήσει και τους αριθμούς. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί

να αντιστοιχήσει κάθε αριθμό που βρίσκεται μέσα σε κάθε στεφάνι με τις ανάλογες ποσότητες αντικειμένων. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.11.Επιμέρους στόχος:** Να ξέρει ότι το μέγεθος ενός συνόλου δίνεται από τον τελευταίο αριθμό της σειράς.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαριθμεί (λέγοντας ή δείχνοντας) τέσσερα μολύβια και συγκρατεί τον τελευταίο αριθμό, έτσι ώστε να απαντά σωστά στην ερώτηση «πόσα είναι;». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.12 .Επιμέρους στόχος:** Να καταλαβαίνει την ύπαρξη του αριθμού ανεξάρτητα από την θέση των αντικειμένων στο χώρο.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετρά πέντε μπάλες που έχει μπροστά του και στη συνέχεια αναγνωρίζει ότι παραμένουν πέντε παρ' όλο που ο θεραπευτής τις έχει σκορπίσει μέσα στο χώρο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.13. Επιμέρους στόχος:** Να διαβάξει αριθμητικά σύμβολα μέχρι το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει και διαβάξει – ή δείχνει τους αριθμούς 1-5 από ένα σύνολο τυχαίων αριθμών και γραμμάτων σε καρτέλες που του δείχνει ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής απλώνει 20 παπάκια στο πάτωμα ή στο τραπέζι. Παιδί και θεραπευτής ρίχνουν το ζάρι διαδοχικά και παίρνουν ένα παπάκι που έχει τον ίδιο αριθμό με αυτόν που έφεραν στο ζάρι (με αριθμούς μέχρι το 5 και με μια λευκή πλευρά). Αν ψαρέψουν το σωστό παπάκι, το κρατούν. Αν, όχι, το αφήνουν. Συνεχίζουν έτσι, ώσπου να ψαρέψουν όλα τα παπάκια. Όποιος μαζέψει τα περισσότερα κερδίζει. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

3. Ο θεραπευτής βάζει τους αριθμούς σε ένα σακούλι. Το παιδί με τα μάτια κλειστά ή δεμένα με μαντήλι, βάζει το χέρι του στο σακούλι, παίρνει έναν αριθμό και ψηλαφώντας τον προσπαθεί να μαντέψει ποιος αριθμός είναι. Αν το βρει, κρατάει τον αριθμό, αν όχι, τον ξαναβάζει στο σακούλι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν το παιδί κατορθώσει να αναγνωρίσει όλους τους αριθμούς. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Ο θεραπευτής δίνει ένα χαρτόνι με σχεδιασμένο ένα δέντρο στο παιδί και ένα κρατά ο ίδιος του. Διαδοχικά ρίχνουν ένα ζάρι (που περιέχει αριθμούς μέχρι το 5 και μια λευκή πλευρά) και βάζουν τόσα φύλλα όσα λέει ο αριθμός που έφεραν και που έδειξε το ζάρι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν κολληθούν όλα τα φύλλα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
5. Δραστηριότητα χρωμάτισε τόσα αντικείμενα όσα λέει ο αριθμός δίπλα. (Πόρποδας, 2005)
6. Παιδί και θεραπευτής έχουν από μια πασχαλίτσα χωρίς βούλες και ένα ζάρι (που περιέχει αριθμούς μέχρι το 5 και μια λευκή πλευρά). Κάθε φορά ρίχνουν το ζάρι διαδοχικά εκφωνώντας τον αριθμό που έφεραν και κολλάνε τόσες βούλες στην πασχαλίτσα τους όσες λέει η ζαριά τους. Στο τέλος μετράμε τις βούλες σε κάθε πασχαλίτσα, βρίσκουμε την πιο γριά, αυτήν δηλαδή με τις περισσότερες βούλες, και την ονομάζουμε «νικήτρια». (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.14. Επιμέρους στόχος:** Να γράφει ή να πληκτρολογεί τα αριθμητικά σύμβολα 1 - 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Γράφει (με μαρκαδόρο ή μολύβι ή πληκτρολογεί σε ειδικά σχεδιασμένο πληκτρολόγιο τα σύμβολα 1-5 αντιγράφοντας από κάρτες που του δίνει ο θεραπευτής). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί πλαστελίνη ή πηλό και του ζητά να σχεδιάσει τους αριθμούς μέχρι το 5. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
3. Το παιδί συμπληρώνει σε ένα τετραγωνάκι τον αριθμό των αντικειμένων που βρίσκονται σε μια εικόνα (χρησιμοποιούνται μέχρι πέντε αντικείμενα). (Πόρποδας, 2005)

**2.15. Επιμέρους στόχος:** Να βάζει στη σειρά τους αριθμούς 1-5.

### Δραστηριότητες:

1. Βάζει στη σωστή σειρά τις καρτέλες με τους αριθμούς που δίνει ανακατεμένες ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Τοποθετούνται στο θρανίο του παιδιού ή στο τραπέζι κάρτες με τους αριθμούς και το παιδί προσπαθεί να τις βάλει στη σωστή σειρά. Στη συνέχεια ζητείτε από το παιδί να τοποθετήσει σε μια ακολουθία αριθμών τη σωστή κάρτα με τον αριθμό που λείπει. (Καραντζή, Τσαγγάρη, 2000)
3. Ο θεραπευτής τοποθετεί στο πάτωμα ανακατεμένες κάρτες που παρουσιάζουν τους αριθμούς μέχρι το 5. Εν' συνεχεία ζητά από το παιδί να τοποθετήσει τους αριθμούς στη σωστή σειρά και να βάλει σε κάθε κάρτα τόσα μανταλάκια όσα λείει ο αριθμός. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.16. Επιμέρους στόχος:** Να απαριθμεί αντίστροφα από το 5.

### Δραστηριότητες:

1. Δείχνει σε καρτέλες που του δίνει ο θεραπευτής ή απαγγέλλει δυνατά τους αριθμούς αντίστροφα από το 5. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Εξάσκηση στην απαρίθμηση προς τα πίσω με αντικείμενα που του παρουσιάζονται οπτικά. (Bley & Thorton, 1995· Gesten & Chard, 1999)
3. Φτιάχνετε μια αριθμογραμμή στο δάπεδο της αίθουσας διδασκαλίας, έτσι ώστε το παιδί να τοποθετεί το σώμα του σε ένα οποιοδήποτε αριθμημένο τετραγωνάκι της αριθμογραμμής και να συνεχίζει με βήματα προς τα πίσω (ή προς τα μπρος) τη μέτρηση, αλλάζοντας κάθε φορά τη θέση του πάνω στην αριθμογραμμή του δαπέδου (π.χ. αρχικά ξεκινά να μετρά αντίστροφα από το 5, στη συνέχεια από το 3 κ.ο.κ). (Καραντζή, Τσαγγάρη, 2000)

**2.17. Επιμέρους στόχος:** Να δείχνει αντίστροφα ένα – ένα από το 5.

### Δραστηριότητες:

1. Διακρίνει και λέει ή δείχνει ποιο είναι το μεγαλύτερο, το αμέσως μικρότερο κ.λ.π. σε σύνολα 5,4,3,2,1 κύβων που δίνει ο εκπαιδευτικός. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής απλώνει στο πάτωμα ή στο τραπέζι κάρτες που έχουν ποσότητες αντικειμένων 1-5 και ζητά από το παιδί να μετρήσει και να δείξει αντίστροφα από τα περισσότερα αντικείμενα στα λιγότερα. Στο τέλος της δραστηριότητας ο θεραπευτής δίνει στο παιδί και τις κάρτες με τους αριθμούς 1-5 και του ζητά να τις βάλει πάνω στις κάρτες των αντικειμένων (ανάλογα με το πόσα είναι) και να ξανά μετρήσει αντίστροφα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.18. Επιμέρους στόχος:** Να γράφει ή να πληκτρολογεί αντίστροφα ένα – ένα από το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Γράφει ή κολλάει σε συγκεκριμένο πλαίσιο ή πληκτρολογεί αντίστροφα τους αριθμούς 5-4-3-2-1 σε σύνολα 5-4-3-2-1 εικόνων από δέντρα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής σχεδιάζει σε ένα χαρτόνι μια πολυκατοικία με 5 ορόφους. Σε κάθε όροφο κολλάει την εικόνα ενός γνωστού ήρωα παραμυθιού ή κινουμένων σχεδίων. Παράδειγμα την Κοκκινোসκουφίτσα, τον Πινόκιο, τον Γκούφη, τον Ντόναλντ, και το Μίκυ. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να γράψει τον αριθμό του ορόφου που μένει ο κάθε ήρωας ξεκινώντας από τον υψηλότερο δηλ. τον 5<sup>ο</sup> όροφο και κατεβαίνοντας προς τα κάτω. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
3. Το παιδί γράφει και απαριθμεί αντίστροφα μια σειρά σπιτιών που έχει χρωματίσει με διαφορετικό χρώμα το καθένα. Ο αριθμός γράφεται πάνω στη σκεπή του καθενός. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.19. Επιμέρους στόχος:** Να βρίσκει τον προηγούμενο και τον επόμενο ενός αριθμού μέχρι το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Δημιουργία μιας αριθμογραμμής στο πάτωμα της αίθουσας διδασκαλίας, πάνω στην οποία μπορεί να κινείται με άνεση, ώστε να απαντά με επιτυχία και να βρίσκει τον προηγούμενο και τον επόμενο από έναν αριθμό που του δίνεται. (Πατσιοδήμου & Γεωργαλά, 2008)
2. Συμπληρώνει γράφοντας ή κολλώντας τους αριθμούς 2 και 4 στη σειρά των αριθμών 1-....-3....-5. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής έχει ένα ζάρι που περιέχει αριθμούς μέχρι το 5. Παιδί και θεραπευτής ρίχνουν το ζάρι διαδοχικά και σε κάθε αριθμό που θα φέρουν αναφέρουν ποιος είναι ο προηγούμενος και ποιος ο επόμενος αριθμός από αυτόν που έφεραν. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.20.Επιμέρους στόχος:** Να δίνει ένα λογικό υπολογισμό για αριθμούς μέχρι το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Υπολογίζει τον αριθμό των μπουφάν στην κρεμάστρα, χωρίς να τα μετρήσει. (Έχει υπολογίσει σωστά αν σε ένα σύνολο 4 μπουφάν έχει δώσει την απάντηση 3 ή 5). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Υπολογίζει τον αριθμό των μολυβιών που κρατά ο θεραπευτής στο χέρι του χωρίς να τα μετρήσει. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.21. Επιμέρους στόχος:** Να διακρίνει την τακτική έννοια των αριθμών μέχρι το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Λέει ή δείχνει ποιος είναι πρώτος, δεύτερος, τρίτος, τέταρτος, πέμπτος, από αριστερά προς τα δεξιά, σε μια σειρά μαρκαδόρων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.22. Επιμέρους στόχος:** Να υπολογίζει αθροίσματα μέχρι το 5 (πρόσθεση: βάζω όλα μαζί).

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν ο θεραπευτής του δίνει 2 κύβους μέσα σε ένα καλάθι και στη συνέχεια ακόμα 2 και του ζητάει να τους βάλει όλους μαζί και να τους μετρήσει, να λέει ή να δείχνει σε κάρτα, πόσοι είναι. Ο θεραπευτής ξεκινάει με ομοειδή

- αντικείμενα και συνεχίζει με συναφή. (Πρώτα το παιδί προσθέτει μόνο μήλα και στη συνέχεια άλλα φρούτα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί δυο κάρτες που απεικονίζουν δυο ποσότητες (με άθροισμα όχι μεγαλύτερο του 5). Στη συνέχεια του ζητά να βρει την κάρτα που εκφράζει το άθροισμα των δύο αριθμών (σύμβολο). (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
  3. Εύρεση στου αθροίσματος με συνεχίσει της απαρίθμησης από τον μεγαλύτερο προσθετέο (πχ. Για να βρει το παιδί το άθροισμα 2+3, απαριθμεί μετά το 3). (Gersten, Jordan, & Flojo, 2005)
  4. Το παιδί είναι ο μανάβης και ο θεραπευτής ο πελάτης. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί κάθε φορά να του βάλει σε μια σακούλα μερικά φρούτα (που το άθροισμα τους να μην είναι μεγαλύτερο του 5) π.χ. 2 μήλα, 1 πορτοκάλι. Στη συνέχεια του ζητά να υπολογίσει πόσα φρούτα έβαλε στην σακούλα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.23.Επιμέρους στόχος:** Να αναλύουν σε αθροίσματα τους αριθμούς μέχρι το 5.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί βάζει μέσα σε ένα κουτί που περιέχει 1, 2, 3 βόλους όσους χρειάζονται ώστε να γίνουν πέντε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Εκτελεί την ίδια δραστηριότητα για να σχηματίσει αθροίσματα του 4, και του 5. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής σχεδιάζει ένα λουλούδι, το μοτίβο είναι σε κομμάτια. Τοποθετεί στο τραπέζι τον κίτρινο κύκλο του λουλουδιού και γύρω – γύρω μερικά μόνο πέταλα, π.χ. 2. Το παιδί μετρά τα πέταλα και πρέπει να πει πόσα πρέπει να βάλει ακόμη, για να έχει η μαργαρίτα 5 πέταλα. Η δραστηριότητα συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο, αλλάζοντας κάθε φορά τον αριθμό των πετάλων της μαργαρίτας. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Επίλυση μικρών προβλημάτων – για μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Το παιδί καλείται να λύσει μικρά προβλήματα κάνοντας πρόσθεση: Η Μαρία κέρδισε μόνο ένα αυτοκόλλητο στο παιχνίδι. Η φίλη της η Άννα της έδωσε μερικά και τα έκανε 3 τα αυτοκόλλητα. Πόσα αυτοκόλλητα έδωσε η Άννα στην Μαρία; (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.24. Επιμέρους στόχος:** Να καταλαβαίνει τη χρήση ενός συμβόλου (εδώ: άδειο τετράγωνο) στη θέση ενός άγνωστου αριθμού.

**Δραστηριότητες:**

1. Επιλέγει από ένα σύνολο πέντε φωτογραφιών και κολλάει όσες φωτογραφίες από λουλούδια λείπουν, σε ένα φάκελο εργασίας όπου υπάρχει η διάταξη: τρεις φωτογραφίες λουλουδιών + ένα κενό πλαίσιο = πέντε φωτογραφίες λουλουδιών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Γράφει ή κολλάει το σωστό αριθμό στην ισότητα  $3 + \dots = 5$ . (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.25. Επιμέρους στόχος:** Να αρχίσει να συνδέει την πρόσθεση με την καταμέτρηση.

**Δραστηριότητες:**

1. Σχηματίζει τα αθροίσματα  $1+1$ ,  $2+1$ ,  $3+1$ ,  $4+1$ , με κύβους, και τοποθετεί τον αριθμό που βρίσκει κάθε φορά ως αποτέλεσμα στην αριθμητική σειρά 1-2-3-4-5. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.26. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει χρήση του συμβόλου «+».

**Δραστηριότητες:**

1. Έχει δίπλα του και δείχνει την κάρτα με το «+» κάθε φορά που ο θεραπευτής λέει «και» ή «βάζω» στην διάρκεια της άσκησης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Δίνονται στο παιδί κάθε φορά δυο εικόνες με δυο φορτηγά που κουβαλούν παιχνίδια στην καρότσα του. Το παιδί καλείται να προσθέσει τα αντικείμενα για να βρει πόσα παιχνίδια θα φτάσουν στο σχολείο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)

**2.27. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει χρήση του συμβόλου «=».

**Δραστηριότητες:**



1. Έχει δίπλα του και δείχνει την κάρτα με το «=» και κάθε φορά που ο θεραπευτής λέει «και» ή «βάζω» στην διάρκεια της άσκησης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κάνει προσθέσεις του τύπου II ξυλάκια + III ξυλάκια = IIII ξυλάκια χρησιμοποιώντας κάρτες με το «+» και το «=». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Παρουσιάζεται από το θεραπευτή μια κατηγορία καρτελών με προσθέσεις και δίνονται στο παιδί τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Ο θεραπευτής παρουσιάζει δυο – δυο τις καρτέλες με την πρόσθεση και το παιδί προσπαθεί να τοποθετήσει δίπλα σε αυτές την καρτέλα με το σωστό άθροισμα (π.χ. =5) εκφωνώντας κάθε φορά τη λέξη ίσον που αντιστοιχεί στο σύμβολο. . (Καραντζή, Τσαγγάρη, 2000)

**2.28. Επιμέρους στόχος:** Να χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους υπολογισμών, μέσα από τους οποίους να αναδεικνύεται η αντιμεταθετική ιδιότητα (χωρίς να διδάχτεί τον όρο).

**Δραστηριότητες:**

1. Αφού επαναλάβει πολλές προσθέσεις του τύπου 2+1 θρανία και 1+2 θρανία, λέει ή δείχνει σε κάρτες ότι το αποτέλεσμα είναι πάντα το ίδιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Αφού επαναλάβει πολλές προσθέσεις του τύπου 3+1 καπέλα και 1+3 καπέλα (και ακόμη, 3+2 καπάκια και 2+3 καπάκια), λέει ή δείχνει σε κάρτες ότι το αποτέλεσμα είναι πάντα το ίδιο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.29. Επιμέρους στόχος:** Να συνδέει την αφαίρεση με το «βγάζω» ή «παίρνω μακριά» και να μετρά πόσα έχουν μείνει («=») (υπόλοιπο).

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής τοποθετεί μπροστά στο παιδί ένα σύνολο τριών σπέρτων. Στη συνέχεια παίρνει τα δύο από αυτά λέγοντας «βγάζω» ή «παίρνω μακριά», και ζητάει από το παιδί να πει ή να δείξει «πόσα του έχουν μείνει». Μετά από πολλές επαναλήψεις, επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα βάζοντας δίπλα στο κάθε σύνολο σπέρτων την κάρτα με τον αριθμό που αντιστοιχεί. Ζητά από το

- παιδί να βρει «πόσα του έχουν μείνει» και να τοποθετήσει την κάρτα με τον σωστό αριθμό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής επαναλαμβάνει με τον ίδιο τρόπο όλες τις αφαιρέσεις με αριθμούς μέχρι το 5. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
  3. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια εικόνα με ένα φορτηγό που ξεφορτώνει πράσινα παιχνίδια. Το παιδί καλείται να αφαιρέσει τα κόκκινα που είναι όλα τα παιχνίδια που υπάρχουν στο φορτηγό, από τα πράσινα που ξεφορτώνει ο φορτηγατζής και να βρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)
  4. Ο θεραπευτής δημιουργεί μια πυραμίδα με 5 τουβλάκια από αφρώδες υλικό ή άδεια κουτιά. Μετρούν μαζί τα τουβλάκια και το παιδί διαπιστώνει ότι είναι 5. Στη συνέχεια παιδί και θεραπευτής σημαδεύουν τα τουβλάκια διαδοχικά με μια μπάλα και μετράνε πόσα τουβλάκια έριξαν κάτω και πόσα έχουν μείνει π.χ. η πυραμίδα είχε 5 τουβλάκια, έριξα τα 4, έμεινε 1. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.30. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει αφαιρέσεις και να χρησιμοποιεί το σύμβολο της αφαίρεσης (-) (αφαίρεση: βγάζω από) μέσα στην πρώτη πεντάδα.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί χρησιμοποιώντας κάθε φορά διαφορετικά αντικείμενα, επαναλαμβάνει τις αφαιρέσεις με αριθμούς μέχρι το 5, δείχνοντας την κάρτα με το «-» κάθε φορά που ακούει τη φράση «παίρνω μακριά». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Χρησιμοποίηση ιστοριών με εικόνες και αριθμούς. Π.χ. ήταν 5 σκυλάκια, έφυγαν 2 σκυλάκια, έμειναν 3 σκυλάκια. Το παιδί θα πρέπει να μετατρέψει την ιστορία σε αριθμητική πράξη και συγκεκριμένα σε αφαίρεση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)
3. Παρόμοια με την παραπάνω δραστηριότητα μόνο που τώρα ζητείται από το παιδί, να πει το ίδιο την ιστορία που βλέπει στις εικόνες και στη συνέχεια να τη μετατρέψει σε αριθμητική πράξη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)
4. Παρουσιάζεται στο παιδί μια αυγοθήκη με 5 αυγά (από αφρώδες υλικό). Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί 3 αυγά και του ζητά να πάρει μακριά (παίρνει την κάρτα με το σύμβολο - ) 1 αυγό. Θα πρέπει να υπολογίσει τώρα πόσα αυγά

έμειναν. Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέχρι να χρησιμοποιηθούν όλοι οι αριθμοί. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

5. Επίλυση μικρών προβλημάτων. Η Μαίρη κέρδισε 5 αυτοκόλλητα. Έχασε όμως στον δρόμο για το σπίτι της τα 3. Πόσα αυτοκόλλητα έχει τώρα η Μαίρη; Το παιδί πραγματοποιεί την αφαίρεση δείχνοντας την κάρτα με το σύμβολο «-». (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.31. Επιμέρους στόχος:** Να ξέρει ότι το «0» σημαίνει τίποτα, ως αποτέλεσμα της αφαίρεσης.

**Δραστηριότητες:**

1. Από ένα σύνολο 5 (4, 3, 2) μικρών κύβων ο θεραπευτής αφαιρεί σταδιακά όλα τα στοιχεία, ώστε να μείνει υπόλοιπο «0». Εισάγει μετά από πολλές επαναλήψεις το «τίποτα» ως απάντηση στην ερώτηση «πόσα σου έχουν μείνει;». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μετά από εξάσκηση στις αφαιρέσεις 1-1, 2-2, 3-3, 4-4, 5-5, το παιδί τοποθετεί την αριθμοκάρτα με το «0» για να δείξει το τίποτα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Διακρίνει το 0 ανάμεσα από άλλους αριθμούς, γράμματα και σχήματα που τοποθετεί μπροστά του σε κάρτες ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.32. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει την ακολουθία 0-1-2-3-4-5.

**Δραστηριότητες:**

1. Βάζει σε σωστή σειρά τους αριθμούς 0-5 που έχει μπροστά του σε κάρτες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Εισάγει το 0 στην ακολουθία 1-2-3-4-5 απαγγέλλοντας ή δείχνοντας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Παραδοσιακά παιχνίδια με τους αριθμούς. – Είσαι κινεζάκι; Τρως πολύ ρυζάκι; Πόσες κουταλίτσες; - Πέντε. – 0, 1, 2, 3, 4, 5. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.33. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει αντίστροφα την ακολουθία 5-0.

**Δραστηριότητες:** Απαγγέλλει ή δείχνει σε κάρτες αντίστροφα τους αριθμούς 5-4-3-2-1-0. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.34. Επιμέρους στόχος:** Να λύνει πολύ απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στην πρώτη πεντάδα κάνοντας χρήση των συμβόλων +, -, = .

**Δραστηριότητες:**

1. Εξασκείται στην επίλυση προβλημάτων με ομοειδή αντικείμενα: «Έχεις στο καλάθι σου 3 καραμέλες. Σου δίνω άλλες 2. Πόσες έχεις τώρα; (απαντά είτε απαριθμώντας είτε από μνήμης). Παίρνω 1 και την δίνω στον Χ. Πόσες σου έχουν μείνει;» Παράλληλα ο θεραπευτής σε ένα ευδιάκριτο ταμπλό αποτυπώνει με αριθμοκάρτες τα βήματα επίλυσης του προβλήματος ( $3+2=5$ ,  $5-1=4$ ) χρησιμοποιώντας κόκκινο χρώμα για τον αριθμό 4, ώστε να φανεί ότι το πρόβλημα λύθηκε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.35. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει προφορικά ένα-ένα την ακολουθία των αριθμών μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

5. Απαγγέλλει ή δείχνει σε κάρτες ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής την ακολουθία των αριθμών έως το 10. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Παραδοσιακά παιχνίδια με τους αριθμούς. *Ένα αυγό η κότα.*  
*Ένα αυγό η κότα.*  
*Δύο μάτια το παιδί.*  
*Τρία πόδια η πυροστιά.*  
*Τέσσερα πόδια το αρνί.*  
*Πέντε δάκτυλα στο χέρι.*  
*Έξι μέρες της δουλειάς.*  
*Εφτά μέρες η εβδομάδα.*  
*Οχτώ πόδια το χταπόδι.*  
*Εννιά φέτες το πορτοκάλι.*  
*Δέκα δεκάλεπτα, το ευρώ.* (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
7. Ο θεραπευτής σχηματίζει στο πάτωμα με κιμωλία περιγράμματα πατούσας (δέκα περιγράμματα) και γράφει μέσα σε κάθε ένα και τον ανάλογο αριθμό.

Ζητά από το παιδί να περπατήσει πάνω στα περιγράμματα και κάθε φορά που πατάει σε κάποιο να λέει και τον αντίστοιχο αριθμό. (Τζώρτζη, 1996)

**2.36. Επιμέρους στόχος:** Να απαριθμεί συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετρά ως το 10 δείχνοντας σπιρτόκουτα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής τοποθετεί στο πάτωμα ένα στεφάνι. Δείχνει στο παιδί κάρτες με αριθμούς και το παιδί προσπαθεί να βάλει τόσα αντικείμενα μέσα στο στεφάνι όσα λέει ο αριθμός. (Τζώρτζη, 1996)

**2.37. Επιμέρους στόχος:** Να διαβάζει αριθμητικά σύμβολα έως το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει και διαβάζει ή δείχνει σε κάρτες όλους τους αριθμούς έως το 10. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής απλώνει στο πάτωμα μαντίλια και πάνω τους τοποθετεί οικοδομικό υλικό π.χ. τουβλάκια και έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 10 σε κάρτα ή από αφρώδες υλικό. Εκεί χρησιμοποιώντας τα τουβλάκια το παιδί με τη βοήθεια του θεραπευτή θα φτιάξει τόσα σπιτάκια όσα λέει ο αριθμός που αναγράφεται πάνω τους. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
3. Δραστηριότητα χρωμάτισε τόσα αντικείμενα όσα λέει ο αριθμός δίπλα. (Πόρποδας, 2005)

**2.38. Επιμέρους στόχος:** Να γράφει ή να πληκτρολογεί τα αριθμητικά σύμβολα έως το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Γράφει ή πληκτρολογεί στην οθόνη του Η/Υ τους αριθμούς 0 – 10 αντιγράφοντας από κάρτες που του δίνει ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

1. Το παιδί συμπληρώνει σε ένα τετραγωνάκι τον αριθμό των αντικειμένων που βρίσκονται σε μια εικόνα (χρησιμοποιούνται μέχρι δέκα αντικείμενα). (Πόρποδας, 2005)

**2.39. Επιμέρους στόχος:** Να βάζει στη σειρά τους αριθμούς μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Βάζει σε σειρά τους αριθμούς 0 – 10 όταν ο θεραπευτής του δίνει την αρχή: 0-1-2-3-. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Βάζει σε σειρά τους αριθμούς από το 0 ως το 10 χωρίς βοήθεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.40.Επιμέρους στόχος:** Να δείχνει αντίστροφα από το 10 έως το 0.

**Δραστηριότητες:**

1. Λέει ή δείχνει σε κάρτες μετρώντας αντίστροφα σύνολα 10, 9, 8, .... κ.λ.π. βόλων περασμένων σε κορδόνι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Λέει ή δείχνει σε κάρτες αντίστροφα τους αριθμούς 10 – 0. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής απλώνει στο πάτωμα κάρτες που έχουν ποσότητες αντικειμένων από το 1-10. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να μετρήσει αντίστροφα από τα περισσότερα αντικείμενα στα λιγότερα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**2.41. Επιμέρους στόχος:** Να βρίσκει τον προηγούμενο και τον επόμενο ενός αριθμού μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Συμπληρώνει το 5 και το 7 στην ακολουθία 1-2-3-4-.....-6-.....-8-9-10, στο χαρτί, με κάρτες ή στην οθόνη του Η/Υ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Βρίσκει τον προηγούμενο και τον επόμενο οποιουδήποτε αριθμού μέσα στη δεκάδα γράφοντας σε χαρτί, δείχνοντας ή πληκτρολογώντας στον Η/Υ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.42. Επιμέρους στόχος:** Να δίνει ένα λογικό υπολογισμό για αριθμούς μέχρι το 10 χωρίς να κάνει απαρίθμηση.

**Δραστηριότητες:**

1. Υπολογίζει τον αριθμό ενός συνόλου 5 μήλων σε μια σακούλα (Με απόκλιση «+2», «-2» για ποσότητες μεγαλύτερες του 5). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.43.Επιμέρους στόχος:** Να διακρίνει την τακτική έννοια των αριθμών μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Λέει ή δείχνει πιο είναι πρώτο, πιο δεύτερο, τρίτο, τέταρτο, πέμπτο, έκτο κ.λ.π από αριστερά προς τα δεξιά σε μια σειρά δέκα φωτογραφιών με γατάκια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3. Γενικός Στόχος:** Αριθμοί και πράξεις.

**3.1. Επιμέρους στόχος:** Υπολογισμοί μέχρι το 10. Να αναπαριστά τις ποσότητες 6 – 10 με το  $n + 1$  όπου  $n = 5,6,7,8,9$ .

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν έχει μπροστά του 5 μανταρίνια και ο θεραπευτής του ζητά να τα κάνει 6, το παιδί παίρνει από το καλάθι ακόμη 1. Το ίδιο κάνει όταν έχει 6 και του ζητάει να τα κάνει 7. Συνεχίζει ως το 10. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.2. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει προφορικά 5-5 και 2-2 την ακολουθία των αριθμών μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετά από πολλές επαναλήψεις του θεραπευτή το παιδί απαντάει μόνος του ή δείχνει τη σωστή κάρτα, χωρίς να κάνει πρόσθεση, στην ερώτηση «πόσο κάνουν 5+5;». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Λέει ή δείχνει σε κάρτα, ότι πέντε και πέντε κάνουν δέκα χωρίς να κάνει απαρίθμηση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Απαγγέλλει ή δείχνει ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής την ακολουθία 2-4-6-8-10. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.3. Επιμέρους στόχος:** Να υπολογίζει αθροίσματα μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν ο θεραπευτής δίνει στο παιδί 4 καραμέλες και μετά άλλες 3, το παιδί κάνει την πρόσθεση και λέει ή δείχνει σε κάρτες, πόσες καραμέλες είχε, πόσες πρόσθεσε και πόσες έχει τελικά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής παραθέτει, ταξινομημένες σε ομάδες, όλες τις δυνατές περιπτώσεις προσθέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα και τις συζητά με το παιδί.  
Περιπτώσεις:
  - Πρόσθεση των αριθμών με το 1:  $1+1, 2+1, \dots, 9+1$
  - Πρόσθεση των αριθμών με το 2:  $3+2, 4+2, \dots, 8+2$
  - Πρόσθεση των ομοίων:  $2+2, 3+3, 4+4, 5+5$
  - Πρόσθεση των αριθμών που διαφέρουν κατά 1:  $3+2, 4+3, 5+4$
  - Πρόσθεση υπολοίπων αριθμών:  $5+3, 6+3, 7+3, 6+4$  (Πόρποδας, 2005)
3. Εύρεση στου αθροίσματος με συνεχίσει της απαρίθμησης από τον μεγαλύτερο προσθετέο (πχ. Για να βρει το παιδί το άθροισμα  $4+5$ , απαριθμεί μετά το 5). (Gersten, Jordan, & Flojo, 2005)

**3.4. Επιμέρους στόχος:** Να αναλύει σε αθροίσματα τους αριθμούς μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Ασκείται αρχικά με ξυλάκια και μετά μόνο με αριθμούς σε προσθέσεις όπως:  $7=6+1, 7=5+2, 7=4+3, 7=3+4, 7=2+5, 7=1+6$ . (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.5. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει προσθέσεις από μνήμης με το 0.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαντά ή δείχνει αμέσως στην ερώτηση πόσο κάνουν « $1+0$ », « $2+0$ », « $3=0$ », κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)



**3.6 .Επιμέρους στόχος:** Να κάνει προσθέσεις μέχρι το 10 χρησιμοποιώντας τα διπλά (v+v) και την πεντάδα.

**Δραστηριότητες:**

1. Να ασκείται στις προσθέσεις 1+1, 2+2, 3+3, 4+4, 5+5, αρχικά με ξυλάκια και μετά με τους αριθμούς. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.7 .Επιμέρους στόχος:** Να κάνει αφαιρέσεις μέχρι το 10.

**Δραστηριότητες:**

1. Ασκείται και τελικά γνωρίζει πως αν από ένα κουτί με 10 μολύβια πάρουμε 6 θα μείνουν 4. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Βρίσκει τη διαφορά ανάμεσα στο 7 και στο 3, στο 8 και στο 4, στο 6 και στο 2 κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής παραθέτει, ταξινομημένες σε ομάδες, όλες τις δυνατές περιπτώσεις αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα και τις συζητά με το παιδί με παραδείγματα.

Περιπτώσεις:

- Αφαίρεση των αριθμών με το 1: 1-1, 2-1..., 10-1
- Αφαίρεση των αριθμών με το 2: 10-2, 9-2, ..., 2-2
- Αφαίρεση των αριθμών με το 3: 10-3, ..., 7-3, 5-3, ..., 3-3
- Αφαίρεση των αριθμών από το διπλάσιο του αφαιρετέου: 10-5, 8-4, 6-3, 4-2
- Αφαίρεση υπολοίπων αριθμών: 10-4, 10-6, 10-7, 10-8, 10-9, 9-4, ..., 9-8, 8-5, ..., 8-7, 7-4, 7-5, 7-6, 6-4, 6-5, 5-4. (Πόρποδας, 2005)

**3.8. Επιμέρους στόχος:** Να επαληθεύει τα αποτελέσματα της πράξης της πρόσθεσης με την αφαίρεση και της αφαίρεσης με την πρόσθεση.

**Δραστηριότητες:**

1. Επιλέγει το σωστό αριθμό για να βρει το αποτέλεσμα στις ασκήσεις που του έχει ετοιμάσει ο θεραπευτής στο μαγνητικό πίνακα. Π.χ. το παιδί επιλέγει το 8 ως αποτέλεσμα στην ισότητα  $5+3 =$  που βλέπει στον μαγνητικό πίνακα. Στη συνέχεια ο θεραπευτής του δίνει το 8, το « - » και το 3 και το παιδί συμπληρώνει δίπλα στην επαλήθευση  $8-5=3$ . Την ίδια δραστηριότητα κάνει ξεκινώντας από αφαίρεση και συνθέτοντας την επαλήθευση της με την

πρόσθεση. Π.χ.  $8-2=$  επιλέγει το 6 και παίρνοντας το 6 και το + συνθέτει  $6+2=8$ . (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.9 .Επιμέρους στόχος:** Να λύνει πολύ απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στην πρώτη δεκάδα.

**Δραστηριότητες:**

1. Λύνει προβλήματα του τύπου: «Μέσα στην τάξη είναι 6 μπάλες. Αφήνουμε τις 2 στην άλλη τάξη. Πόσες έμειναν; Αν φέρουμε από το γυμναστήριο άλλες 3 μπάλες, πόσες θα έχουμε τώρα μέσα στην τάξη;» Παρόμοια προβλήματα μπορεί να λύνονται βιωματικά (μεταφέροντας μπάλες) είτε με ζωγραφισμένες μπάλες και απαρίθμηση, αριθμούς σε κάρτες, είτε, για τα ποιο ικανά παιδιά με απαντήσεις από μνήμης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.10.Επιμέρους στόχος:** Να χρησιμοποιεί τα σύμβολα « > , < » στη σύγκριση των αριθμών.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής τοποθετεί μπροστά στο παιδί δύο σχοινάκια. Το ένα περικλείει 4 βόλους και το άλλο 9 βόλους. Του ζητάει να πει ή να δείξει ποιο σύνολο είναι το μεγαλύτερο. Στη συνέχεια του δίνει σε κάρτα το σύμβολο « > » και του ζητάει να το τοποθετήσει ανάμεσα στα δύο σύνολα έτσι ώστε η «μύτη» του συμβόλου να δείχνει το μικρότερο σύνολο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής βάζει μπροστά στο παιδί δύο καλάθια. Το ένα περιέχει 5 μήλα και το άλλο 8 μήλα. Του ζητάει να πει ή να δείξει ποιο σύνολο είναι μικρότερο. Στη συνέχεια του δίνει με την κάρτα « < » και του ζητάει να τη βάλει ανάμεσα στα δύο καλάθια έτσι ώστε το άνοιγμα του συμβόλου να δείχνει το μεγαλύτερο σύνολο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Με τις αριθμοκάρτες 1 – 10 και τα σύμβολα « < , > » ο θεραπευτής κάνει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ζητώντας από το παιδί άλλοτε να πει / δείξει «ποιο σύνολο είναι το μεγαλύτερο» και άλλοτε «ποιο σύνολο είναι το μικρότερο» τοποθετώντας τα σύμβολα «< , >» ανάμεσα στους δύο αριθμούς. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

4. Ο θεραπευτής εισάγει και το σύμβολο « $\Rightarrow$ »στην παραπάνω δραστηριότητα.  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.11. Επιμέρους στόχος:** Να αναπαριστά τις ποσότητες 11- 20 με το  $n+1$ , όπου  $n=10-19$ .

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν ο μαθητής έχει μπροστά του 10 σπέρτα και ο θεραπευτής του ζητάει να τα κάνει 11, το παιδί παίρνει από το κουτί ακόμα 1, μέχρι να κατανοήσει όλους τους αριθμούς 11-20 ως αποτέλεσμα της πρόσθεσης  $10+1$ ,  $11+1$ ,  $12+1$ .  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.12. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλει προφορικά ένα – ένα την ακολουθία 11-20

**Δραστηριότητες:**

1. Απαγγέλλει ή δείχνει σε κάρτες ενώ ο θεραπευτής την ακολουθία 11-20.  
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.13. Επιμέρους στόχος:** Να διαβάζει τα αριθμητικά σύμβολα 11-20.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει και διαβάζει τα αριθμητικά σύμβολα 11-20. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Δραστηριότητα χρωμάτισε τόσα αντικείμενα όσα λέει ο αριθμός δίπλα.  
(Πόρποδας, 2005)

**3.14 .Επιμέρους στόχος:** Να γράφει ή να πληκτρολογεί τα αριθμητικά σύμβολα 11-20.

**Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί γράφει ή πληκτρολογεί στον Η/Υ τους αριθμούς 11-20 αντιγράφοντας από κάρτες που του δίνει ο θεραπευτής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το παιδί συμπληρώνει σε ένα τετραγωνάκι τον αριθμό των αντικειμένων που βρίσκονται σε μια εικόνα (χρησιμοποιούνται μέχρι είκοσι αντικείμενα). (Πόρποδας, 2005)

**3.15. Επιμέρους στόχος:** Να βάζει σε σειρά τους αριθμούς 11-20.

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες με τους αριθμούς 11-20 και του δώσει την αρχή: 11-12-13..... το παιδί συνεχίζει με το σωστό τρόπο μέχρι το 20. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Βάζει σε σειρά τους αριθμούς 11-20 γράφοντας ή χρησιμοποιώντας κάρτες, χωρίς βοήθεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.16. Επιμέρους στόχος:** Να δείχνει αντίστροφα 1:1 από το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν ο θεραπευτής βάζει μπροστά του τους κύκλους με σκοινί (σύνολα) που το πρώτο περιέχει 10 καραμέλες ..... το τελευταίο 20 καραμέλες, το παιδί δείχνει αντίστροφα ένα – ένα τα σύνολα ξεκινώντας από αυτό που έχει τις 20 καραμέλες και καταλήγοντας σε αυτό που έχει τις 10. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Δείχνει αντίστροφα από το 20 έως το 10 σε κάρτες με αριθμούς. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Δείχνει αντίστροφα από το 20 έως το 0 σε κάρτες με αριθμούς. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.17. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει 10-10 και 5-5 έως το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετά από πολλές επαναλήψεις, με τη βοήθεια του θεραπευτή, το παιδί απαντάει χωρίς να κάνει πρόσθεση στην ερώτηση «πόσο κάνουν δέκα και δέκα;» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Απαγγέλλει ή δείχνει σε κάρτες ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής, την ακολουθία 5-10-15-20. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.18. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει 2-2 έως το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαγγέλλει ή δείχνει ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής, την ακολουθία 2-4-6-8-10-12 κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.19. Επιμέρους στόχος:** Να γνωρίζει ότι στους διψήφιους αριθμούς το πρώτο ψηφίο δηλώνει τη δεκάδα.

**Δραστηριότητες:**

1. Όταν ο θεραπευτής του δείχνει 10 δεμένα ξυλάκια με λάστιχο, να μπορεί να πει ή να δείξει ότι είναι μια δεκάδα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Όταν ο θεραπευτής του δείχνει 2 δεμένα ματσάκια από 10 ξυλάκια το καθένα, το παιδί λέει ή δείχνει ότι είναι 2 δεκάδες ή 20 ξυλάκια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Αναλύει τους αριθμούς 11-19 σε σύνολα των 10 και 1,2,3 κ.λ.π. αριθμών. Βάζει τον αριθμό 1 κάτω από την δεκάδα και τον 1 ή 2 ή 3 κ.λ.π κάτω από τις μονάδες, λέγοντας ή δείχνοντας: «Μια δεκάδα και 1,2,3.... μονάδες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4. Γενικός Στόχος:** Αριθμοί και πράξεις. Υπολογισμοί μέχρι το 20.

**4.1. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει προσθέσεις με αριθμούς μέχρι το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Προσθέτει σύνολα από συνδετήρες με άθροισμα έως το 20, κάνοντας απαρίθμηση. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.2. Επιμέρους στόχος:** Να μπορεί να χρησιμοποιεί την προσεταιριστική ιδιότητα στην πρόσθεση, (χωρίς να διδαχτεί τον όρο).

**Δραστηριότητες:**

1. Χρησιμοποιεί (αρχικά με αντικείμενα αργότερα με αριθμούς και στο τέλος από μνήμης) στρατηγικές όπως:
  - $12+4=10+2+4=10+(2+4)=10+6=16$
  - $8+6=8+2+4=(8+2)+4=10+4=14$  (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.3. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει αφαιρέσεις με αριθμούς μέχρι το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Κάνει αφαιρέσεις από σύνολα αντικειμένων έως το 20. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κάνει αφαιρέσεις με αριθμούς μέχρι το 20. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.4. Επιμέρους στόχος:** Να χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να κάνει ποιο εύκολα την αφαίρεση.

**Δραστηριότητες:**

1. Χρησιμοποιεί (με αντικείμενα, αριθμούς ή από μνήμης) στρατηγικές όπως:
  - $15 - 8 = 15 - (5 + 3) = 15 - 5 - 3 = (15 - 5) - 3 = 10 - 3 = 7$
  - $17 - 12 = (10 - 10) + (7 - 2) = 0 + 5$ . (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.5. Επιμέρους στόχος:** Να λύνει απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στην πρώτη δεκάδα.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να ζωγραφίσει τα μέλη της οικογένειας του και να προσθέσει τους συγγενείς (θείους, ξαδέλφια), και τους συμμαθητές. Στη συνέχεια του ζητάει να αφαιρέσει τους άνδρες ή τις γυναίκες ή τα παιδιά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5. Γενικός Στόχος:** Απαρίθμηση μέχρι το 50 και στη συνέχεια μέχρι το 100.

**5.1. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει προφορικά 10-10 ως το 50.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής βάζει μπροστά του 5 δεκάδες από ξυλάκια, δεμένη ή καθεμιά με σε ματσάκι και το παιδί απαγγέλλει (ή δείχνει ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής) την ακολουθία των αριθμών 10-20-30-40-50. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.2. Επιμέρους στόχος:** Να διαβάζει τα αριθμητικά σύμβολα 30,40,50.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες με αριθμητικά σύμβολα 10, 20, 30, 40, 50, και κάθε φορά που ζητά ένα σύμβολο, το παιδί το ξεχωρίζει και το δείχνει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.3. Επιμέρους στόχος:** Να απαγγέλλει προφορικά 10-10 ως το 100.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαγγέλλει ή δείχνει ενώ απαγγέλλει ο θεραπευτής, την ακολουθία 10-20-30-40-50-60-70-80-90-100. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.4. Επιμέρους στόχος:** Να διαβάζει τα αριθμητικά σύμβολα 60-70-80-90-100.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει και διαβάζει ή δείχνει τα αριθμητικά σύμβολα 60-100 ανάμεσα σε κάρτες που περιέχουν ακόμα άλλα αριθμητικά σύμβολα και γράμματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.5. Επιμέρους στόχος:** Να γνωρίζει ότι το πρώτο ψηφίο είναι το πιο σημαντικό για το μέγεθος ενός αριθμού.

**Δραστηριότητες:**

1. Κάνει συγκρίσεις χρησιμοποιώντας τα σύμβολα  $<$ ,  $>$  αρχικά με τα ματσάκια με τις δεκάδες και αργότερα με τους αριθμούς 10-20-30...100. Επισημαίνει κάθε φορά ότι π.χ. το 80 είναι μεγαλύτερο από το 30 επειδή το 8 είναι μεγαλύτερο από το 3. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.6. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει προσθέσεις δεκάδων ως το 100.

**Δραστηριότητες:**

1. Κάνει προσθέσεις του τύπου:  $20+30$ ,  $40+50$  κ.λ.π. χρησιμοποιώντας αρχικά ξυλάκια και αργότερα αριθμούς και λέγοντας ή δείχνοντας: δύο δεκάδες και τρεις δεκάδες ίσον πέντε δεκάδες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.7. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει αφαιρέσεις δεκάδων ως το 100.

**Δραστηριότητες:**

1. Κάνει αφαιρέσεις του τύπου:  $50 - 20$ ,  $80 - 60$ , κ.λ.π. χρησιμοποιώντας αρχικά ξυλάκια αργότερα αριθμούς και λέγοντας ή δείχνοντας: πέντε δεκάδες μείον δύο δεκάδες ίσον τρεις δεκάδες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.8. Επιμέρους στόχος:** Να απαριθμεί μέχρι το 50.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαριθμεί 1-1 έως το 50 όταν ο θεραπευτής του δίνει την αρχή σε κάθε δεκάδα: 21, 22, 23 ..., 31, 32, 33, ... κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Απαριθμεί 1-1 έως το 50 χωρίς βοήθεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.9. Επιμέρους στόχος:** Να απαριθμεί μέχρι το 100.

**Δραστηριότητες:**

1. Απαριθμεί 1-1 από το 50 έως το 100 όταν ο θεραπευτής του δίνει την αρχή σε κάθε δεκάδα 51, 52, 53 ....., 61, 62, 63 ... κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Απαριθμεί έως το 100 χωρίς βοήθεια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**5.10. Επιμέρους στόχος:** Να διαβάζει, να γράφει και να βάζει στη σειρά αριθμούς μέχρι το 100.

**Δραστηριότητες:**

1. Αναγνωρίζει και διαβάζει ή δείχνει τους αριθμούς έως το 100. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Γράφει ή πληκτρολογεί τους αριθμούς έως το 100. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Γνωρίζει ότι το 87 αποτελείται από 8 δεκάδες και 7 μονάδες, το 24 από 2 δεκάδες και 4 μονάδες κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Βάζει σε σειρά από τον μικρότερο στον μεγαλύτερο και αντίστροφα αριθμούς όπως: 45, 14, 23, 87, 36, 92, 12 ... (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)



**5.11.Επιμέρους στόχος:** Να εξοικειωθεί με καταστάσεις επανάληψης ίσων ποσοτήτων χωρίς την εισαγωγή του συμβόλου του πολλαπλασιασμού σε αριθμούς μέχρι το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Αφού εξασκηθεί πολλές φορές με ξυλάκια λέει ή δείχνει με αριθμούς ότι  $3+3$  είναι δύο φορές το τρία και ισούται με 6. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Αφού εξασκηθεί πολλές φορές με μανταλάκια λέει ή δείχνει με αριθμούς ότι  $2+2+2$  είναι τρεις φορές το δύο και ισούται με 6. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Επαναλαμβάνει με:  $3+3$ ,  $4+4$ ,  $5+5$ ,  $6+6$ ,  $7+7$ ,  $8+8$ ,  $9+9$ ,  $3+3+3$ ,  $4+4+4$ ,  $5+5+5$ ,  $6+6+6$ ,  $2+2+2+2+2+2$  ... κ.λ.π (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής βάζει πάνω στο τραπέζι ένα κουτί με καλαμάκια. Ζητά από το παιδί να πάρει 5 φορές από ένα καλαμάκι και να του πει πόσα έχει, 3 φορές από ένα, 10 φορές από ένα ... Επαναλαμβάνει πολλές φορές τη δραστηριότητα ώσπου το παιδί να αναγνωρίζει ότι 5 φορές το ένα ίσον 5, κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Ο θεραπευτής τοποθετεί ένα καλάθι με καραμέλες πάνω στο τραπέζι. Στη συνέχεια παίρνει 2 καραμέλες από το καλάθι και τις βάζει πάνω στο τραπέζι. Ζητά από το παιδί να πάρει από το καλάθι τόσες καραμέλες, όσες είναι πάνω στο τραπέζι. Αφού εξασκηθεί πολλές φορές λέει ή δείχνει ότι  $2+2$  είναι δύο φορές το δύο και ισούται με 4. Συνεχίζουμε με μια άλλη ποσότητα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
6. Προσέγγιση του πολλαπλασιασμού μέσα από την έννοια του ζευγαριού, όπως εκφράζεται στο ανθρώπινο σώμα. Εσύ έχεις δύο πόδια, εγώ έχω δύο πόδια. Πόσα πόδια έχουμε μαζί; (δύο φορές από δύο). Τα τρία άτομα; τα τέσσερα; κ.ο.κ. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
7. Επίλυση μικρών προβλημάτων: Το ένα τραπέζι έχει τέσσερα πόδια. Τα δύο τραπέζια πόσα πόδια έχουν; Ο Ορέστης διαβάζει τρία βιβλία την ημέρα. Πόσα βιβλία διάβασε σε πέντε μέρες; (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**5.12. Επιμέρους στόχος:** Να εξοικειωθεί με καταστάσεις μερισμού ίσων ποσοτήτων χωρίς την εισαγωγή του συμβόλου της διαίρεσης σε αριθμούς μέχρι το 20.

**Δραστηριότητες:**

1. Με τη βοήθεια του θεραπευτή το παιδί χωρίζει ένα σύνολο από 10 μανταλάκια σε δύο ίσα μέρη και ένα σύνολο από 20 μανταλάκια σε δύο ίσα και μετά σε 4 ίσα μέρη. Εξασκείται και αναγνωρίζει ότι το 10 ισούται με 2 πεντάδες, το 20 ισούται με 2 δεκάδες και 4 πεντάδες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Όταν ο θεραπευτής βάζει μπροστά του 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 ξυλάκια, το παιδί χωρίζει κάθε ποσότητα στη μέση και λέει ή δείχνει πόσα ξυλάκια είναι το μισό της αρχικής ποσότητας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Όταν ο θεραπευτής βάζει μπροστά του 3, 6, 9, 12, 15, 18 καλαμάκια και του ζητά να χωρίσει κάθε ποσότητα σε τρία ίσα μέρη, το παιδί λέει ή δείχνει πόσα καλαμάκια περιέχει το κάθε μέρος από τα τρία που χώρισε την αρχική ποσότητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Με τον ίδιο τρόπο το παιδί έχει μπροστά του 4, 8, 12, 16, 20 κύβους και χωρίζει την κάθε ποσότητα σε τέσσερα ίσα μέρη. Στη συνέχεια λέει ή δείχνει από πόσους κύβους αποτελείται το κάθε μέρος από τα τέσσερα που χωρίστηκε η αρχική ποσότητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Όταν ο θεραπευτής του δίνει 5, 10, 15, 20 βόλους και του ζητάει να τους χωρίσει σε πέντε ίσα μέρη, το παιδί λέει ή δείχνει από πόσους βόλους αποτελείται το κάθε μέρος από τα πέντε που χώρισε την αρχική ποσότητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα βάζο με 20 μολύβια ή ξύλινα χρώματα και του ζητά, να τα μοιράσει στην οικογένεια του και σε αυτόν (μπορούν να χρησιμοποιηθούν φωτογραφίες για τα μέλη της οικογένειας). Αφού τα μοιράσει, να πει πόσα μολύβια έδωσε στον καθένα. Η διανομή γίνεται κυκλικά, δηλαδή το παιδί μοιράζει πρώτα από ένα μολύβι στον καθένα και συνεχίζει έτσι μέχρι να τελειώσουν. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
7. Επίλυση μικρών προβλημάτων. Η γάτα του Αλέξη γέννησε 6 γατάκια και σκέφτεται να δώσει από ένα σε κάθε φίλο του.. Πόσοι φίλοι του θα πάρουν γατάκι; Ο Γιώργος έχει 10 τριαντάφυλλα και θέλει να τα βάλει σε δύο βάζα. Πόσα τριαντάφυλλα θα βάλει σε κάθε βάζο; (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

## **6. Γενικοί στόχοι:**

- Μετρήσεις – Μήκος, ύψος, πλάτος (εμπειρικές μετρήσεις στα μεγέθη αυτά).
- Χρόνος (ονομασία – η έννοια του χρονικού διαστήματος σε σχέση με ορισμένα γεγονότα.

**6.1.Επιμέρους στόχος:** Να συγκρίνει και να σειροθετεί αντικείμενα χρησιμοποιώντας την κατάλληλη γλώσσα.

### **Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί δύο γλειφιτζούρια – μαστιχονάκια και ζητά από το παιδί να επιλέξει ένα από αυτά. Στη συνέχεια τα παρατηρούν και να συγκρίνουν για να κατανοήσει το παιδί τις έννοιες μακρύ – κοντό. (Schiller, Phipps, 2003)
2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί δύο εικόνες με όμοια αντικείμενα π.χ. δύο μπλούζες και παρατηρεί ποιο είναι το μακρύ μανίκι. (Λογισμικό Α΄ Δημοτικού)
3. Ο θεραπευτής έχει σχεδιάσει δύο όμοιες κάρτες π.χ. με ένα μονοπάτι. Το παιδί λέει ή δείχνει την κάρτα με το ποιο κοντό μονοπάτι. (Λογισμικό Α΄ Δημοτικού)
4. Μεταξύ δύο ποτηριών το παιδί συγκρίνει και λέει ή δείχνει ποιο είναι το «ψηλότερο» (π.χ. το κόκκινο ποτήρι είναι ψηλότερο από το κίτρινο). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Το παιδί τοποθετεί στη σειρά μολύβια διαφόρων μεγεθών από το κοντότερο στο ψηλότερο. Η δραστηριότητα ξεκινά με δύο μολύβια και ύστερα προστίθενται και άλλα. (Πόρποδας, 2003)
6. Μεταξύ τριών (ή και περισσότερων) αντικειμένων (χάρακες, βιβλία, φύλλα χαρτιού) το παιδί λέει ή δείχνει ποιο είναι το πιο ψηλό από όλα, ποιο είναι ψηλότερο από κάποιο άλλο ή πιο κοντό από ένα τρίτο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Μεταξύ δύο αντικειμένων (σφαίρα, κύβος, ή δύο ποτήρια με νερό) το παιδί λέει ή δείχνει ποιο είναι βαρύτερο ή ελαφρύτερο χρησιμοποιώντας για ζυγαριά τα δυο του χέρια. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

8. Το παιδί λέει ή δείχνει ποιο αντικείμενο είναι πριν και ποιο μετά από αριστερά προς τα δεξιά σε μια σειρά καθημερινών αντικειμένων (πιρούνι, κουτάλι, πιάτο, μαχαίρι, ποτήρι): Το κουτάλι είναι πριν από το πιάτο και μετά από το πιρούνι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
9. Μεταξύ δύο αντικειμένων (ποτήρι με γάλα από το ψυγείο – ποτήρι με γάλα εκτός ψυγείου) το παιδί λέει ή δείχνει ποιο είναι πιο ζεστό ή πιο κρύο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
10. Βάζει σε αύξουσα σειρά ορθογώνια παραλληλεπίπεδα με κριτήριο το μήκος/ το ύψος/ το πλάτος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**6.2. Επιμέρους στόχος:** Να μετρά διάφορα μεγέθη με αυθαίρετες μονάδες μέτρησης.

**Δραστηριότητες:**

1. Μετρά με τις πιθαμές του ή με λουρίδες χαρτιού το μήκος του θρανίου του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μαθαίνει να μετρά πόσες ξύστες μακριά είναι το μολύβι (*Λογισμικό Α΄ Δημοτικού*)
3. Παιχνίδι οι λαγοί. Το παιδί και ο θεραπευτής γίνονται λαγοί και προσπαθούν να πηδήξουν όσο πιο μακριά μπορούν, για να πλησιάσουν ένα καρότο, που έχει τοποθετήσει ο θεραπευτής μπροστά τους σε απόσταση ενός μέτρου περίπου. Το σημείο εκκίνησης έχει σημειωθεί με κιμωλία. Στο τέλος μετράνε την απόσταση που πήδηξε ο καθένας, αρχικά με ένα κορδόνι και κατόπιν με μέτρο. Συγκρίνουν τις μετρήσεις και όποιος πήδηξε πιο μακριά παίρνει για έπαθλο το καρότο. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Μετρά το εμβαδόν του θρανίου με μονάδα μέτρησης όμοια φύλλα χαρτιού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Μετρά και συγκρίνει τη χωρητικότητα μιας κανάτας και μιας λεκάνης με μονάδα μέτρησης ένα ποτήρι νερό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Μετρά το χρόνο που χρειάζεται για μια δραστηριότητα με όργανο μέτρησης την κλεψύδρα. Λέει ή δείχνει ότι για να τελειώσει τη δραστηριότητα, πρέπει να «γυρίσει» την κλεψύδρα, μία, δύο ή και παραπάνω φορές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

7. Χρησιμοποιεί λουρίδες χαρτί ή τις πιθαμές του για να συγκρίνει το μήκος αντικειμένων (την πόρτα της τάξης και την έδρα) που δεν μπορούν να μπουν δίπλα – δίπλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**6.3. Επιμέρους στόχος:** Να γνωρίζει τις πιο απλές μονάδες μέτρησης μήκους, χωρητικότητας, βάρους και χρόνου και που χρησιμοποιείται η κάθε μία.

**Δραστηριότητες:**

1. Χρησιμοποιώντας τον χάρτη της Ελλάδας, ο θεραπευτής δείχνει στον μαθητή τον τόπο κατοικίας του, έναν τόπο που επισκέπτεται συχνά (χωριό, εξοχή) και μια μεγάλη πόλη λέγοντας τις αποστάσεις, έτσι ώστε να ξέρει ότι μετριοούνται σε χιλιόμετρα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Μετρά τη χωρητικότητα μιας κανάτας σε γάλα και ενός κουβά σε νερό, χρησιμοποιώντας ένα μετρητή λίτρων κουζίνας, έτσι ώστε να ξέρει ότι τα υγρά μετριοούνται σε λίτρα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Επισκέπτεται το κοντινό μανάβικο με τον θεραπευτή και συμμετέχει στη διαδικασία της αγοράς και του ζυγίσματος μήλων, έτσι ώστε να ξέρει ότι τα είδη που αγοράζουμε από τον μανάβη μετριοούνται σε κιλά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Μετρά μαζί με το θεραπευτή με τη βοήθεια ενός ρολογιού τη διάρκεια ενός διαλείμματος και τη διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο, έτσι ώστε να ξέρει ότι η μικρή χρονική διάρκεια μετριοείται σε λεπτά και η μεγαλύτερη σε ώρες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Σε ένα πίνακα με τις ώρες της ημέρας, ορίζει μαζί με τον θεραπευτή τι κάνει κατά τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας, με προσδιορισμό της κάθε ώρας, έτσι ώστε να κατανοήσει ότι μια μέρα έχει 24 ώρες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

6. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας και τις βάζει σε σειρά σε ημερολόγιο του οποίου ο θεραπευτής έχει ανακατέψει τα φύλλα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Λέει ή δείχνει στον πίνακα με τις ημέρες της εβδομάδας τι μέρα είναι σήμερα, τι ήταν χτες, τι θα είναι αύριο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
8. Λέει ή δείχνει τους μήνες στον κυκλικό πίνακα της τάξης και τοποθετεί ένα χάρτινο βέλος – που η βάση του είναι στο κέντρο του κύκλου – στον μήνα που διανύουμε. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**6.4. Επιμέρους στόχος:** Να κάνει απλές μετρήσεις με τις γνωστές μονάδες μέτρησης.

**Δραστηριότητες:**

1. Με χάρακα μήκους ενός μέτρου μετρά την απόσταση από την πόρτα μέχρι το θρανίο του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Με χάρακα μήκους 10 εκατοστών (μια παλάμη) μετρά το μήκος του θρανιού του. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Με χαρτί εμβαδού ενός τετραγωνικού μέτρου μετρά τον χώρο του παιχνιδιού οριοθετώντας με κιμωλία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Λέει ή δείχνει πόσα ποτήρια λίτρα νερού χωράνε σε μια λεκάνη χρησιμοποιώντας ως μονάδα μέτρησης πλαστικά μπουκάλια του ενός λίτρου. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**6.5.Επιμέρους στόχος:** Να μπορεί να βάλει σε σειρά γεγονότα σύμφωνα με τη χρονική τέλεση τους.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί τρεις φωτογραφίες (ένα μήλο, πάνω στο δέντρο, το μήλο κομμένο στα δύο, ένα παιδί τρώει το μισό μήλο). Ανακατεύει τις φωτογραφίες και το παιδί λέει ή δείχνει ποιο γεγονός έγινε πρώτα, ποιο ακολούθησε, ποιο έγινε τελευταίο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής δείχνει στο παιδί φωτογραφίες από μια ενέργεια που έκανε π.χ. έφαγε ένα μήλο και του ζητά να τοποθετήσει τις κάρτες με τη σειρά που εκτελέστηκαν οι ενέργειες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)
3. Το παιδί αφηγείται πως πέρασε το Σαββατοκύριακο ή τις διακοπές των Χριστουγέννων ή το χθεσινό απόγευμα. Ο θεραπευτής θέτει ερωτήματα για να ενθαρρύνει το παιδί να αφηγηθεί τα γεγονότα με τη σειρά με την οποία συνέβησαν και για να χρησιμοποιήσει τους όρους: πριν, μετά, πρώτα, ύστερα, στη συνέχεια κ.α. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Λέει ή δείχνει (σε φωτογραφίες ή σκίτσα) αυτό που του συνέβη χτες, αυτό που του συμβαίνει σήμερα και αυτό που θα του συμβεί αύριο. (Χτες πήγε βόλτα στο πάρκο, σήμερα έχει γυμναστική στο σχολείο, αύριο θα πάει στη λαϊκή με τη μητέρα του). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)
5. Ελέγχει το σχολικό του πρόγραμμα και λέει ή δείχνει αν έκανε γυμναστική την προηγούμενη ώρα και αν θα ζωγραφίσει την τελευταία ώρα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)
6. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα παραμύθι και κατόπιν ζητά από το παιδί να του αφηγηθεί τα γεγονότα με την ίδια σειρά. Παράδειγμα: «τα τρία γουρουνάκι». Στη συνέχεια θέτει ερωτήματα: ποιο γουρουνάκι έφτασε πρώτο στο σπιτάκι του; Ποιο δεύτερο; Ποιο τελευταίο; Τι έγινε μετά; Σε ποιο γουρουνάκι πήγε πρώτα ο λύκος; Σε ποιο πήγε ύστερα; Τι έγινε στο τέλος; (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**6.6. Επιμέρους στόχος:** Να διακρίνει τη διάρκεια των χρονικών διαστημάτων.

**Δραστηριότητες:**

1. Λέει ή δείχνει ποιο είναι μεγαλύτερο σε διάστημα: το διάλειμμα ή η ώρα της γυμναστικής; (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Ο θεραπευτής παρουσιάζει ένα μεγάλο χαρτόνι με το ημερολόγιο του έτους που περιέχει όλους τους μήνες και σε κάθε μήνα τις εβδομάδες. Υπάρχουν σημειωμένες οι μεγάλες γιορτές και οι εποχές. Ταυτόχρονα ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα ημερολόγιο του μήνα που διανύεται με τις εβδομάδες του καθώς και το ημερολόγιο της τρέχουσας εβδομάδας με τα μαθήματα του σχολείου και τις λοιπές δραστηριότητες. Με ασκήσεις του τύπου «ποιο χωράει που» για γεγονότα της ημέρας ή μεγάλες γιορτές, ο μαθητής διαπιστώνει τις σχέσεις των χρονικών διαστημάτων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**7. Γενικός Στόχος:** Χρηματικές αντιστοιχίες - συναλλαγές.

**7.1. Επιμέρους στόχος:** Να γνωρίζει τις σχέσεις μεταξύ των νομισμάτων.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί πολλά κέρματα του ενός και των δύο ευρώ, καθώς και κέρματα των 50λ. και του ζητά να του δώσει ένα ποσό κάθε φορά σε διαφορετικό συνδυασμό κερμάτων έτσι ώστε να εξοικειωθεί και να μάθει ότι το κέρμα των δύο ευρώ είναι ίσο με δύο κέρματα του ενός ευρώ ή τέσσερα κέρματα των 50 λεπτών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Σαν συνέχεια στην παραπάνω δραστηριότητα, λίγο καιρό μετά ο θεραπευτής συνεχίζει δίνοντας εκτός από τα κέρματα και χαρτονομίσματα των 5 και 10 ευρώ. Το παιδί καλείται να κάνει περισσότερους συνδυασμούς και να εξοικειωθεί με όλα τα νομίσματα και τις αντιστοιχίες τους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**7.2. Επιμέρους στόχος:** Να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί τα νομίσματα στα πλαίσια των καθημερινών του συναλλαγών.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής κατασκευάζει κέρματα από χαρτόνια και οργανώνει στο χώρο ένα αυτοσχέδιο μανάβικο. Βάζει τιμές πάνω στα φρούτα του και δίνει στο παιδί ένα πορτοφόλι με χρήματα. Το παιδί καλείται να «ψωνίσει» από το μανάβικο ζητώντας ένα ή δύο μήλα πληρώνοντας από το πορτοφόλι του το



αντίτιμο. Στην αρχή ο θεραπευτής ξεκινάει από ακέραιους και εύκολα νομίσματα όπως ένα ή δύο ευρώ και στη συνέχεια εισάγει τα κέρματα του 1, 2, 5, 10, 20, 50 λεπτών. Αργότερα ζητά από το παιδί να υπολογίσει και τι ρέστα θα πρέπει να πάρει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Σε μια επίσκεψη, (π.χ. σουπερμάρκετ), το παιδί θα αγοράσει καραμέλες και θα πληρώσει το ίδιο στο ταμείο με τα χρήματα που θα του έχει δώσει από πριν ο θεραπευτής. Στη συνέχεια θα μετρήσει τα ρέστα που πήρε για να ελέγξει αν είναι σωστά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## **8. Γενικός Στόχος:** Βάρος (μάζα).

### **8.1. Επιμέρους στόχος:** Να γνωρίζει τη χρήση της ζυγαριάς.

#### **Δραστηριότητες:**

1. Το παιδί ζυγίζει δύο ισοβαρή όμοιες μπάλες από πλαστελίνη και κατανοεί τη διατήρηση της μάζας σε ίδια αντικείμενα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)
2. Το παιδί εξοικειώνεται με την ισορροπία της ζυγαριάς ζυγίζοντας διαφορετικά αλλά ισοβαρή αντικείμενα (σφαίρες, κύβους, παιχνίδια). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Συγκρίνει τη μάζα αντικειμένων με ίδιο όγκο: ένα γυάλινο με ένα πλαστικό πιάτο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
4. Ο θεραπευτής έχει βάλει σε πάνινα σακουλάκια όσπρια, ώστε να φτιάξουν ζύγια: 1 κιλό, μισό κιλό, 250 γραμμάρια. Τοποθετεί στη ζυγαριά ένα ζύγι στη μία μεριά και στην άλλη ένα άδειο δοχείο και ζητά από το παιδί να το γεμίσει με πέτρες ή χώμα, ώσπου να ισορροπήσει η ζυγαριά. Όταν το καταφέρει, ζυγίζει το ζύγι και το κουτί σε μια σύγχρονη ζυγαριά και παρατηρεί ότι έχουν το ίδιο βάρος. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
5. Συγκρίνει τη μάζα αντικειμένων με διαφορετικό όγκο: μια μπάλα του τένις με ένα μπαλόνι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Ο θεραπευτής παίρνει τρία ίδια κουτιά και τα γεμίζει με τρία διαφορετικά υλικά: βάζει στο πρώτο φύλλα, στο δεύτερο όσπρια και στο τρίτο πέτρες. Αφήνει στη συνέχεια το παιδί να τα κρατήσει στο χέρι του και να εκτιμήσει ποιο κουτί είναι το πιο βαρύ (μπορεί να χρησιμοποιήσει και τη ζυγαριά έπειτα για να διαπιστώσει αν η απάντηση του ήταν σωστή). Κατόπιν, προτρέπει το

παιδί να βάλει στη σειρά τα τρία κουτιά από το πιο βαρύ στο πιο ελαφρύ και αντίστροφα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

7. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ζεύγη αντικειμένων, όπου το ένα έχει μεγάλο όγκο και μικρό βάρος, ενώ το άλλο έχει μικρό όγκο και μεγάλο βάρος. Παράδειγμα: • μια μεγάλη μπάλα βαμβάκι και μια μικρή πετσέτα, • ένα μεγάλο κομμάτι φελλό και ένα τουβλάκι ξύλινο, • ένα μπαλόνι φουσκωμένο και ένα μήλο. Αφήνει το παιδί να παρατηρήσει τα δύο αντικείμενα, π.χ. τη μεγάλη μπάλα βαμβακιού και τη μικρή πέτρα, και ζητά να εκτιμήσει ποιο είναι το πιο βαρύ. Είναι πιθανόν να επηρεαστεί από τον όγκο και να πει το βαμβάκι είναι το πιο βαρύ. Στη συνέχεια, εκτιμά το βάρος ζυγίζοντας με τα χέρια του τα δύο αντικείμενα. Τέλος ζυγίζει στη ζυγαριά τα δύο αντικείμενα, και συγκρίνει το αποτέλεσμα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

## ΤΟΜΕΑΣ: ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ

1. **Γενικός Στόχος:** Επίπεδα σχήματα και στερεά σώματα.

**1.1. Επιμέρους Στόχος:** Να διακρίνει τα γεωμετρικά σχήματα στο επίπεδο από τα στερεά γεωμετρικά σώματα.

### Δραστηριότητες:

1. Ομαδοποιεί σχήματα που έχει κόψει ο θεραπευτής σε χαρτί (τετράγωνα, κύκλους, τρίγωνα, ορθογώνια παραλληλόγραμμα) και μικρά γεωμετρικά στερεά (κύβους, σφαίρες, πυραμίδες, ορθογώνια παραλληλεπίπεδα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ομαδοποιεί φωτογραφίες από
  - τετράγωνα, κύκλους, τρίγωνα, ορθογώνια παραλληλόγραμμα.
  - κύβους, σφαίρες, πυραμίδες, ορθογώνια παραλληλεπίπεδα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Βρίσκει αντικείμενα από την καθημερινή ζωή και λέει ή δείχνει σε τι αντιστοιχεί το σχήμα τους (π.χ. πιάτο – κύκλος, θρανίο – ορθογώνιο παραλληλόγραμμα, τραπέζι – τετράγωνο, μπάλα – σφαίρα, ζάρι – κύβος, σκεπή σπιτιού – πυραμίδα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. **Γενικός στόχος:** Αναγνώριση της μορφής.

**2.1.Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει κύβους, σφαίρες, ορθογώνια παραλληλεπίπεδα, τριγωνικές πυραμίδες, κυλίνδρους και να τα περιγράφει.

**Δραστηριότητες:**

1. Διακρίνει τους κύβους από τα ορθογώνια παραλληλεπίπεδα και τις σφαίρες από τους κυλίνδρους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Κρύβουμε στην αίθουσα διάφορα χαρτονένια χρωματιστά σχήματα. Το παιδί πρέπει να ανακαλύψει τα κρυμμένα σχήματα και αφού τα ονομάσει και τα περιγράψει τα παίρνει για δικά του. (www.kindergarten.com)
3. Το παιδί κατηγοριοποιεί συσκευασίες από αγαπημένα αντικείμενα π.χ. κουτί από μπισκότα ,γάλα, αναψυκτικό κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004)
4. Ο θεραπευτής τοποθετεί διάφορα σχήματα σε ένα σακούλι και ζητά από το παιδί να κλείσει τα μάτια, να πάρει ένα σχήμα από το σακούλι και ψηλαφώντας το να το αναγνωρίσει και να το ονομάσει. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
5. Περιγράφει ή δείχνει σε κάρτες όταν περιγράφει ο θεραπευτής, τα απλά γεωμετρικά στερεά (ποια έχουν γωνίες και ποια όχι, ποια έχουν επίπεδες πλευρές και ποια όχι). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Ανακάλυψη γεωμετρικών σχημάτων στο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας και περιγραφή τους π.χ. κουτί από πάζλ, η σκεπή του κουκλόσπιτου, το ρολόι στον τοίχο κ.α. (www.kindergarten.com)
7. Καλούμε το παιδί να αναλογισθεί και να καταγράψει μερικά σχολικά είδη που υπάρχουν σε μια μαθητική τσάντα και να τα χωρίσει σε ομάδες ανάλογα με το σχήμα τους. (Καραντζή, Τσαγγάρη, 2000)
8. Στο έδαφος βρίσκονται μεγάλα χαρτονένια γεωμετρικά σχήματα με καθορισμένη σειρά και ακολουθία πχ κύκλος-τετράγωνο-τρίγωνο-ορθογώνιο κτλ. Κάθε φορά το παιδί πρέπει να περπατήσει στο σχήμα που θα ορίσει ο θεραπευτής και να το περιγράψει. (www.kindergarten.com)

**2.2. Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει τετράγωνα, κύκλους, τρίγωνα, ορθογώνια παραλληλόγραμμα και να τα περιγράφει.

**Δραστηριότητες:**

1. Ονομάζει, ή δείχνει όταν ονομάζει ο θεραπευτής, τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους, ορθογώνια παραλληλόγραμμα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ο θεραπευτής ξεκινά την γνωριμία του τετραγώνου προτρέποντας το παιδί να παρατηρήσει και να μετρήσει τις πλευρές του. Κατανοεί και βλέπει ότι όλες του οι πλευρές είναι ίσες. Στη συνέχεια με λουρίδες χαρτονιού κατασκευάζει ένα τετράγωνο σε ένα χαρτόνι. Το ίδιο πραγματοποιείται και για τα υπόλοιπα σχήματα. (Πόρποδας, 2003)
3. Δίνουμε στο παιδί 4 -5 είδη γεωμετρικών σχημάτων, διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών και ζητούμε να ξεχωρίσει μόνο τα τετράγωνα ή τα τρίγωνα. Στη συνέχεια να ξεχωρίσει τα σχήματα με το κίτρινο χρώμα. Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται για κάθε σχήμα. (Καραντζή, Τσαγγάρη, 2000)
4. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί σχήματα από κανσόν και ζητά να του φτιάξει προτάσεις που να περιέχουν το όνομα κάθε σχήματος π.χ. Η Γεωργία φοράει μια μπλούζα με χρωματιστούς κύκλους, ο Νίκος παίζει με τα τετράγωνα τουβλάκια κ.α. (Schiller, Phipps, 2003)
5. Το παιδί αναγνωρίζει και δείχνει ή λέει ότι δύο ευθείες που τέμνονται σχηματίζουν μια γωνία αφού πρώτα δει, περιεργαστεί και συγκρίνει μεταξύ τους πολλές διαφορετικές γωνίες φτιαγμένες από χαρτόνι. Με τη βοήθεια του θεραπευτή και με μια ορθή γωνία φτιαγμένη από χαρτόνι μελετά τις γωνίες ενός τετραγώνου και ενός τριγώνου. Διαπιστώνει έτσι, ότι το τετράγωνο έχει τέσσερις ίσες γωνίες ενώ το τρίγωνο τρεις, όχι απαραίτητα ίσες. Στη συνέχεια μελετά τον κύκλο για να μάθει ότι ο κύκλος δεν έχει καμία γωνία. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Το παιδί κόβει διάφορα σχήματα σε χαρτί γλασέ σε διάφορα μεγέθη και χρώματα. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του θεραπευτή φτιάχνουν μια πόλη ή ένα χωριό δημιουργώντας ένα κολάζ με τα σχήματα αυτά, τη Σχηματούπολη. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
7. Ο θεραπευτής σχηματίζει στο πάτωμα με μια κιμωλία ένα κουτσό με διάφορα σχήματα. Με ένα βότσαλο ρίχνουν διαδοχικά μέσα στα σχήματα και αφού πετύχουν κάποιο, το ονομάζουν και πηδούν φτάνοντας σε αυτό κάνοντας κουτσό μέσα στα σχήματα. (Schiller, Phipps, 2003)

8. Ο θεραπευτής έχει σχεδιάσει σε ένα χαρτί μέτρου ένα σπίτι αποτελούμενο από διάφορα σχήματα. Σκεπή – τρίγωνο, καμινάδα – ορθογώνιο, πόρτα – τετράγωνο, παράθυρο- κύκλος κ.α. Στη συνέχεια ζητά από το παιδί να αναγνωρίσει τα κρυμμένα σχήματα που κρύβονται μέσα στο σπίτι και να τα περιγράψει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)
9. Κύκλωσε μόνο τα τετράγωνα, μόνο τους κύκλους, τα ορθογώνια κ.τ.λ. στα παρακάτω σχήματα. (Πόρποδας, 2003)
10. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια κόλλα που περιέχει τα σχήματα και ζητά από το παιδί να πει ή να γράψει κάτω από κάθε σχήμα το όνομα του. (Πόρποδας, 2003)
11. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί καθημερινά μοτίβα που μπορούν να βρεθούν π.χ. στα ίχνη των ζώων ή ακόμα και στους ανθρώπους και στα φυσικά φαινόμενα π.χ. ήλιος, χιόνι κ.α. για να αναγνωρίσει το παιδί το σχήμα τους. (Bley & Thorton, 1995· Gesten & Chard, 1999)
12. Ταξινομεί και ονομάζει τα σχήματα που του έχει δώσει ο θεραπευτής ανάλογα με το σχήμα τους π.χ. τα τετράγωνα με τα τετράγωνα, οι κύκλοι με τους κύκλους κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

**2.3. Επιμέρους Στόχος:** Να κατασκευάζει στερεά γεωμετρικά σώματα.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει κόκκινη πλαστελίνη στο παιδί και έναν κόκκινο πλαστικό κύβο και ζητά από το παιδί να κατασκευάσει με την πλαστελίνη έναν ίδιο κύβο. Αργότερα του ζητά να κάνει το ίδιο με ένα ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο, πυραμίδα, σφαίρα. Μετά από αρκετές επαναλήψεις του ζητά να κατασκευάσει τα στερεά δίνοντας του ως μοντέλο φωτογραφία και αργότερα χωρίς μοντέλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Το παιδί ξεκινά να κατασκευάσει ένα τετράγωνο. Στη συνέχεια από το τετράγωνο, κατασκευάζει ένα ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο μεγαλώνοντας ισομερώς τις δύο του πλευρές, ένα τρίγωνο χωρίζοντας το στη μέση και τέλος ένα κύκλο ενώνοντας τα σημεία που βρίσκονται στη μέση κάθε πλευράς του τετραγώνου. (Πόρποδας, 2003)

3. Το παιδί με κιμωλία, σχοινί ή tape σχηματίζει τα σχήματα που του ζητά ο θεραπευτής. (Τζώρτζη, 1996)

**2.4 .Επιμέρους Στόχος:** Να ζωγραφίζει και να περιγράφει τα σχήματα στο επίπεδο.

**Δραστηριότητες:**

1. Αντιγράφει από μοντέλο τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους και τα περιγράφει. (4 γραμμές για το τετράγωνο, 3 για το τρίγωνο, μια κλειστή καμπύλη για τον κύκλο). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Σχεδιάζει από μνήμης, μετά από προτροπή του θεραπευτή, τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.5. Επιμέρους Στόχος:** Να αναγνωρίζει ορθογώνια παραλληλόγραμμα, πεντάγωνα, εξάγωνα και να τα περιγράφει.

**Δραστηριότητες:**

1. Ονομάζει ή δείχνει ενώ ονομάζει ο θεραπευτής, ορθογώνια παραλληλόγραμμα, κανονικά πεντάγωνα και εξάγωνα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Περιγράφει ή δείχνει ενώ περιγράφει ο θεραπευτής, τα στοιχεία των ορθογώνιων παραλληλογράμμων, κανονικών πενταγώνων και εξαγώνων. (Ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο έχει τέσσερις πλευρές ανά δύο ίσες, και τέσσερις ίσες γωνίες). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.6. Επιμέρους Στόχος:** Να ταξινομεί τα στερεά γεωμετρικά σχήματα με διαφορετικούς τρόπους και να εξηγεί τη μέθοδο ταξινόμησης.

**Δραστηριότητες:**

1. Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί πολλά ανακατεμένα γεωμετρικά στερεά (κύβους, σφαίρες, κυλίνδρους, πυραμίδες, ορθογώνια παραλληλεπίπεδα) και του ζητά να τα ταξινομήσει σε δυο κουτιά με το κριτήριο αν έχουν γωνίες ή όχι. Έξω από το κουτί που πρέπει να μπουν αυτά που έχουν γωνίες κολλάει μια γωνία φτιαγμένη από χαρτόνι. Στο άλλο κουτί δεν κολλάει τίποτα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

2. Το παιδί μετράει τις έδρες ενός στερεού αρχικά με πλαστικούς κύβους που τους μετατρέπει σε ζάρια γράφοντας ή κολλώντας πάνω σε κάθε έδρα έναν αριθμό. Το ίδιο κάνει και με το ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο και με την πυραμίδα κ.τ.λ. Στη συνέχεια ταξινομεί τα «ζάρια» του σε κουτιά ανάλογα με τον αριθμό των εδρών τους. Σε ένα κουτί όσα έχουν 4 έδρες, σε άλλο όσα έχουν 6 κ.τ.λ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**2.7.Επιμέρους Στόχος:** Να γνωρίζει τα είδη των γραμμών (ευθεία, τεθλασμένη, ανοιχτή, κλειστή).

**Δραστηριότητες:**

1. Ταξινομεί τα σχήματα στο επίπεδο (τρίγωνα, τετράγωνα, ορθογώνια παραλληλόγραμμα, πεντάγωνα, εξάγωνα) ανάλογα με τον αριθμό των γωνιών τους ή τον αριθμό των ίσων πλευρών τους (το τετράγωνο έχει όλες τις πλευρές ίσες, το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο δεν τις έχει). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Περπατάει πάνω σε ευθεία, ή τεθλασμένη γραμμή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ο θεραπευτής χαράζει με κιμωλία τρεις μεγάλες γραμμές: μια ευθεία, μια καμπύλη και μια τεθλασμένη. Παιδί και θεραπευτής προχωρούν πάνω σε αυτές τις γραμμές με τον τρόπο που επιλέγουν: γρήγορα, αργά, πηδώντας με κουτσό, στις μύτες κ.α. Στη συνέχεια ξαπλώνουν στο πάτωμα και σχηματίζουν με τα σώματα τους τις παραπάνω γραμμές, τις οποίες περιγράφουν λεκτικά. (Αρμενιάκου, Χριστόγερο, Ανδριώτη, 2008)
4. Πιάνεται με τον θεραπευτή και κάνουν κύκλο. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
5. Περιγράφει τη διαδρομή από το θρανίο του στο κέντρο της τάξης (ευθεία) και από το θρανίο του στην κουζίνα (τεθλασμένη). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
6. Γράφει, ή δείχνει όταν γράφει ο θεραπευτής ευθείες, τεθλασμένες γραμμές και κύκλους και τα αναγνωρίζει ανάμεσα σε άλλες γραμμές και σχήματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
7. Το παιδί κρατά στο χέρι του μια κορδέλα ή ένα σχοινί. Σχηματίζει στο πάτωμα γραμμές ευθείες και καμπύλες. Περπατάει πάνω σε αυτές και δίπλα

τους. Ενώνει κομμάτια από σχοινί και φτιάχνει μια μεγάλη ευθεία. Προχωρεί ισορροπώντας πάνω στην ευθεία σαν ένα τρένο. Ενώνει πάλι τα σκοινιά και φτιάχνει ένα δρόμο, σχηματίζοντας δύο παράλληλες ευθείες. Περπατά μέσα στο δρόμο, με διαφορετικούς τρόπους: με πηδηματάκια, με κουτσό, τρέχοντας κ.α. Προχωρεί κατά μήκος του δρόμου, από την έξω πλευρά. Φτιάχνει μια μεγάλη καμπύλη με όλα τα σκοινιά, ανοιχτή και κλειστή. Γίνονται τρενάκι με το θεραπευτή, πιάνοντας ο ένας τη μέση του άλλου, και προχωρούν πάνω στην καμπύλη προσέχοντας να μην «εκτροχιαστούν». (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**3. Γενικός Στόχος:** Χάραξη.

**3.1. Επιμέρους Στόχος:** Να χαράζει ευθύγραμμα τμήματα με το χάρακα, ενώνοντας τα άκρα τους (δύο σημεία).

**Δραστηριότητες:**

1. Ενώνει, χρησιμοποιώντας το χάρακα, την πλευρά ΒΓ σε ένα τρίγωνο ΑΒΓ με δοσμένες τις πλευρές ΑΒ, ΑΓ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Ενώνει, χρησιμοποιώντας το χάρακα, την πλευρά ΓΔ σε ένα τετράγωνο ΑΒΓΔ με δοσμένες τις πλευρές ΑΒ, ΑΓ, ΒΔ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Ενώνει, χρησιμοποιώντας το χάρακα, δύο τυχαία σημεία, Α, Β. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**3.2. Επιμέρους Στόχος:** Να κατασκευάζει απλά πάζλ.

**Δραστηριότητες:**

1. Κατασκευάζει απλά πάζλ ενός έως τεσσάρων κομματιών με θέμα τα γεωμετρικά σχήματα (γήπεδο – ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, κύκλος – ήλιος, ορθογώνια και ισοσκελή τρίγωνα για να καλύψει τετράγωνη επιφάνεια). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4. Γενικός Στόχος:** Προσανατολισμός στο χώρο.

**4.1. Επιμέρους Στόχος:** Να δηλώνει τη θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με το σώμα του.



### Δραστηριότητες:

1. Λέει ή δείχνει τη θέση μιας μπάλας σε σχέση με το σώμα του (πάνω ή κάτω, δεξιά ή αριστερά). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Λέει ή δείχνει τη θέση ενός καπέλου σε σχέση με το κεφάλι του (μπροστά ή πίσω, δεξιά ή αριστερά). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
3. Το παιδί λέει ή δείχνει τη διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσει για να φτάσει π.χ. την βιβλιοθήκη. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)
4. Το παιδί ακολουθεί οδηγίες (ένα βήμα μπροστά, δύο αριστερά, κάτω) για να φτάσει μια καραμέλα που έχει τοποθετήσει ο θεραπευτής σε μια γωνιά. Έπειτα επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα ονομάζοντας ο ίδιος τη θέση του για να φτάσει στην καραμέλα. (Αρμενιάκου, Χριστόγερου, Ανδριώτη, 2008)

**4.2. Επιμέρους Στόχος:** Να δηλώνει τη θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με σταθερό σημείο αναφοράς.

### Δραστηριότητες:

1. Λέει ή δείχνει τη θέση μιας καρέκλας σε σχέση με το τραπέζι (πάνω ή κάτω, δεξιά ή αριστερά). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Λέει ή δείχνει τη θέση μιας κούκλας σε σχέση με το κουτί των παιχνιδιών (μέσα ή έξω, πάνω ή κάτω, δεξιά ή αριστερά). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

**4.3 .Επιμέρους Στόχος:** Να παρατηρεί εικόνες και σχήματα συμμετρικά ως προς τον άξονα.

### Δραστηριότητες:

1. Ελέγχει διπλώνοντας συμμετρικές εικόνες ως προς τον άξονα (π.χ. πεταλούδα, μπάλα, τετράγωνο, μπλούζα). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)
2. Όταν του δίνεται το μισό από ένα συμμετρικό σχήμα, αναπαράγει, χρησιμοποιώντας διαφανές χαρτί, το άλλο μισό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο " αυτισμός" αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα τόσο ως προς τις αιτιολογικές παραμέτρους του όσο και ως προς τις πολλαπλές του επιπτώσεις. Οι δύο παραπάνω διαστάσεις του προβλήματος βρίσκονται σε μια κυκλική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, που συχνά οδηγεί στη χρόνια εγκατάσταση ενός φαύλου κύκλου, όπου η οικογενειακή δυσλειτουργία, η σχολική και κοινωνική απόρριψη και τα αισθήματα αυτοϋποτίμησης αλληλοενισχύονται, με καταστροφικές συνέπειες για το παιδί. Ο αυτισμός δεν είναι αρρώστια! Είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή. Υπάρχουν πολλά αυτιστικά παιδιά που η εμφάνιση τους δεν είναι φυσιολογική, δεν μπορούν να κινηθούν ικανοποιητικά, είναι αδέξια στο χειρισμό αντικειμένων, αντιμετωπίζουν προβλήματα με την αισθητηριακή τους αντίληψη, δεν μιλούν ή έχουν πολλά προβλήματα στην αφηρημένη σκέψη.

Αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη την βοήθεια μας και όχι τον χλευασμό μας. Αυτό όμως που εμείς πρέπει να κάνουμε είναι να τα αγκαλιάσουμε και να κατανοήσουμε την διαφορετικότητά τους. Οφείλουμε να τους μεταδώσουμε γνώσεις, αναγνωρίζοντας ιδιαιτερότητες στον τρόπο μάθησης, και παράλληλα να τα βοηθήσουμε, ώστε να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τα μοναδικά ταλέντα της ψυχής και του μυαλού τους.



**ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ 2**  
**ΑΠΡΙΛΙΟΥ!!!**

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ø Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*, Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Ø Αλεξάνδρου, Κ. (2007). *Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά* (δ' έκδοση). Αθήνα: Δανά.
- Ø Αναγνωστόπουλος, Β. (1995). *Λαχνίσματα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ø Αναγνωστοπούλου, Ε., Καρακασνάκη, Χ. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα. Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ
- Ø Αρμενιάκου, Κ., Χριστόγερου, Κ., Ανδριώτη, Ε. (2008). *Τα μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ø Βαρβόγλη, Λ. (2007) *Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός οδηγός*. Εκδόσεις: Καστανιώτη. Αθήνα.
- Ø Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ø Γεννά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Έλλα.
- Ø Γενά, Α. (2002). *Ενταξιακό πρόγραμμα φοίτησης ενός παιδιού με αυτισμό στο κοινό σχολείο: μεθοδολογία και θεραπευτικά αποτελέσματα*. Στο *Ε.Κούρτη (επιμ.), Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, τόμος Γ'*, σελ. 313-322. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Ø Γεωργίου – Μωριά, Μ. (2006). *Δειγματικό μάθημα ελληνικών*. Β' Δημοτικό Μακεδονίτισσας. Υπεύθυνος : Πεντάρας, Ν., σελ: 12-13.
- Ø Γιαννικοπούλου, Α και ομάδα εργασίας (2002). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ø Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ø Δράκος, Γ.Δ., Μπινιάς, Ν. Γ. (2006). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Αθήνα: Πατάκη.

- Ø *Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων*. (2001). *Αναζητώντας τον Μίτο της Αριάδνης*. Στο: *Α' Ευρωπαϊκό συνέδριο για τον αυτισμό στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έκδοση πρακτικών.
- Ø Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2006). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά*. Επιστημ. Υπεύθυνος: Πόρποδας, Κ., σελ:127-197.
- Ø Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2007). *Μαθηματικά – επίπεδο δυσκολίας Α' - βιβλίο του μαθητή*. Βόλος.
- Ø Ζωνίου- Σιδέρη (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. 3η Έκδοση. Αθήνα.
- Ø Ζωνίου- Σιδέρη (2004) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ø Ιακωβίδου, Ε. (2008). *Διδακτικό Μάθημα στα Ελληνικά. ΚΖ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού*. Υπεύθυνη επιθεωρήτρια: Φραντζέσκα Εμμανουήλ
- Ø Καραδέδου – Πατριανάκου, Τ. (2000). *Τραγουδώ την αλφαβήτα*. Αθήνα: University Studio Press
- Ø Καρακίτσιος, Α., Ευκαρπίδης, Π., Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ø Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α' Δημοτικού – Πρώτο τεύχος*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.
- Ø Καρκανιάς, Η., Σουλιώτου, Ε.Ι. (2008). *Εμπεδώνω Σωστά Την Γλώσσα μου*.
- Ø Κιρμιτζόγλου, Θ. (2003). *Αυτισμός και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή - Θέματα ειδικής αγωγής*. Τριμηνιαία περιοδική έκδοση του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής. Εκδόσεις Ατραπός, Τεύχος 19, Νοέμβριος 2002, σελ:75 – 77
- Ø Κουτσουβάνου, Ε και ομάδα εργασίας. (1998) *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Στ' Έκδοση. Εκδόσεις: Οδυσσέας. Αθήνα
- Ø Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (α' έκδοση)*. Αθήνα: Παριζιάνος.
- Ø Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση (γ' έκδοση)*. Αθήνα: Κρουσταλάκης.

- Ø Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους (α' έκδοση)*, Ηράκλειο: εκδόσεις Κρήτης.
- Ø Κυπριωτάκης, Α. (1995) . *Τα αυτιστικά παιδιά και η Διαγνωσή τους* . Εκδόσεις: Γ.Κ. Παπαγεωργίου. Αθήνα.
- Ø Κυριακίδου – Χριστοφίδου, Α. (2010). *Ρήματα Ορθογραφία και Γραμματική. Βιωματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πράσινη Πρίζα.
- Ø Κωνστανταρέα, Μ. (1988). *Παιδικός αυτισμός, Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη, Επιμέλεια: Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος, Σ.
- Ø Μάνος Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ø Μπαρδής, Π. (1999). *Οδηγός δραστηριοτήτων (Νηπιαγωγείο- Δημοτικό - Ειδική αγωγή) – Μαθησιακές δυσκολίες*. Καρδίτσα.
- Ø Νικοδήμου, Σ. (1994). *Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Ø Νιτσοπούλου, Μ. (1986). *Προβληματικά παιδιά και κοινωνική ευθύνη*. Εκδόσεις: Ειρήνη Γ' έκδοση, Αθήνα.
- Ø Νότας, Σ. *Σύντομη αναφορά στο θέμα του αυτισμού*. Στο: [www.autismhellas.gr](http://www.autismhellas.gr)
- Ø Νότας, Σ. , Νικολαΐδου, Μ (2006). *Πρακτικά διημερίδας, Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές - Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Στο: *Πρακτικά Α' Διεθνούς επιστημονικού Συμποσίου*. Αθήνα: Βήτα.
- Ø Ντίνας, Κ. (2012). *Ημερίδα, Διαταραχές συμπεριφοράς στο φάσμα του αυτισμού Παρέμβαση – Υποστήριξη*. Διοργάνωση: Employ, Ιωάννινα.
- Ø Παντελιάδου, Σ. (2001). *Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Αποκλεισμός ή ένταξη; «Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση»*, Κ.Ε.Ε., 21-23 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Ø Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). *Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη*. Νέα Παιδεία, 95, 120-133.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα.

- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών για μαθητές με βαριά Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Εκπαιδευτικό λογισμικό Α΄ Δημοτικού. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Αναλυτικά προγράμματα Μαθησιακών δυσκολιών-Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση. Στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Αναλυτικά προγράμματα Μαθησιακών δυσκολιών-Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση. Στο Δημοτικό*. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Οδηγός Νηπιαγωγού. Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Ø Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Νοητικές Ικανότητες. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Μαθητή. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ø Παναγοπούλου Νάσια, «Η ζωγραφιά της Ελπίδας», Εκδόσεις Κοχλία, Αθήνα, 2003.
- Ø Πιπερόπουλος, Γ. : «Ένας ψυχολόγος κοντά σου», Έκδοση πρώτη, Επίτομος, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994
- Ø Πόρποδας, Κ. (2003). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου Ε.Π.Α.Ε.Κ.
- Ø Προκοπάκη Κ. Αυτισμός- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ιατρικό Βήμα 2005;98:26-34.
- Ø Σπαντιδάκης, Ι. (2004). « Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ø Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχρωμένη Σιωπή*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ø Στεφανής, Κ., & Σολδάτος, Κ., & Μαυρέας, Β. (1997). *Ταξινόμηση ICD 10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Ø Συνοδινού, Κ. (1994). *Παιδικός Αυτισμός - Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πύλη.
- Ø Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ. (2007). *Βασική Γραμματική Της Ελληνικής*. Αθήνα.
- Ø Τζώρτζη, Α. (1996). *Ασκήσεις ψυχοκινητικής με όργανα*. Αθήνα: Σπουδή.

- Ø Τσαγγάρη, Γ. (2006). *Ενδεικτικές Δραστηριότητες Διαγνωστικής Αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών στη Γλώσσα*. Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, σελ:58-90
- Ø Τσιάντης, Ι., Μανωλόπουλος, Σ. (1988). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ø Χίτογλου – Αντωνιάδου, Μ. (2003). *Ο κοινωνικός εγκέφαλος. Διαταραχές της επικοινωνίας και της εξέλιξης του λόγου στο παιδί*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Ø Χορτιάτη, Θ. (2002). *Παιχνιδογραμματική*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Ø Χριστοφίδης, Χ. (1991). *Ψυχικές Διαταραχές και η Αντιμετώπιση τους*. Κύπρος: Λευκωσία, σελ. 248-249



## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ø Anderson, G.M., Zimmerman, A.W., Akshoomoff, N., Chugani, D.C. *Autism clinical trials: Biological and medical issues in patient selection and treatment response*. CNS Spectrum 2004, 9(1):57-64
- Ø Anderson S., Taras M. ,Cannon B. , (1996). *Teaching new skills to young children with autism*. In C. Maurice (Ed.), G. Green, S. Luce. *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*. (pp. 181-194) Austin, TX: pro-ed publications.
- Ø Aarons, M. Gittens, T. , (1999). *The handbook of autism: a guide for parents and professionals* – ebook (<http://ebooks.ebookmall.com/ebook/71012-ebook.htm>)
- Ø Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Ø Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ø Bailey, A., Le Couteur, Gottesman, I et al. *Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study*. *Psychol Med* 1995, 25(1):63-77
- Ø Bailey, A., Luthert, P., Dean, A. *A clinopathological study of autism* *Brain* 1998, 121(5):889-905.
- Ø Bailey, A., Palferman, S., Heavey, L. Le Couteur, A. *Autism: the phenotype in relatives*. *Autism Dev Disord* 1998, 28:369-392.
- Ø Baron-Cohen, S., Ring, H.A. Wheelwright S et al. *Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study*. *Eur J Neurosci* 1999, 11(6):1891-1898.
- Ø Barry, L.M., & Bulrew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19, 45-51.
- Ø Bernard, S., Enayati, A., Redwood, L., Roger, H., Binstock, T. *Autism: a novel form of mercury poisoning*. *Med Hypotheses* 2001; 56:462-471

- Ø Bledsoe, R., Myles, S.B., & Simpson, R.L. (2003). Use of social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 7, 289-295.
- Ø Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to students with learning disabilities*. (3rd ed.).Austin, TX: Pro-ed.
- Ø Bledsoe, R., Myles, S.B., & Simpson, R.L. (2003). Use of social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 7, 289-295.
- Ø Boutot, A.E., & Bryant, D.P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 14-23.
- Ø Bolton, P.F., Pickles, A., Murphy, M., Rutter, M. *Autism, affective and other psychiatric disorders: patterns of familial aggregation*. *Psychol Med* 1998, 28:385-395
- Ø Burack, J.A., Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations. Στο D.J.Cohen & F.R.Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2η έκδ.) (σελ. 796-807). New York: Wiley.
- Ø Bretherton, I. (1984). *Representing the social world in symbolic play: reality and fantasy*. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. New York: Academic Press.
- Ø Brown, L., Wilcox, B., Sontag, E, Vincent, B., Dodd, N., & Gruenewald, L. (2004). *Toward the realization of the least restrictive environments for severely handicapped students*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 2-8.
- Ø Campbell, J. (2004). *Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 251-272.
- Ø Centers for Disease Control and Prevention. *Screening young children for lead poisoning: guidance for state and local public health officials*. Atlanta.
- Ø Chalk, M. (2003). *Social stories for adults with autism and learning difficulties*. *Good Autism Practice*, 4, 23-27.
- Ø Chez, M.G., Buchanan, C.P., Bagan, B.T. *Secretin and autism: a two-part clinical investigation*. *J Autism Dev Disord*, 2000, 30(2):87-94.

- Ø Ciadella, P., Mamelie, N. *An epidemiological study of infantile autism in French department*. 1989, 30 (1): 165-175
- Ø Cohen, D.J., Johnson, W.T., Caparulo, B.K. *Pica and elevated blood lead level in autistic and atypical children*. Am J Dis Child 1976, 130:47-48.
- Ø Cohen, D., Volkmar, F. *Hand book of Autism and Pervasive development disorders*. (2<sup>nd</sup> ed.), Εκδόσεις: John Wiley and sons, U.S.A., 1997, σελ:41, 60-69, 94-95
- Ø Croen, LA., Najjar, DV., Fireman, B., Grether, JK. *Maternal and paternal age and risk of autism spectrum disorders*. Arch Pediatr Adolesc Med. 2007, 161:334-340
- Ø Del Giudice, G. *The Generic Roots of Autism*. Advocate 2002: 25-27.
- Ø Disease Control and Prevention-National Center for Environmental Health, 1997.
- Ø Diamond, K.E. (2001). *Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 104-113.
- Ø Diamond, K., & Hestenes, L. (1996). *Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- Ø Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). *Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth grade peers*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.
- Ø Egel, A. L., Richman, G. S., & Koegel, R. L. (1981). *Normal peer models and autistic children's learning*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 3-12.
- Ø Favazza, P.C., & Odom, S. (1997). *Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities*. *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Ø Frith, U. (1996). *Αυτισμός - Εξηγώντας το αίνιγμα* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Μετάφραση: Καλομοίρης, Γ.
- Ø Frith, U. (1994). *Αυτισμός εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Μετάφραση: Καλομοίρης, Γ., σελ. 108-120.
- Ø Frith, U. (1999). *Εξηγώντας το αίνιγμα*, (γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ø Gena, A., & Kymissis, E. (2001). *Assessing and setting goals for the attending and communicative behaviour of three preschoolers with autism in inclusive kindergarten settings. Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 11-26.
- Ø Gersten, R. & Chard, D. (1999). *Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. The Journal of Special Education*, 33, 18-28.
- Ø Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). *Early identification and interventions for student with mathematics difficulties. Journal of Learning Disabilities*, 38, 293-304.
- Ø Gillberg, C., Coleman, M. *The biology of the autistic syndromes*. 3rd ed. London: Mac Keith Press, 2000.
- Ø Gus, L. (2000). *Autism: Promoting peer understanding. Educational Psychology in Practice*, 16, 462-468.
- Ø Graham, P., Turk, J., Verhulst, F. *Child Psychiatry: A developmental approach*. 3rd ed. Oxford, England, Oxford University Press, 1999.
- Ø Gray, C. & Garand, J.D. (1993). *Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Ø Gray, C. (1994). *The New Social Story Book. Michigan: Jenison Public Schools*.
- Ø Gray, C. (1995). *Teaching children with autism to “read” social situations. Στο K.A. Quill, (Επιμ.), Teaching children with autism strategies to enhance communication and socialization (σελ. 219-241). London: Delmar Publishers*.
- Ø Gray, C. (1998). *Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. Στο E. Schopler, G.B. Mesibov, & L. Kuncz (Επιμ.), Asperger syndrome or high-functioning autism (σελ. 167-198). New York: Plenum Press*.
- Ø Gray, C. & White, A.W. (2002). *My social stories book. London: Jessica Kingsley Publishers*.
- Ø Hagiwara, T. & Myles B.S. (1999). *A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.

- Ø Happe, F. (2003). *Αυτισμός, Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, Μετάφραση: Στασινός, Δ.
- Ø Happe, F. *Autism. An introduction to psychological theory*, 1<sup>st</sup> ed. UCL, 1994, σελ. 27-28, 60.
- Ø Happe, F. (1998). *Αυτισμός – Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ø Harris, S.L., & Handleman, J.S. (1997). *Helping children with autism enter the mainstream*. In D.J.Cohen & F.R.Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2η έκδ.), σελ. 665-675. New York: Wiley.
- Ø Harris, S., Handleman, J., Kristoff, B., Bass, L., & Gordon, R. (1990). *Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 23-31.
- Ø Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs*. *Educational Psychology*, 23, 87-94.
- Ø Hill, K., Hill, M. (2009). *Understanding Emotions*. United Kingdom: L.D.A.
- Ø Horvath, K., Papadimitriou, J.C., Rabszty, A. *Gastrointestinal abnormalities in children with autistic disorder*. *J Pediatr* 1999, 135(5):559-563.
- Ø Howley, M., & Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code. Social Stories for people with autistic spectrum disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ø Hunt, P., & Goetz, L. (1997). *Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities*. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Ø Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). *Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Ø Idol, L. (2006). *Toward inclusion of special education students in general education*. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Ø Jones, G. (2002). *Educational provision for children with autism and Asperger syndrome: Meeting their needs*. London: David Fulton Publishers.
- Ø Hultman, C.M., Sparen, P., Cnattinguis, S. *Perinatal risk factors for infantile autism*. *Epidemiology*. 2002, 13:417-423.

- Ø Plea-lymphoid-nodular *hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children*. *Lancet* 1998, 351:637-641.
- Ø Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, Μετάφραση: Καφαντάρης, Ι.
- Ø Kalat W. J. (1998). *Βιολογική Ψυχολογία (β' τόμος)*. Αθήνα: Έλλην, Επιμέλεια & Μετάφραση: Καστελλάκης Α.Α., Χρηστίδης Δ.Α.
- Ø Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). *Improving communication between children with autism and their peers through "the Circle of Friends": A small-scale intervention study*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
- Ø Kamps, D., Walker, D., Maher, J., & Rotholz, D.A. (1992). *Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 277-293.
- Ø Kasari, C., Freeman, S.F.N., Bauminger, N., & Alkin, M.C. (1999). *Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome*.
- Ø K.E. (1998). *Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base*. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Ø Kellegrew, D.H. (1995). *Integrated school placements for children with disabilities*. Στο R.Koegel & L.Koegel (Επιμ.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*, (σελ. 127-146). Baltimore: Brookes.
- Ø Koegel, R.L., Dunlap, Richman, G.S., & Dyer, K. (1981). *The use of specific orienting cues for teaching discrimination tasks*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1, 187-198.
- Ø Kochhar, C., & Erickson, M. (1993). *Partnerships for the 21st century: Developing business-education partnerships for school improvement*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Ø Jordan, R. (2005). *Managing autism and Asperger in current educational system*. *Pediatric Rehabilitation*, 8, 104-112.
- Ø Konstantareas, M. (2006). *Social skills training in high-functioning autism and Asperger's syndrome*. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 39-56.

- Ø Kosinovsky, B., Hermon, S., Yoran-Hegesh, R. *The yield of laboratory investigations in children with infantile autism*. J Neural Transm 2004.[Epub ahead of print].
- Ø Kuoeh, H., & Mirenda, P. (2003). *Social story intervention for young children with autism spectrum disorders Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
- Ø Kuttler, S., Myles, B.S., & Carlson, J. (1998). *The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. Focus in Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176-182.
- Ø Kranz, P.J. (2000). Commentary: *Interventions to facilitate socialization. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 411-413.
- Ø Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: *The Greek experience*. Στο C. O'Hanlon (Επιμ.), *Inclusive education in Europe: Critical perspectives* (σελ. 49-60). London: David Fulton.
- Ø Lansing, M., & Schopler, E. (1978). Individualized education: A public school model. Στο M.Rutter & E.Schopler (Επιμ.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ø Lieber, J., Hanson, M.J., Beckman, P.J., Odom, S.L., Sandall, S.R., Schwartz, I.S., Horn, E., & Wolery, R. (2000). *Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. Exceptional Children*, 67, 83-98.
- Ø Lord, C. (1995). *Facilitating social inclusion*. Στο E.Schopler & G.B.Mesibov (Επιμ.), *Learning and cognition in autism* (σελ. 221-240). New York: Plenum Press.
- Ø Lord, C., Bailey, A. *Autism Spectrum Disorders*. In M.Rutter & E.Taylor (Eds) *Child and Adolescent Psychiatry 4th ed.*, Oxford, England, Blackwell Publishing 2002: 636-663.
- Ø Lorimer, P., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Ganz, J.B. (2002). *The use of Social Stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with Autism. Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.
- Ø Magiati, I., Dockrell, J.E., & Logotheti, A. (2002). *Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.

- Ø Mavropoulou, S., Kermelidou, V., Margariti, G., & Marnelaki, M. (2006). *Exploring the effects of computer-based social stories on the social understanding of persons with autism spectrum disorders: Three case studies. Proceedings of the 2nd World Autism Congress, World Autism Organization (Cape Town, South Africa).*
- Ø Mash and Barkley (2003) *Child Psychopathology, Second Edition.*
- Ø Mesibov, G.B. (1990). *Normalization and its relevance today. Journal of Autism and developmental Disorders, 20, 379-390.*
- Ø Mesibov, G.B., & Shea, V. (1996). *Full inclusion and students with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 337-346.*
- Ø Morton, J.F., & Campbell, J.M. (in press). *Information source affects peers' initial attitudes toward autism. Research in Developmental Disabilities.*
- Ø Micali, N., Chakrabarti, S., Fombonne, E. *The broad autism phenotype findings from an epidemiological survey. Autism, 2004, 8(1):21-37*
- Ø Muhle, R., Trentacoste, S.V., Rapin, I. *The genetics of autism. Pediatrics 2004, 113:472-486.*
- Ø Mutter, J., Naumann, J., Schneider, R., Walach, H., Haley, B. *Mercury and autism: accelerating evidence? Neuro Endocrinol Lett, 2005, 26:439-446.*
- Ø McDonnell, J. (1998). *Instruction for students with severe disabilities in general education settings. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33, 199-215.*
- Ø McGregor, E., & Campbell, E. (2001). *The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. Autism, 5, 189-207.*
- Ø McHale, S.M. (1983). *Changes in autistic children's social behavior as a function of interaction with nonhandicapped children. American Journal of Orthopsychiatry, 53, 81-91.*
- Ø McHale, S.M., & Gamble, W.C. (1986). *Mainstreaming handicapped children in public school settings. Challenges and limitations. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Επιμ.), Social behavior in autism (σελ. 191-212). New York: Plenum Press.*
- Ø McHale, S.M., & Simeonsson, R. (1980). *Effects of interaction on nonhandicapped children's attitudes towards autistic children. American Journal of Mental Deficiency, 85, 18-24.*



- Ø Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1989). *Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. The Journal of Special Education*, 22, 479-491.
- Ø Myles, B. S. & Simpson, R.L. (1993). *Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-18.
- Ø Myles, B.S., & Simpson, R.L. (2002). *Asperger syndrome: An overview of characteristics. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 132-137.
- Ø
- Ø Nanson, J.L. *Autism in fetal alcohol syndrome: a report of six cases. Alcohol Clin Exp. Res* 1992; 16:558–565.
- Ø Nelson, K.B., Bauman, M.L. *Thimerosal and autism? Pediatrics* 2003, 111(3):674-679.
- Ø Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). *A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 101-119.
- Ø Nowicki, E.A., & Sandieson, P. (2002). *A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities*, 49, 243-265.
- Ø Odom, S.L. (2000). *Preschool inclusion: What we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27. Odom, S.L., & Diamond,
- Ø Page, T. *Metabolic approaches to the treatment of Autism spectrum disorders. JAutism Dev Disord* 2000, 30(5):463-469.
- Ø Palmen, S.J., van Engeland, H., Hof, P.R., Schmitz, C. *Neuropathological findings in autism. Brain* 2004; 127(12):2572-2583.
- Ø Parker, S.K., Schwartz, B., Todd, J. *Thimerosal-containing vaccines and autistic spectrum disorder: A critical review of published original data. Pediatrics* 2004, 114(3):793-804.
- Ø Peeters, T. (2000). *Αυτισμός - Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα.: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- Ø Piven, J., Simon, J., Chase, GA. *The etiology of autism pre-, peri- and neonatal factors*. J Am Acad Adolesc Psychiatry 1993, 32:1256-1263.
- Ø Quill, A. K. (2000). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά - Τρόποι για να Αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα*. Αθήνα: Έλλην, Μετάφραση: Ρούντο, Π., Επιστημονική Επιμέλεια: Μεσσήνης, Λ., Αντωνιάδης, Γ.
- Ø Reed, V. (1994). *An introduction to children with Language Disorders*. New York: Macmillan College Publishing.
- Ø Resaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C.C. (2003). *Promoting a life time of inclusion. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 140-149.
- Ø Richman, D. M., Wacker, D. P. & Winborn, L. (2001). *Response efficiency during functional communication instruction: Effects of effort on response allocation*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 73-76.
- Ø Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). *General education teachers' relationships with included students with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 123-130.
- Ø Roeyers, H. (1996). *The influence of non-handicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 303-320.
- Ø Rojas, D.C., Smith, J.A., Benkers, T.L. *Hippocampus and amygdala volumes in parents of children with autistic disorder*. *Am J Psychiatry* 2004, 161(11):2038- 2044.
- Ø Rowe, C. (1999). *Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools?* *British Journal of Special Education*, 26, 12-15.
- Ø Rutter, M. *Autism as a strongly genetic disorder: Institute of Psychiatry*, London, University of Virginia, 1995.
- Ø Rutter, M. (1990). *Νηπιακός αυτισμός – Σύγχρονες αντιλήψεις και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ø Sasso, G.M., Simpson, R.L., & Novak, C.G. (1985). *Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings*. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 233-246.
- Ø Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P., & Rabian, B., (2002) *Decreasing disruptive behaviours of children with autism using Social Stories*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535-543.

- Ø Schechter, R., Grether, J.K. *Continuing increases in autism reported to California's developmental services system: mercury in retrograde*. Arch Gen Psychiatry 2008, 65:15-16.
- Ø Schiller P., Phipps P. (2003). *Δραστηριότητες για την υποστήριξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ø Schultz, R.T., Klin, A. *Genetics of childhood disorders: XLIII. Autism, part 2: Neural foundations*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 2002, 41(10):1259-1262.
- Ø Shannon, M., Graef, J.W. *Lead intoxication in children with pervasive developmental disorders*. J Toxicol Clin Toxicol 1996, 34:177-181.
- Ø Sherstnev, V.V., Gruden, M.A., Skvortsova, V.I., Tabolin, V.A. *Neurotrophic factors and autoantibodies to them as molecular predictors of cerebral dysfunctions*. Vestn Ross Akad Med Nauk 2002, (6):48-52.
- Ø Shevlin, M., & O'Moore, A.M. (2000). *Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities*. European Journal of Special Needs Education, 15, 206-217.
- Ø Simpson, R.L. & Myles, B.S. (1993). *Successful integration of children and youth with autism in mainstreamed settings*. Focus on Autistic Behavior, 7, 1-13.
- Ø Simpson, R.L., de Boer-Ott, S., & Myles, B.S. (2003). *Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings*. Topics in Language Disorders, 23, 116-133.
- Ø Smith, C. (2001). *Using Social Stories with children with autistic spectrum disorders: An evaluation*. Good Autism Practice, 2, 16-25.
- Ø Smith, C. (2003). *Writing and developing Social Stories: Practical interventions in autism*. Brackley: Speechmark Publishing.
- Ø Stehr-Green, P., Tull, P., Stellfeld, M., Mortenson, P.B., Simpson, D. *Autism and thimerosal-containing vaccines: lack of consistent evidence for an association*. Prev Med 2003, 25:101-106.
- Ø Steffenburg, S., Gillberg, C., Helgren, L. *A twin study of autism in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. J of Child Psychol and Allied Dis

- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Schools as inclusive communities*. Στο S. Stainback & W. Stainback (Επιμ.), *Controversial issues confronting special education* (σελ. 29-43). Boston: Allyn & Bacon.
- Ø Strain, P., Kerr, M., & Ragland, E. (1979). *Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement on the social behaviour of autistic children*. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 9, 41-54.
- Ø Swaggart, B.L., Gagnon, E., Bock, S.J., Earles, T.L., Quinn, C., Myles, B.S., & Simpson, R. (1995). *Using Social Stories to teach social and behavioural skills to children with autism*. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.
- Ø Tiegerman, E., Goldfarb, R. (1989). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ø Tsai, S.J. *Is autism caused by early hyperactivity of brain-derived neurotrophic factor?* *Med Hypotheses* 2005, 65(1):79-82.
- Ø Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). *Teachers' views of inclusion*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Ø Wakefield, A.J., Anthony, A., Murch, S.H. *Enterocolitis in children with developmental disorders*. *Am J Gastroenterol* 2000, 95(9):2285-2295.
- Ø Wener, J. *Textbook of child adolescent psychiatry*, 2<sup>nd</sup> edition, τόμος ά, American Psychiatric Press, U.S.A., 1997, σελ: 222 -231
- Ø Whinnery, K., Fuchs, L., & Fuchs, D. (1991). *General, special and remedial teachers' acceptance of behavioural and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps*. *Remedial and Special Education*, 12, 6-13.
- Ø Wicks-Nelson, R., Israel, A. (2003). *Behaviors Disorders of childhood*. United States of America: Prentice Hall.
- Ø Wilkinson, L.A. (2005). *Supporting the inclusion of a student with Asperger syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and selfmanagement*. *Educational Psychology in Practice*, 21, 307-326.
- Ø Windham, C.G., Zhang, L., Gunier, R., Croen, A.L., Grether, K.J. *Autism spectrum disorders in relation to distribution of hazardous air pollutants in the San Fransisco bay area*. *Environ Health Perspect* 2006, 114:1438-1444.
- Ø Wing, L. «*CHILDREN APART*», *Autistic children and their families*, National Autistic Society, 4<sup>th</sup> Edition, 1984.

- Ø Wing L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα - Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, Μετάφραση: Πρώιος, Π.
- Ø Wolfberg, P.J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M. & Odom, S.L. (1999). “*Can I play with you?*” *Peer culture in inclusive preschool programs. The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 69-84.

### ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Ø <http://noesi.gr/files/aftismos-zakolikou-odigos-daskalos>.
- Ø <http://www.mousikokinitiki.gr>)
- Ø ([www.emotionfingerpuppets.com](http://www.emotionfingerpuppets.com))
- Ø ([www.ekpedeftikos.com](http://www.ekpedeftikos.com))
- Ø ([www.prasinipriza.gr](http://www.prasinipriza.gr))
- Ø ([www.scribd.com](http://www.scribd.com))
- Ø (<http://www.schools.ac.cy>)
- Ø ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr))
- Ø ([www.e-papadakis.gr](http://www.e-papadakis.gr))
- Ø ([www.grafoulis.gr](http://www.grafoulis.gr))
- Ø ([www.e-proodos.com](http://www.e-proodos.com))
- Ø ([http://www.i-create.gr/images/gramma\\_istoria/gramma\\_a/index.html](http://www.i-create.gr/images/gramma_istoria/gramma_a/index.html))
- Ø ([www.autismgames.com](http://www.autismgames.com) / [www.whizkidgames.com](http://www.whizkidgames.com))
- Ø (<http://sites.google.com/site/grschulemz/mathetike-gonia/e-glossa-mou>)
- Ø Θαλασσινός, Ν., (2011). Δημιουργικές δραστηριότητες για μαθητές Ά Δημοτικού. Στο: [www.ixnilasies – zois.com](http://www.ixnilasies-zois.com).
- [www.kindergarten.com](http://www.kindergarten.com)
- [www.autismhellas.gr](http://www.autismhellas.gr)
- [www.autismthessaly.gr](http://www.autismthessaly.gr) Σύλλογος Γονέων Κηδ. και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λαρίσης
- [www.autism.org](http://www.autism.org)
- [www.rhodes.aegean.gr](http://www.rhodes.aegean.gr)

- <https://sites.google.com/site/grschulemz/>
- <http://www.akida.info.com>
- <https://sites.google.com/site/kanderaki/>
- <http://dreamskindergarten.blogspot.gr/>
- <http://autism.lovetoknow.com/socialskills>
- <http://therapyact.gr>
- <http://www.autismgreece.gr>
- <http://ebooks.ebookmall.com>

## Στους 18 μήνες το παιδί σας



1. Σας κοιτάει και δείχνει όταν θέλει να σας δείξει κάτι;



2. Κοιτάει όταν εσείς του δείχνετε κάτι;



3. Χρησιμοποιεί την φαντασία του στο φανταστικό παιχνίδι;

Αν η απάντηση είναι **ΟΧΙ**, το παιδί σας ίσως να είναι σε κίνδυνο για **ΑΥΤΙΣΜΟ**. Παρακαλώ συζητήστε το με τον παιδίατρο σας σήμερα.

Based on CHAT (CHecklist for Autism in Toddlers)