

**Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό
για μαθητές με αυτισμό**

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2015



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Ανάδοχος έργου

INTE*LEARN ΕΠΕ

Υπεύθυνος έργου

Μαρία Καραβελάκη, M.Sc., Αναλύτρια Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Εκπαιδευτικό υλικό

Ελένη-Ιωάννα Βασιλείου, Λογοθεραπεύτρια

Γεωργία Δεφίγγου, Ειδική Παιδαγωγός

Ομάδα Λογισμικού

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός: **Γεώργιος Παπαπαναγιώτου**

Υλοποίηση:

Γεώργιος Παπαπαναγιώτου, Ελένη Αντωνοπούλου, Θεοδώρα Καπλάνη,

Κωνσταντίνος Μοράκης

Σκίτσα – γραφικά: **Μιχάλης Δελαβίνιας**

Ηχογράφηση:

Αφηγήτρια: **Λίλα Μουτσοπούλου**

Studio: **Soundlab Music Productions**

Αξιολογητές

Γελαστοπούλου Μαρία, M Ed, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Γκυρτής Κωνσταντίνος, PhD, Καθηγητής Πληροφορικής

Κουρμπέτης Βασίλειος, PhD, Σύμβουλος Α' του ΥΠ.Π.Ε.Θ

Χατζοπούλου Μαριάννα, PhD, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Στοιχεία έργου

Διεθνής Διαγωνισμός 09/2014 «Ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και προσαρμογή εκπαιδευτικού περιεχομένου για μαθητές με αυτισμό και για μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης», Τμήμα υπ' αριθ. ΕΝΑ (01).

Κατηγορία Πράξης: «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες»

Υποέργο 10: «Ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και προσαρμογή εκπαιδευτικού περιεχομένου για μαθητές με αυτισμό και για μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης».

Επιστημονικός Υπεύθυνος: **Κουρμπέτης Βασίλειος**, Σύμβουλος Α' του ΥΠ.Π.Ε.Θ

Άξονες Προτεραιότητας 1,2 και 3 – ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ του ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από Εθνικούς Πόρους, ΕΣΠΑ 2007-2013.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	4
Φιλοσοφία του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού	4
Περιγραφή του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού	5
Δομή εγχειριδίου εκπαιδευτικού	5
Θεωρητική προσέγγιση	7
Αιτιολογία του αυτισμού	7
Γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ	7
Ανάγνωση και γραφή στις ΔΑΦ	11
Γραφοκινητική ικανότητα	17
Χρήση τεχνολογίας από μαθητές στο φάσμα του αυτισμού	18
Βοηθητικό εργαλείο ανίχνευσης – εκτίμησης μαθησιακού προφίλ του μαθητή	20
Τρόπος αξιοποίησης υλικού	28
Επιλεγμένα και προσαρμοσμένα κείμενα του Ανθολογίου Α΄ και Β΄ Δημοτικού.....	36
Χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν στο κείμενο	37
Προσαρμοσμένα κείμενα και δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτελέσει με τη συμμετοχή της τάξης	44
Περιγραφή ψηφιακού περιβάλλοντος	78
Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος	78
Περιβάλλον εκπαιδευτικού	81
Περιβάλλον μαθητή.....	82
Βιβλιογραφία	86

Εισαγωγή

Φιλοσοφία του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού

Οι μαθητές με αυτισμό ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ¹) παρουσιάζουν ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά και δυσκολίες στον τομέα του λόγου (προφορικό και γραπτό) και της επικοινωνίας. Είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές αυτούς να ενσωματώσουν στη γλώσσα το συναισθηματικό περιεχόμενο που κρύβεται μέσα στα νοήματα, να καταλάβουν τον κοινωνικό κόσμο και να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο. Με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών και την προσαρμογή της διδακτικής πράξης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ, υλοποιήθηκε το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό που αποτελείται από:

- Το εγχειρίδιο του μαθητή που περιλαμβάνει προσβάσιμα κείμενα βασισμένα στο βιβλίο του Ανθολογίου της Α' και Β' Δημοτικού και δραστηριότητες.
- Το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού
- Το ψηφιακό περιβάλλον προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού.

Το υλικό αυτό απευθύνεται σε:

- Μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού στο φάσμα του αυτισμού
- Εκπαιδευτικούς
- Την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- Γονείς

Στόχος του εκπαιδευτικού υλικού είναι να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου:

- Να προσδιορίσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ.
- Να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των μαθητών με ΔΑΦ παραμετροποιώντας το περιβάλλον εργασίας του μαθητή, προσαρμόζοντας τα κείμενα προς διδασκαλία και τις αντίστοιχες δραστηριότητες στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή και παρακολουθώντας την εξελικτική του πορεία.
- Να βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει ένα προσβάσιμο κείμενο καθώς και να εξοικειωθεί με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της γλώσσας μέσα από διαδραστικές γλωσσικές δραστηριότητες.
- Να υποστηρίξουν την περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών τους, προφορικής και γραπτής.

Με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, να διευρύνουν το γλωσσικό τους κώδικα, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να συνειδητοποιήσουν το φωνολογικό, μορφολογικό

¹ Εφεξής θα χρησιμοποιούμε εναλλάξ το αρκτικόλεξο ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) σύμφωνα και με την τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-IV) (2013) με τον παραδοσιακό όρο Αυτισμός.

και σημασιολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και να αποκτήσουν συγγραφική και αναγνωστική αυτονομία.

Περιγραφή του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού

Το υλικό που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του έργου «Ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και προσαρμογή εκπαιδευτικού περιεχομένου για μαθητές με ΔΑΦ» περιλαμβάνει:

A. Έντυπο υλικό με το βιβλίο του μαθητή.

B. CD-ROM

Το βιβλίο του μαθητή βρίσκεται σε έντυπη μορφή. Περιλαμβάνει τα επιλεγμένα από το Ανθολόγιο της Α΄ και Β΄ Δημοτικού κείμενα τα οποία έχουν προσαρμοστεί και αποδοθεί με μορφή εναλλακτικού κειμένου καθώς και ασκήσεις κατανόησης. Τα κείμενα αυτά παρουσιάζονται σε δύο διαφορετικές προσβάσιμες εκδοχές: με εικονογράμματα και με εικόνες. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει ποια μορφή κειμένου θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία. Τα ίδια κείμενα βρίσκονται ψηφιοποιημένα στο ψηφιακό περιβάλλον.

Το ψηφιακό περιβάλλον μαζί με το παρόν εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, το βιβλίο του μαθητή σε ψηφιακή μορφή και το εγχειρίδιο χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος βρίσκονται στο CD-ROM. Το ψηφιακό περιβάλλον προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παραμετροποιήσει τα προσαρμοσμένα κείμενα και τις αντίστοιχες ασκήσεις και να αναθέσει εργασίες στο μαθητή, παρακολουθώντας παράλληλα την επίδοσή του. Επιπλέον, πέραν των έτοιμων κειμένων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει δικά του κείμενα και ασκήσεις που θα εντάξει στο ψηφιακό περιβάλλον καθώς και να χρησιμοποιήσει το διαθέσιμο υλικό (εικόνες, εικονογράμματα, σκίτσα), για να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Δομή εγχειριδίου εκπαιδευτικού

Το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τα εξής κεντρικά τμήματα:

- ✓ Θεωρητική προσέγγιση
- ✓ Βοηθητικό εργαλείο ανίχνευσης-εκτίμησης του μαθησιακού προφίλ του μαθητή
- ✓ Τρόποι αξιοποίησης του υλικού
- ✓ Προσαρμοσμένα κείμενα και δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτελέσει με τη συμμετοχή της τάξης
- ✓ Χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν στο κείμενο
- ✓ Περιγραφή ψηφιακού περιβάλλοντος

Το τμήμα της θεωρητικής προσέγγισης στοχεύει στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού σε θέματα που άπτονται του αυτισμού. Πιο αναλυτικά, στο τμήμα αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να μελετήσει:

- Αιτιολογία

- Γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ
- Ανάγνωση και γραφή στις ΔΑΦ
- Γραφοκινητική ικανότητα
- Χρήση τεχνολογίας από μαθητές στο φάσμα του αυτισμού

Το τμήμα του βοηθητικού εργαλείου ανίχνευσης-εκτίμησης του μαθησιακού προφίλ του μαθητή με Αυτισμό στοχεύει στο να μπορέσει να προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός τα χαρακτηριστικά του μαθητή, ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τη διδακτική μεθοδολογία που θα εφαρμόσει.

Στη τμήμα των τρόπων αξιοποίησης της υλικού παρουσιάζονται προτεινόμενες μεθοδολογίες εφαρμογής του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού.

Το τμήμα των προσαρμοσμένων κειμένων και των δραστηριοτήτων που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτελέσει με τη συμμετοχή της τάξης περιλαμβάνει τα προσαρμοσμένα κείμενα και προτάσεις δραστηριοτήτων ομαδικών και ατομικών.

Τα στοιχεία βάσει των οποίων προσαρμόστηκαν τα επιλεγμένα κείμενα παρουσιάζονται στο τμήμα που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν στο κείμενο.

Το περιβάλλον προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού περιγράφεται όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του, το υλικό που περιλαμβάνει και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα από τα αντίστοιχα τμήματα.

Θεωρητική προσέγγιση

Αιτιολογία του αυτισμού

Στις μέρες μας είναι γενικά παραδεκτό ότι οι ΔΑΦ οφείλονται κυρίως σε οργανική αιτιολογία και μάλιστα πολυπαραγοντική. Η πιθανότερη εξήγηση είναι ότι συνδέονται με την αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών γονιδίων. Νευροψυχολογικές μελέτες οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι ΔΑΦ οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία η οποία συμπεριλαμβάνει πολλά μέρη του εγκεφάλου (Gillberg & Goleman, 1992).

Οι ΔΑΦ ορίζονται ως νευροαναπτυξιακές διαταραχές που διαγιγνώσκονται στην πρώιμη παιδική ηλικία. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη στην επικοινωνία και στην κοινωνική συνδιαλλαγή καθώς και από στερεοτυπικές συμπεριφορές (Schaefer et al., 2013). Η αιτιολογία του αυτισμού είναι πολυπαραγοντική. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο καθώς σχετίζονται με την κληρονομικότητα, η οποία με τη σειρά της οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες (Chakrabart et al., 2001·Icasiano et al., 2004·Lauritsen et al., 2005). Εκτός από τους γενετικούς παράγοντες έχουν αναφερθεί και βιολογικοί παράγοντες στην αιτιολογία της συγκεκριμένης διαταραχής. Έχει διαπιστωθεί συχνότερη εμφάνιση περιγεννητικών λοιμώξεων και περιγεννητικών επιπλοκών σε παιδιά που αργότερα διαγνώστηκαν με ΔΑΦ. Επιπλέον, έχουν υπάρξει ηλεκτροεγκεφαλικές ανωμαλίες, ελλειμματική ανάπτυξη της παρεγκεφαλίτιδας καθώς και αυξημένα επίπεδα νορεπινεφρίνης και β-υδροξυλάσης στους νευρομεταβιβαστές των ατόμων με ΔΑΦ (Frith, 2003·Coleman, 1992).

Γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ

Διαγνωστικά Κριτήρια

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-V της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2013), ο Αυτισμός παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση
2. Δυσκολίες στην επικοινωνία
3. Στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα

Στην έκδοση του 2013 περιλαμβάνεται μια σειρά αλλαγών, σε σχέση με τις προηγούμενες εκδόσεις, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ) αντικαθίσταται από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ).
- Η ΔΑΦ θεωρείται τώρα ως μία διαγνωστική κατηγορία και περιλαμβάνει μία ομάδα συμπτωμάτων.

- Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Άσπεργκερ και ΔΑΔ-μη άλλως προσδιοριζόμενη) απαλείφθηκαν.
- Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες (υπολογιζόμενες με σχετικούς δείκτες): Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερα ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες) και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω).
- Όσον αφορά στην τριάδα συμπτωμάτων, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Έτσι, η τριάδα των συμπτωμάτων που αναφέραμε παραπάνω έχει αντικατασταθεί από 2 ομάδες: κοινωνική επικοινωνία και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Άλλες αλλαγές που περιέχονται στο DSM-5 είναι οι εξής:

- Η υπερευαισθησία και υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα αποτελούν τώρα μέρος της ομάδας των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών.
- Όταν ένα άτομο παρουσιάζει δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, αλλά δεν εμφανίζει στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, θα λαμβάνει πλέον διάγνωση «Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας».
- Τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Επιπλέον, ορίζεται ότι τα συμπτώματα πρέπει να είναι φανερά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά οι σχετιζόμενες με αυτά λειτουργικές διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν αργότερα.
- Κάθε διάγνωση συνοδεύεται από «επιμέρους δείκτες», για να παρέχεται μια πιο πλήρης εικόνα για τις δυσκολίες και τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Τέτοιοι δείκτες μπορεί να είναι η νοητική υστέρηση, η επιληψία ή κάποια άλλη ιατρική κατάσταση. Άλλοι δείκτες δηλώνουν πότε εμφανίστηκαν τα αυτιστικά συμπτώματα ή εάν το παιδί φαινόταν να αναπτύσσεται κανονικά και μετά οπισθοχώρησε.

Γλωσσική αδυναμία

Η γλώσσα είναι ένα θεμελιώδες συστατικό για τις ανθρώπινες κοινωνίες. Αναφέρεται στο φυσικό σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος και έχει ως βάση τον έναρθρο λόγο. Το βασικότερο χαρακτηριστικό της είναι ότι λειτουργεί με γραμματικούς κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν στον άνθρωπο να αναπτύξει απεριόριστη δημιουργικότητα τόσο στα μηνύματα που μεταδίδει όσο σε μηνύματα που λαμβάνει (Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Η γλώσσα αποτελείται από τέσσερα αλληλένδετα συστήματα επικοινωνίας: πραγματολογία, σημασιολογία, φωνολογία και σύνταξη.

Η ομιλία των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα, όπως ηχολαλία, ακατάληπτη άρθρωση, ακατάλληλους κυματισμούς της φωνής, ασυνάρτητο και επαναληπτικό λόγο (Lovaas & Newsom, 1976 όπως αναφέρεται στους Bellack, Hersen, Kazdin, 1990). Η ύπαρξη ελλείμματος στον πραγματολογικό τομέα της επικοινωνίας είναι σύνηθες σύμπτωμα, ενώ παρατηρείται συχνά και η αντικατάσταση της προσωπικής αντωνυμίας (εσύ αντί εγώ). Άλλη ιδιορρυθμία αυτών των παιδιών είναι η μεταφορική γλώσσα. Αντιλαμβάνονται τα πάντα με την κυριολεκτική σημασία της γλώσσας, αδυνατώντας να κατανοήσουν τη μεταφορική. Επιπλέον, εμφανίζουν αταίριαστα σχόλια και νεολογισμοί. Οι νεολογισμοί είναι καινούριες λέξεις που δημιουργεί το παιδί και των οποίων το νόημα δεν είναι κατανοητό από τους άλλους (Γενά, 2002·Jordan & Jones, 1999·Coleman, 1992).

Γνωστική ανάπτυξη

Ο Kanner στην αρχή πίστευε πως τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα λόγω της άρνησής τους για επικοινωνία παρουσιάζουν φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης. Νεότερες έρευνες έδειξαν όμως ότι τα $\frac{3}{4}$ των παιδιών παρουσιάζουν νοημοσύνη κάτω από το φυσιολογικό. Λίγα από τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλές γνωστικές ικανότητες, όπως στη μουσική ή στο σχέδιο, αλλά και εξαιρετική μνήμη.

Σύμφωνα με μια άλλη μελέτη, φάνηκε πως τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις ασκήσεις πρακτικού περιεχομένου έναντι των λεκτικών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει ανομοιογένεια στις ομάδες αυτών των παιδιών σχετικά με το νοητικό τους επίπεδο και αυτό μάλλον οφείλεται στην αιτιολογία της διαταραχής. Τέλος, χαρακτηρίζονται από αστάθεια στο μαθησιακό τομέα και από συχνές παλινδρομήσεις (Coleman, 1992).

Στερεοτυπική συμπεριφορά

Τα περισσότερα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενες πράξεις, όπως για παράδειγμα:

- σε οπτικά ερεθίσματα (π.χ. οπτική παρακολούθηση με μισόκλειστα μάτια, παρακολούθηση αντικειμένων κρατώντάς τα ή στρίβοντάς τα σα σβούρα)
- στην οσμή (π.χ. μυρίζουν επίμονα τα αντικείμενα, τους ανθρώπους ή και τα φαγητά πριν τα φάνε)
- στην ομιλία (π.χ. ασυνάρτητοι ήχοι κατ' εξακολούθηση)
- στη γεύση (π.χ. κρατούν τροφές στο στόμα τους για πολλή ώρα)
- στην αφή (π.χ. τρίβουν τα δάχτυλα μεταξύ τους)
- στην κίνηση (π.χ. κουνάνε τα χέρια ή τα πόδια τους για πολλή ώρα)

- τελετουργίες (π.χ. τοποθετούν αντικείμενα σε μια ευθεία γραμμή) (Παπαδάτος, 2010·Γενά, 2002).

Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Η θεωρία της διάκρισης των συναισθημάτων αναφέρει πως υπάρχει μία ομάδα θεμελιωδών συναισθημάτων που αποτελείται από έξι ως δέκα συναισθήματα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα βασικά συναισθήματα είναι βιολογικά, καθορίζονται από τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων, εκφράζονται και αναγνωρίζονται από όλα τα άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας (Ekman and Cordaro, 2001). Τα βασικά συναισθήματα είναι ο θυμός, ο φόβος, η χαρά, η λύπη, η αηδία και η έκπληξη (Ekman and Cordaro, 2001).

Προϋπόθεση για το χαρακτηρισμό ενός συναισθήματος ως βασικού αποτελούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ✓ Η φυσιολογία του να είναι ευδιάκριτη και ξεχωριστή από άλλα συναισθήματα (Ekman and Cordaro, 1994).
- ✓ Να έχει βιολογικό (πρωτεύον) υπόβαθρο.
- ✓ Να αναφέρεται και να εκφράζεται σε διαφορετικές-ξεχωριστές αναμνήσεις, σκέψεις και εικόνες.
- ✓ Να παράγεται στο υποφλοιώδες μέρος του εγκεφάλου (Ekman and Cordaro, 2001· Panksepp & Watt, 2011).

Η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κατανόηση των συναισθημάτων. Το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV αναφέρει δυσκολία στην αναγνώριση και στη χρήση μη φραστικής επικοινωνίας, όπως η γλώσσα του σώματος (APA, 1994). Έρευνες που έχουν γίνει αναφέρουν πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αντιλαμβάνονται και δεν αναγνωρίζουν τα συναισθήματα στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Kuusiklo et al., 2009). Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ομάδας αντιμετωπίζουν δυσκολία στη θεωρία του νου (Kaland et al., 2007). Η θεωρία αυτή αναφέρεται στην κατανόηση της κατάστασης των άλλων η οποία απαιτεί ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Vogeley et al., 2001). Έχει χρησιμοποιηθεί, για να εξηγήσει τα ελλείμματα που παρουσιάζονται στα άτομα με ΔΑΦ σχετικά με την ικανότητά τους να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (Frith, 1993·Frith & Happe, 1994). Η αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ σε σχέση με τη θεωρία του νου σημαίνει ότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη γλώσσα που αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις ή πώς οι ενέργειες ενός ανθρώπου μπορούν να επιδράσουν στη νοητική ή συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ανθρώπου.

Ανάγνωση και γραφή στις ΔΑΦ

Η αναγνωστική λειτουργία στις ΔΑΦ

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί έναν αριθμό ικανοτήτων, ξεκινώντας από την αποκωδικοποίηση των λέξεων και φτάνοντας μέχρι την κατανόηση ολόκληρων κειμένων (Nation et al., 2006). Για την επιτυχή ανάγνωση χρειάζονται δύο διαδικασίες που θα πρέπει να επιτευχθούν, καθώς δε μπορεί να επιτευχθεί κατανόηση χωρίς την ακριβή αναγνωστική αποκωδικοποίηση και η ακριβής αποκωδικοποίηση δε σημαίνει αυτόματα και καλή κατανόηση (Nation, 2005· Perfetti et al., 2005). Οι διαδικασίες αυτές είναι: η ταυτοποίηση της λέξης και ο συνδυασμός των λέξεων, με σκοπό να μεταφερθούν τα μηνύματα που περιέχουν (Perfetti et al., 2005). Όταν αξιολογείται η ανάγνωση στα άτομα με ΔΑΦ, είναι σημαντικό οι δύο αυτοί τομείς να λαμβάνονται υπόψη χωριστά.

Ένας αριθμός ξένων ερευνητών έχουν καταδείξει πως τα άτομα με ΔΑΦ έχουν μεγάλη ακρίβεια στην ανάγνωση, ειδικά όταν τα άτομα αυτά είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Mayes & Calhoun, 2003· O' Connor & Klein, 2004). Αντίθετα, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται στην κατανόηση των νοημάτων που διαβάζουν (Minshew et al., 1994· O' Connor & Klein, 2004· Hale & Tager-Flusberg, 2005). Το προφίλ των παιδιών που δυσκολεύονται στην κατανόηση όσων διαβάζουν ενώ είναι πολύ καλά στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, ανήκει σε μια κατηγορία αναγνωστικής συμπεριφοράς που ονομάζεται υπερλεξία (Grigorenko, Klin, & Volkmar, 2003· Nation, 1999).

Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου

Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολυσύνθετες νοητικές δραστηριότητες που αντανακλούν πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά και απαιτούν συστράτευση ανώτερων γνωστικών διεργασιών. Είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς της πράξης ότι η αδυναμία των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο συνοδεύεται συχνά από την αδυναμία τους να τον κατανοήσουν (Κατσίκας 2003). Για τη σχέση κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου έχουν διατυπωθεί τρεις απόψεις:

1. Η σχέση είναι άμεση, δηλαδή η μία διαδικασία συγχωνεύεται στην άλλη με κοινό στόχο τη δημιουργία νοημάτων (Tierney & Pearson, 1983 όπως αναφέρεται στη Barbara M. Mayor & A. K. Pugh 2005).
2. Η σχέση είναι έμμεση, δηλαδή το κοινό υπόστρωμα μεταξύ ανάγνωσης-γραφής είναι οι κοινές στρατηγικές για την επίτευξη των δύο δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία τους και η εφαρμογή τους από τους μαθητές ενισχύει η μία αποτελεσματικά το κομμάτι της άλλης, εφόσον και οι δύο είναι αναπόσπαστα

δεμένες με τη σκέψη (Tierney & Pearson, 1983 όπως αναφέρεται στη Barbara M. Mayor & A. K. Pugh 2005).

3. Η σχέση ακολουθεί παράλληλες γνωστικές διαδικασίες που μοιράζονται ικανότητες με σκοπό την κατασκευή νοήματος. Και οι δύο έχουν απώτερο στόχο την επικοινωνία (Rosenblatt, 1988· Tierney & LaZansky, 1980).

Για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πολύ δύσκολο να ενσωματώσουν στη γλώσσα το συναισθηματικό περιεχόμενο που κρύβεται μέσα στα νοήματα και να καταλάβουν τον κοινωνικό κόσμο (Quill, 2000). Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τις διάφορες πλευρές της επικοινωνίας καθώς και να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο, διότι θα πρέπει να κατανοήσουν το λεξιλόγιο, το στυλ του γραψίματος, τις αντιδράσεις των ηρώων σε μια ιστορία. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη θεωρία του νου έχει ως άμεσο επακόλουθο να δυσκολεύονται στο να:

- Αντιληφθούν το συναισθηματικό κόσμο των ηρώων (Gately, 2008).
- Δώσουν σημασία στην ουσία ενός νοήματος, καθώς κολλάνε στις λεπτομέρειες (Quill, 2000).
- Κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες (σκέψεις και συναισθήματα) (Baron-Cohen, 2001· Sterling, 2002).
- Κατανοήσουν μεταφορές, ειρωνείες, ανέκδοτα, ιδιωτισμούς και σαρκασμούς (Baron-Cohen, 2001· Dennis et al., 2001).
- Αναγνωρίσουν λανθασμένες αντιλήψεις (Westby, 2004)

Υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν βασιστεί σε στρατηγικές οι οποίες βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ να ενισχύσουν την κατανόηση των κειμένων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Μια από αυτές είναι η οπτικοποίηση των λέξεων. Μελέτες σχετικά με την οπτικοποίηση έχουν δείξει πως τα άτομα ολοκληρώνουν καλύτερα μια εργασία που αποτελείται από εικόνα-λέξη από μια εργασία που αποτελείται μόνο από λέξεις και προτείνεται η χρήση εικόνων πάνω από τις λέξεις, ώστε να ενισχύεται το κομμάτι της σημασιολογίας (Kamio & Toichi, 2000). Επιπλέον, θεραπευτικές μέθοδοι τονίζουν τη σημασία της οπτικής σκέψης στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας μέσω εικόνων (Bondy & Frost, 2001) ή κάποιο σύστημα οπτικής οργάνωσης, όπως τη μέθοδο «TEACCH» σύμφωνα με την οποία η χρήση των εικόνων αυξάνει την κατανόηση αφηρημένων λέξεων και εννοιών (Schopler & Olley, 1982 όπως αναφέρεται στο Kana et al., 2006).

Σύμφωνα με τους Stackouse και Wells (2000), η συνύπαρξη δυσκολιών στον προφορικό και το γραπτό λόγο δεν είναι μία απλή σύμπτωση. Μία ανακριβής ή λανθασμένη φωνολογική απεικόνιση μίας λέξης θα δυσκολέψει το παιδί που προσπαθεί να την γράψει ή να την προφέρει, καθώς οι φωνολογικές απεικονίσεις είναι η βάση για αυθόρμητη προφορική ή γραπτή παραγωγή λέξεων. Το γλωσσικό προφίλ παιδιών με

ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση. Ο βαθμός της γλωσσικής ανάπτυξης κάθε παιδιού που ανήκει στο φάσμα θα προσδιορίζει και τα αντίστοιχα ελλείμματα στη γλωσσική κατανόηση, με καίριες δυσκολίες στην ενσωμάτωση των γλωσσικών-κειμενικών και περικειμενικών- στοιχείων κατά τη διαδικασία αποκωδικοποίησης του μηνύματος (Bishop 1996).

Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν καλή σχέση με το γραπτό λόγο. Εξαιτίας της αυτονομίας του γραπτού λόγου από το πλαίσιο και της λειτουργίας του ως γλώσσας «ανεξάρτητης συμφραζομένων» (Hirschh, 1977 όπως αναφέρεται στο Ong 2001), διευκολύνει τα παιδιά αυτά ως μέθοδος επικοινωνίας έναντι της προφορικής. Έτσι, για ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ η κατάκτηση του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση) αποτελεί σημαντική διευκόλυνση και αρωγή στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Minhew et al. 1994 όπως αναφέρεται στο Shopler 1998). Η ισχύς του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού επαληθεύεται από τη χρήση του σε θεραπευτικές τεχνικές, όπως οι κοινωνικές ιστορίες (Gray 1995). Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται ότι οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση κειμένου και στη γραπτή παραγωγή, παρουσιάζουν ανεπτυγμένες δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δύο μέθοδοι εναλλακτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για μαθητές με ΔΑΦ: η εναλλακτική επαυξητική επικοινωνία και οι κοινωνικές ιστορίες.

Εναλλακτική Επαυξητική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.)

Η μέθοδος της εναλλακτικής επαυξητικής επικοινωνίας περιλαμβάνει μορφές επικοινωνίας, όπως σύμβολα και τεχνικές τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα άτομο με σοβαρή διαταραχή στην επικοινωνία ως εναλλακτική λύση στην ομιλία (Porter & Kirkland, 1995). Ο όρος «εναλλακτική επικοινωνία» χρησιμοποιείται σε περίπτωση ολοκληρωτικής έλλειψης επικοινωνίας, ενώ ο όρος «επαυξητική ή επαυξημένη επικοινωνία» χρησιμοποιείται για λόγους γλωσσικής ανάπτυξης. Η λεκτική επικοινωνία επαυξάνεται με συμπληρωματικούς τρόπους (Φούρλας, 2003).

Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας είναι τα συστήματα που στηρίζονται στην οπτική επικοινωνία και χρησιμοποιούν εικόνες, σύμβολα ή μικροαντικείμενα.

Τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αναφέρεται πως έχουν εξαιρετικά καλή μνήμη (Jordan & Powell, 2001). Ακόμη, διακρίνονται για την καταπληκτική ικανότητα ανάκλησης λεπτομερειών που κατέχουν (Jordan, 2000). Έχουν πολύ καλή οπτική μνήμη, σε αντίθεση με την ακουστική η οποία παίζει βοηθητικό ρόλο. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται οπτικά με εικόνες και λέξεις έχουν αποδοτικότερα αποτελέσματα λόγω των εξαιρετικών οπτικών ικανοτήτων που διαθέτουν τα άτομα αυτής της ομάδας (Jordan & Powell, 2001•Peeters, 2000•Wing,

2000). Οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα, ανεξάρτητα από τις γενικές τους γνώσεις και ικανότητες, παρουσιάζουν ένα ανομοιογενές προφίλ δεξιοτήτων.

Η χρήση Ε.Ε.Ε. προτείνεται, όταν η ικανότητα της ομιλίας του ατόμου παρουσιάζει αργό ή καθυστερημένο τρόπο εξέλιξης. Επίσης, ο όρος χρησιμοποιείται, όταν η ικανότητα της ομιλίας του ατόμου είναι περιορισμένη ή απουσιάζει εντελώς και όταν η κατανόηση του προφορικού λόγου του ατόμου είναι αρκετά περιορισμένη, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να επαυξηθεί η ομιλία των συνομιλητών, ώστε να γίνει κατανοητό το μήνυμα (Αρσενοπούλου Β., Μαράβογλου Π., 2008). Η προσαρμογή των κειμένων του Ανθολογίου της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, που εμπεριέχονται στο παρόν εγχειρίδιο αλλά και στο βιβλίο του μαθητή και στο ψηφιακό περιβάλλον, εφάρμοσε τις αρχές της Ε.Ε.Ε., βασίστηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που ανήκουν στις διαταραχές του φάσματος και έχει στόχο να αναπτύξει τις γλωσσικές ικανότητες και να ενισχύσει την εκπαιδευτική διδασκαλία δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα βελτίωσης στους τομείς που υπολείπονται.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα πιο γνωστά προγράμματα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ:

Το γλωσσικό πρόγραμμα «ΜΑΚΑΤΟΝ» το οποίο αναπτύχθηκε τη δεκαετία 1970 από τη Βρετανίδα λογοπεδικό Margaret Walker. Είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με επικοινωνιακές διαταραχές. Επίσης, χρησιμοποιείται για την εισαγωγή στη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης. Χρησιμοποιείται σε άτομα με βαριές, σοβαρές, μέτριες ή ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες (νοητική υστέρηση), με ΔΑΦ, με σωματικές αναπηρίες και με αισθητηριακές ή πολυαισθητηριακές αναπηρίες (Βογινδρούκας Ι., 2005).

Το πρόγραμμα «TEACCH» (Treatment and education of Autistic and Communication Handicapped Children) που αποσκοπεί στην προώθηση της επικοινωνίας στην τάξη είναι το. Βάσει του προγράμματος αυτού η εκπαίδευση του ατόμου στηρίζεται στη δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος, του καθημερινού προγράμματος, των δραστηριοτήτων και του υλικού καθώς και στη χρήση οπτικών συνθημάτων για την ενίσχυση της επικοινωνίας. Το πρόγραμμα είναι εξατομικευμένο ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε μαθητή με ΔΑΦ (Marcus L, Schopler E & Lord C, 2000).

Το «Picture Exchange Communication System» (PECS) (Επικοινωνιακό Σύστημα μέσω Ανταλλαγής Εικόνων). Το πρόγραμμα αυτό αναπτύχθηκε το 1985 από τους Bondy & Frost αρχικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, αλλά και άλλες διαταραχές της επικοινωνίας που δεν έχουν λειτουργικό λόγο και αργότερα για ενήλικες με διαταραχές στην

επικοινωνία. Το «PECS» έχει στόχο να διδάξει βασικές αρχές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πριν το λόγο (Βογινδρούκας Ι., 2005).

Κοινωνικές Ιστορίες

Ένας άλλος τρόπος εκπαιδευτικής παρέμβασης που απευθύνεται σε μαθητές με ΔΑΦ είναι η δημιουργία κοινωνικής ιστορίας. Η κοινωνική ιστορία έχει στόχο να περιγράψει μία ιδέα, ικανότητα ή κατάσταση στα πλαίσια σχετικών κοινωνικών ερεθισμάτων και κοινών απαντήσεων.

Οι κανόνες γραφής μιας κοινωνικής ιστορίας είναι οι ακόλουθοι:

- Μια κοινωνική ιστορία δεν περιγράφει ή εξηγεί μία εσφαλμένη απόφαση, άποψη, πρόγραμμα ή συμπεριφορά (Faherty C., 2011).
- Κατά τη διάρκεια αφήγησης της Κ.Ι. πρέπει να υπάρχει χαλαρή διάθεση, ήρεμο περιβάλλον, λίγα ερεθίσματα και συμμετοχή άλλων ενηλίκων (εφόσον κριθεί αναγκαίο) (Gray C., 1998a).
- Κάθε εκπαιδευτικός που θα δημιουργήσει μία Κ.Ι. θα πρέπει να συλλέξει πληροφορίες για το άτομο και την κοινωνική του κατάσταση μέσω παρατήρησης και συνέντευξης από τα οικεία πρόσωπα (Gray C., 1998). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την εξατομίκευση της ιστορίας και τη δημιουργία κινήτρων με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του ατόμου με ΔΑΦ.

Τα γενικά χαρακτηριστικά γραπτής σύνθεσης μιας κοινωνικής ιστορίας είναι:

- Η δομή της αποτελείται από: εισαγωγή, κύριο μέρος, συμπέρασμα
- Είναι σύντομη
- Η έκφραση είναι ακριβής
- Οι κοινωνικές πληροφορίες παρουσιάζονται με σημαντικό και καθησυχαστικό τρόπο
- Η εισαγωγή καθορίζει το θέμα της ιστορίας
- Χρήση πρώτου ή τρίτου προσώπου
- Χρήση θετικής γλώσσας
- Χρήση περιγραφικής πρότασης (προοπτικής, καθοδήγησης, τμηματικής και καταφατικής)
- Χρήση προσαρμοσμένων εικόνων με στόχο την ενίσχυση του νοήματος του κειμένου
- Χρήση περιγραφικού λόγου και όχι επιτακτικού
- Απάντηση στις ερωτήσεις μερικής άγνοιας (πού, πότε, ποιος, τι)
- Τίτλος που αναφέρει τα κριτήρια που εφαρμόζονται
- Συνδυασμός των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του αναγνώστη
- Τήρηση της αναλογίας των προτάσεων

Παραθέτουμε ένα παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας με τίτλο:

«Γιατί να πλύνω τα χέρια μου»

Μερικές φορές τα χέρια μου λερώνονται.

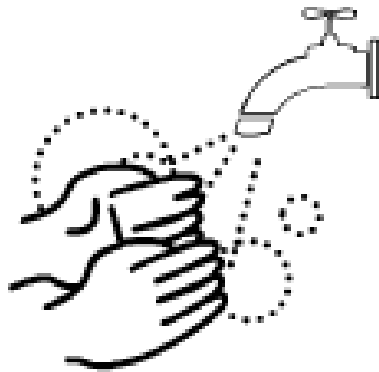
Μπορώ να χρησιμοποιήσω νερό και σαπούνι, για να καθαρίσω τα χέρια μου.

Πλένω τα χέρια μου, για να είναι καθαρά.

Πλένω τα χέρια μου, για να είμαι υγιής.

Είναι έξυπνο να πλένω τα χέρια μου.

Είναι υγιεινό να πλένω τα χέρια μου.



Για περαιτέρω πληροφορίες μπορείτε να επισκεφτείτε τους παρακάτω ιστότοπους:

- www.thegraycenter.org
- www.autismhellas.gr
- www.storybird.com

Χρήση της γραμματικής

Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες σε σημαντικούς τομείς της γραμματικής. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τείνουν να παραλείπουν γραμματικές λέξεις, όπως τα άρθρα και τις αντωνυμίες (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Μία άλλη έρευνα των Walenski et al. (2006) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρέλειπαν κλιτικά μορφήματα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά χωρίς διαταραχή αλλά κι από παιδιά που ήταν νοητικά υστερούντα. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολίες στην κλιτική μορφολογία που αφορά είτε στη μορφοφωνολογία είτε στη μορφοσύνταξη, ειδικότερα στους ομαλούς τύπους.

Εν τούτοις, κάποιοι επιστήμονες, όπως ο Bernstein, υποστήριξαν πως οι αδυναμίες που τυχόν εμφανίζονται στα άτομα με ΔΑΦ στα γραμματικά επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή μορφολογία ή σύνταξη ή φωνολογία, δεν οφείλονται στην ίδια τη διαταραχή, αλλά η εμφάνισή τους οφείλεται σε επιπρόσθετες διαταραχές που σε κάποιες περιπτώσεις συνυπάρχουν με τις ΔΑΦ, όπως η νοητική αναπηρία (Βογινδρούκας, 2003). Σύμφωνα με τους ίδιους επιστήμονες, η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος προκαλεί δυσκολίες μόνο στο σημασιολογικό-πραγματολογικό-γλωσσικό επίπεδο.

Γραφοκινητική ικανότητα

Η γραφή με το χέρι είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί συνδυασμό αντιληπτικών, γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων (Graham, 1997· Reisman, 1991). Για να μάθει κανείς να γράφει, θα πρέπει οι παραπάνω δεξιότητες να εκτελούνται με άνεση και να έχουν τελειοποιηθεί. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας που απαιτεί η δεξιότητα της γραφής, πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατάκτησή της σε επαρκές επίπεδο (Graham & Weintraub, 1996· Tseng & Cermak, 1993· Karlsdottir & Stefansson, 2002). Οι αιτίες που προκαλούν την εμφάνιση δυσκολιών στην κατάκτηση της γραφής έχουν μελετηθεί στα πλαίσια πολλών ερευνών και τα πορίσματα αυτών αναφέρονται στη συνέχεια:

- Η μη ικανοποιητική ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας είναι μια αιτία που δημιουργεί δυσκολίες στην κατάκτηση της γραφής από ένα παιδί με ΔΑΦ (Provost et al., 2007). Το επίπεδο ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας για την εξέλιξη και τη δυσχέρεια που ένα παιδί θα αντιμετωπίσει στη γραφή (Fuentes et al., 2009).
- Όταν ένα παιδί με ΔΑΦ καλείται να γράψει, αυτόματα σταματάει να σκέφτεται και όλη του η προσοχή εστιάζεται στη γραφή (Winter, 2003). Αυτό οφείλεται στην ενεργοποίηση οργανικής διεργασίας κατά την οποία περιορίζεται η οξυγόνωση των

κέντρων του εγκεφάλου που ελέγχουν τη γραφή (Dr. Marcel at the International Meeting for Autism Research, 2006 όπως αναφέρεται στο Broun, 2009).

- Κάποια παιδιά με ΔΑΦ αναπτύσσουν με ευκολία τη γραφοκινητική δεξιότητα. Παρόλα αυτά, δε θα πρέπει να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα πως όλα τα άτομα με ΔΑΦ έχουν την ικανότητα να γράψουν, ακόμα και αν γίνει παρέμβαση ή και εξάσκηση. Σύμφωνα με τους Mayes & Calhoun (2003), οι γραφοκινητικές ικανότητες είναι σημαντικά χαμηλές, ανεξαρτήτως της ηλικίας και του νοητικού δυναμικού, σε μαθητές που ανήκουν στις ΔΑΦ. Αυτό έχει ως επακόλουθο η εκμάθηση της γραφής με το μολύβι, η οποία συνδέεται με τη γραφοκινητικότητα, να καθίσταται δύσκολη (Jansiewicz et al., 2006· Noterdaeme et al., 2002· Fournier et al., 2010). Ακόμα και τα πιο ταλαντούχα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δε μπορούν να αποκτήσουν ικανοποιητικές γραφικές ικανότητες (Henderson & Green, 2009).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δείξουν ιδιαίτερη προσοχή στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν τη δεξιότητα της γραφής στα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς αυτή δε θα κατακτηθεί σε επαρκή βαθμό. Μία προτεινόμενη λύση είναι η αντικατάσταση του μολυβιού από το πληκτρολόγιο (Braun, 2009).

Χρήση τεχνολογίας από μαθητές στο φάσμα του αυτισμού

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύει τη μαθησιακή δραστηριότητα, εμπλουτίζοντας την με εκπαιδευτικές εμπειρίες (<http://users.sch.gr>). Πολλά παιδιά με ΔΑΦ έχουν εξαιρετικές ικανότητες όσον αφορά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο υπολογιστής είναι ακριβής, συγκεκριμένος, προβλέψιμος και με δυνατότητα επανάληψης όσες φορές χρειάζεται ο χρήστης (Catherine Faherty, 2006). Επιπλέον, παρέχει πολλές δυνατότητες στα άτομα με ειδικές ικανότητες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να επωφελούνται παίρνοντας στα χέρια τους τη μάθηση και δουλεύοντας με τους δικούς τους ρυθμούς (Ράπτη και Ράπτη, 2000). Τα οφέλη που η χρήση ενός υπολογιστή με το κατάλληλο λογισμικό μπορεί να προσφέρει σε μαθητές με ΔΑΦ είναι τα ακόλουθα:

- Διαμόρφωση οριοθετημένων συνθηκών
- Περιορισμός των αισθητηριακών ερεθισμάτων
- Προβλέψιμη και σταθερή συμπεριφορά
- Άμεση ανάδραση και θετική ενίσχυση σε περιπτώσεις λανθασμένης και σωστής απάντησης
- Δυνατότητα μη-λεκτικής ή λεκτικής έκφρασης
- Επανάληψη και εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης
- Ευκολία στη χρήση

- Πολυμεσικό περιβάλλον
- Εξατομικευμένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών

Ο μαθητής δε νιώθει ευάλωτος, όταν ο υπολογιστής διορθώνει τα λάθη του, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο όταν τα διορθώνει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, οι υπολογιστές με ειδικά περιφερειακά προγράμματα (με ειδικές προβλέψεις) μπορούν να προσαρμοστούν και να γίνουν προσβάσιμοι από μαθητές με αναπηρίες – δυσκολίες προσφέροντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη μάθηση και τη γνώση με τις κατάλληλες προσαρμογές (<http://eeeeek.pie.sch.gr/aytismos.htm>).

Η Διεθνής Αυτιστική Κοινότητα (National Autistic Society) χαρακτηρίζει τον υπολογιστή ως «ένα ευέλικτο και αξιόλογο μέσο, που παρέχει για τα άτομα με ΔΑΦ ευκαιρίες στους τομείς της εκπαίδευσης, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, του ελεύθερου χρόνου και της εργασίας».

Βοηθητικό εργαλείο ανίχνευσης – εκτίμησης μαθησιακού προφίλ του μαθητή

Αξιολόγηση

Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ένα πλήθος μεθόδων (τυπικές διαδικασίες εξετάσεων, προφορικές και πρακτικές αξιολογήσεις καθώς και εκτιμήσεις βασισμένες στη σχολική τάξη) που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την εκτίμηση της προετοιμασίας και των επιτεύξεων των μαθητών (Gipps, 1994).

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι δυνατό να εφαρμοστούν δύο τύποι: η **τυπική** και η **άτυπη αξιολόγηση**. Η τυπική αξιολόγηση στηρίζεται σε σταθμισμένες δοκιμασίες, ενώ η άτυπη διεξάγεται από δοκιμασίες που κατασκευάζει και χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (Mercer & Mercer, 1998· Erikson et al., 1996).

Η τυπική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Πρώτα, διεξάγεται η **αρχική αξιολόγηση** της οποίας στόχος είναι να προσδιορίσει τη δυσκολία του μαθητή, πριν γίνει η έναρξη της μαθησιακής παρέμβασης. Την ακολουθεί η **διαμορφωτική αξιολόγηση** η οποία έχει ως σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Και τέλος, **στην τελική αξιολόγηση**, που είναι και η τελευταία μορφή, εκτιμάται το κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι στόχοι (Mercer & Mercer, 1998· Σαλβαράς, 2000).

Κατά τη διάρκεια της άτυπης αξιολόγησης ο δάσκαλος ερμηνεύει και καταγράφει τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη (Mullis, 1990 όπως αναφέρεται στον Σπαντιδάκης, 2009). Η άτυπη αξιολόγηση μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: **την αξιολόγηση της επίδοσης** η οποία παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών (Mercer & Mercer, 1998), την **αξιολόγηση βάσει φακέλου** η οποία συλλέγει τις εργασίες του κάθε μαθητή και παρουσιάζει την πρόοδό του, την **αυθεντική αξιολόγηση** και τέλος, τη **δυναμική αξιολόγηση** (Σπαντιδάκης, 2009).

Η μία αξιολόγηση δεν αναιρεί την άλλη. Αντιθέτως μπορούν να συνδυαστούν με σκοπό την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή (Σπαντιδάκης, 2009).

Γλώσσα και εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας κοινωνικά αποδεκτός από το σύνολο των ανθρώπων. Μέσω αυτής αναπαριστώνται οι ιδέες για τον κόσμο με τη χρήση αυθαίρετων κανόνων και συμβόλων. Η γλώσσα αποτελείται από υποσυστήματα, όπως το φωνολογικό, το σημασιολογικό, το πραγματολογικό και το μορφοσυντακτικό. Ο κύριος ρόλος της γλώσσας είναι η επικοινωνία (Βογινδρούκας Ι., 2005). Η επικοινωνία παρομοιάζεται με ομπρέλα κάτω από την οποία βρίσκονται η κατανόηση και η παραγωγή της γλώσσας. Διακρίνεται σε δύο τμήματα:

- 1) τη μη λεκτική που αφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας (π.χ. βλεμματική επαφή) και
- 2) τη λεκτική που αφορά στην κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας.

Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος είναι μία γνωστική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη τόσο των κοινωνικών όσο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, έχοντας ως αποτέλεσμα την εκτροπή της ανάπτυξης των ατόμων (Βογινδρούκας Ι., 2005). Η πραγματολογία είναι το υποσύστημα της γλώσσας που διαπραγματεύεται την κατάλληλη κοινωνική της χρήση με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν σημαντικά ελλείμματα σε αυτό το υποσύστημα της γλώσσας. Η πραγματολογία μπορεί να χαρακτηριστεί ως προλεκτική δεξιότητα και αφορά στην επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλοντα χώρο. Οι δυσκολίες που πιθανόν παρουσιάζονται στα υπόλοιπα υποσυστήματα της γλώσσας, δηλαδή το σημασιολογικό, το μορφοσυντακτικό και το φωνολογικό, δεν οφείλονται απαραίτητα στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Ίσως οφείλονται σε επιπρόσθετες αναπτυξιακές διαταραχές (συνοσηρότητα) του λόγου. Έτσι, συχνά παρατηρούνται δυσκολίες στη σύνταξη των προτάσεων, ελλιπές λεξιλόγιο, χαλαρή άρθρωση, δυσκολίες στην κατάκτηση των χρόνων των ρημάτων, φωνολογικές διαταραχές, διαταραχές του ρυθμού της ομιλίας, δυσκολία στην ανάκληση εννοιών (Βογινδρούκας Ι., 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για να γίνει μία εκπαιδευτική αξιολόγηση του λόγου/γλώσσας, πρέπει να αξιολογήσουμε και τις τρεις διαστάσεις του: το περιεχόμενο (σημασιολογία), τη μορφή (φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη) και τη χρήση (πραγματολογία) (Bloom & Lahey, 1978).

Η ποικιλομορφία των δυσκολιών στην επικοινωνία των ατόμων με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη τη διαδικασία της αξιολόγησης και την επιλογή κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνικής. Η εκτίμηση των γλωσσικών-κοινωνικών-πραγματολογικών ικανοτήτων ενός παιδιού σχολικής ηλικίας αφορά σε μία σειρά δοκιμασιών.

Βοηθητικό εργαλείο ανίχνευσης-εκτίμησης μαθησιακού προφίλ του μαθητή

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικές ερωτήσεις ανά τομέα, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, για να αξιολογήσει το μαθητή άτυπα, ώστε τα αποτελέσματα να τον καθοδηγήσουν στη βέλτιστη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός πρώτα θα συλλέξει τα απαραίτητα στοιχεία του μαθητή μέσω ερωτήσεων και παρατήρησης. Στη συνέχεια, θα αντιστοιχήσει κατά προσέγγιση τα αποτελέσματα με τον πίνακα δεξιοτήτων και θα οδηγηθεί στον καταλληλότερο τρόπο χρήσης του ψηφιακού υλικού. Τα στοιχεία των ερωτηματολογίων έχουν βασιστεί σε δεδομένα από αγγλόφωνα παιδιά του βιβλίου «assessment in speech

language pathology», στο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό και στις θεωρητικές προσεγγίσεις του εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας «PECS».

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την άτυπη αξιολόγηση κάθε τομέα:

- ΟΜΙΛΙΑ
 - ✓ Παράγει ήχους – συλλαβές
 - ✓ Έχει λεξιλόγιο 20 – 100 λέξεων
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
 - ✓ Παράγει προτάσεις δύο λέξεων
 - ✓ Παράγει απλές προτάσεις τύπου (Y-P-A)
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
 - ✓ Διαθέτει φωνολογική επίγνωση/ανάγνωση
 - ✓ Διαβάζει συλλαβές/λέξεις
 - ✓ Διαβάζει προτάσεις
 - ✓ Διαβάζει κείμενα
 - ✓ Ταυτίζει λέξη με εικόνα
 - ✓ Κατανοεί λέξεις
 - ✓ Κατανοεί προτάσεις
 - ✓ Κατανοεί κείμενο
- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
 - ✓ Εμφανίζει επιθετικότητα ως προς τον εαυτό του ή τρίτους
 - ✓ Κατανοεί και εκτελεί απλές εντολές
 - ✓ Εμφανίζει υπερκινητικότητα
 - ✓ Ακούει οδηγίες που του δίνονται
 - ✓ Προσέχει τον εκπαιδευτικό
 - ✓ Εμφανίζει εμμονές σε όμοιες συνθήκες περιβάλλοντος
 - ✓ Ακολουθεί κανόνες
 - ✓ Δείχνει ενδιαφέρον για δραστηριότητες
 - ✓ Εμφανίζει διάθεση για επικοινωνία
 - ✓ Εμφανίζει ενδιαφέρον για το περιβάλλον
- ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΡΙΟΥ
 - ✓ Πιάνει σωστά το μολύβι, μαρκαδόρο, ποντίκι με το χέρι
 - ✓ Έχει αδεξιότητα στις λεπτές κινήσεις
- ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
 - ✓ Ακολουθεί εντολές
 - ✓ Κατανοεί τη λειτουργία αντικειμένων
 - ✓ Ανταποκρίνεται σε χαιρετισμούς
 - ✓ Αρχίζει/συντηρεί συζήτηση

- ✓ Αφηγείται ιστορία
- ✓ Κατανοεί αίνιγμα/παροιμία/μεταφορά/ανέκδοτο
- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
 - ✓ Αναγνωρίζει συναίσθημα
 - ✓ Κατονομάζει συναίσθημα
 - ✓ Εκφράζει/προσποιείται συναίσθημα
 - ✓ Κατανοεί την αιτία των συναισθημάτων
 - ✓ Κατανοεί συναίσθημα συνομιλητή
- ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
 - ✓ Ξεκινά αυθόρμητη επικοινωνία
 - ✓ Διατηρεί την προσοχή
 - ✓ Διατηρεί βλεμματική επαφή
 - ✓ Ζητάει πράγματα
 - ✓ Μιμείται χειρονομίες
 - ✓ Μιμείται κινήσεις με αντικείμενα
 - ✓ Μιμείται λόγο, ήχους, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις.
 - ✓ Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις
 - ✓ Κατανοεί προφορικές οδηγίες
 - ✓ Κατανοεί γραπτές οδηγίες
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
 - ✓ Είναι όλες οι λέξεις γραμμένες σωστά;
 - ✓ Ακολουθεί γραμματικούς κανόνες;
 - ✓ Σχηματίζει προτάσεις Υ-Ρ-Α;
 - ✓ Υπάρχει κατάλληλη απόσταση μεταξύ των λέξεων;
 - ✓ Χρησιμοποιούνται σωστά τα σημεία στίξης;
 - ✓ Είναι το λεξιλόγιο κατάλληλο με την ηλικία του μαθητή;
 - ✓ Περιγράφει με κατάλληλο λεξιλόγιο πρόσωπα και αντικείμενα;
 - ✓ Τηρεί τη χρονική αλληλουχία στην αφήγηση γεγονότων;
- ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
 - ✓ Κατανοεί εντολές/οδηγίες
 - ✓ Κατανοεί κατάφαση και άρνηση
 - ✓ Παρακολουθεί δραστηριότητα περισσότερο από 5 λεπτά χωρίς διάσπαση προσοχής
 - ✓ Κατανοεί πρόθεση συνομιλητή
 - ✓ Ερμηνεύει μεταδιδόμενο μήνυμα
 - ✓ Κατανοεί γραμματικούς/συντακτικούς κανόνες

- ο ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΧΩΡΟΥ/ΥΛΙΚΟΥ
 - ✓ Επιλέγει ανάμεσα σε δραστηριότητες
 - ✓ Ολοκληρώνει μια δομημένη δραστηριότητα
 - ✓ Επιλέγει μεταξύ 2 αντικειμένων
 - ✓ Επιλέγει μεταξύ περισσότερων αντικειμένων
 - ✓ Παίζει/ασχολείται μόνος του με μια δραστηριότητα περισσότερο από 5 λεπτά
 - ✓ Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικοί πίνακες δεξιοτήτων οι οποίοι δημιουργήθηκαν, για να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στον κατάλληλο τρόπο αξιοποίησης του ψηφιακού περιβάλλοντος βάσει του μαθησιακού προφίλ των μαθητών. Εφόσον ο μαθητής πληροί δύο ή και περισσότερες δεξιότητες του πίνακα, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει το ψηφιακό περιβάλλον εργασίας βάσει των δυνατοτήτων του. Οι παρακάτω πίνακες δεξιοτήτων είναι προτεινόμενοι, χωρίς να σημαίνει ότι αν κάποιος μαθητής δεν πληροί 2 ή περισσότερες από τις δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται σε αυτούς, πρέπει να αποκλεισθεί από το συγκεκριμένο τρόπο χρήσης του υλικού (π.χ. χρήση εναλλακτικού κειμένου). Οι μαθητές είναι ωφέλιμο να επαναξιολογούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να ανιχνεύεται η όποια πρόοδος και να προσαρμόζεται η χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος.

Δεξιότητες μαθητή για την εφαρμογή προσαρμοσμένου υλικού

Στοιχεία μαθητή

Όνοματεπώνυμο	
Ημερομηνία γέννησης	
Σχολείο - τάξη	
Αξιολογητής	

Ενδεικνυται η χρήση εναλλακτικού κειμένου (με εικονογράμματα, εικόνες, σκίτσα)	ΣΧΟΛΙΑ
Αναγνωρίζει κάποιο τμήμα του γραπτού λόγου (λέξεις-γράμματα);	
Διαθέτει ικανότητα ομιλίας ή παράγει ήχους και συλλαβές χωρίς πρόθεση επικοινωνίας;	
Διαθέτει ικανότητα γραφής;	
Διαθέτει ικανότητα κατανόησης απλών εντολών;	
Διαθέτει στοιχειώδεις πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία);	
Έχει ικανοποιητικές λεπτές κινητικές δεξιότητες (πιάσιμο μολυβιού, χρήση ποντικιού, πάτημα πλήκτρων);	
Διαθέτει στοιχειώδεις ικανότητες γραπτού λόγου(έχει κατάλληλο λεξιλόγιο, σχηματίζει προτάσεις Υ-Ρ-Α);	
Διαθέτει ικανότητες οργάνωσης χώρου-υλικού (ολοκλήρωση δομημένης δραστηριότητας, ασχολείται μόνος του με μία δρασ/τα για περισσότερο από 5 λεπτά);	

Ενδεικνύται χρήση εναλλακτικού κειμένου (με εικονογράμματα, εικόνες, σκίτσα) σε συνδυασμό με κείμενο	ΣΧΟΛΙΑ
Διαβάζει-αναγνωρίζει μεμονωμένες λέξεις;	
Διαθέτει επικοινωνιακό λόγο ακόμα και σε μορφή μεμονωμένων λέξεων χωρίς να είναι σε θέση να παράγει προτάσεις;	
Διαθέτει στοιχειώδη γραφική ικανότητα;	
Έχει καλή κατανόηση;	
Διαθέτει τις στοιχειώδεις πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία);	
Διαθέτει επαρκείς ικανότητες λεπτής κινητικότητας (πιάσιμο μολυβιού, χρήση ποντικιού, πάτημα πλήκτρων);	
Διαθέτει την ικανότητα παραγωγής απλών προτάσεων του τύπου Y-P-A;	
Διαθέτει ικανότητες οργάνωσης χώρου-υλικού (ολοκλήρωση δομημένης δραστηριότητας, ασχολείται μόνος του με μία δρασ/τα για περισσότερο από 5 λεπτά);	
Ενδεικνύται η χρήση απλοποιημένου κειμένου με τη μέθοδο «κείμενο για όλους»	ΣΧΟΛΙΑ
Μπορεί να διαβάσει-αναγνωρίσει λέξεις σε συνεχόμενο κείμενο;	
Χρησιμοποιεί προτάσεις δύο ή τριών ή και παραπάνω λέξεων;	
Διαθέτει ικανοποιητική γραφική ικανότητα;	
Διαθέτει ικανοποιητική ικανότητα κατανόησης κειμένου με την ικανότητα πρόσληψης λόγου να υπερτερεί της ικανότητας εκπομπής λόγου;	
Διαθέτει επαρκείς πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία);	
Διαθέτει ικανοποιητικότες λεπτές κινητικές δεξιότητες (πιάσιμο μολυβιού, χρήση ποντικιού, πάτημα πλήκτρων);	
Διαθέτει καλή κατανόηση και χρήση των κανόνων (σημασιολογία-συντακτικό-φωνολογία-μορφολογία);	
Διαθέτει ικανότητες γραπτού λόγου(έχει κατάλληλο λεξιλόγιο, σχηματίζει προτάσεις Y-P-A);	
Διαθέτει ικανότητες οργάνωσης χώρου-υλικού (ολοκλήρωση δομημένης δραστηριότητας, ασχολείται μόνος του με μία δρασ/τα για περισσότερο από 5 λεπτά);	

Δεξιότητες μαθητή για τη χρήση ψηφιακού υλικού

Στοιχεία μαθητή

Όνοματεπώνυμο	
Ημερομηνία γέννησης	
Σχολείο – τάξη	
Αξιολογητής	

Δεν ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού υλικού	ΣΧΟΛΙΑ
Δε διαθέτει αναγνωστική ικανότητα.	
Δεν παράγει ομιλία.	
Διαθέτει περιορισμένη προφορική κατανόηση.	
Δε διαθέτει επαρκείς πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία).	
Έχει ανεπαρκή κοινωνικοποίηση (εκτέλεση απλών εντολών, επιθετικότητα, αυξημένος αριθμός εμμονικών κινήσεων).	
Έχει περιορισμένες επικοινωνιακές δυνατότητες.	

Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε προτεινόμενα σενάρια για την αξιοποίηση του υλικού σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή, όπως αυτές προκύπτουν από τις δοκιμασίες δεξιοτήτων.

Τρόπος αξιοποίησης υλικού

Το υλικό που έχετε στα χέρια σας, τόσο το έντυπο όσο και το ψηφιακό περιβάλλον, έχει σχεδιαστεί με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες καθώς και το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής αλλά και της ειδικής αγωγής. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έχει (με τις κατάλληλες προσαρμογές, ώστε να συνάδει με τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή) στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος ή στα πλαίσια εξατομικευμένου προγράμματος. *Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το σημείο αναφοράς του νομοθετικού πλαισίου της Ειδικής Εκπαίδευσης. Στο νόμο της Ειδικής Αγωγής του 2008, άρθρο 2, αναφέρεται πως για να επιτευχθούν οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής, προτείνεται, ανάμεσα σε άλλα, η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποκατάστασης, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού εξοπλισμού και του λογισμικού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού. Επιπλέον, στο άρθρο 6 στην παράγραφο β που αφορά στη φοίτηση ατόμων με αναπηρία αναφέρεται πως προβλέπεται εξατομικευμένο πρόγραμμα ή εξειδικευμένο ομαδικό πρόγραμμα και ότι το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό.

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ) είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες και δε μπορούν να παρακολουθήσουν το ΑΠΣ. Σκοπός του ΕΕΠ είναι η παροχή επικουρικής υποστήριξης και εκπαιδευτικών προσαρμογών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στο ΑΠΣ.

Αφετηρία για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών που ο μαθητής έχει βάσει των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και η εστίαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτού. Σχεδιάζοντας το εκπαιδευτικό εξατομικευμένο πρόγραμμα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι οι τομείς του αναλυτικού προγράμματος και οι δυνατότητες του μαθητή. Στους τομείς, λοιπόν, που δε μπορεί να έχει πρόσβαση ο μαθητής, θα πρέπει να γίνονται διευκολύνσεις και, όπου χρειάζεται, τροποποιήσεις.

Για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του ΕΕΠ για το μαθητή με δυσκολίες, είναι πολύ σημαντική η συνεργασία του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής.

Τρόποι αξιοποίησης υλικού

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια του μαθήματος ταυτόχρονα με τη διδασκαλία των άλλων μαθητών, με στόχο την καλύτερη ένταξη των μαθητών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε πρώτο στάδιο θα πρέπει να εκπαιδεύσει το μαθητή στις εναλλακτικές μορφές παρουσίασης των κειμένων και σε δεύτερο στάδιο να τον εισαγάγει στη διαδικασία μελέτης των κειμένων και των δραστηριοτήτων. Έτσι, ο μαθητής θα συμμετέχει ενεργά, θα κατανοεί ευκολότερα τα κείμενα του Ανθολογίου και δε θα αποσπάται η προσοχή του. Ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί, την ώρα που οι άλλοι μαθητές διαβάζουν το κείμενο, να βοηθήσει το μαθητή να διαβάσει και αυτός μέσω των εναλλακτικών μορφών κειμένου (εικονογράμματα, σκίτσα ή εικόνες). Έπειτα, μπορεί να κάνει ερωτήσεις κατανόησης δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά, χωρίς να νιώθει ότι διαφέρει.

Ο εκπαιδευτικός, παράλληλα με την παρουσίαση των κειμένων και των δραστηριοτήτων, μπορεί να κάνει αναφορές σε θέματα που συνάδουν με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος.

Τα σενάρια αξιοποίησης του υλικού (έντυπου και ψηφιακού), ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, διακρίνονται στις εξής περιπτώσεις:

Περίπτωση 1:

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί την παρακάτω δοκιμασία και προκύπτει ότι ενδείκνυται η χρήση εναλλακτικού κειμένου (με εικονογράμματα, εικόνες, σκίτσα).

Ενδείκνυται η χρήση εναλλακτικού κειμένου (με εικονογράμματα, εικόνες, σκίτσα)	ΣΧΟΛΙΑ
Αναγνωρίζει κάποιο τμήμα του γραπτού λόγου (λέξεις-γράμματα);	
Διαθέτει ικανότητα ομιλίας ή παράγει ήχους και συλλαβές χωρίς πρόθεση επικοινωνίας;	
Διαθέτει ικανότητα γραφής;	
Διαθέτει ικανότητα κατανόησης απλών εντολών;	
Διαθέτει στοιχειώδεις πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία);	
Έχει ικανοποιητικές λεπτές κινητικές δεξιότητες (πίτσιμο μολυβιού, χρήση ποντικιού, πάτημα πλήκτρων);	
Διαθέτει στοιχειώδεις ικανότητες γραπτού λόγου (έχει κατάλληλο λεξιλόγιο, σχηματίζει προτάσεις Υ-Ρ-Α);	
Διαθέτει ικανότητες οργάνωσης χώρου-υλικού (ολοκλήρωση δομημένης δραστηριότητας, ασχολείται μόνος του με μία δρασ/τα για περισσότερο από 5 λεπτά);	

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσο το ψηφιακό περιβάλλον όσο και το έντυπο υλικό. Όσον αφορά στο ψηφιακό περιβάλλον, παραμετροποιεί τα έτοιμα προσαρμοσμένα κείμενα του Ανθολογίου και τις αντίστοιχες δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας εναλλακτική μορφή κειμένου (εικονοσύμβολα με μαύρο φόντο-άσπρο περίγραμμα ή με άσπρο φόντο-μαύρο περίγραμμα, έγχρωμα σκίτσα, ασπρόμαυρα σκίτσα, εικόνες). Επίσης, ορίζει αν επιθυμεί την εμφάνιση ή τη μη εμφάνιση λέξης στην απεικόνιση και αν θα εμφανίζεται η λέξη, αν θα είναι πάνω ή κάτω από την απεικόνιση αυτής. Όσον αφορά στο έντυπο υλικό (το εγχειρίδιο του μαθητή), τόσο τα κείμενα όσο και οι δραστηριότητες κατανόησης που περιλαμβάνει είναι τυπωμένα σε εναλλακτική μορφή κειμένου, οπότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έχει από το μαθητή.

Περίπτωση 2:

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί την παρακάτω δοκιμασία και προκύπτει ότι ενδείκνυται η χρήση εναλλακτικού κειμένου σε συνδυασμό με κείμενο.

Ενδείκνυται χρήση εναλλακτικού κειμένου (με εικονογράμματα, εικόνες, σκίτσα) σε συνδυασμό με κείμενο	ΣΧΟΛΙΑ
Διαβάζει-αναγνωρίζει μεμονωμένες λέξεις;	
Διαθέτει επικοινωνιακό λόγο ακόμα και σε μορφή μεμονωμένων λέξεων χωρίς να είναι σε θέση να παράγει προτάσεις;	
Διαθέτει στοιχειώδη γραφική ικανότητα;	
Έχει καλή κατανόηση;	
Διαθέτει τις στοιχειώδεις πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικείμενων, πρόθεση για επικοινωνία);	
Διαθέτει επαρκείς ικανότητες λεπτής κινητικότητας (πιάσιμο μολυβιού, χρήση ποντικιού, πάτημα πλήκτρων);	
Διαθέτει την ικανότητα παραγωγής απλών προτάσεων του τύπου Υ-Ρ-Α;	
Διαθέτει ικανότητες οργάνωσης χώρου-υλικού ολοκλήρωση δομημένης δραστηριότητας, ασχολείται μόνος του με μία δρασ/τα για περισσότερο από 5 λεπτά);	

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός παραμετροποιεί στο ψηφιακό περιβάλλον τα έτοιμα προσαρμοσμένα κείμενα του Ανθολογίου και τις αντίστοιχες ασκήσεις, χρησιμοποιώντας εναλλακτική μορφή κειμένου (εικονοσύμβολα με μαύρο φόντο-άσπρο περίγραμμα ή με άσπρο φόντο-μαύρο περίγραμμα, έγχρωμα σκίτσα, ασπρόμαυρα σκίτσα, εικόνες) μαζί με κείμενα, ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή. Επίσης, ορίζει την εμφάνιση ή τη μη εμφάνιση λέξης στην απεικόνιση και αν θα εμφανίζεται η λέξη, αν θα είναι πάνω ή κάτω από την απεικόνιση αυτής. Σταδιακά, μπορεί να αυξάνει τον αριθμό των εμφανιζόμενων λέξεων, σε σχέση με τις εναλλακτικές μορφές αυτού, στο κείμενο.

Περίπτωση 3:

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί την παρακάτω δοκιμασία και προκύπτει ότι ενδείκνυται η χρήση απλοποιημένου κειμένου στη μορφή «κειμένου για όλους».

Ενδείκνυται η χρήση απλοποιημένου κειμένου με τη μέθοδο «κείμενο για όλους»	ΣΧΟΛΙΑ
Μπορεί να διαβάσει-αναγνωρίσει λέξεις σε συνεχόμενο κείμενο;	
Χρησιμοποιεί προτάσεις δύο ή τριών ή και παραπάνω λέξεων;	
Διαθέτει ικανοποιητική γραφική ικανότητα;	
Διαθέτει ικανοποιητική ικανότητα κατανόησης κειμένου με την ικανότητα πρόσληψης λόγου να υπερτερεί της ικανότητας εκπομπής λόγου;	
Διαθέτει επαρκείς πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία);	
Διαθέτει ικανοποιητικότερες λεπτές κινητικές δεξιότητες (πίασιμο μολυβιού, χρήση ποντικιού, πάτημα πλήκτρων);	
Διαθέτει καλή κατανόηση και χρήση των κανόνων (σημασιολογία-συντακτικό-φωνολογία-μορφολογία);	
Διαθέτει ικανότητες γραπτού λόγου(έχει κατάλληλο λεξιλόγιο, σχηματίζει προτάσεις Υ-Ρ-Α);	
Διαθέτει ικανότητες οργάνωσης χώρου-υλικού (ολοκλήρωση δομημένης δραστηριότητας, ασχολείται μόνος του με μία δρασ/τα για περισσότερο από 5 λεπτά);	

Στην περίπτωση αυτή προτείνεται η αποφυγή της χρήσης του έντυπου υλικού (εγχειριδίου μαθητή) και η χρήση είτε του ψηφιακού υλικού είτε των κειμένων σε έντυπη μορφή από το παρόν βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Περίπτωση 4:

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί την παρακάτω δοκιμασία και προκύπτει ότι δεν ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού υλικού.

Δεν ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού υλικού	ΣΧΟΛΙΑ
Δε διαθέτει αναγνωστική ικανότητα.	
Δεν παράγει ομιλία.	
Διαθέτει περιορισμένη προφορική κατανόηση.	
Δε διαθέτει επαρκείς πραγματολογικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, λειτουργία αντικειμένων, πρόθεση για επικοινωνία).	
Έχει ανεπαρκή κοινωνικοποίηση (εκτέλεση απλών εντολών, επιθετικότητα, αυξημένος αριθμός εμμονικών κινήσεων).	
Έχει περιορισμένες επικοινωνιακές δυνατότητες.	

Στην περίπτωση που η δοκιμασία δεξιοτήτων έχει ως αποτέλεσμα ότι δεν ενδείκνυται η χρήση ψηφιακού υλικού από το μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα

αξιοποίησης τόσο του εγχειριδίου του μαθητή όσο και του του ψηφιακού περιβάλλοντος, καθώς:

- Το εγχειρίδιο του μαθητή περιλαμβάνει κείμενα και ασκήσεις κατανόησης κειμένων σε προσβάσιμη μορφή.
- Το τμήμα των εκτυπώσεων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παράγει και να εκτυπώσει κάρτες με απεικόνιση λέξεων σε μια εναλλακτική μορφή (εικονογράμματα, σκίτσα έγχρωμα και μαυρόασπρα, εικόνες), τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει με οποιοδήποτε τρόπο θεωρεί κατάλληλο για τις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή και τις απαιτήσεις του υλικού προς διδασκαλία.
- Το τμήμα των κειμένων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει και να εκτυπώσει κείμενα σε προσβάσιμη μορφή, τα οποία θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής όπως θα χρησιμοποιούσε το εγχειρίδιο του μαθητή.

Εκπαιδευτικά σενάρια

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν 2 σενάρια περιστατικών ως παράδειγμα χρήσης του υλικού:

Σενάριο 1^ο: Συναισθήματα

1^η Δραστηριότητα

Στόχος:

Στόχος της δραστηριότητας είναι η Δ. να μάθει να συμμετέχει σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές της, καθώς και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά τους «διαβάζοντας» τις εκφράσεις των προσώπων τους. Επιπλέον, στόχος είναι η Δ. να αρχίσει να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες και να αλληλοεπιδρά με τους συμμαθητές της, χωρίς τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης.

Περιγραφή:

Στο ξεκίνημα της δραστηριότητας αυτής ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο. Στη συνέχεια, ζητάει από κάποιο μαθητή να σηκωθεί στο κέντρο του κύκλου και να μιμηθεί κάποιο συναίσθημα. Οι μαθητές θα πρέπει να μαντέψουν ποιο είναι το συναίσθημα αυτό. Το παιδί που θα το βρει θα σηκωθεί, για να μιμηθεί εκείνο κάποιο συναίσθημα. Αφού η Δ. έχει δει τη διαδικασία του παιχνιδιού, ο/η εκπαιδευτικός της ζητάει να σηκωθεί στο κέντρο και να μιμηθεί κάποιο συναίσθημα. Εφόσον τα χαρακτηριστικά του μαθητή το επιτρέπουν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει τη Δ. στο παιχνίδι από το ξεκίνημα αυτού.

2^η Δραστηριότητα

Στόχος:

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η Δ. να διακρίνει και τα τρία συναισθήματα με την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση τους.

Περιγραφή:

Κατά τη διάρκεια δραστηριότητας ομαδοκεντρικής διδασκαλίας με αντικείμενο κείμενο του Ανθολογίου, η/ο εκπαιδευτικός κάνει εξατομικευμένο πρόγραμμα στη Δ. σε ένα θρανίο στο πίσω μέρος της τάξης. Η/Ο εκπαιδευτικός τυπώνει από το ψηφιακό περιβάλλον κάρτες με πρόσωπα που εκφράζουν συναισθήματα και ζωγραφίζει τρεις πλανήτες με τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του θυμού. Ζητάει από τη Δ. να κολλήσει τα συναισθήματα στον κατάλληλο πλανήτη.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Αρχικά, στην πρώτη δραστηριότητα η Δ. δυσκολεύτηκε να ενταχθεί στον κύκλο με τους συμμαθητές της και να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Η/Ο εκπαιδευτικός την καθοδήγησε και κάθισε μαζί της στον κύκλο. Της εξηγούσε το παιχνίδι και στο τέλος σηκώθηκε μαζί της και μιμήθηκαν το συναίσθημα της χαράς. Στη δεύτερη δραστηριότητα η Δ. συμμετείχε ευχάριστα, αλληλεπιδρούσε με τον/την εκπαιδευτικό και ολοκλήρωσε με επιτυχία τη δραστηριότητα της διάκρισης των συναισθημάτων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

- Συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες του μαθητή με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του με σκοπό την αλληλεπίδραση και την κοινωνική ένταξη.
- Άσκηση στην αναγνώριση και διάκριση περισσότερων συναισθημάτων (των πέντε βασικών που υπάρχουν στο λεξιλόγιο).
- Δημιουργία και εφαρμογή κοινωνικής ιστορίας όπως για παράδειγμα: Πότε νιώθω χαρά - Μαθαίνω να παίζω με τους φίλους μου.

Σενάριο 2° (Κείμενο ανθολογίου: Ο Χιονάνθρωπος)

Ο Α.Κ. ηλικίας 7 ετών και 9 μηνών είναι μαθητής της Α' δημοτικού. Έχει διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Φοιτά σε ειδικό σχολείο και το τμήμα του αποτελείται από 4 παιδιά. Ακολουθεί ομαδικό όσο και ατομικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Διαθέτει περιορισμένο λεξιλόγιο βάσει της ηλικίας του και η ομιλία του υπολείπεται σημαντικά του αναμενόμενου για την ηλικία του επιπέδου. Επικοινωνεί συχνά κάνοντας στερεοτυπικές κινήσεις και ηχολαλώντας λέξεις και φράσεις.

1^η Δραστηριότητα

ΣΤΟΧΟΣ: Κοινωνικοποίηση του μαθητή, τήρηση της σειράς και εξοικείωση με τις έννοιες που σχετίζονται με το Χειμώνα και τα μέλη του σώματος.

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από όλα τα παιδιά να καθίσουν σε έναν κύκλο. Αφού καθίσουν, ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω στο τραπέζι δύο λευκούς, χάρτινους, ασύμμετρους κύκλους και τα χάρτινα μέλη του χιονάνθρωπου. Στη συνέχεια, ζητά από κάθε ένα μαθητή να συναρμολογήσει με τη σειρά του έναν ψεύτικο χιονάνθρωπο. Οι μαθητές κατονομάζουν κάθε μέλος που τοποθετούν.

2^η Δραστηριότητα

Στόχος: Χρονικός προσανατολισμός και εξοικείωση με τις έννοιες που σχετίζονται με τις εποχές.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά 4 εικόνες που κάθε μία εκπροσωπεί μία εποχή. Κάθε εικόνα παρουσιάζεται μεμονωμένα. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βρουν μία οικεία και σχετική λέξη με την εικόνα που παρουσιάζει. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κάνει χρήση βοηθητικών ερωτήσεων:

- Πού πήγες διακοπές το Καλοκαίρι;
- Τι φοράμε στη θάλασσα;
- Το Χειμώνα έχει ήλιο ή βροχή;
- Πότε ανθίζουν τα λουλούδια;
- Τι κρατάς όταν βρέχει;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Στην πρώτη δραστηριότητα ο Α.Κ. αδυνατούσε να ακολουθήσει την εξέλιξη της ομαδικής εργασίας, διότι τα μέλη του σώματος του χιονάνθρωπου του κέντριζαν το ενδιαφέρον. Τα κρατούσε στα χέρια του σφιχτά, παρά την ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού να τα τοποθετήσει στη σωστή θέση. Επίσης, εμφάνιζε ικανότητα στο να κατονομάζει όλα τα μέλη του σώματος.

Στη δεύτερη δραστηριότητα η συνεργασία του Α.Κ. ήταν περισσότερο δομημένη. Κατάφερε να συνοδεύσει σχεδόν όλες τις κάρτες (εποχή) με μία οικεία-σχετική λέξη μέσω των βοηθητικών ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ:

- Εκμάθηση ομαδικής συνεργασίας και παραμονή στο κάθισμα δίνοντας κίνητρα (π.χ. αγαπημένο τραγούδι).
- Εξάσκηση στις 4 εποχές μέσω εικόνων: Κόψιμο χάρτινων καιρικών φαινομένων και συνδυασμός αυτών με κάθε εποχή.
- Παρουσίαση τρόπων αποχωρισμού αγαπημένων αντικειμένων, ώστε ο μαθητής να μη χάνει τη προσοχή του στη δραστηριότητα που εξελίσσεται.
- Δημιουργία κοινωνικής ιστορίας με τίτλο «Γιατί περιμένουμε τη σειρά μας».

Επιλεγμένα και προσαρμοσμένα κείμενα του Ανθολογίου Α' και Β' Δημοτικού

Η επιλογή και προσαρμογή κειμένων του Ανθολογίου για μαθητές με ΔΑΦ βασίστηκε στα κάτωθι στοιχεία:

- Τους βασικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για μαθητές με ΔΑΦ.
- Τις ανάγκες διδασκαλίας των κειμένων του Ανθολογίου.
- Τις αρχές του Κειμένου για Όλους (Easy-to-Read)

Αρχές της μεθόδου «Κείμενο για Όλους» (Easy-to-Read)

Η προσαρμογή των κειμένων βασίστηκε στις αρχές της μεθόδου «κείμενο για όλους» (Easy-to-Read) οι οποίες αναπτύσσονται στη συνέχεια.

Είναι γενικά παραδεκτό πως δε μπορούν να διαβάσουν όλοι οι άνθρωποι με την ίδια ευκολία. Υπάρχει ένα μέρος του πληθυσμού που δε μπορεί να διαβάσει ή η αναγνωστική του ικανότητα είναι περιορισμένη. Σε αυτή την ομάδα ανήκουν άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετανάστες ή άνθρωποι με σοβαρές αναπηρίες που δε μπορούν να έχουν πρόσβαση στο γραπτό και προφορικό λόγο (Αραμπατζή, 2009. Freyhoff et al, 1998). Η UNESCO αναφέρει ότι οι γλωσσικές ικανότητες επιδεινώνονται και τα ποσοστά αναλφαβητισμού αυξάνονται ακόμα και στις δυτικές χώρες με υψηλό επίπεδο βιομηχανίας.

Για την επίλυση του προβλήματος του αναλφαβητισμού και της δυσκολίας στην ανάγνωση έχει δημιουργηθεί μια μέθοδος σχεδιασμένη ώστε να βοηθάει τα άτομα αυτά να έχουν πρόσβαση στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένων. Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή ως «Κείμενο για όλους» (Easy-to-Read) (Freyhoff et al, 1998). Οι οδηγίες για τη δημιουργία ή ανακατασκευή κειμένων σύμφωνα με τις προδιαγραφές της μεθόδου «Κείμενο για όλους» (Easy-to-Read) κατασκευάστηκαν από ειδικούς των Ευρωπαϊκών χωρών. Οι οδηγίες έχουν κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι χρήσιμες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο χωρών, ανεξάρτητα από τη διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα κάθε χώρας. Σκοπός της μεθόδου είναι ο καθένας να μπορεί να κατασκευάσει ένα κείμενο χρησιμοποιώντας τις οδηγίες.

Συμπερασματικά, η μέθοδος «Κείμενο για όλους» διευκολύνει όχι μόνο την ανάγνωση αλλά και την κατανόηση των κειμένων. Δε στοχεύει μόνο στην απλή κωδικοποίηση των λέξεων, αλλά δίνει σημασία στην κατανόηση ενός κειμένου από αναγνώστες που δυσκολεύονται στον τομέα αυτό. Ως επακόλουθο των παραπάνω, η συγκεκριμένη μέθοδος διασφαλίζει την προσβασιμότητα και αυξάνει τον αριθμό των αναγνωστών (Αραμπατζή, 2009. Freyhoff et al, 1998).

Χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν στο κείμενο

Τα κείμενα, που χρησιμοποιούνται στο ψηφιακό περιβάλλον και με τα οποία καλούνται να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού με ΔΑΦ, προσαρμόστηκαν με βάση τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές σε επίπεδο λόγου και επικοινωνίας, ώστε να γίνουν προσβάσιμα από τα παιδιά αυτά, εφαρμόζοντας τα ακόλουθα:

- Τα κείμενα είναι συμβατά με το νοητικό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνονται και συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος με βάση το σεβασμό στην προσπάθεια του μαθητή.
- Δεν έχουν επιστημονικές ανακρίβειες και αποφεύγεται η επιπόλαιη χρήση εκφράσεων της καθομιλουμένης.
- Είναι ευανάγνωστα και κατανοητά, υπάρχει συντακτική και γραμματική συνέπεια και αποφεύγονται οι μακρές προτάσεις, καθώς ένα σύντομο κείμενο είναι πιο προσιτό στο μαθητή με ΔΑΦ.
- Διευκολύνουν τη μάθηση κατά τρόπο ώστε να γίνονται ευκολότερα αντιληπτές σύνθετες και υψηλού επιπέδου έννοιες, αλλά και γενικεύσεις που η διδακτική πράξη έχει δείξει ότι δυσκολεύουν τους μαθητές.
- Είναι σαφή, χωρίς ιδιωματισμούς, υπαινιγμούς και μεταφορικό λόγο και επίσης ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας.
- Στα κείμενα υπάρχει ποιότητα λογικής οργάνωσης, δομής και αλληλουχίας.
- Η έκταση του κειμένου μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με ΔΑΦ.
- Σε όλη την έκταση του κειμένου η δομή των προτάσεων είναι η απλούστερη δυνατή.
- Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα κείμενα είναι απλό, συγκεκριμένο και κυριολεκτικό, ώστε να γίνεται κατανοητό, ενώ όπου είναι αναγκαστική η χρήση μεταφοράς, γίνεται η προσπάθεια οπτικοποίησής της.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αρχές βάσει των οποίων προσαρμόστηκαν τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο ψηφιακό περιβάλλον προκειμένου να γίνουν προσβάσιμα από τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού με ΔΑΦ.

Γενικά χαρακτηριστικά πολυμορφικής αναπαράστασης κειμένου

Το προσαρμοσμένο κείμενο έχει αναπαρασταθεί με επιλογή από:

- ✓ λέξεις
- ✓ εικόνες
- ✓ εικονογράμματα (με επιλογή από άσπρο φόντο-μαύρο περίγραμμα, μαύρο φόντο- άσπρο περίγραμμα)
- ✓ σκίτσα (έγχρωμα και μαυρόασπρα)

Ο αριθμός των λέξεων που έχουν ενταχθεί στο περιβάλλον είναι 989. Κάθε μία από αυτές τις λέξεις εμφανίζεται σε όλες τις μορφές: εικόνες, εικονογράμματα (με επιλογή από άσπρο φόντο-μαύρο περίγραμμα, μαύρο φόντο- άσπρο περίγραμμα), σκίτσα (έγχρωμα και μαυρόασπρα).

Μέρος των λέξεων αυτών αποτελούν συστατικά στοιχεία των επιλεγμένων και προσαρμοσμένων κειμένων. Ωστόσο, το μεγαλύτερο πλήθος των λέξεων έχει υλοποιηθεί με σκοπό τη διευκόλυνση της καθημερινής επικοινωνίας των μαθητών με το περιβάλλον τους αλλά και την εξυπηρέτηση της μορφοποίησης των νέων κειμένων που θα εισάγει ο εκπαιδευτικός στο ψηφιακό περιβάλλον.

Οι λέξεις που περιλαμβάνονται στο ψηφιακό περιβάλλον έχουν ηχογραφηθεί σε όλες τις πιθανές εκφάνσεις που συναντώνται στη γραμματική, με αποτέλεσμα ο αριθμός των ήχων να ανέρχεται στον αριθμό των 8.000 κατά προσέγγιση.

Επίσης, πέραν των εικόνων, σκίτσων και εικονογραμμάτων, δίδεται η δυνατότητα εισαγωγής video παρουσίασης των λέξεων, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμα τα αντίστοιχα αρχεία.

Τέλος, δίδεται η δυνατότητα να κινούνται κάποια εικονογράμματα που παρουσιάζουν ρήματα με κίνηση και η κίνηση αυτή έχει δυνατότητα να οπτικοποιηθεί.

Οι κατηγορίες στις οποίες ανήκουν οι συμπεριλαμβανόμενες λέξεις είναι οι εξής:

- Ουσιαστικά
- Αλφάβητο-αριθμοί
- Γραφική ύλη
- Δραστηριότητες
- Επαγγέλματα
- Έπιπλα, είδη σπιτιού-σχολείου
- Ζώα-φυτά
- Καιρός-καιρικά φαινόμενα
- Οχήματα
- Παιχνίδια-μουσικά όργανα
- Πρόσωπα
- Συσκευές- εργαλεία

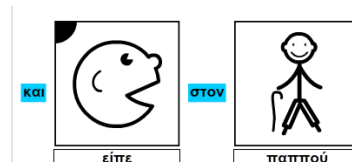
- Σχήματα
- Σώμα-ρούχα
- Τρόφιμα-φαγητά-ποτά
- Χρόνος
- Χώροι-μέρη-τόποι
- Διάφορα
- Επίθετα-Μετοχές
- Αριθμητικά
- Κατάσταση
- Συναισθήματα
- Χαρακτηρισμοί
- Χρώματα
- Ρήματα
- Επιρρήματα
- Επιφωνήσεις

Χρήση εναλλακτικών μορφών αναπαράστασης ρημάτων σε αόριστο, μέλλοντα χρόνο.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η αναπαράσταση των ρημάτων στο μέλλοντα, τα εικονογράμματα, οι εικόνες και τα σκίτσα που παρουσιάζουν μία ενέργεια που θα γίνει στο μέλλον έχουν σημειωμένη με μαύρο χρώμα την πάνω δεξιά γωνία.



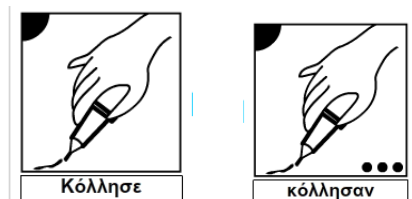
Αντίστοιχα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αναπαράσταση των ρημάτων στον αόριστο, τα εικονογράμματα, οι εικόνες και τα σκίτσα που παρουσιάζουν μία ενέργεια που έγινε στο παρελθόν έχουν σημειωμένη με μαύρο χρώμα την πάνω αριστερή γωνία.



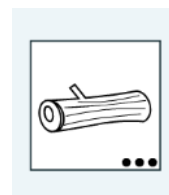
Χρήση εναλλακτικών μορφών αναπαράστασης λέξεων που εκφράζουν πληθυντικό αριθμό.

Για να δηλωθεί ο πληθυντικός, χρησιμοποιούνται 3 τελείες στο κάτω δεξί μέρος της εναλλακτικής μορφής αναπαράστασης της λέξης.

Παράδειγμα ρήματος «κολλάω» στον αόριστο σε 2 αριθμούς: ενικός και πληθυντικός.

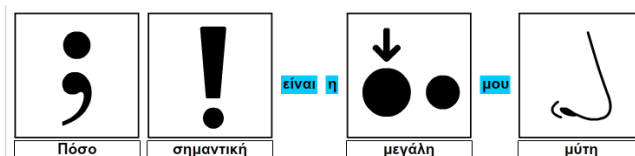


Παράδειγμα ουσιαστικού «κούτσουρο» στον πληθυντικό.

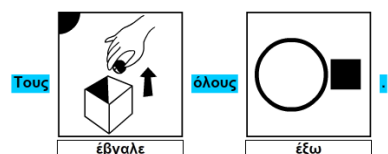


Εναλλακτικές μορφές αναπαράστασης λέξεων που παρουσιάζουν ερωτηματικές αντωνυμίες, επίθετα κ.ά.

Παράδειγμα ερωτηματικής αντωνυμίας, επιθέτων, ουσιαστικού



Παράδειγμα τοπικού προσδιορισμού



Εναλλακτικές μορφές αναπαράστασης λέξεων που αναπαριστούν έννοιες με κοντινή σημασιολογία:

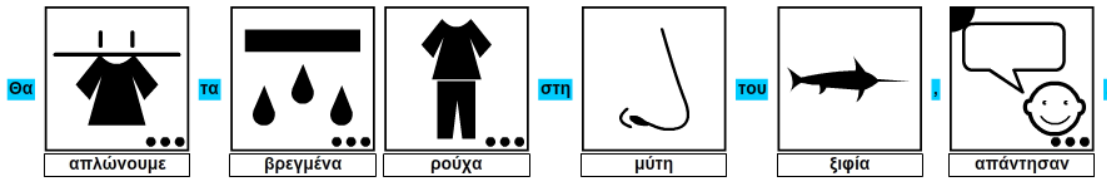
Παράδειγμα ρημάτων: παίρνω / ψωνίζω



Χαρακτηριστικά εικονογραμμάτων

Τα εικονογράμματα που περιλαμβάνονται στο ψηφιακό περιβάλλον καλύπτουν τις ανάγκες των προσαρμοσμένων κειμένων αλλά και ανάγκες επικοινωνίας των μαθητών με ΔΑΦ στην καθημερινή διαβίωση, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας.

Η βασική έκδοση των εικονογραμμάτων είναι ασπρόμαυρη σε δύο εκδοχές: μαύρο φόντο, άσπρη φιγούρα και το αντίστροφο και υπάρχει αντίθεση φιγούρας - φόντου. Υπάρχει η δυνατότητα να αναγράφεται ή όχι στο εικονόγραμμα η λέξη που παρουσιάζει επάνω ή κάτω από αυτό. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενώσει 2 εικονογράμματα, προκειμένου να φτιάξει ένα νέο εικονόγραμμα και να το εκτυπώσει ή να χωρίσει ένα εικονόγραμμα σε 2 μέρη, για να το χρησιμοποιήσει στο παιχνίδι μνήμης. Τέλος, τα εικονογράμματα δίδουν τη δυνατότητα στο μαθητή να τα χρωματίσει και να δει τα εικονογράμματα που παριστούν ρήματα με κίνηση.



Χαρακτηριστικά εικόνων

Οι εικόνες αποτελούν ένα βασικό στοιχείο εμπλουτισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος και διευκόλυνσης της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών με ΔΑΦ. Για το λόγο αυτό δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή των κατάλληλων εικόνων, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες του κοινού που είναι στόχος, δηλαδή των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού με ΔΑΦ, αλλά και του μαθησιακού στόχου που είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και της επικοινωνίας.

Οι εικόνες που έχουν επιλεγεί είναι ελκυστικές και ευχάριστες, προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ευκρίνειας και είναι ζωντανές/ευφάνταστες, ρεαλιστικές, με έντονα χρώματα.

Τα στοιχεία που αφορούν στη διάκριση των εικονογραμμάτων και αναφέρθηκαν πιο πριν ισχύουν και για τις εικόνες.

Χαρακτηριστικά σκίτσων

Τα σκίτσα έχουν υλοποιηθεί σε δύο εκδόσεις: έγχρωμη και μαυρόασπρη. Έχει γίνει προσπάθεια να είναι ομοιογενή και να αποδίδουν το νόημα με παραστατικό τρόπο. Τα στοιχεία που αφορούν στη διάκριση των εικονογραμμάτων και αναφέρθηκαν πιο πριν ισχύουν και για τα σκίτσα.

Λέξεις που δεν αναπαρίστανται με εικόνες.

- **Άρθρα:** ο, η, το, οι, τα, τον, την, τις, των, τους, στο, στον, στη, στην, στους, στις, στα.
- **Αντωνυμίες:**
 - προσωπικές (εγώ, εσύ, αυτός,... κ.λ.π.)
 - κτητικές (δικός μου-μου, δικός σου-σου... κ.λ.π.)
 - δεικτικές (αυτός, εκείνος, τέτοιος, τόσο, τούτος)
 - αναφορικές (οποίος-α-ο, όποιος-ια-ο, όσος-η-ο, ότι, που)
 - ερωτηματικές (τι, ποιος-α-ο, πόσος-η-ο)
 - οριστικές (ο ίδιος, η ίδια, το ίδιο, μόνος-η-ο)
 - αόριστες (άλλος-η-ο, καθένας-μία-τί, ένας, μία, ένα, κάποιος-α-ο, τίποτα, μερικοί-ες-ά, κάθε, καμία, κάμποσος-η-ο)
 - αυτοπαθείς (τον εαυτό μου, τον εαυτό σου...κ.λ.π.)

- **Σύνδεσμοι:**
 - συμπλεκτικοί (και, ούτε, μήτε, ουδέ)
 - αντιθετικοί (όμως, παρά, ωστόσο, αλλά, αν και, μα)
 - ειδικοί (πως, που, ότι)
 - χρονικοί (σαν, ενώ, καθώς, αφού, πριν, μόλις, ώσπου, όποτε)
 - τελικοί (να, για να)
 - αιτιολογικοί (επειδή, αφού)
 - διαχωριστικοί (ή, είτε)
 - αποτελεσματικοί (λοιπόν, ώστε, που, άρα, επομένως)
 - επεξηγηματικοί (δηλαδή)
 - υποθετικοί (αν, άμα, σαν)
 - διστακτικοί (μήπως, μην)
 - συγκριτικοί (παρά)
- **Μόρια:** θα, να, μα, ας
- **Προθέσεις:** με, σε, για, ως, μετά, παρά, αντί, από, κατά, χωρίς, δίχως, ίσαμε, προς.
- **Επιρρήματα:**
 - χρονικά (ποτέ, πάντα, χθες, ξανά, αύριο, πάλι, συνήθως, αμέσως)
 - τροπικά (έτσι, μαζί, αλλιώς, όπως, σιγά, εξής)
 - ποσοτικά (λίγο, τόσο)
 - διστακτικά (ίσως, άραγε, δήθεν, τάχα, πιθανόν)
 - βεβαιωτικά (μάλιστα, βέβαια)
 - αρνητικά (μην)
- **Επιφωνήματα:** α!, ω!, αχ!, πο-πο!, μπα!, αλίμονο!, μπράβο!, εύγε!, μακάρι! στοπ!
- **Ρήματα:** είναι, ήταν

Τα παραπάνω μέρη του λόγου κρίθηκε αναγκαίο να μη μετατραπούν σε εικόνες-εικονογράμματα και σκίτσα, διότι θα ήταν δύσκολο να αποδοθεί το νόημά τους και θα ήταν δύσχρηστα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Επίσης, κάποιες λέξεις όπως το ρήμα «είναι», ο σύνδεσμος «και» και τα άρθρα «ο, η, το» έχουν επαναληπτική εμφάνιση στα κείμενα του Ανθολογίου. Οι μαθητές με ΔΑΦ θα καταφέρουν να κάνουν εκμάθηση μέσω της οπτικής ανάγνωσης, ακόμη και αν δεν γνωρίζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Λέξεις που έχουν αναπαρασταθεί με εικόνες

- Ουσιαστικά
- Επίθετα
- Ρήματα

- Μετοχές
- Τοπικά Επιρρήματα (εδώ, εκεί, μέσα, πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, πίσω, μπροστά, ψηλά, χαμηλά, κοντά, μακριά, γύρω, ανάμεσα, απέναντι, πουθενά, κάπου...κ.λ.π.)
- Βεβαιωτικά επιρρήματα (ναι)
- Αρνητικά επιρρήματα (όχι, δεν)
- Αιτιολογικοί σύνδεσμοι (γιατί)

Προσαρμοσμένα κείμενα και δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτελέσει με τη συμμετοχή της τάξης

Ενότητα: Οικογένεια

Τίτλος: «Η γελαστή οικογένεια» της Μαρίας Γουμενοπούλου, Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.12

Η γελαστή οικογένεια

Πάνω στο άσπρο το χαρτί

ζωγραφίζω ένα σπιτάκι,

καναπέ χαλί και τζάκι.

Καθιστούς στον καναπέ

σχεδιάζω 1 πατέρα

2 παιδιά και 1 μητέρα.

Και επειδή θέλω πολύ

να φανεί στη ζωγραφιά μου

η χαρά που χει η καρδιά μου

των χειλιών τις άκρες κάνω

προς τα πάνω να κοιτάνε

και έτσι όλοι τους γελάνε.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Τα μέλη της οικογένειάς μου

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Να μιλήσει ο μαθητής για τα μέλη της οικογένειάς του και να εξοικειωθεί με τα χαρακτηριστικά αυτών.

α) Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πούνε από ποια μέλη αποτελείται η οικογένειά τους (π.χ. μαμά, μπαμπάς, αδελφός, αδελφή). Για παιδιά με μειωμένη λειτουργικότητα εκτυπώνει από το ψηφιακό περιβάλλον καρτέλες με εικόνες (σκίτσα, εικονογράμματα, εικόνες) των πιθανών μελών μιας οικογένειας, τα μοιράζει στους μαθητές και αναμένει από αυτούς να συνθέσουν σε ένα χαρτί ή χαρτόνι την οικογένειά τους.

β) Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει από το ψηφιακό περιβάλλον καρτέλες με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα καθώς και καρτέλες με σχετικές λέξεις π.χ. μακριά, κοντά, ξανθά, μαύρα, στρογγυλά, ψηλός, κοντός. Ζητά από τους μαθητές να κόψουν και να κολλήσουν τις καρτέλες με τα χαρακτηριστικά σε κάθε θέση του πίνακα.

	Πατέρας	Μητέρα	Αδερφός	Αδερφή
Ηλικία				
Ύψος				
Μαλλιά				
Μάτια				

Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν φωτογραφίες των μελών της οικογένειάς τους και να συμπληρώσουν τον παραπάνω πίνακα.

γ) Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να φέρουν στο σχολείο μία φωτογραφία με την οικογένειά τους. Σε ένα χαρτί ή χαρτόνι οι μαθητές κολλάνε τη φωτογραφία που έχουν μαζί τους και κάτω από αυτή ζωγραφίζουν τα μέλη της οικογένειάς τους.

Επιπλέον, για τα παιδιά που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι μπορούν να ανταποκριθούν, προτείνεται να τους ζητηθεί να γράψουν κάτω από κάθε μέλος προτάσεις με βάση το πινακάκι της άσκησης β.

Δραστηριότητα 2: Τι μου αρέσει / δεν μου αρέσει

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Αναγνώριση των κοινών ενδιαφερόντων του μαθητή με τα λοιπά μέλη της οικογένειας.

Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει από το ψηφιακό περιβάλλον καρτέλες με μέλη της οικογένειας (μπαμπάς, μαμά, αδελφός, αδελφή κ.λ.π.) και εικόνες με θέματα που αρέσουν πιθανά στους μαθητές να κάνουν, π.χ. παίζω (μπάσκετ, ποδόσφαιρο, κούκλες), μαγειρεύω, διαβάζω, τρέχω, κολυμπάω κ.λ.π., καθώς και το αρνητικό ΔΕΝ. Τις μοιράζει στους μαθητές και τους ζητά να συμπληρώσουν τις παρακάτω προτάσεις, σύμφωνα με τον πίνακα:

Με τη μαμά μου, μου αρέσει να	
Με το μπαμπά μου, μου αρέσει να	
Με τον/την αδερφό/η μου, μου αρέσει να	
Με τον/την αδερφό/η μου, δεν μου αρέσει να	

Ενότητα: Σχολείο και παιδί

**Τίτλος: «Ξ... όπως ξιφίας» της Μαρίας Φραγκιά,
Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.35**

Ξ...όπως ο ξιφίας

Ο ξιφίας γύρισε μια μέρα

πολύ στεναχωρημένος από το σχολείο του.

Δεν έφαγε και πήγε στο δωμάτιο του.

Η μητέρα του τον είδε να κλαίει πάνω στο κρεβάτι.

-Τι έχεις; ρώτησε η μητέρα.

-Με κοροϊδεύουν στο σχολείο για τη μεγάλη μου μύτη.

Δεν παίζουν μαζί μου.

Δεν κάθονται δίπλα μου στο θρανίο.

Ένα πρωί που έβρεχε ήρθαν όλοι με ένα μανταλάκι.

Τι το θέλετε το μανταλάκι; ρώτησε η δασκάλα.

Θα απλώνουμε τα βρεγμένα ρούχα στη μύτη του ξιφία,

απάντησαν τα παιδιά.

Σήμερα, με ρώτησε η δασκάλα

τι δώρο θέλω από τον Άγιο Βασίλη.

Ένα μεγάλο σεντόνι, είπαν όλοι.

Γιατί; ρώτησε η δασκάλα.

Για να σκουπίζει τη μύτη του, όταν αρρωσταίνει,
απάντησαν τα παιδιά.

Δεν θα πάω στο σχολείο ξανά,

είπε ο ξιφίας με κλάματα.

-Δεν θα μάθεις γράμματα,

ούτε πόσο σημαντική είναι η μύτη σου,

είπε η μητέρα.

-Πόσο σημαντική είναι η μεγάλη μου μύτη; ρώτησε ο ξιφίας.

-Θα το ανακαλύψεις μόνος σου, απάντησε η μητέρα.

Την επόμενη μέρα ο ξιφίας πήγε στο σχολείο.

Από το σχολείο άκουσε φωνές και τι να δει;

Ένα μεγάλο δίχτυ έπιανε τα ψάρια του βυθού.

Μαζί ήταν και η δασκάλα και οι συμμαθητές του.

Έτρεξε στο δίχτυ.

Το έσκισε με τη μύτη του.

Τους έβγαλε όλους έξω.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Παιχνίδι ρόλων

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Κατανόηση του παρουσιαζόμενου θέματος και βελτίωση ενδιαφέροντος των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να παίξουν ένα σκετς βασισμένο σε διαλόγους που παρατίθενται στη συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει τους διαλόγους σε χρωματιστά χαρτόνια (π.χ. κόκκινο για τη μητέρα, μπλε για τον ξιφία και πράσινο για τους συμμαθητές). Τα παιδιά μπορούν να κολλήσουν με τη σειρά τους διαλόγους και μετά να παίξουν το σκετς.

Μητέρα: Ξιφία, γιατί κλαις;

Ξιφίας: Γιατί με κοροϊδεύουν οι συμμαθητές μου.

Μητέρα: Γιατί σε κοροϊδεύουν;

Ξιφίας: Για τη μεγάλη μύτη μου. Δεν ξαναπάω σχολείο.

Μητέρα: Δε θα μάθεις πόσο σημαντική είναι η μύτη σου.

Ξιφίας: Πόσο σημαντική είναι η μύτη μου;

Μητέρα: Θα το βρεις μόνος σου.

Ο ξιφίας την άλλη μέρα πάει σχολείο και ακούει:

Συμμαθητές: Βοήθεια! Βοήθεια! Το δίχτυ μας μαζεύει!

Ξιφίας: Έρχομαι να το σκίσω με τη μύτη μου.

Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί με όσα παιδιά επιθυμούν.

Δραστηριότητα 2: Animated video

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

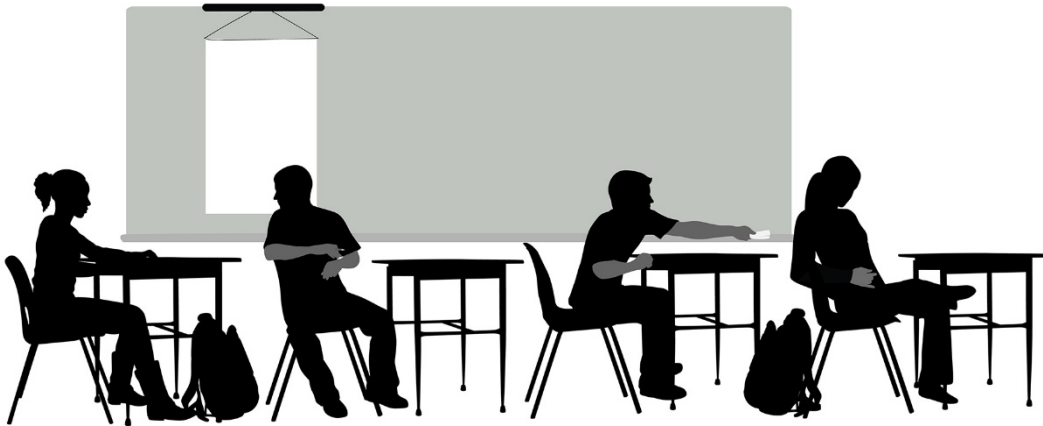
Στόχος: Αύξηση του ενδιαφέροντος και της κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισκεφτεί τη διεύθυνση <http://youtu.be/vJdoaAifQew> και να παρουσιάσει το αντίστοιχο κείμενο με animated video.

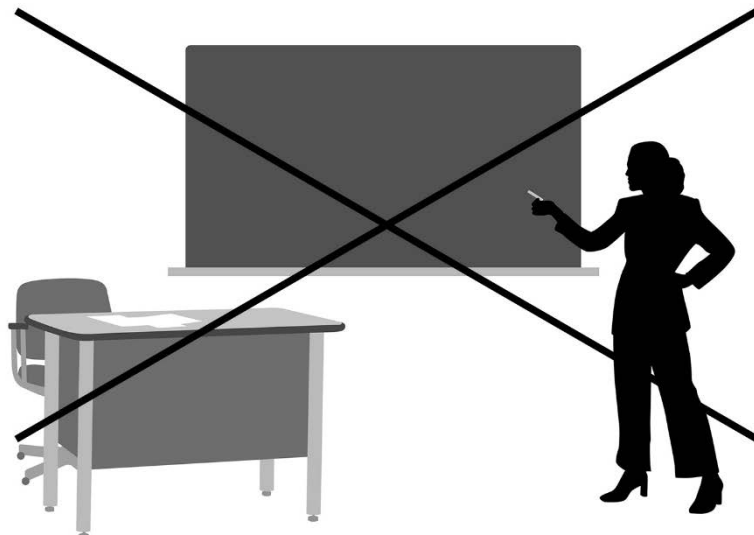
Δραστηριότητα 3: Κοινωνική ιστορία

ΓΙΑ ΝΑ ΜΙΛΗΣΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ

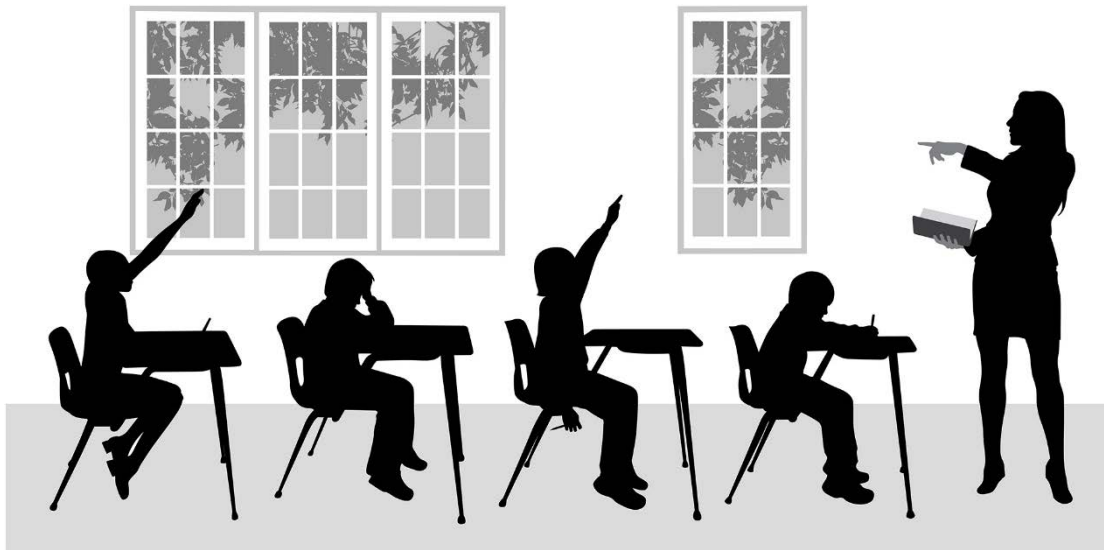
Στις τάξεις υπάρχουν πολλά παιδιά που τους αρέσει να μιλούν.



Όταν ένας μαθητής μιλάει και μιλάνε και οι άλλοι, ο δάσκαλος δυσκολεύεται να κάνει μάθημα.



Στην τάξη χρειάζεται να περιμένουν τα παιδιά τη σειρά τους για να μιλήσουν.



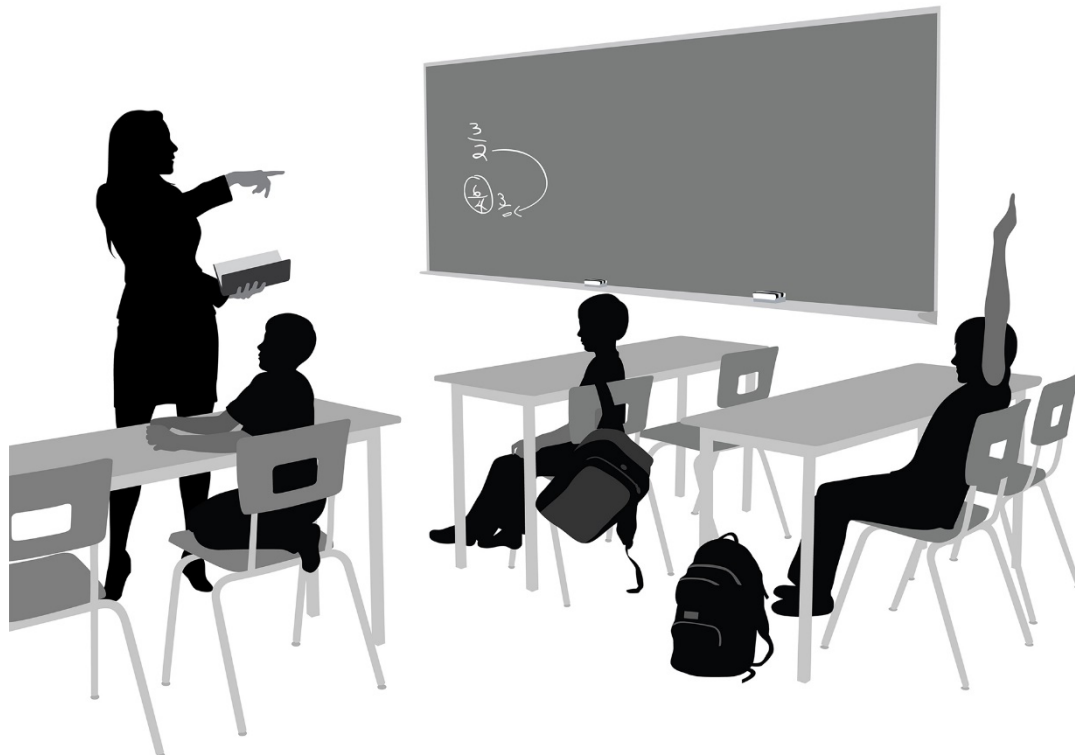
Όταν θέλω να μιλήσω στην τάξη, θα σηκώνω το χέρι μου.



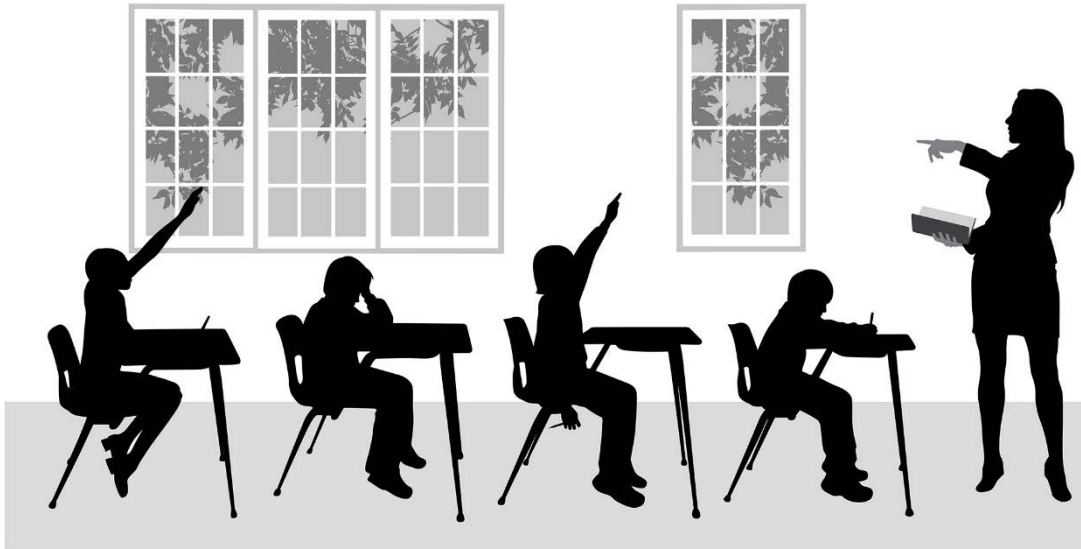
Κάθομαι ήσυχα στο θρανίο μου και περιμένω.



Μερικές φορές ο δάσκαλος θα μου πει να μιλήσω.



Για να μιλήσω, χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου.



Ενότητα: Κοινωνική ζωή

Τίτλος: «Οι μεγάλοι είναι πολύ περίεργοι» του Σαιντ-Εξυπερύ

Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.50

Οι μεγάλοι είναι πολύ περίεργοι

Σε έναν πλανήτη έμενε ένας μεθυσμένος.

Τον επισκέφθηκε ο μικρός πρίγκιπας

που ήταν πολύ στεναχωρημένος.

- Τι κάνεις εκεί; τον ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας

που τον έβλεπε ανάμεσα σε άδεια και γεμάτα μπουκάλια.

- Πίνω, απάντησε ο μεθυσμένος.

- Γιατί πίνεις; ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας.

- Για να ξεχάσω πως ντρέπομαι, απάντησε ο μεθυσμένος.

- Γιατί ντρέπεσαι; ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας.

- Ντρέπομαι που πίνω, απάντησε ο μεθυσμένος.

Ο μικρός πρίγκιπας έφυγε μπερδεμένος.

Σκέφτηκε: Οι μεγάλοι είναι περίεργοι...

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Παντομίμα συναισθημάτων

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Βελτίωση της ικανότητας του μαθητή να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση άλλων ατόμων.

Τα παιδιά κάθονται σε έναν κύκλο και παίζουν παντομίμα. Σηκώνεται ένας-ένας μαθητής και μιμείται κάποιο συναίσθημα. Οι άλλοι προσπαθούν να το μαντέψουν.

Δραστηριότητα 2: Ταιριάζω τα συναισθήματα με τα πρόσωπα

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων.

Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει καρτέλες από το ψηφιακό περιβάλλον (εικόνες, σκίτσα, εικονογράμματα) με πρόσωπα που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα (χαίρομαι, λυπάμαι, φοβάμαι, θυμώνω, απορώ) και τις μοιράζει στους μαθητές.

A. Δραστηριότητα για μαθητές υψηλής λειτουργικότητας.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει 3 πλανήτες με κάθε ένα να αντιστοιχεί σε ένα συναίσθημα. Οι πλανήτες αντιστοιχούν στα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού. Ζητά από τους μαθητές να βάλουν σε κάθε πλανήτη τα πρόσωπα που ταιριάζουν.

B. Εναλλακτική δραστηριότητα για μαθητές: Ο εκπαιδευτικός γράφει σε ένα χαρτί λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα και μοιράζει τις αντίστοιχες εικόνες στους μαθητές και τους ζητά να ταιριάξουν τις λέξεις με τα συναισθήματα.

Ενότητα: Φαντασία και Περιπέτεια

Τίτλος: «Η σφυρίχτρα» (λαϊκό γαλλικό παραμύθι)

Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.63

Η σφυρίχτρα

Ένας βοσκός βόσκαγε τα πρόβατα στο ποτάμι.

Ξαφνικά ήρθε ένας παππούς, ήταν ο Χριστός.

-Ρώτησε ο Χριστός: «Είσαι καλό παιδί»;

«Θέλεις να με περάσεις απέναντι από το ποτάμι»;

Ο βοσκός βοήθησε το Χριστό να περάσει το ποτάμι.

-Ρώτησε ο Χριστός: «Τι θέλεις να σου χαρίσω»;

-Απάντησε ο βοσκός: «Τίποτα».

-Ρώτησε ο Χριστός: «Θέλεις μία σφυρίχτρα»;

Εσύ θα σφυρίζεις και οι άνθρωποι θα χορεύουν.

Ο βοσκός ευχαριστήθηκε με τη σφυρίχτρα

1. Έβαλε τα πρόβατα να χορεύουν.

2. Έβαλε τους γονείς του να χορεύουν.

3. Έβαλε έναν κύριο με καρότσι,
το άλογο και το κάρο να χορεύουν.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Σφυρίζω

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Η εξοικείωση του μαθητή με την εφαρμογή κανόνων.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο. Στη συνέχεια, τους δίνει μία σφυρίχτρα και θέτει τον κανόνα ότι οι μαθητές θα σφυρίζουν με τη σειρά μετά το χτύπημα των χεριών του εκπαιδευτικού.²

Δραστηριότητα 2: Ποιους έβαλε ο βοσκός να χορέψουν;

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Κατανόηση κειμένου.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κυκλώσουν στο βιβλίο τους όλα/ους όσα/ους έβαλε ο βοσκός να χορέψουν.

Δραστηριότητα3: Ακούμε μουσική και χορεύουμε

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Εξοικείωση με τα είδη μουσικής και σωματική έκφραση του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τέσσερα (4) είδη μουσικής (π.χ. δημοτικό -καλαματιανό, ποπ, παιδική μουσική, βαλς) και τα ακούει με τους μαθητές στην τάξη. Όποιος θέλει μπορεί να χορέψει³.

² Υπάρχει πιθανότητα κάποιοι μαθητές να αντιδράσουν στο θόρυβο κλείνοντας τα αφτιά τους. Σε αυτήν την περίπτωση είναι καλό να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός εναλλακτικό σήμα εναλλαγής της σειράς π.χ. το σήκωμα του χεριού.

³ Είναι αρκετά συχνή η διαπίστωση ότι η μουσική αρέσει πολύ (γενικά οι μελωδίες) σε παιδιά με ΔΑΦ αρκεί να μην είναι σε δυνατή ένταση. Σε πολλά ειδικά σχολεία υπάρχει «η γωνιά της ηρεμίας και της χαλάρωσης» όπου ο μαθητής βρίσκει τη μουσική και τα παραμύθια που του αρέσουν.

Το μέλι

Ήταν ένας παππούς και μια γιαγιά.

Μια μέρα που σκούπιζε είδε ένα νόμισμα

και είπε στον παππού:

Κοίτα! Βρήκα ένα νόμισμα.

Να πας να ψωνίσεις να φάμε.

Κάθισε και σκέφτηκε τι να ψωνίσει.

Λέει η γιαγιά:

Να ψωνίσουμε φουντούκια,

θα πετάξουμε τα φλούδια.

Να ψωνίσουμε καρύδια,

θα πετάξουμε τα φλούδια.

Να ψωνίσουμε αμύγδαλα,

θα πετάξουμε τα φλούδια.

Να πάρουμε μέλι,

που δεν θα πετάξουμε τίποτα.

Αγόρασαν το μέλι.

Έφαγε η γιαγιά, ο παππούς, η νύφη,

ο γαμπρός, ο σκύλος και η γάτα.

Έβαλαν μέλι στην κολόνα του σπιτιού.

Κόλλησε η γιαγιά, ο παππούς, η νύφη,

ο γαμπρός, ο σκύλος και η γάτα.

Όλοι κόλλησαν.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα).

Δραστηριότητα 1: Βάζω τις συλλαβές στη σωστή σειρά

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας.

Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει καρτέλες με λέξεις επιλεγμένες από το ψηφιακό περιβάλλον τις οποίες κόβει σε συλλαβές. Επίσης, εκτυπώνει εικόνες αντίστοιχες με τις λέξεις. Δίνει σε κάθε μαθητή τις καρτέλες μιας λέξης και την εικόνα της λέξης και του ζητά να φτιάξει τη λέξη, βάζοντας τις συλλαβές στη σωστή σειρά. Παραδείγματα λέξεων: κότα, νύφη, γριά, γέρος, κολόνα, καρύδια, πετάω, αγοράζω.

Δραστηριότητα 2: Χωρίζω τα φρούτα από τα λαχανικά

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Διάκριση φρούτων και λαχανικών και αναγνώριση αυτών.

Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει καρτέλες με εικόνες επιλεγμένες από το ψηφιακό περιβάλλον (εικονογράμματα, σκίτσα, εικόνες) που σχετίζονται με φρούτα και λαχανικά. Τις μοιράζει στους μαθητές και τους ζητά να ταξινομήσει ο κάθε μαθητής με τη σειρά την καρτέλα του στη στήλη με την αντίστοιχη ένδειξη «φρούτα» - «λαχανικά».

Ενδεικτικές εικόνες:

ΦΡΟΥΤΑ: μήλο, αχλάδι, πεπόνι, πορτοκάλι, καρπούζι, σύκο, μπανάνα

ΛΑΧΑΝΙΚΑ: αγγούρι, ντομάτα, λάχανο, μανιτάρι, φασολάκια, μαρούλι, αρακάς

Δραστηριότητα 3: Παιχνίδι ρόλων «Ο μανάβης»

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Ανάπτυξη κοινωνικότητας του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από ένα μαθητή να υποδυθεί το μανάβη και του δίνει τις καρτέλες με τις εικόνες από τα φρούτα και τα λαχανικά. Οι υπόλοιποι μαθητές υποδύονται τους πελάτες. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να αναπτύξουν οι μαθητές διάλογο μεταξύ τους. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει σε καρτέλες τους διαλόγους και να ζητήσει από τα παιδιά να κάνουν σειροθέτηση.

Παράδειγμα διαλόγου:

(μανάβης) -Καλημέρα!

(πελάτης)- Καλημέρα!

(μανάβης)- Τι θα θέλατε;

(πελάτης)- Θα ήθελα ένα κιλό πατάτες και ένα κιλό ντομάτες.

(μανάβης)- Αμέσως!
(πελάτης)- Πόσο κάνουν;
(μανάβης)- 4€
(πελάτης)- Ορίστε. Σας ευχαριστώ.
(μανάβης)- Και εγώ σας ευχαριστώ.

ΘΕΜΑ 4: Animated video

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Να ενημερωθούν οι μαθητές με τη χρήση εναλλακτικών μορφών πληροφοριών.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισκεφτεί τη διεύθυνση http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/2013/04/blog-post_7.html, προκειμένου να παρουσιάσει στους μαθητές το πώς φτιάχνεται το μέλι.

Ενότητα: Παιδί και Φύση

Τίτλος: «Ο χιονάνθρωπος», ποίημα της Έλλης Αλεξίου

Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.74

Ο Χιονάνθρωπος

Πιπεριά για μύτη
κάρβουνα για μάτια
για χέρια του
δύο ξύλα.

Για καπέλο
μία κανάτα
κοντός και χοντρός ο χιονάνθρωπος
σαν χοντρή πατάτα.

Όποιοι θα περνούν
Θα κοιτούν
Θα χαμογελούν...
Και θα τον θαυμάζουν!

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Τι ταιριάζει με το χειμώνα

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Χρονικός Προσανατολισμός – εξοικείωση με τις έννοιες που σχετίζονται με το χειμώνα.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ζωγραφίσουν στον πίνακα μια εικόνα που ταιριάζει με τη σημασία της λέξης «χειμώνας».

Κάθε μαθητής σηκώνεται στον πίνακα (αφού ακούσει το όνομα του) και σχεδιάζει με την κιμωλία ένα σκίτσο που να σχετίζεται με την έννοια «χειμώνας», π.χ. κουκίδες χιονιού. Μόλις ολοκληρώσει το σκίτσο, πρέπει να εκφωνήσει τη λέξη που αντιστοιχεί στην εικόνα που ζωγράφισε.

Σημ: Αν ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στην εύρεση λέξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει υποστήριξη με τη χορήγηση εκτυπωμένων καρτελών, λέξεων ή εικόνων. Προτεινόμενες λέξεις: κρύο, μπουφάν, χιονίζει, τζάκι, καλοριφέρ, βροχή, γάντια, κασκόλ, χιόνι, ομπρέλα, Χριστούγεννα, κ.ά.

Δραστηριότητα 2: Φτιάχνω ένα χιονάνθρωπο

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Κοινωνικοποίηση του μαθητή – εξοικείωση με τις έννοιες που σχετίζονται με το χειμώνα.

Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει ένα χιονάνθρωπο (δες ψηφιακό περιβάλλον) και κόβει τα μέρη του (μύτη, χέρια, καπέλο, πόδια, κασκόλ). Μοιράζει τα μέρη του στους μαθητές, για να συναρμολογήσουν το χιονάνθρωπο. Ζητά από κάθε μαθητή, καθώς τοποθετεί ένα μέλος, να το κατονομάζει δυνατά μέσα στην τάξη.

Δραστηριότητα 3: Εποχές – ενέργειες

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Χρονικός Προσανατολισμός – εξοικείωση με τις έννοιες που σχετίζονται με τις εποχές.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να του αναφέρουν ένα γεγονός που σχετίζεται με την κάθε μία εποχή. Εναλλακτικά, στις περιπτώσεις που η δραστηριότητα κρίνεται δύσκολη, προτείνεται η εκτύπωση καρτελών με σχετικές εικόνες (σκίτσα, εικονογράμματα, εικόνες) από το ψηφιακό περιβάλλον. Παραδείγματα:

- ο Καλοκαίρι → Κολυμπάμε στη θάλασσα
- ο Φθινόπωρο → Αρχίζουν τα σχολεία
- ο Χειμώνας → Έρχεται ο Άγιος Βασίλης
- ο Άνοιξη → Ανθίζουν τα λουλούδια

Ενότητα: Ειρήνη και Φιλία

**Τίτλος: «Η ευγνωμοσύνη του μικρού μυρμηγκιού», του Αισώπου
Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ. 100**

Το ευχαριστώ του μικρού μυρμηγκιού

Ένα μυρμήγκι πήγε
σε ένα ποτάμι να πει νερό.
Έπεσε μέσα και κινδύνευε να πνιγεί.
Το είδε ένα περιστέρι.
Του έριξε ένα κλαδί.
Το μυρμήγκι πιάστηκε
και δεν πνίγηκε.
Όταν το μυρμήγκι
βγήκε από το ποτάμι
είδε έναν κυνηγό.
Ο κυνηγός
σημάδευε το περιστέρι.
Το μυρμήγκι έτρεξε γρήγορα
και δάγκωσε τον κυνηγό στην πατούσα.
Το περιστέρι πέταξε μακριά.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Ο φίλος μου

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Ενίσχυση του περιγραφικού λόγου του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές:

A. Να ζωγραφίσουν το φίλο ή τη φίλη τους

B. Να περιγράψουν το/τη φίλο/η τους, συμπληρώνοντας τις παρακάτω προτάσεις.

Το φίλο μου τον λένε.....

Η φίλη μου είναι..... χρονών.

Τα μαλλιά της είναι..... και έχουν χρώμα.....

Τα μάτια του έχουν χρώμα.....

Με το φίλο μου παίζουμε.....

Δραστηριότητα 2: Τι ζώο είναι;

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Αναγνώριση των ζώων.

Ο εκπαιδευτικός εκτυπώνει 4 καρτέλες με εικόνες ζώων από τις κατηγορίες των θηλαστικών, των ερπετών, των πτηνών και των ψαριών. Τις καρτέλες αυτές τις τοποθετεί στον πίνακα και τις χρησιμοποιεί, για να παρουσιάσει στους μαθητές τις 4 κατηγορίες ζώων. Στη συνέχεια, εκτυπώνει καρτέλες με διάφορα ζώα από τις αντίστοιχες κατηγορίες. Τις μοιράζει στους μαθητές και ζητά από κάθε μαθητή με τη σειρά του να τοποθετήσει την καρτέλα του στην αντίστοιχη κατηγορία και να ονοματίσει το ζώο που βρίσκεται στην καρτέλα του.

Ενότητα: Θρησκευτική Ζωή

Τίτλος: «Ήρθε η Πασχαλιά», ποίημα του Χάρη Σακελλαρίου

Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.116

Ήρθε η Πασχαλιά

-Ήρθε η πασχαλιά
λένε τα πουλάκια
πάνω στα κλαδάκια.

-Ήρθε η πασχαλιά
λένε όλο χαρά
και τα λουλουδάκια.

-Ήρθε η πασχαλιά
λέει καθώς κυλά
και το ποταμάκι.

-Ήρθε η πασχαλιά
και τσουγκρίζει τα αυγά
το μικρό παιδάκι.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Η ομοιοκαταληξία

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Ανάπτυξη γλωσσικής ετοιμότητας.

Ο εκπαιδευτικός γράφει σε ένα μεγάλο άσπρο χαρτόνι το ποίημα με μαύρο χρώμα και με κόκκινο τις καταλήξεις που συμμετέχουν σε ομοιοκαταληξία. Έπειτα, γράφει το επόμενο ποίημα, το διαβάζει δυνατά και ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν και να χρωματίσουν με κόκκινο τις λέξεις που σχηματίζουν ομοιοκαταληξία.

Η μαμά μου η γλυκιά
που πολύ με αγαπά
είναι πάντα στο πλευρό μου
φύλακας και άγγελος μου.
Θα ήθελα να τη φιλήσω
στην αγκαλιά μου να τη σφίξω
να της δώσω δυο φιλιά
με αγάπη και χαρά.

Δραστηριότητα 2: Τραγουδάμε όλοι μαζί

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Κοινωνικοποίηση του μαθητή, ανάπτυξη γλωσσικής ετοιμότητας.

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά μουσικά όργανα και τραγουδάνε τα ποιήματα χτυπώντας τα μουσικά όργανα κάθε φορά που σχηματίζεται ομοιοκαταληξία.

Δραστηριότητα 3: Σχηματίζω την ομοιοκαταληξία

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Κοινωνικοποίηση του μαθητή, ενίσχυση φωνολογικής ενημερότητας.

Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα φράσεις με κενά στην τελευταία λέξη. Τις διαβάζει στους μαθητές και τους ζητά να βρουν λέξεις, ώστε να συμπληρωθούν οι φράσεις με ομοιοκαταληξία. Ο εκπαιδευτικός γράφει τις φράσεις στον πίνακα και ζητά από τα παιδιά να τραγουδήσουν ένα τραγουδάκι όλοι μαζί, όπως το παρακάτω:

- Άφησα τη **μπάλα** και ήπια ένα ποτήρι.....
- Έφαγα την **πατάτα** μαζί με μια.....
- Γέλασαν στο **σχολείο**, επειδή είπα ένα.....

- Μέσα στο **πιατάκι** θα βάλω ένα.....
- Έπεσε η **φλογέρα** μέσα στη.....

Δραστηριότητα 4: Κυκλώνω τις λέξεις με ομοιοκαταληξία

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας.

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά και ζητά από τους μαθητές να κυκλώσουν τα ζευγάρια των λέξεων που δημιουργούν ομοιοκαταληξία.

- μπάλα-γάλα
- κότα-μέλι
- ψωμί-χωνί
- ψαλίδι-φίδι
- ποτάμι-κιθάρα
- μέρα-βέρα
- πιπίλα-μαντίλα

Δραστηριότητα 5: Βάζω στα δέντρα τους σωστούς μήνες.

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Συστοιχία μηνών-εποχών.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει 4 δέντρα και δίνει στο κάθε δέντρο το όνομα μίας εποχής του χρόνου. Στη συνέχεια, εκτυπώνει ή γράφει τους μήνες του χρόνου σε καρτέλες και τις μοιράζει στους μαθητές. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να τοποθετήσει την κάρτα με το μήνα στην αντίστοιχη εποχή και να ονοματίσει το μήνα.

Δραστηριότητα 6: Animated video

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Να ενημερωθούν και να διασκεδάσουν οι μαθητές με τη χρήση εναλλακτικών μορφών πληροφοριών.

Ο εκπαιδευτικός στη διαδικτυακή διεύθυνση <http://youtu.be/1Pfv3QG4mhs?list=PL2xhiiL2Pvc2N45o40TjRmkI5im1zg03U> μπορεί να βρει και να παρουσιάσει στους μαθητές, με χρήση animated video, την Ανάσταση του Χριστού. Επίσης, στη διεύθυνση <http://youtu.be/Du0mrcmQ86M?list=PL2xhiiL2Pvc2N45o40TjRmkI5im1zg03U> http://youtu.be/yLr_b10W0uw?list=PL2xhiiL2Pvc2N45o40TjRmkI5im1zg03U http://youtu.be/aQ9y5OYKQ_8?list=PL2xhiiL2Pvc2N45o40TjRmkI5im1zg03U μπορεί να βρει και να παρουσιάσει στους μαθητές, με χρήση διασκεδαστικού animated video, την ιστορία ενός πασχαλινού λαγού.

Ενότητα: Η Τεχνολογία στη Ζωή μου

Τίτλος: «Ο Σαλιγκάρος βγαίνει αμαξάδα», της Ζωής Κανάβα

Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.154

Το σαλιγκάρι πάει βόλτα στη βροχή

Η βροχή σταμάτησε.

Το σαλιγκάρι μπήκε στο αμάξι

να πάει βόλτα.

Μπικ, μπικ....κορνάρει.

Τα σήματα της τροχαίας δεν κοιτάει.

Περνάει με πορτοκαλί φανάρι.

Δεν σταματάει στο κόκκινο φανάρι.

Συνέχεια κορνάρει μπικ, μπικ....

Όλοι τον βλέπουν.

Ο τροχονόμος με τη σφυρίχτρα σφυρίζει.

Σταματάει το σαλιγκάρι.

Ο τροχονόμος το πλησιάζει.

Το σαλιγκάρι σκέφτεται:

θα πάρω βραβείο του καλού οδηγού.

Όμως ο τροχονόμος του έδωσε
πρόστιμο γιατί πέρασε
με κόκκινο φανάρι.

Ομαδικές δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Οδηγοί και τροχονόμοι 1

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Κοινωνικοποίηση του μαθητή και εμπέδωση κανόνων οδικής κυκλοφορίας.

Οι μαθητές χωρίζονται σε οδηγούς και τροχονόμους. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές-οδηγούς καρτέλες (μπορούν να είναι με εικόνες, εικονογράμματα ή σκίτσα από το ψηφιακό περιβάλλον) με διάφορες φράσεις που σχετίζονται με τη σωστή ή λάθος οδήγηση. Στους μαθητές – τροχονόμους μοιράζει καρτέλες με το σήμα του βραβείου με τη φράση «σωστή οδήγηση» ή «λαθεμένη οδήγηση». Ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε μαθητή-οδηγό να διαβάσει την καρτέλα του και ο μαθητής – τροχονόμος με το αντίστοιχο βραβείο του το προσφέρει.

Παραδείγματα φράσεων:

- Οδηγώ πολύ γρήγορα
- Σταματάω στο κόκκινο φανάρι
- Δε σταματάω στο κόκκινο φανάρι
- Προσέχω τους πεζούς
- Σταματάω στη διάβαση πεζών



Δραστηριότητα 2: Οδηγοί και τροχονόμοι 2

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Κοινωνικοποίηση του μαθητή και εμπέδωση κανόνων οδικής κυκλοφορίας.

Ο εκπαιδευτικός συνθέτει φράσεις με τη χρήση καρτελών (σε οποιαδήποτε μορφή από τις διαθέσιμες στο ψηφιακό περιβάλλον) όπως οι παρακάτω και τις μοιράζει σε 2 μαθητές που έχουν τους ρόλους του οδηγού και του τροχονόμου αντίστοιχα. Οι μαθητές διαβάζουν τις φράσεις δυνατά υποδυόμενοι τους ρόλους τους στο σκετς. Εναλλακτικά, σε περιπτώσεις που αυτό είναι εφικτό, μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους ζητήσει να φτιάξουν ένα δικό τους σκετς.

TP: -Γεια σας.

Σ: -Γεια σας.

TP: -Περάσατε με κόκκινο φανάρι.

Σ: -Συγγνώμη, δεν το είδα.

ΤΡ: -Θα σας δώσω πρόστιμο.

Σ: -Εντάξει, γεια σας.

Ενότητα: Η Τεχνολογία στη Ζωή μου

Τίτλος: «Το ρολόι της Μάρως», της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου

Ανθολόγιο Α'-Β' Δημοτικού, σελ.63

Το ρολόι της Μάρως

Η Μάρω θέλει ένα ρολόι.

Ένα μικρό ρολόι.

Η μαμά της, έλεγε να μάθει πρώτα την ώρα.

Η Μάρω δεν ήξερε την ώρα.

Ήθελε ένα ρολόι με κόκκινο λουρί.

Η γιαγιά της χάρισε ένα ρολόι στα γενέθλια της.

Ένα ψηφιακό ρολόι.

Ένα παιδικό ρολόι.

Τώρα, η Μάρω έπρεπε να μάθει την ώρα.

Είναι έξι χρονών.

Δεν είναι μωρό.

Η αδερφή της, της έμαθε την ώρα.

Ότι αριθμό διαβάζουμε

αυτή η ώρα είναι!

Όταν βλέπουμε 2 και 10 (2:10) λέμε:

«η ώρα είναι 2 και 10».

Εύκολο! Κατάλαβε η Μάρω.

Σε λίγο καιρό, θα απαντάει στην ερώτηση:

«Τι ώρα είναι»;

Η Μάρω ήταν χαρούμενη.

Δραστηριότητες για την τάξη

(Για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων προτείνεται οι ομάδες να είναι ολιγάριθμες, ώστε να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα.)

Δραστηριότητα 1: Μετρώ μέχρι το 20 και περιμένω τη σειρά μου.

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Εξοικείωση με τους αριθμούς μέχρι το 20 και εφαρμογή κανόνων.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάτσουν σε έναν κύκλο και ο καθένας να μετρήσει από το μηδέν έως το 20. Εναλλακτικά, μπορεί να δώσει στους μαθητές καρτέλες με τους αριθμούς και να τους ζητήσει να τις βάλουν στη σειρά εκφωνώντας δυνατά τον αριθμό. Ακόμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να μετρήσουν από το μηδέν έως το 20, λέγοντας κάθε μαθητής έναν αριθμό. Ο πρώτος μαθητής ξεκινάει με τον αριθμό μηδέν, ο δεύτερος συνεχίζει με τον αριθμό 1.

Δραστηριότητα 2: Ψηφιακό ρολόι 1

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Κατανόηση της παρουσίασης της ώρας με τη χρήση ψηφιακού ρολογιού.

Εξοικείωση με τους αριθμούς και τη σειρά τους μέχρι το 20.

Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα διάφορους συνδυασμούς αριθμών, όπως εμφανίζονται σε (ψηφιακό) ρολόι π.χ.: 13:20, 10:10, 06:08, 15:26.

Εξηγεί στους μαθητές με πολλά παραδείγματα ότι η άνω και κάτω τελεία (:) διαβάζεται ως «και». Στη συνέχεια, γράφει κι άλλα παραδείγματα ζητώντας από τους μαθητές να πουν τι ώρα βλέπουν.

Δραστηριότητα 3: Ψηφιακό ρολόι 2

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Κατανόηση της παρουσίασης της ώρας με τη χρήση ψηφιακού ρολογιού.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν τους αριθμούς που βλέπουν στο ψηφιακό ρολόι, τοποθετώντας τη λέξη «και» στο κατάλληλο σημείο.

Δραστηριότητα 4: Ψηφιακό ρολόι 3

Μορφή δραστηριότητας: Ατομική

Στόχος: Κατανόηση της παρουσίασης της ώρας με τη χρήση ψηφιακού ρολογιού.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ζωγραφίσουν ένα ρολόι και να συμπληρώσουν την ώρα που επιθυμούν.

Δραστηριότητα 5: Το πρόγραμμα

Μορφή δραστηριότητας: Ομαδική

Στόχος: Εξοικείωση με το πρόγραμμα του σχολείου και το χρονικό προσδιορισμό γεγονότων.

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών φτιάχνουν το πρόγραμμα του σχολείου και το αναρτούν στην αίθουσά τους. Τα μαθήματα μπορούν να εκτυπωθούν σε καρτέλες από το ψηφιακό περιβάλλον σε οποιαδήποτε μορφή (εικονόγραμμα, εικόνα, σκίτσο):

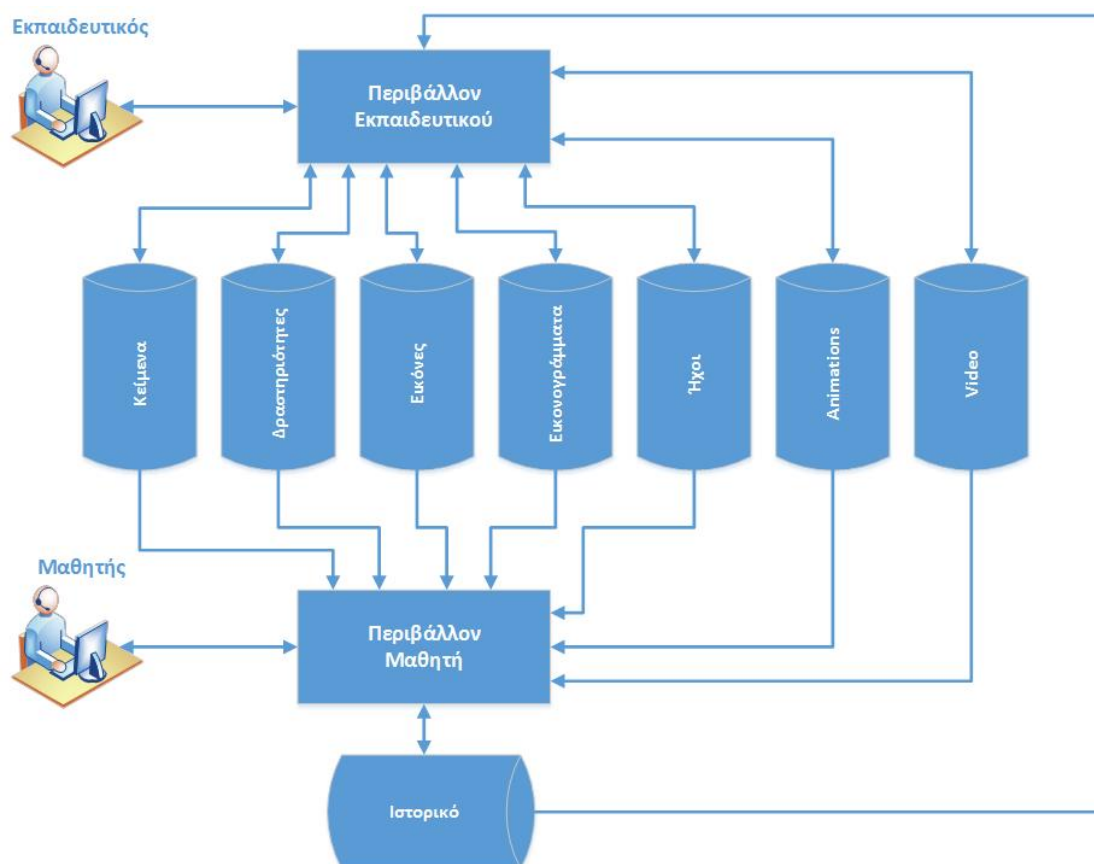
Κουδούνι- προσευχή	08:15
Γλώσσα	09:15
Μαθηματικά	10:00
Διάλειμμα	10:45

Περιγραφή ψηφιακού περιβάλλοντος

Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος

Το εκπαιδευτικό ψηφιακό περιβάλλον αποτελείται από 2 βασικά τμήματα: το περιβάλλον για το μαθητή και το περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, περιλαμβάνει βάσεις δεδομένων οργανωμένες ανά μάθημα αλλά και ανά θεματικό πεδίο όπως: εικόνες (φωτογραφίες), animation, εικονογράμματα, ήχοι, μουσική κ.ά. Περιλαμβάνεται επίσης βάση δεδομένων με το ιστορικό του μαθητή. Το περιβάλλον του εκπαιδευτικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιλέξει από το υπάρχον αλλά και να προσθέσει νέο υλικό, ώστε να διαμορφώσει κατάλληλα τα κείμενα και τις δραστηριότητες με τα οποία θα ασχοληθεί ο μαθητής, αλλά και να αναθέσει εργασίες στο μαθητή και να δει το ιστορικό του μαθητή. Επιπλέον, του επιτρέπει να επιλέξει λέξεις, να τις μετατρέψει σε μια από τις διαθέσιμες εναλλακτικές μορφές απεικόνισης και να φτιάξει καρτέλες διαφορετικών διαστάσεων, τις οποίες θα εκτυπώσει και θα κόψει, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει στο μάθημά του.

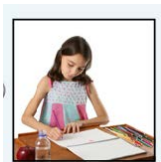
Το περιβάλλον για το μαθητή του επιτρέπει να αλληλοεπιδρά με τα ψηφιακά μαθήματα (κείμενα και δραστηριότητες) και επίσης να αποθηκεύει το ιστορικό της χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος. (Σχήμα 1: «Ψηφιακό Περιβάλλον»)



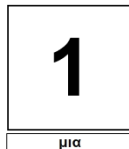
Σχήμα 1: Ψηφιακό περιβάλλον

Το ψηφιακό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές τα εξής:

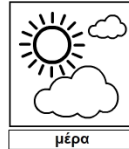
- Πολυαισθητηριακό περιβάλλον με στόχο την παρακίνηση του ενδιαφέροντος του μαθητή, την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση και εστίαση αυτού στα προς διδασκαλία αντικείμενα και την εμπέδωση των διδασκόμενων εννοιών.
- Αξιοποίηση φωτογραφιών, εικονογραμμάτων, σκίτσων, απεικονίσεων, σχημάτων ή και συμβόλων ως εναλλακτικών τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας.



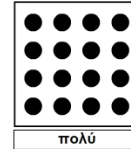
Εικόνα



Σύμβολο
μια



Εικονόγραμμα
μέρα



Απεικόνιση
πολύ



Σκίτσο

- Δυνατότητα εμπέδωσης των διδασκόμενων εννοιών με πολλαπλό τρόπο (κείμενο, ήχο, αφήγηση, εικόνα, γραφικά, animation).
- Ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Εξατομίκευση της διδασκαλίας και παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης σε σύντομο χρονικό διάστημα.
- Παροχή ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας στο μαθητή.
- Σύνδεση της μαθησιακής δραστηριότητας με τα βιώματα του μαθητή.
- Δημιουργία συνθηκών συνεργατικής μάθησης και παιδαγωγικού κλίματος.
- Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων κατάλληλων για το γνωσιακό επίπεδο των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού.
- Αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων χρήσης (ποντίκι, πληκτρολόγιο).
- Καθοδήγηση του χρήστη και παροχή των κατάλληλων διευκολύνσεων για την κατανόηση χρήσης των δραστηριοτήτων.
- Αρχείο μαθητή όπου διατηρούνται τα στοιχεία χρήσης των ψηφιακών μαθημάτων ανά μάθημα, όπως πότε ασχολήθηκε ο μαθητής με την εφαρμογή, διάρκεια ενασχόλησης, αν ολοκλήρωσε την εργασία ή όχι.
- Τμήμα Εκπαιδευτικού για την παραμετροποίηση κάθε ενός ψηφιακού μαθήματος και τη δημιουργία νέου, ώστε να συνάδει με τις ανάγκες του μαθητή, την ανάθεση εργασίας σε μαθητή και την παρακολούθηση της επίδοσης αυτού.

Χαρακτηριστικά δραστηριοτήτων

Είδη δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί ανά μάθημα έχουν στόχο:

- ✓ Την κατανόηση του κειμένου
- ✓ Τη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή
- ✓ Τη βελτίωση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας

Για το λόγο αυτό τα είδη των δραστηριοτήτων είναι:

- ✓ Κατανόηση κειμένου
- ✓ Γλωσσική ετοιμότητα
- ✓ Επικοινωνιακή ανάπτυξη

Τα είδη των δραστηριοτήτων παρουσιάζονται σε διάφορες μορφές οι οποίες είναι:

- ταξινόμηση,
- αντιστοίχιση,
- κατηγοριοποίηση,
- πολλαπλών επιλογών,
- σωστό-λάθος,
- συμπλήρωσε το γράμμα,
- γράψε τη λέξη,
- ένωσε τις συλλαβές,
- παιχνίδι μνήμης,
- διάλογος.

Γενικά στοιχεία για τις δραστηριότητες

Κάθε κείμενο συνοδεύεται από αντίστοιχες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι απλές ή και σύνθετες για τους μαθητές που το γνωσιακό τους επίπεδο είναι περισσότερο ανεπτυγμένο.

Ο μαθητής εκτελεί τη δραστηριότητα, αλλά εφόσον επιλέξει «κείμενο», επιστρέφει στο κείμενο της ενότητας που η δραστηριότητα ανήκει, προκειμένου να επιλέξει μια άλλη ή να μελετήσει το κείμενο.

Οι εκφωνήσεις και οι οδηγίες των ασκήσεων είναι σαφείς και αναλυτικές με σκοπό να είναι κατανοητές από το μαθητή. Επίσης, μπορεί να τις ακούσει ξανά, όποτε θελήσει.

Το περιβάλλον προσφέρει άμεση ανάδραση σε κάθε ενέργειά του μαθητή. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα εξάσκησης και επανατροφοδότησης, καθώς σημειώνονται και εξηγούνται τυχόν λάθη, ενώ παράλληλα δίδεται επιβράβευση στις σωστές απαντήσεις του μαθητή. Δεν υπάρχει αρνητική αντίδραση του συστήματος στις λάθος απαντήσεις του, για να μην απογοητεύεται.

Στις ασκήσεις-δραστηριότητες, στην περίπτωση που ο μαθητής ολοκληρώσει με επιτυχία τη ζητούμενη ενέργεια, δίδεται ηχητική και οπτική επιβράβευση ανάλογη με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Στην περίπτωση λάθους, παρέχεται οπτική ή ακουστική καθοδήγηση σχετική με την απάντηση καθώς και με τον τρόπο που ο μαθητής μπορεί να αναζητήσει τη σωστή απάντηση.

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να εκτελεστούν και από ομάδα μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη της ομαδικότητας και συνεργατικότητας ανάμεσα στους μαθητές. Αυτή η δυνατότητα αποτελεί επιλογή του εκπαιδευτικού, ο οποίος επίσης μπορεί να αναθέσει την ίδια άσκηση σε περισσότερους μαθητές ή να εκτυπώσει τις δραστηριότητες, προκειμένου να ζητήσει από τους μαθητές να ασχοληθούν μαζί τους χωρίς τη χρήση του υπολογιστή.

Περιβάλλον εκπαιδευτικού

Στόχοι

Ο στόχος του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού είναι να έχει ο εκπαιδευτικός τις εξής δυνατότητες:

- ✓ Διαχείριση των μαθητών
- ✓ Προσαρμογή και εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητή
- ✓ Παρακολούθηση της πορείας του μαθητή
- ✓ Εκτυπώσεις καρτελών με εναλλακτικές μορφές απεικόνισης των λέξεων που περιλαμβάνονται στο περιβάλλον

Δυνατότητες εκπαιδευτικού

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός μέσω της χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος να κατακτήσει τις πιο πάνω δυνατότητες, το ψηφιακό περιβάλλον σχεδιάστηκε για να του παρέχει τα εξής:

A. Διαχείριση μαθητών

Στα πλαίσια της διαχείρισης των μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταχωρίσει ή/και να διαγράψει μαθητές.

B. Προσαρμογή και εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

- Δημιουργίας, επιμέλειας εργασιών (κειμένων-ασκήσεων) και καταχώρισης αυτών.
- Εισαγωγής νέου ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου με εύκολο και εύχρηστο τρόπο.
- Επεξεργασίας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού περιεχομένου και προσαρμογής αυτού στις ανάγκες των μαθητών.
- Ανάθεσης εργασιών σε χρήστες

Γ. Παρακολούθηση της πορείας του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επισκόπησης (και εκτύπωσης) του ιστορικού των χρηστών. Οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο ιστορικό χρήσης εξαρτώνται από την κάθε δραστηριότητα και αναφέρουν το χρόνο ενασχόλησης του χρήστη καθώς και τον αριθμό των λανθασμένων προσπαθειών του. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα εκτύπωσης του ιστορικού.

Δ. Εκτυπώσεις καρτελών με εναλλακτικές μορφές απεικόνισης των λέξεων που περιλαμβάνονται στο περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις λέξεις που θέλει, τη μορφή που αυτές θέλει να έχουν, πόσες λέξεις θα εκτυπωθούν σε μία σελίδα και κατά συνέπεια τη διάσταση αυτών, το αν η σελίδα θα είναι οριζόντια ή κάθετη. Εκτυπώνει την κάθε σελίδα, κόβει τις καρτέλες και τις χρησιμοποιεί στο μάθημά του.

Περιβάλλον μαθητή

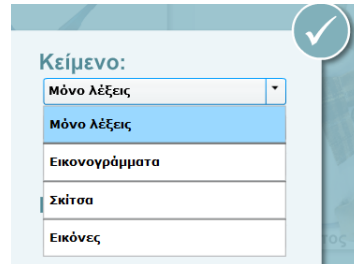
Στόχος

Στόχος του περιβάλλοντος του μαθητή είναι να ενθαρρύνει τη δημιουργική συμμετοχή του και να κεντρίσει το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία. Για το λόγο αυτό το περιβάλλον του μαθητή είναι πολυαισθητηριακό, ενώ παράλληλα παρέχεται αυτονομία στο μαθητή, ώστε να μπορεί να ελέγχει ο ίδιος το περιεχόμενο και τη ροή αυτού.

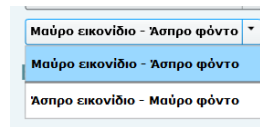
Δυνατότητες μαθητή

Δυνατότητα εμφάνισης κειμένου / ασκήσεων

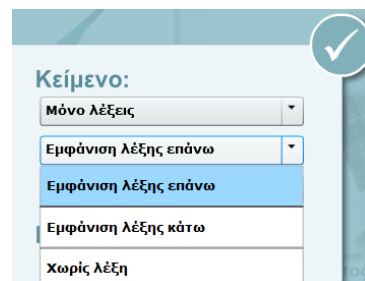
Μορφή εμφάνισης κειμένου και ασκήσεων (με λέξεις, εικονογράμματα, σκίτσα, εικόνες)



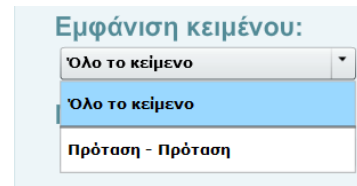
Στην περίπτωση των εικονογραμμάτων, ορισμός του τρόπου εμφάνισης (μαύρο εικονίδιο – άσπρο φόντο ή το ανάποδο)



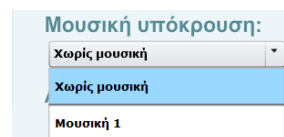
Μορφή εμφάνισης υποτιτλισμού λέξης στο κείμενο ή τις ασκήσεις (πάνω από τη λέξη, κάτω ή χωρίς υπότιτλο)



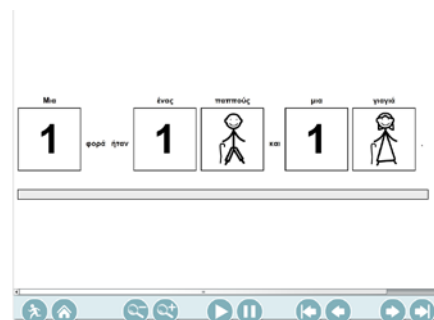
Τρόπος παρουσίασης κειμένου (όλο μαζί ή πρόταση-πρόταση)



Εισαγωγή ή όχι μουσικού χαλιού



Δυνατότητα να γράψει ο μαθητής κείμενο κάτω από μια πρόταση



Το περιβάλλον προσφέρει άμεση ανάδραση σε κάθε ενέργειά του μαθητή. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα εξάσκησης και επανατροφοδότησης, καθώς σημειώνονται και εξηγούνται τυχόν λάθη, ενώ παράλληλα δίδεται επιβράβευση στις σωστές απαντήσεις του μαθητή. Δεν υπάρχει αρνητική αντίδραση του συστήματος στις λάθος απαντήσεις του, για να μην απογοητεύεται.

Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει να μετακινείται ο δείκτης του ποντικιού στην οθόνη από το πληκτρολόγιο, στην περίπτωση που δε μπορεί να παρακολουθήσει /συσχετίσει την κίνηση του ποντικιού με το δείκτη στην οθόνη.

Επίσης, ο μαθητής μπορεί να:

- αλλάξει τη μεγέθυνση παρουσίασης, χωρίς απαραίτητα αυτό να σχετίζεται με πρόβλημα όρασης, καθώς και να κάνει ζουμ σε όλες τις πιθανές διαβαθμίσεις (% , σελίδα, οθόνη, κ.λ.π.),
- ακούσει την εκφώνηση και να την σταματήσει.

Επιλογή μορφής εμφάνισης μιας λέξης.

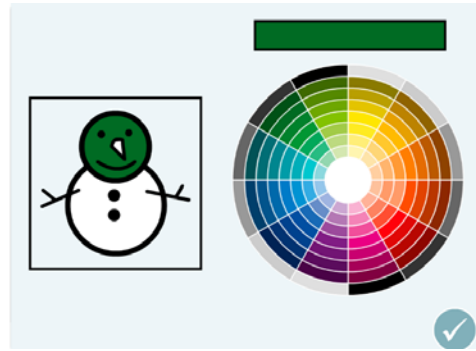
- Για κάθε λέξη ο μαθητής μπορεί να επιλέξει να
 - Ακούσει την εκφώνησή της
 - Δει το video που παρουσιάζει το νοηματισμό της (εφόσον υπάρχουν τα αντίστοιχα αρχεία)
- Επιπλέον, εφόσον η λέξη αποδίδεται με εικονόγραμμα, μπορεί να
 - Δει το εικονόγραμμα που απεικονίζει ρήμα με κίνηση
 - Χρωματίσει το εικονόγραμμα



Οθόνη χρωματισμού της εικονογράφησης μιας λέξης.

Ο μαθητής επιλέγει το εικονόγραμμα της λέξης που θέλει και μπορεί να το χρωματίσει επιλέγοντας από μια παλέτα χρωμάτων. Το χρώμα που επέλεξε εμφανίζεται στο δεξί πάνω μέρος της οθόνης. Στη συνέχεια, αν επιλέξει μια επιφάνεια του εικονογράφησης, το τμήμα αυτό της επιφάνειας βάφεται με το αντίστοιχο χρώμα.

Εφόσον επιλέξει το «Εντάξει», το χρωματισμένο εικονόγραμμα εισάγεται στο κείμενο.



Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.* American Psychiatric Publishing, Washington, DC.
- Αρσενοπούλου Β., Μαράβογλου Π., (2008). *Πρόσβαση, Λόγος και Επικοινωνία.* Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://e-yliko.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/Logos_epikoin.pdf στις 2.08.15
- Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ., Σακελλαρίου, Γ., Συλλογικό έργο. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος.* Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βογινδρούκας, Ι., Καρανάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). Δοκίμια: *Αυτισμός - Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης.* Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.e-uliko.gr/htmls/amea/prakseis_ereaeak/dokimia_epimorfoshs.pdf στις 1.10.15
- Βογινδρούκας Ι., (2005). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό-εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας.* Δημοσιεύθηκε στο: Διεπιστημονική Προσέγγιση-Αυτισμός. Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://zoodohos.com/nea/127-diepisthmonikh-proseggish-autism> στις 23.09.15
- Barbara M. Mayor & A. K. Pugh (2005). *Language Communication Education.* In Taylor & Francis e-Library.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *Special issue of the International Review of Mental Retardation*, 23, 169-176.
- Bellack S. Alan, Hersen M, Kazdin E. Alan (1990). *International handbook of behavior modification the therapy.* New York: Plenum Press (second edition).
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά.* Αθήνα: Έλλην.
- Bishop, D.V.M. (1996). *Uncommon Understanding.* Cambridge: Psychology Press.
- Bondy, A., & Frost, L. (1985), *PECS Manual*, Pyramid Educational Products.
- Bondy, A. & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior modification*, 25, 725-744. Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.corwin.com/upm-data/2675_10bmod01.pdf#page=58
- Broun, L. (2009). Take the Pencil Out of the Process. *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 14-21.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chakrabarti S, Fombonne E., (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *JAMA* 285, 3093–3099.
- Coleman, M. C. (1992). *Behavior disorders: Theory and practice.* Boston: Allyn and Bacon.

- Cromer RE. (1988). Differentiating language and cognition. In: Schiefelbusch RL, Lloyd LL eds., *Language Perspectives: Acquisition, Retardation, and Intervention*. 2nd ed. Austin, TX: Pro-Ed. 91–124.
- Ekman, P., and Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotion basic? *Emotion Review*, 3(4), 364-370.
- Ekman, P., and Davidson, R.J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York, NY: Oxford University Press.
- Erikson, R N., Thurlow, M. L., Seyfarth, A. M., & Thor, K. K. (1996). *State special education outcomes 1995*. Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota.
- Faherty, C. (2011). *Team Social Stories*. Κοινωνικές Ιστορίες 10.0 Σημειώσεις Παρουσίασης Σεμιναρίου επικυρωμένο από την επίσημη έδρα των Κοινωνικών Ιστοριών. Αθήνα 2011.
- Fantz, R., L., (1961). The origin of form perception, *Scientific American*, 204, 66-72.
- Folstein, S. E. & Rutter, M. (1988). Autism: Familial aggregation and genetic implications. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 3-30.
- Fournier, K. A., et al. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1227–40.
- Fuentes, C. T. Motofsky, S. H., & Bastian, A. J. (2010). Perceptual reasoning predicts handwriting impairments in adolescents with autism. *Neurology*, 75(20), 1825-1829.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Malden: Blackwell Publishing
- Frith, U (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1993). Autism. *Scientific American*, 268, 108-114.
- Frith, U., & Happe, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition*, 50, 115-132.
- Gately, S. (2008). Facilitating Reading Comprehension for Students on the Autism Spectrum. *Teaching Exceptional Children*, 40, 40-45.
- Ghaziuddin, M., Leininger, L. & Tsai, L. (1995). Brief Report: Thought disorder in Asperger syndrome-comparison with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 311-317.
- Giarelli, E., Wiggins, L.D., Rice, C.E., Levy, S.E., Kirby, R.S., Pino-Martin, J. & Mandell, D. (2010). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal*, 3, 107-116.
- Gillberg, C. & Coleman, M. (1992). *The biology of the autistic syndromes*. *Clinics in Developmental Medicine*, (2nd Ed.). London: MacKeith Press.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1) 7-87.

- Graham, S. (1997). Executive control in revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223-234.
- Gray, C. (1995). Teaching children with autism to read social situations. In K.A. Quill (Ed). *Teaching Children with Autism Strategies to Enhance Communication and Socialization*. London: International Thomson Publications.
- Gray, C. (1998). Social Stories and Comic Strip Conversations with students with Asperger Syndrome and High Functioning Autism. In: E. Schopler, G. Mesibov & L. Kuncze (Eds.), *Asperger Syndrome and High Functioning Autism*. New York: Plenum Press.
- Gray, C. (2003). Κοινωνική προσαρμογή. *Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger* (μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1079-1091.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social Communication in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Autism: The international Journal of Research and Practice*, 9(2), 157-178.
- Henderson, S., & Green, D. (n.d.) (2001). Handwriting problems in children with Asperger-syndrome. *Handwriting Today*, 2. pp. 65-79.
- Icasiano F, Hewson P, Machet P, Cooper C, Marshall A. (2004). Childhood autism spectrum disorder in the Barwon region: a community based study. *Journal of Pediatric Child Health* (40), 696–701.
- Jansiewicz, E. M., Goldberg, M. C., Newschaffer, C. J., Denckla, M.B., & Landa R., & Mostofsky, S. H. (2006). Motor signs distinguish children with high functioning autism and Asperger's syndrome from controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(6), 613–621.
- Jordan, R. & Jones, G. (1999). *Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Jordan R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Μτφρ Ιγνάτιος Καφαντάρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan R. & Powell S. (2001). *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Καμπούρογλου, Μ.& Παπαντωνίου, Μ., (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση : http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Epikoinonia_Epimorfosi.pdf στις 7.09.15.
- Κατσίκας, Χ.(2003). Γιατί μαθαίνουν χωρίς να κατανοούν. *Φιλολογική* 83, 14-27.
- Kaland, N., Smith, L., & Mortesen, E. L. (2007). Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' of theory of mind. *Journal of Autism and Development Disorders*, 37, 197-209.

- Kamio, Y., & Toichi, M. (2000). Dual access to semantic in autism: is pictorial access superior to verbal access? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 859-867.
- Kana, J., Keller, A. T., Cherkassky, L. V., Minshew, J. N., & Just, M. A., (2006). Sentence Comprehension in autism: thinking in pictures with decreased functional connectivity. *Brain*, 129, 2484-2493.
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, 211-217.
- Kanner, L. (1943). «Autistic disturbances of affective contact». *Nervous Child*, 2, 217-250. Στο U. Frith *Αυτισμός* (σ 21-29). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), 623-662.
- Kim, J.A., Szatmari, P., Bryson, S.E., Streiner, D.L. and Wilson. F.J (2000). The prevalence of anxiety and mood problems among children with Autism and Asperger Syndrome. *Autism: International Journal of Research and Practice*, 4, 117-132.
- Klin, A., & Volkmar, F.R (2000). *Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger Syndrome* (pp. 340-366). New York: The Guildford Press.
- Lauritsen MB, Pedersen CB, Mortensen PB. (2005). Effects of familial risk factors and place of birth on the risk of autism: a nationwide register-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (46), 963–971.
- Lewy AL, Dawson G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology* (20), 555–566.
- Lovaas, I., & Newsom, C. D. (1976). Behavior modification with autistic children. In H. Leitenberg (Ed.). *Handbook of behavior modification and therapy* (pp. 303-360). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Marcott-Radke, A. (1981). A multipurpose communication system: Modified for the autistic total communication. In J. E. Gilliam (Ed.), *Autism: Diagnosis, instruction, management and research* (pp. 93-104). Springfield, IL: Charles E. Thomas.
- Marcus L., Schopler E. & Lord C. (2000). TEACCH services for preschool children. In: J. Handleman & SL Harris (eds), *Preschool Education Programs for Children with Autism* pp. 215-232, Pro-Ed, Autsin, TX.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with autism - influence of age and IQ. *Autism*, 7(1), 65–80.
- Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Minshew, N. J., Goldstein, G., Taylor, H. G., & Siegal, D. J. (1994). Academic achievement in high functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16(2), 261–270.
- Nation, K. (1999). Reading skills in hyperlexia: a developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 125(3), 338–355.

- Nation, K., Clarke, P., Wright, B. & Williams, C. (2006). Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Dev Disord* 36, 911-919.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Ed.), *The science of reading*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Newman, T. M., Macomber, D., A. J., Babitz, T., Volkmar, F., & Gringorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in children with spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 760-774.
- Noterdaeme, M., Mildenberger, K., Minow, F., & Amorosa, H., (2002). Evaluation of neuromotor deficits in children with autism and children with a specific speech and language disorder. *European Child Adolescent Psychiatry*, 11, 219-225.
- O'Connor, I. M., & Klein, P. D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 115-127.
- Ong, W. (2001). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαγεωργίου Β. (2013). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του Αυτισμού*. Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο Β. Ελλάδος, Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.noesi.gr στις 5.09.15.
- Παπαδάτος, Γ, (2010). *Ψυχικές Διαταραχές Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Panksepp, J., & Watt, D. (2011). What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion Review*, 3, 387-396.
- Peeters T. (2000). Αθήνα. *Από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Porter G. & Kirkland J. (1995). *Integrating Augmentative and Alternative Communication into Group Programs: Utilizing the Principles of Conductive Education*. Melb: Spastic Society of Victoria. Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/gnostikos.pdf> στις 11.09.15.
- Provost, B., Heimerl, S., & Lopez, B. R. (2007). Levels of Gross and Fine Motor Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(3).
- Reisman, J. (1991). Poor handwriting: Who is referred? *American Journal of Occupational Therapy*, 45(9), 849-852.
- Rosenblatt, L.M. (1988). Writing and Reading: The transactional theory. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections*. (151-176). Newton, MA, Allyn & Bacon.

- Quill, K. A. (2000). *Do-Watch-Listen-Say*. Baltimore: PHD.
- Σαλβαράς, Ι. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας (7^η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Sabbagh, M.A., Xu, F., Carlson, S.M., Moses, L.J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and Theory of Mind. A comparison of Chinese and U.S. Preschoolers. *Psychological Science, 17* (1), 74- 81.
- Schopler, E. & Olley, J.G. (1982). *Comprehensive educational services for autistic children: The TEACCH model*. In: Reynolds, C. R. & Gutkin T. R., editors. *The handbook of school Psychology*. New York: Wiley, 629-643.
- Schreibman, L. (1988). *Autism*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Shopler, E., Mesibov, G., Kuncze, L. (1998). *Asperger Syndrome or High Functioning Autism?* Plenum Press. New York and London.
- Snowling, M., & Frith, U. (1986). Comprehension in hyperlexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology, 42*(3), 392–415.
- Sterling, L. (2002). *Autism and theory of mind*. Ανασύρθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://darkwing.uoregon.edu/sterling/> στις 6.01.15.
- Szatmari, P. AD. & Zweigenbaum, L. (2007). Mapping Autism Risk loci using genetic linkage and chromosomal rearrangements. *Nature Genetics, 39*, 318-328.
- Τερζή, Α., Μαρίνης, Θ., Φρανσίς, Κ., Κωτσοπούλου, Α. (2011). *Χαρτογράφηση του φυσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών*. Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011. Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.
- Terzi, A., Marinis, T., Francis, K. & Kotsopoulou, A. (2013). Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. *Language Acquisition 21*, pg. 4-44.
- Tierny, R.J. & Pearson, P. (1983). Toward a composing model of reading. In M. Jensen (Ed.), *Composing and Comprehending*. 33-45. National conference on research on English. ERIC Clearing house on reading and communication skills.
- Tongue, B., Brereton, A. V., Gray, K.M. & Einfeld, S. (1999). Behavioral and emotional disturbance in high functioning autism and Asperger syndrome. *Autism: International Journal of Research and Practice 3*, 117-130.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy, 47*(10), 919-926.
- Vygotsky L.S. (1934/1986). *Thought and Language*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., et al. (2001). Mind reading: Neural mechanisms of Theory of Mind and self- perspective. *NeuroImage, 14*, 170- 181.
- Watson, J. B. (1958). *Behaviorism*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Westby, C. (2004). *Reading between the lines for social and academic success*. Paper presented at 9th Annual Autism Spectrum Disorders Symposium, 'Social and Academic Success for Students with ASD,' Providence, RI.
- Winter, M. (2003). *Asperger syndrome: What teachers need to know*. London: Jessica Kingsley.
- Wing, L., (1976), *Early Childhood Autism*, Oxford, Pergamon Press.
- Wing, L. (2000). Past and Future of Research on Asperger Syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds). *Asperger syndrome* (pp. 418-432). New York: Guilford.
- Wing L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. Μπφρ. Παντελής Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Φούρλας, Γ. (2003). Πέρα από τη μορφή και το περιεχόμενο: η πραγματολογική διάσταση στην επικοινωνία με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων. Στο Γλύκας, Μ – Καλομοίρης, Γ. (επιμ.). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: πρόληψη, έρευνα, παρέμβαση και νέες τεχνολογίες στην υγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαλκιοπούλου, Χ. (2014). *Αυτισμός: Η γλωσσική ικανότητα ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.