

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Έγκαιρη παρέμβαση και άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά
προβλήματα όρασης

της Κωτσιοπούλου Ευλαμπίας

Επιβλέποντες Καθηγητές: Αργυρόπουλος Βασίλης

Νικολαραϊζή Μάγδα

Βόλος 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12675/1
Ημερ. Εισ.: 07-07-2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2014
ΚΩΤ

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια του Γιώργου για την εμπιστοσύνη και την αποδοχή που μου έδειξαν από την πρώτη στιγμή. Χωρίς το κλίμα ασφάλειας που υπήρχε στο σπίτι τα αποτελέσματα της εργασίας δεν θα ήταν τα ίδια. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον ίδιο τον Γιώργο, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για τη σχέση που τελικά αποκτήσαμε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ τον Κο Αργυρόπουλο Βασίλη, τόσο επειδή δέχτηκε από την πρώτη στιγμή να εποπτεύσει όλη τη διαδικασία της εκπόνησης και συγγραφής της παρούσας εργασίας όσο και για την υποστήριξη που μου παρείχε αφειδώς, σε πρακτικό και ηθικό επίπεδο. Η καθοδήγησή του ήταν πάντοτε κατάλληλη και πολύ σημαντική.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα Μάγδα Νικολαράϊζη, που δέχτηκε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα αυτής της εργασίας, καθώς και όλους όσοι συντέλεσαν στο να ολοκληρωθεί η εργασία.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	4
2. Θεωρητικό Υπόβαθρο	4
2.1 Ιστορική Αναδρομή της Έγκαιρης Παρέμβασης.....	5
2.2 Τι Είναι η Έγκαιρη Παρέμβαση	6
2.2.1 Ορισμοί για την έγκαιρη παρέμβαση.....	6
2.2.2 Σκοπός της έγκαιρης παρέμβασης.....	6
2.2.3 Αρχές της έγκαιρης παρέμβασης.....	7
2.3 Τα Προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης.....	7
2.3.1 Τύποι προγραμμάτων με κριτήριο τον τόπο εφαρμογής.....	7
2.3.2 Τύποι προγραμμάτων με κριτήριο τον τρόπο εφαρμογής.....	9
2.3.3 Κριτήρια καταλληλότητας.....	15
2.3.4 Υπηρεσίες και επαγγελματίες.....	16
2.3.5 Παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχία των προγραμμάτων.....	17
2.4 Οφέλη και Προβληματισμοί Σχετικά με την Έγκαιρη Παρέμβαση	17
2.4.1 Οφέλη.....	17
2.4.2 Προβληματισμοί.....	18
2.5 Πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης.....	20
2.5.1 Ορισμός.....	20
2.5.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες.....	20
2.5.3 Ο ρόλος των ενηλίκων στην ανατροφή και την εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες.....	21
3. Μεθοδολογία	22
3.1 Είδος έρευνας.....	22
3.2 Δείγμα	23
3.2.1 Χαρακτηριστικά παιδιού.....	23
3.2.2 Χαρακτηριστικά οικογένειας	24
3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	24
3.4 Ερευνητική Διαδικασία.....	29

3. 4.1	Γνωριμία με την οικογένεια.....	29
3. 4.2	Φάσεις Προγράμματος.....	30
3. 5	Ανάλυση Δεδομένων	32
4.	Αποτελέσματα	34
4.1	Αποτελέσματα Φάσης Α' (Αξιολόγηση).....	34
4.1.1	Αλληλεπίδραση μητέρας και παιδιού.	34
4.1.2	Αλληλεπίδραση φοιτήτριας-ερευνήτριας και παιδιού.	35
4.1.3	Αξιολόγηση στους τομείς ανάπτυξης.	35
4.2	Το Εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών.....	46
4.3	Αποτελέσματα Φάσης Β'.....	48
4.4	Συνολικά αποτελέσματα	127
4.4.1	Συμμετοχή σε δομημένες δραστηριότητες.....	127
4.4.2	Αποτελέσματα σε σχέση με τη συμπεριφορά.	136
4.4.3	Γενικότερη πρόοδος.....	139
5.	Συζήτηση-Προτάσεις.....	140
5. 1	Επιλογές.....	140
5. 2	Ρουτίνες	142
5. 3	Έγκαιρη Παρέμβαση	144
6.	Περιορισμοί	146
7.	Βιβλιογραφία	148
	Αντί epilόγου	157
	Παράρτημα Α	159
	Παράρτημα Β.....	167
	Παράρτημα Γ.....	176
	Παράρτημα Δ.....	178

1.Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης, όπως αυτό εφαρμόστηκε σε μια οικογένεια, της οποίας το μικρότερο παιδί είχε διαγνωσθεί με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες. Η απουσία παρόμοιων προγραμμάτων καθώς και η μικρή βιβλιογραφική κάλυψη του αντίστοιχου θέματος στην χώρα μας αποτέλεσε την αφορμή για την επιλογή του θέματος της εργασίας. Ταυτόχρονα, η ιδιότητα της ερευνήτριας ως φοιτήτριας σε σχετικό Παιδαγωγικό Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος έδωσε τη δυνατότητα για την υλοποίηση των δράσεων που ήταν απαραίτητες.

Έτσι, στην αρχή της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την έγκαιρη παρέμβαση καθώς και σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με την τύφλωση και τις πολλαπλές αναπηρίες. Παρακάτω, ο αναγνώστης μπορεί να πληροφορηθεί σχετικά με το ερευνητικό κομμάτι αυτής της εργασίας διαβάζοντας πρώτα ό,τι αφορά την μεθοδολογία και συγκεκριμένα στο είδος της έρευνας, στα χαρακτηριστικά του δείγματος, στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, στις ερευνητικές διαδικασίες και στην ανάλυση των δεδομένων. Έπειτα, παρατίθενται τα αποτελέσματα, ξεχωριστά για τη Φάση Α' (Αξιολόγηση) και τη Φάση Β' (Παρέμβαση) καθώς και τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας. Ύστερα, υπάρχει το κεφάλαιο της συζήτησης μαζί με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, αναφέρονται σύντομα οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία και το παράρτημα με πίνακες και εικόνες.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Οι ενότητες που θα ακολουθήσουν αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο της έγκαιρης παρέμβασης και στα αντίστοιχα προγράμματά της. Στην αρχή της παρούσας ενότητας γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της έγκαιρης παρέμβασης, έπειτα διασαφηνίζεται το τι είναι η έγκαιρη παρέμβαση παραθέτοντας κάποιους ορισμούς, το σκοπό και τις αρχές που την διαμορφώνουν. Παρακάτω, παρατίθενται πληροφορίες για τα είδη των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης, τα κριτήρια καταλληλότητας για να συμμετέχει μια οικογένεια σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, τις υπηρεσίες και τους επαγγελματίες που εμπλέκονται συνήθως σε αυτά τα προγράμματα καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ενός τέτοιου

προγράμματος. Επιπρόσθετα, αναφέρονται τα οφέλη και οι προβληματισμοί γύρω από την έγκαιρη παρέμβαση.

Όπως θα γίνει εμφανές παρακάτω, το παιδί, η οικογένεια του οποίου αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας, αντιμετώπιζε πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης. Συνεπώς, κρίθηκε σημαντικό να δοθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το θέμα των πολλαπλών αναπηριών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ένας ορισμός για τον όρο «πολλαπλές αναπηρίες», τα πιθανά αίτια πρόκλησης της κατάστασης αυτής, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες καθώς και ο ρόλος των ενηλίκων στην ανατροφή και εκπαίδευση ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες.

2. 1 Ιστορική Αναδρομή της Έγκαιρης Παρέμβασης

Η πρώτη στροφή προς την πρώιμη παιδική ηλικία εντοπίζεται στον 19^ο αιώνα από τον Fröbel, ο οποίος δημιούργησε τους πρώτους παιδικούς σταθμούς (Kindergartens), που αρχικά λειτουργούσαν ως χώροι απλής φύλαξης (Benn, 1993). Την καλύτερη αξιοποίηση αυτών των χώρων πρότειναν λίγο αργότερα οι Dewey και Hall, οι οποίοι είχαν την ιδέα συστηματικότερης προσπάθειας με παρατηρήσεις και αξιολογήσεις (White & Buka στο Benn, 1993). Την ίδια εποχή, το 1880 ο Seguin τόνισε τη σημασία εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία (Kanner στο Benn, 1993). Αρκετά χρόνια αργότερα (1950-1960) αναπτύσσονται οι θεωρίες για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Benn, 1993). Παράλληλα, αναγνωρίζεται το 1954 στην Αμερική το παγκόσμιο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση (Ramey & Ramey, 1998).

Έτσι, το 1960 ξεκινάει η παροχή ειδικής αγωγής σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (early childhood special education) (Meisels & Sonkoff στο Benn, 1993). Τότε, οι παρεμβάσεις εστιάζονταν στους ειδικούς ως βασικά πρόσωπα, οι οποίοι είχαν πρωταρχικό ρόλο στην εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης (Benn, 1993). Ωστόσο, μέσα σε περίπου 30 χρόνια, η εικόνα άλλαξε και στην Αμερική θεσπίστηκε η εμπλοκή ολόκληρης της οικογένειας του παιδιού με αναπηρία στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης (Florian, 1995).

Ακολούθησαν νομικές ρυθμίσεις που αναγνώρισαν τους γονείς ως ισότιμα με τους επαγγελματίες μέλη της διαδικασίας (Mahoney & Filler, 1996) ενώ σήμερα, μετά την αναθεώρηση των νόμων (Özdemir, 2008) ακολουθείται στην Αμερική το πλαίσιο που

ορίζεται στο τμήμα C του IDEA (2004). Αυτό, ορίζει μεταξύ άλλων τον τρόπο παροχής υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης, τα κριτήρια καταλληλότητας για τη συμμετοχή ενός παιδιού στα προγράμματα, τις υπηρεσίες, τους επαγγελματίες κ.ά.

2.2 Τι Είναι η Έγκαιρη Παρέμβαση

2.2.1 Ορισμοί για την έγκαιρη παρέμβαση.

Για τον όρο «έγκαιρη παρέμβαση» συναντώνται στη βιβλιογραφία αρκετοί και διαφορετικοί ορισμοί. Ξεκινώντας από τον περισσότερο αποδεκτό, ως «έγκαιρη παρέμβαση» ορίζεται το σύνολο των συντονισμένων υπηρεσιών θεραπευτικού ή προληπτικού χαρακτήρα που παρέχονται σε παιδιά ηλικίας 0 έως 3 ετών-σε αυτά και τις οικογένειές τους-τα οποία εμφανίζουν κάποια απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη (Bailey, 2004·Bruder, 2010· Özdemir, 2008).

Υπάρχουν όμως και διαφορετικές απόψεις ως προς το χρονικό εύρος της παροχής υπηρεσιών στα πλαίσια της έγκαιρης παρέμβασης σε παιδιά που την έχουν ανάγκη, ηλικίας 0 έως 8 ετών (Sigel στο Bruder, 2010). Επίσης, διαφορετική ηλικία όρισαν οι Ziviani et al. (2010) αναφέροντας ως όριο τη σχολική ηλικία. Παρατηρούνται, δηλαδή, εξ ορισμού διαφορετικά όρια ηλικίας, τα οποία επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα των Scarborough et al. (2006), ότι δηλαδή, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης είναι τα 4, 2 έτη. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμοί που δεν αναφέρουν κανένα όριο ηλικίας (Ackah & Appriah, 2011· Heward, 2011· Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2005).

Τέλος, ο Dunst (2007) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των γονέων και των επαγγελματιών που δουλεύουν για το παιδί. Υποστήριξε ότι αυτοί είναι που παρέχουν στα βρέφη και στα νήπια με αναπηρία τις εμπειρίες που χρειάζονται για να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα. Οι ευκαιρίες αυτές συνιστούν την έγκαιρη παρέμβαση, δίνονται δηλαδή μέσα από τις παρεχόμενες υπηρεσίες.

2.2.2 Σκοπός της έγκαιρης παρέμβασης.

Αντίστοιχα με τους διαφορετικούς ορισμούς, ο σκοπός της έγκαιρης παρέμβασης έχει ορισθεί ποικιλοτρόπως, ανάλογα με την αντίληψη και τη σκοπιά του κάθε ερευνητή. Κατά μία άποψη, η έγκαιρη παρέμβαση στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού που δέχεται αντίστοιχες υπηρεσίες καθώς και στην

υποστήριξη της οικογένειάς του (Blann, 2005), με απώτερο σκοπό η τελευταία να ενταχθεί κοινωνικά (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2005). Επίσης, η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να έχει θεραπευτικό σκοπό, άρα να στοχεύει στη μείωση των επιπτώσεων μιας αναπηρίας (Ackah & Appriah 2011· Özdemir, 2008), ή να έχει στόχο προληπτικό (Ackah & Appriah 2011· Bayhan & Sibal, 2011), δηλαδή να προληφθούν οι καθυστερήσεις σε διάφορους τομείς ανάπτυξης για τα παιδιά εκείνα που έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα αργότερα. Τέλος, ο Dunst (2007) θεωρεί ότι οι υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης στοχεύουν στην ανάπτυξη λειτουργικών συμπεριφορών, ώστε τα παιδιά να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους.

2. 2. 3 Αρχές της έγκαιρης παρέμβασης.

Όπως κάθε οργανωμένη πρακτική έτσι και αυτή της έγκαιρης παρέμβασης διέπεται από ορισμένες αρχές (Guralnick, 2005). Κατά τον Guralnick (2005) οι βασικές αρχές είναι τρεις: (α) το αναπτυξιακό πλαίσιο (developmental framework)· το οποίο συνδέει τις αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια με την ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία· (β) η ένταξη-ενσωμάτωση, που αφορά τη συμμετοχή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τις οικογένειές τους και (γ) ο συντονισμός και η συνεργασία των επαγγελματιών και των υπηρεσιών σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, κάθε ομάδα επαγγελματιών που εμπλέκεται σε ένα πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης οφείλει να δρα με γνώμονα τις παραπάνω αρχές, ώστε να εξυπηρετήσει τις εκάστοτε οικογένειες με επαγγελματισμό και σεβασμό.

2. 3 Τα Προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης

2. 3. 1 Τύποι προγραμμάτων με κριτήριο τον τόπο εφαρμογής.

Τα διάφορα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης ταξινομούνται βάσει κάποιων κριτηρίων, όπως είναι ο τόπος και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται. Η παρακάτω ταξινόμηση γίνεται με κριτήριο τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος και οι τύποι έχουν ως εξής:

Προγράμματα σε νοσοκομείο (Hospital-Based Programmes).

Συνήθως απευθύνονται σε παιδιά που έχουν γεννηθεί με χαμηλότερο του απαραίτητου βάρος ή/και ανήκουν στην κατηγορία εκείνων των παιδιών που «εν

δυνάμει» εμφανίζουν μια αναπηρία (βλ. παρακάτω 2.3.3). Λαμβάνουν χώρα μέσα σε νοσοκομείο (Ackah & Appriah, 2011).

Προγράμματα στο σπίτι (Home - Based Programmes).

Οι υπηρεσίες σε αυτόν τον τύπο προγράμματος προσφέρονται στο σπίτι της ίδιας της οικογένειας, άρα στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (Hunt & Marshal στο Ackah & Appriah, 2011). Πολύ μεγάλη σημασία για την εφαρμογή του προγράμματος έχει η σχετική εκπαίδευση που θα δεχτούν οι γονείς, ώστε να υποστηρίξουν το παιδί τους και τη διαδικασία, καθώς και η συνεργασία οικογένειας - επαγγελματιών. Ο τύπος αυτός παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Πρώτον, η οικογένεια βρίσκεται στο φυσικό της περιβάλλον και έτσι μπορεί να δοθεί περισσότερη προσοχή και χρόνος στο παιδί (Ackah & Appriah, 2011), του οποίου το πρόγραμμα είναι ίσως ήδη αρκετά φορτωμένο με θεραπείες κ.ά. (Ramey & Ramey, 1998). Ακόμη, το φυσικό περιβάλλον του παιδιού μετατρέπεται εύκολα σε περιβάλλον δραστηριοτήτων (activity settings) (Dunst et al., 2001).

Προγράμματα σε ειδικούς χώρους (Centre-Based Programmes.)

Η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών γίνεται σε εξειδικευμένα κέντρα εκτός σπιτιού ή σε νηπιαγωγεία, όπου πιθανότατα το παιδί συνυπάρχει και ίσως αλληλεπιδρά με συνομηλικούς του τυπικής ανάπτυξης. Με αυτό τον τρόπο, μια ομάδα επαγγελματιών δουλεύει με το παιδί ενώ την ίδια στιγμή συγκρίνει τα δεδομένα που έχει με εκείνα που αφορούν στους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η κοινωνική ένταξη του παιδιού (Ackah&Appriah, 2011). Πρόκειται, δηλαδή, για ενταξιακά περιβάλλοντα, τα οποία, ωφελούν πολύ τα παιδιά με αναπηρία μέσω της αλληλεπίδρασης των τελευταίων με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης (Bruder, 2010· Campbell et al., 2009· Guralnick, 2001).

Προγράμματα συνδυαστικά (Combined Home-Centre Programmes).

Ο τελευταίος αυτός τύπος αποτελεί συνδυασμό των δύο αμέσως προηγούμενων. Έτσι, λοιπόν, περιλαμβάνει τόσο δραστηριότητες σε κάποιο κέντρο/νηπιαγωγείο όσο και επισκέψεις στο σπίτι της οικογένειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα τέτοιου τύπου αναγνωρίζουν ότι η υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειας

απαιτεί πολύ χρόνο και γι' αυτό το λόγο το φυσικό περιβάλλον του σπιτιού θα πρέπει σίγουρα να είναι μία από τις επιλογές ως τόπος διεξαγωγής του προγράμματος (Ackah & Appriah, 2011)

2.3.2 Τύποι προγραμμάτων με κριτήριο τον τρόπο εφαρμογής.

Ένα άλλο κριτήριο ταξινόμησης των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτά εφαρμόζονται. Βάσει αυτού του κριτηρίου προκύπτουν δύο διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων, εκείνα στα οποία οι επαγγελματίες εμφανίζονται ως «αυθεντίες», ενώ οι γονείς του παιδιού υιοθετούν μια παθητικότερη στάση κι εκείνα που οι γονείς έχουν έναν ενεργητικότερο ρόλο και συνεργάζονται με τους επαγγελματίες ισότιμα (Dyke et al, 2006· Raghvendra et al., 2007· Stewart et al., 2004· Woolsfon, 1999· Ziviani et al., 2010).

Τύπος με τους επαγγελματίες ως αυθεντίες.

Ο τύπος αυτός ήταν περισσότερο διαδεδομένος παλαιότερα και ουσιαστικά αναγνωρίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στους επαγγελματίες που παρέχουν τις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης, ενώ οι γονείς οφείλουν να ακολουθούν παθητικά τις οδηγίες αυτών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι στόχοι της οικογένειας. Έτσι δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο των ίδιων των επαγγελματιών, στο γενικότερο τρόπο σύστασης και λειτουργίας της ομάδας τους και στην μεταξύ τους συνεργασία. Κατά συνέπεια, εμφανίζονται τρία διαφορετικά μοντέλα σύστασης ομάδων επαγγελματιών: το πολυεπιστημονικό (multidisciplinary), το διεπιστημονικό (interdisciplinary) και το διαεπιστημονικό (transdisciplinary). Και στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις οι υπηρεσίες παρέχονται από μια ομάδα επαγγελματιών ποικίλων ειδικοτήτων. Ωστόσο, τα μοντέλα διαφέρουν ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των επαγγελματιών που απαρτίζουν την ομάδα των ειδικών (Cumming & Wong, 2012). Συγκεκριμένα, για την εφαρμογή ενός πολυεπιστημονικού μοντέλου (multidisciplinary) οι επαγγελματίες παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο παιδί παράλληλα και ο καθένας ξεχωριστά ανάλογα με την ειδικότητά του, χωρίς να συνεργάζονται καθόλου ή να αλληλεπιδρούν. Στο διεπιστημονικό μοντέλο (interdisciplinary) οι ειδικοί αξιολογούν ο καθένας ξεχωριστά το παιδί, αλλά σίγουρα συναντώνται και συζητούν τα ευρήματά τους χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θέτουν κοινούς στόχους για το παιδί. Αυτό το μοντέλο είναι λίγο περισσότερο αλληλεπιδραστικό. Ωστόσο, το περισσότερο

αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μοντέλο είναι το διαεπιστημονικό (trans disciplinary), στο οποίο ναι μεν ο κάθε ειδικός αξιολογεί το παιδί ξεχωριστά ανάλογα με την ειδικότητά του, αλλά συναποφασίζουν τους στόχους του προγράμματος, μοιράζονται την ίδια φιλοσοφία γύρω από την έγκαιρη παρέμβαση και ως εκ τούτου ακολουθούν μια κοινή γραμμή πλεύσης (Cumming & Wong, 2012). Το τελευταίο μοντέλο έχει αποδειχθεί ότι είναι το περισσότερο αποτελεσματικό (Hanson & Bruder, 2001· King et al., 2009· Özdemir, 2008), αλλά το μεγάλο του μειονέκτημα είναι πως η οικογένεια τελικά καταλήγει να περιθωριοποιείται (Duwa et al. 1993).

Οικογενειοκεντρικές πρακτικές.

Ο δεύτερος τύπος θέλει τους γονείς περισσότερο ενεργητικούς και συμμετοχικούς στην όλη διαδικασία εφαρμογής ενός προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης και συναντάται στη βιβλιογραφία συνήθως με τον όρο «οικογενειοκεντρικές πρακτικές» (family-centered practices). Η μεγάλη σημασία των οικογενειοκεντρικών πρακτικών, επιβεβαιώνεται και βάσει σχετικών ερευνών (Davies στο Dunst, 2002· Dunst & Trivette στο Dunst 2002)

Ορισμός.

Ο όρος «οικογενειοκεντρικός» αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη ομάδα πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και πρακτικών για την υποστήριξη και την ενδυνάμωση ολόκληρης της οικογένειας για να ενισχυθεί η ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία. Ο όρος, λοιπόν, αντικατοπτρίζει ταυτόχρονα μία φιλοσοφία και μια πρακτική (Bruder, 2000), αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι απλά η συμπερίληψη των γονέων στο πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης (Duwa et al., 1993)

Χαρακτηριστικά.

Τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά των οικογενειοκεντρικών πρακτικών έχουν διακριθεί σε «σχεσιακά» (relational) και «συμμετοχικά» (participatory), με τα πρώτα να αφορούν τις πεποιθήσεις που πλαισιώνουν τις οικογενειοκεντρικές πρακτικές και τα δεύτερα να αναφέρονται στις πρακτικές αυτές καθαυτές (Dunst & Trivette στο Dunst 2002). Πιο συγκεκριμένα, βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι η κάθε οικογένεια αντιμετωπίζεται ξεχωριστά και εξατομικευμένα στα πλαίσια έγκαιρης παρέμβασης, ενώ τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι πρακτικές είναι ευέλικτες και τείνουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οικογένειας (Dunst, 1985· Shelton &

Stepanak στο Dunst, 2002), η οποία πρέπει να έχει ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία (Dunst & Trivette στο Dunst, 2002). Για να είναι εφικτό, όμως, το τελευταίο θα πρέπει επίσης τα οικογενειοκεντρικά προγράμματα να χαρακτηρίζονται γενικότερα από συνεργασία γονέων-επαγγελματιών και ειδικότερα από την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ αυτών, ώστε να γίνεται σωστότερη λήψη αποφάσεων. Τέλος, χαρακτηριστική είναι η παροχή υποστήριξης στους γονείς (Dunst, 1985· Shelton & Stepanak, 1994 σε Dunst, 2002). Τόσο η υποστήριξη όσο και η πληροφόρηση είναι μεγάλης σημασίας, αφού έχουν συσχετιστεί θετικά με την ψυχολογική ενδυνάμωση των γονέων (Fordham et al., 2011)

Θεωρητική Στήριξη.

Οι οικογενειοκεντρικές πρακτικές, στη σημερινή τους μορφή, έχουν διαμορφωθεί και στηρίζονται από τέσσερις σημαντικές θεωρίες, το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979), την οικογενειακή συστημική θεωρία του Minuchin (1974), το μοντέλο του Dunst (2002) και το αναπτυξιακό πλαίσιο του Guralnick (2005).

Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979), το παιδί ανήκει και επηρεάζεται ταυτόχρονα από πολλά και διάφορα σύνολα-υποσυστήματα (π.χ. υποσύστημα «σχολείο», υποσύστημα «σπίτι»). Στο πρώτο επίπεδο, το παιδί επηρεάζεται από τις επιδράσεις του εκάστοτε παρόντος υποσυστήματος. Σε δεύτερο επίπεδο, επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων, π.χ. αλληλεπιδράσεις σχολείου –σπιτιού, ενώ σε ένα τρίτο επίπεδο δέχεται επιδράσεις από συμβάντα σε συστήματα που δεν είναι ευθέως αναγνωρίσιμα στην καθημερινότητά του π.χ. σε επίπεδο οικονομίας της χώρας όπου ζει (Bronfenbrenner, 1979). Επιπρόσθετα, ο Bronfenbrenner (1979) αναγνώρισε ως ξεχωριστό υποσύστημα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ατόμων (π.χ. αλληλεπιδράσεις μητέρας-παιδιού), ενώ ακόμη και το άτομο ως μονάδα μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη μοναδικό υποσύστημα. Έτσι, οι γονείς αναγνωρίζονται κι εκείνοι ως μονάδες και άρα ξεχωριστά υποσυστήματα που, όμως, δέχονται επιδράσεις ταυτόχρονα από πολλά άλλα συστήματα (π.χ. υποσύστημα γειτονιά).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε μια οικογένεια εντοπίζονται πολλές και ποικίλες αλληλεπιδράσεις και ότι οι επιδράσεις που δέχεται ένα μέλος επηρεάζουν όλα τα μέλη. Συνεπώς, είναι σημαντικό να εξετάσει κανείς τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην οικογένεια και όχι μόνο το ίδιο το παιδί (Minuchin, 1974). Ο Minuchin (1974),

λοιπόν, υποστήριξε πως μεταξύ των μελών μιας οικογένειας αναπτύσσονται μοτίβα (patterns) αλληλεπίδρασης, όμως κάθε αλλαγή ή νέο γεγονός στη ζωή της οικογένειας (π.χ. η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία) προκαλεί μεταβολή αυτών των μοτίβων. Αυτά τα μοτίβα είναι που τελικά ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας (Minuchin, 1974). Η θεωρία αυτή, λοιπόν, δεν εστιάζεται στο παιδί μόνο, αλλά στο «παιδί μέσα στην οικογένεια», γιατί θεωρεί μεν τον εαυτό ως ένα όλον, το οποίο όμως περικλείεται και περιορίζεται από την οικογένεια (Minuchin, 1974). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τον Minuchin (1974) το γονεϊκό υποσύστημα είναι εκείνο που αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος επιρροής του παιδιού.

Συνεχίζοντας, ο Dunst (1985, 2002) εισήγαγε το μοντέλο κοινωνικής υποστήριξης σε οικογένειες και παιδιά με αναπηρία. Το μοντέλο βασίζεται: (α) στην πληροφόρηση· (β) στη συμβουλευτική· (γ) στην καθοδήγηση και (δ) στην υλική υποστήριξη που παρέχεται από ένα δίκτυο υπηρεσιών στην οικογένεια του παιδιού με αναπηρία. Σε έρευνές του το 1985 και το 1986, ο Dunst και οι συνεργάτες του (Dunst, 1985· Dunst et al. στο Mahoney & Bella, 1998) διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη των παιδιών που συμμετείχαν σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης δεν συσχετιζόταν τόσο με τον τύπο ή την ποσότητα υπηρεσιών που τα ίδια απολάμβαναν, αλλά περισσότερο με τον αριθμό και την ποιότητα της κοινωνικής υποστήριξης που η οικογένειά τους δεχόταν. Η κοινωνική αυτή υποστήριξη έχει άμεσες, παρεμβατικές και λειτουργικές επιδράσεις στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη του παιδιού (Dunst et al. στο Bruder, 2000).

Τέλος, όσον αφορά το πλαίσιο που ανέπτυξε ο Guralnick (2005), αυτό εστιάζεται στην ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή θέλει την ανάπτυξη των παιδιών να είναι σε ένα μεγάλο μέρος αποτέλεσμα οικογενειακών εμπειριών. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι στρεσογόνοι παράγοντες (stressors) που διαμορφώνουν τις οικογενειακές εμπειρίες όταν πρόκειται για οικογένεια ενός παιδιού με αναπηρία. Οι τέσσερις βασικότεροι παράγοντες είναι: (α) η ανάγκη των γονέων για πληροφόρηση· (β) το στρες που μπορεί να βιώνουν λόγω της αναπηρίας ενός παιδιού της οικογένειας· (γ) η επιπλέον ανάγκη για παροχή υπηρεσιών και (δ) η απειλή για τη διατήρηση ικανού βαθμού αυτοπεποίθησης των γονιών στην επιτυχή αντιμετώπιση των αναγκών του παιδιού τους (Ackah & Appriah, 2011· Guralnick, 2005).

Ο ρόλος των γονέων στις οικογενειοκεντρικές πρακτικές.

Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, διαμορφώνουν έναν πολυεπίπεδο και κεντρικό ρόλο των γονέων στην όλη διαδικασία, ο οποίος απαραίτητα είναι ισότιμος των επαγγελματιών (Duwa et al. 1993). Αναλυτικότερα, σε ατομικό επίπεδο οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για τους στόχους του προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης (ISFP) (Bailey et al. 2004·Özdemir, 2008) αλλά και στη συνολική διαμόρφωση αυτού (Bailey et al., 2004). Ακόμη, έχουν ενεργό ρόλο στην παροχή υπηρεσιών στο παιδί τους (Özdemir, 2008), συνεπώς γίνονται οι ίδιοι εκπαιδευτές των παιδιών τους υπό την καθοδήγηση των εξειδικευμένων επαγγελματιών. Επίσης, συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία εκτίμησης και αξιολόγησης των αναγκών της οικογένειας (Duwa et al. 1993), διαδικασία απαραίτητη για να προχωρήσουν γονείς και επαγγελματίες στην παρέμβαση. Τέλος, σε ένα ευρύτερο επίπεδο οι γονείς, αλλά και γενικότερα οι οικογένειες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και στην παρατήρηση πολιτικών, διαδικασιών και πρακτικών έγκαιρης παρέμβασης. (Özdemir, 2008).

Το εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών (ISFP).

Στο πλαίσιο εφαρμογής οικογενειοκεντρικών προσεγγίσεων αναπόσπαστο εργαλείο είναι το «εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών (Individual Service Family Plan)». Πρόκειται για ένα πλάνο δράσης που προκύπτει έπειτα από αξιολόγηση και συμπεριλαμβάνει τις υπηρεσίες που θα προσφερθούν κατά την εφαρμογή προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης, τον αντίστοιχο τόπο και χρόνο και φυσικά τον τρόπο παροχής αυτών. Σημαντικό είναι πως το πλάνο αυτό αφορά ολόκληρη την οικογένεια κι όχι μόνο το παιδί με αναπηρία. Τέλος, πλαισιώνεται από τρεις αξίες: (α) επικέντρωση στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες της οικογένειας (β) προώθηση της επιλογής από τις οικογένειες και (γ) ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης μεταξύ των γονέων και των επαγγελματιών (Dunst et al. στο Bruder, 2000).

Ένα τέτοιο πλάνο πρέπει να περιλαμβάνει:

- Έκθεση αξιολόγησης του παιδιού
- Τις προτεραιότητες της οικογένειας για το παιδί με αναπηρία
- Τους επιθυμητούς στόχους, τα επιθυμητά αποτελέσματα και τα βήματα του προγράμματος

- Τις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης και τον τρόπο που αυτές παρέχονται στην οικογένεια συμπεριλαμβανομένης της χρονικής διάρκειάς τους.
- Τον τόπο παροχής υπηρεσιών.
- Την ημερομηνία έναρξης παροχής των υπηρεσιών.
- Το όνομα του συντονιστή του προγράμματος.
- Σε περίπτωση που το παιδί πλησιάζει την ηλικία μετάβασης (3 έτη) καθορίζεται το πώς και σε ποιο πλαίσιο θα μεταβεί.

Πρακτικά, υπάρχουν κάποια βήματα για τη σύνταξη ενός τέτοιου πλάνου. Αρχικά, αφού το παιδί κριθεί κατάλληλο να δεχθεί υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης. (βλ. παραπάνω «Κριτήρια καταλληλότητας»), οι γονείς του πρέπει να επιλέξουν ποιος θα τους εκπροσωπήσει στην ομάδα σύνταξης και εφαρμογής «εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος παρέμβασης». Στη συνέχεια, συγκροτείται η εν λόγω ομάδα, η οποία περιλαμβάνει έναν εκπρόσωπο της οικογένειας αλλά και ένα σύνολο επαγγελματιών. Η ομάδα αξιολογεί το παιδί και έπειτα προβαίνει στο σχεδιασμό του προγράμματος με γνώμονα τις δυνατότητες και τις ανάγκες παιδιού και οικογένειας, χωρίς φυσικά να ξεχνάει τους στόχους που η οικογένεια- κι όχι οι επαγγελματίες- επιθυμεί να επιτευχθούν. Αν χρειαστεί, το πλάνο αναθεωρείται και ανανεώνεται.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, δημιουργείται ένα πρόγραμμα υπηρεσιών το οποίο στοχεύει τόσο σε οφέλη για την οικογένεια όσο και για το ίδιο το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, ένας στόχος είναι η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στις εκάστοτε οικογένειες για να μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη των παιδιών τους. Ένας άλλος στόχος σε σχέση με το παιδί είναι η αύξηση της λειτουργικότητάς του και η προετοιμασία του για την μετάβαση από ένα σχολικό πλαίσιο σε άλλο (π.χ. από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο) με απώτερο σκοπό να χρειαστεί όσο το δυνατόν λιγότερες υπηρεσίες ειδικής αγωγής στη σχολική ηλικία.

Τέλος, παρά τη μεγάλη σημασία και τα οφέλη που παρουσιάζει η χρήση ενός τέτοιου προγράμματος, φαίνεται πως ακόμη υπάρχουν σχετικοί προβληματισμοί. Γενικότερα, μία δυσκολία είναι να επικεντρωθεί το πρόγραμμα στην οικογένεια κι όχι στον πρωταρχικό ρόλο των επαγγελματιών, αλλά και ειδικότερα να εξατομικευτούν κάθε φορά τα προγράμματα στις ανάγκες της συμμετέχουσας οικογένειας (Duwa et al., 1993). Επιπρόσθετα, οι γονείς αναφέρουν ότι συνήθως τα προγράμματα δεν έχουν

σχέση με την πραγματική ζωή (Diehl et al., 1991). Συνεπώς, προτείνεται στις υπηρεσίες να συμπεριλαμβάνονται οπωσδήποτε εκπαίδευση γονέων, συμβουλευτική γονέων, ειδική αγωγή σε ένα πλαίσιο συντονισμού αυτών των υπηρεσιών (Bruder, 2010).

2. 3. 3 Κριτήρια καταλληλότητας.

Η συμμετοχή ενός παιδιού και της οικογένειας αυτού σε ένα πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης κάθε άλλο παρά τυχαία μπορεί να είναι. Επιβάλλεται, λοιπόν, να εκτιμηθεί αρχικά κατά πόσο το παιδί και η οικογένειά του έχουν ανάγκη τέτοιων υπηρεσιών. Πιο αναλυτικά, στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποια χαρακτηριστικά που ουσιαστικά πρέπει να έχουν τα παιδιά που πρόκειται λάβουν υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης. Πρώτη μεγάλη ομάδα παιδιών είναι εκείνα που έχουν μία διαγνωσμένη αναπηρία (π.χ. σύνδρομο Down, κινητική αναπηρία κ.ά.) (Bailey et al., 2004· Scarborough et al., 2006· Tjossem στο Ackah & Appriah, 2011). Επίσης μια δεύτερη μεγάλη ομάδα παιδιών αποτελούν εκείνα που εμφανίζουν κάποια αναπτυξιακή διαταραχή (Ackah & Appriah, 2011, Bailey et al., 2004· Scarborough et al., 2006), η οποία ναι μεν υπάρχει από τη γέννησή τους, αλλά το παιδί αντιμετωπίζει διαφορετικές δυσκολίες σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του (Scarborough et al., 2006· Bruder, 2010).

Η τελευταία και πιο διευρυμένη ομάδα αφορά τα παιδιά που βρίσκονται σε μια «εν δυνάμει κατάσταση αναπηρίας» (Bailey et al., 2004). Συγκεκριμένα, πρόκειται για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσμενείς γενετικές, προγεννητικές, περιγεννητικές, ή/και μεταγεννητικές συνθήκες, (Ackah & Appriah, 2011) ή για παιδιά που η ανάπτυξή τους βρίσκεται σε κίνδυνο λόγω βιολογικών, ιατρικών (Özdemir, 2008) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (Ackah & Appriah, 2011· Özdemir, 2008). Μερικές από τις συνθήκες, λοιπόν, που είναι πιθανόν να θέσουν τα βρέφη και τα νήπια σε κίνδυνο να εμφανίσουν αναπηρία είναι το χαμηλό βάρος γέννησης, τυχόν επιπλοκές στην «πρώτη αναπνοή», υποξία, εγκεφαλική αιμορραγία, κάποια μόλυνση, ο υποσιτισμός, κακοποίηση και αμέλεια (Benn, 1994). Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι οι συνθήκες φτώχειας μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές διαταραχές στην ανάπτυξη ενός παιδιού (Fujiura & Yamaki, 2000) και ιδιαίτερα η ελλιπής φροντίδα (Tjossem στο Ackah & Appriah, 2011). Έτσι, τα παιδιά αυτά δεν έχουν μεν διαγνωσθεί με κάποια αναπηρία, αλλά υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν

κάποια δυσκολία αργότερα. Συνοψίζοντας, για να συμμετέχει ένα παιδί μαζί με την οικογένειά του σε ένα πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης θα πρέπει να ισχύει ένα από τα παρακάτω: (α) το παιδί να έχει γεννηθεί με μία διαγνωσμένη αναπηρία· (β) το παιδί να αντιμετωπίζει μία αναπτυξιακή διαταραχή· (γ) το παιδί να βρίσκεται σε μια δυνητική κατάσταση εμφάνισης «ειδικής ανάγκης» αργότερα στη ζωή του.

Σημαντικό είναι πώς, σύμφωνα με τους Scarborough et al. (2006), τα περισσότερα παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία (αναπτυξιακή διαταραχή), ακολουθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μία συγκεκριμένη αναπηρία και τελευταία έρχονται τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «παιδιά σε κίνδυνο».

2.3.4 Υπηρεσίες και επαγγελματίες.

Όλες οι υπηρεσίες στα πλαίσια έγκαιρης παρέμβασης παρέχονται έπειτα από πολυεπιστημονική αξιολόγηση της οικογένειας (Ackah & Appriah, 2011). Έτσι, λοιπόν, οι υπηρεσίες που πρέπει να παρέχονται είναι οι εξής:

1. Εκπαίδευση γονέων
2. Συμβουλευτική γονέων
3. Επισκέψεις στο σπίτι
4. Λογοθεραπεία
5. Εργοθεραπεία
6. Φυσικοθεραπεία
7. Ψυχοθεραπεία
8. Υπηρεσίες ιδιαίτερης και εξατομικευμένης υποστήριξης μετά από μελέτη περίπτωσης (case management services)
9. Ιατρικές υπηρεσίες
10. Υπηρεσίες υγείας
11. Υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας
12. Υπηρεσίες αξιολόγησης και ενίσχυσης της όρασης (vision services)
13. Υποστηρικτική τεχνολογία
14. Ζητήματα που αφορούν τις μετακινήσεις του παιδιού (transportation)

Οι παραπάνω υπηρεσίες παρέχονται στην οικογένεια από διεπιστημονική ομάδα, στην οποία συμμετέχουν επαγγελματίες υγείας, συνεπώς γιατροί και διάφοροι θεραπευτές, ενώ επίσης συμμετέχουν νηπιαγωγοί, οι γονείς και ολόκληρη οικογένεια

αλλά και εξειδικευμένοι επαγγελματίες έγκαιρης παρέμβασης, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.ά. (Ackah & Appriah, 2011). Οι άνθρωποι αυτοί αναλαμβάνουν να φροντίσουν για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή στο γνωστικό, κινητικό, κοινωνικοσυναισθηματικό καθώς και στον τομέα λειτουργικότητας και προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Ackah & Appriah, 2011).

2.3.5 Παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχία των προγραμμάτων.

Διάφοροι είναι οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την επιτυχία ή όχι των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης. Ο σημαντικότερος είναι η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων (Arehart et al. στο Bayhan & Sipal, 2011). Πρόκειται για τη συνεργασία της ομάδας επαγγελματιών μεταξύ τους, έτσι ώστε να λειτουργούν και να παρέχουν τις υπηρεσίες συντονισμένα και ως σύνολο (Bayhan & Sipal, 2011), αλλά και η συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και γονέων. Πέρα από τη συνεργασία, σημαντικό ρόλο έχουν αποδώσει και στη σωστή και έγκαιρη διάγνωση του παιδιού (Bayhan & Sipal, 2011).

Από τη σκοπιά των γονέων, εκείνοι που συχνότερα αξιολογούσαν τα προγράμματα με θετικό τρόπο ήταν οι γονείς με υψηλό εισόδημα (Bailey et al. 2004), ενώ όσοι γονείς συνδύαζαν υψηλό εισόδημα και υψηλό μορφωτικό επίπεδο, θεωρούσαν ότι η επιτυχία ήρθε με λιγότερη προσπάθεια, συγκριτικά με τους γονείς με χαμηλότερο εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο (Bailey et al., 2004).

2.4 Οφέλη και Προβληματισμοί Σχετικά με την Έγκαιρη Παρέμβαση

2.4.1 Οφέλη.

Τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, έχουν πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για το παιδί, αλλά και για όλη την οικογένεια καθώς και για την κοινωνία γενικότερα (Ackah Jnr στο Ackah&Appriah, 2011· Winzer στο Ackah&Appriah, 2011). Όσον αφορά το ίδιο το παιδί που απολαμβάνει υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης, αυτό αποκτά θετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προχωρά στην απόκτηση και τη χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως προεπικοινωνιακές/προγλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού, συμπεριφέρεται κατάλληλα ανά

περίσταση (Bruder, 2010) και γενικότερα παρουσιάζει βελτίωση σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής του (Ackah Jnr στο Ackah&Appriah, 2011). Πέρα από αυτά, έχει αποδειχθεί ότι προλαμβάνεται η εμφάνιση δευτερογενών αναπηριών αλλά και μειώνεται η εξάρτηση του ατόμου κατά την ενηλικίωση, καθιστώντας το έναν παραγωγικό και ανεξάρτητο ενήλικα (Ackah Jnr στο Ackah&Appriah, 2011). Τέλος, μειώνονται οι δυσκολίες του παιδιού για μάθηση και για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αφού μειώνονται σημαντικά οι επιπτώσεις των καθυστερήσεων στην ανάπτυξη (Ackah Jnr στο Ackah & Appriah, 2011·Winzer στο Ackah & Appriah, 2011).

Σε επίπεδο ολόκληρης της οικογένειας, τα οφέλη είναι εξίσου αξιοσημείωτα. Πρώτα απ' όλα, επειδή -όπως προαναφέρθηκε- προλαμβάνεται η εμφάνιση δευτερογενών αναπηριών και επειδή μειώνονται οι επιπτώσεις των καθυστερήσεων, το οικογενειακό στρες μειώνεται σημαντικά (Ackah Jnr στο Ackah & Appriah, 2011). Επιπρόσθετα, ως αποτέλεσμα της παροχής υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης οι οικογένειες γνωρίζουν πλέον τα δικαιώματά τους, μπορούν να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των παιδιών τους με αναπηρία και τελικά είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτυχθούν και να μάθουν (Bruder, 2010). Όπως αναφέρουν οι Ramey και Ramey (1998), οι γονείς σε ανέκδοτες εμπειρίες τους δηλώνουν ότι τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης τους βοήθησαν σε σημαντικό βαθμό. Σχετικά με τα οφέλη σε κοινωνικό επίπεδο, μειώνεται ο πληθυσμός που έχει ανάγκη ειδικής αγωγής με την έναρξη του σχολείου. Επίσης, λόγω του προληπτικού χαρακτήρα μερικών προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης έχει αποδειχθεί μείωση του κοινωνικού κόστους παροχής θεραπευτικών υπηρεσιών.

2. 4. 2 Προβληματισμοί.

Το βασικότερο ζήτημα που προκύπτει κατά την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης φαίνεται πως είναι το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Bruder, 2000· Rule et al. στο Guralnick, 2005). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα ερευνητικά δεδομένα δεν αξιοποιούνται στην εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης (Dunst, 2007· Rosenkoetter et al. στο Bruder 2010) κι έτσι οι επαγγελματίες δεν χρησιμοποιούν πρακτικές με εμπειρική στήριξη άρα κατ' επέκταση τα οφέλη είναι μειωμένα για τα βρέφη και τα νήπια (Campbell & Halbert, 2002). Επιπρόσθετα, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη κάποια συγκεκριμένη διαδικασία για

να υποστηρίξει ακριβώς αυτή την απαραίτητη μετατροπή των εμπειρικών δεδομένων σε πρακτικές εφαρμογές. Ακόμη, δεν υπάρχει συστηματική διαδικασία για να αναπτύξουν οι επαγγελματίες απαραίτητες δεξιότητες εμπειριστατωμένης εφαρμογής έγκαιρης παρέμβασης αλλά και δεξιότητες επιστημονικής εξαγωγής συμπερασμάτων στα πλαίσια έγκαιρης παρέμβασης (Bruder, 2010). Σε αυτά έρχεται να προστεθεί η έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης αποτελεσμάτων (Ziviani et al., 2010). Πέρα, όμως, από το χάσμα θεωρίας και πράξης, έχει αναφερθεί και η ανακολουθία πρακτικού και νομικού πλαισίου (Bruder 2010· Dunst, 2007· Rosenkoetter et al. στο Bruder 2010). Έτσι, τα διάφορα κέντρα υποστήριξης δεν καταφέρνουν μεμονωμένα να εξυπηρετήσουν επαρκώς τις οικογένειες, αφού τελικά οι γονείς χρειάζεται να επισκεφθούν πολλά διαφορετικά κέντρα για να βοηθήσουν το παιδί τους ή για να πληροφορηθούν σωστά και μάλιστα κάποιες φορές παραπέμπονται από το ένα κέντρο στο άλλο (Williams et al., 2013).

Σε επίπεδο δράσης των επαγγελματιών, οι ίδιοι ερευνητές (Dunst, 2007· Rosenkoetter et al. στο Bruder 2010) διαπίστωσαν ότι οι επαγγελματίες έγκαιρης παρέμβασης δυσκολεύονται να δράσουν σύμφωνα με τους στόχους που έχει θέσει η ίδια η οικογένεια. Επίσης, έχει αποδειχθεί πως οι επαγγελματίες προβαίνουν σε υπερβολές, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο γενικότερα στην οικογένεια και ειδικότερα στον τρόπο που συμπεριφέρονται οι γονείς (Dunst et al. σε Dunst, 2007). Ακόμη, συχνά υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης των γονέων από τους επαγγελματίες με αποτέλεσμα η οικογένεια να απομονώνεται και να στιγματίζεται (Bayhan & Sipal, 2011). Επ' αυτού, η έρευνα έχει δείξει πώς και οι ίδιοι οι γονείς επιβεβαιώνουν ότι οι υπηρεσίες που δέχονται δεν είναι αρκετά οικογενειοκεντρικές (Fordham et al., 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι σημαντικό μελλοντικά να επαναπροσδιοριστεί ο όρος «έγκαιρη παρέμβαση» ως «σύνολο πρακτικών» κι όχι υπηρεσιών (Dunst, 2007). Παράλληλα, θα πρέπει να ξαναδοθεί έμφαση στον σκοπό της έγκαιρης παρέμβασης, όπως αυτός έχει θεσμικά οριστεί, δηλαδή να υποστηριχθούν οι γονείς να προωθήσουν οι ίδιοι τη μάθηση των παιδιών τους, έτσι ώστε να επανακτήσουν κι εκείνοι την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ότι είναι επαρκείς (Dunst, 2007). Πρακτικά, έχει προταθεί να συσταθούν κέντρα πληροφόρησης, όπου οι γονείς πρώτα εκεί θα αναφέρουν την περίπτωση του παιδιού, το παιδί θα αξιολογείται προσεκτικά, για να μπορούν να παραπεμφθούν οι οικογένειες σε συγκεκριμένες υπηρεσίες ή επαγγελματίες χωρίς να αναλώνουν χρόνο

στην αναζήτηση όλων των ξεχωριστών και μεμονωμένων υπηρεσιών (Williams et al., 2013).

2. 5 Πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης

2. 5. 1 Ορισμός

Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί ένας ορισμός που να είναι ευρέως αποδεκτός σχετικά με τον όρο «πολλαπλές αναπηρίες» (Eirin, 2004). Γι' αυτό το λόγο παρατίθενται δύο πρόσφατοι ορισμοί.

Πρώτον, σύμφωνα με το IDEA, οι πολλαπλές αναπηρίες είναι συνυπάρχουσες διαταραχές, ο συνδυασμός των οποίων προκαλεί τόσο σημαντικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης που αφορούν μόνο τη μία εκ των διαταραχών (20 U.S.C. 1401 {2004}, 20 C. E. R. 3008 {c} {7} στο Heward, 2011).

Ένας άλλος ορισμός θέλει τις πολλαπλές αναπηρίες να είναι ο συνδυασμός ή η αλληλεπίδραση περισσότερων από μία αναπηριών και η επίδραση αυτών στην εξέλιξη του ατόμου. Ο όρος χρησιμοποιείται από του Orelove και Sobey (στο Mc Linden, 2010) ως αναφορά τα άτομα με: (α) σοβαρές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, (β) μία ή δύο σημαντικές κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες και ειδικές ανάγκες που σχετίζονται με τη φροντίδα της υγείας.

Εν πάση περιπτώσει, πρόκειται για συνδυαστική επίδραση αναπηριών με ένα πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα το οποίο υπερβαίνει τα αποτελέσματα της κάθε αναπηρίας ξεχωριστά (Best & Brown, στο Mc Linden, 2010). Η εμφάνιση των πολλαπλών αναπηριών μπορεί να οφείλεται σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες, δηλαδή σε καταστάσεις όπως επιπλοκές κατά την εγκυμοσύνη, χρήση ουσιών από τη μητέρα κ.ά. (Heward, 2011).

2. 5. 2 Χαρακτηριστικά παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες

Αναζητώντας κανείς τα χαρακτηριστικά μεταξύ των παιδιών που αντιμετωπίζουν πολλαπλές αναπηρίες, δύσκολα θα εντοπίσει κοινά γνωρίσματα που να απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό ατόμων. Σύμφωνα με τον Heward (2011), πρόκειται για την πιο ετερογενή ομάδα παιδιών με αναπηρία, αλλά κάποιοι ερευνητές έχουν εντοπίσει και καταγράψει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, κατά τους Horn και

Kang (2012) τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες χαρακτηρίζονται από: (α) δυσκολία να γνωστοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους· (β) δυσκολία να κινηθούν με ευχέρεια στο χώρο και άρα να εξερευνήσουν το περιβάλλον πέρα από όσο φτάνει το χέρι τους και (γ) δυσκολία στην απόκτηση νέων γνώσεων. Επίσης, η Erin (2004) κατέγραψε συγκεκριμένα τρία χαρακτηριστικά παιδιών με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες: (α) περιορισμένη πρόσβαση στην πληροφόρηση· (β) περιορισμένα κίνητρα και (γ) ενδεχόμενη ηχολαλία. Τα παραπάνω αποτελούν μερικά καταγεγραμμένα στη βιβλιογραφία χαρακτηριστικά και δεν έχουν καθολική ισχύ, αφού όπως προαναφέρθηκε οι διαφορές μεταξύ των ατόμων είναι πάρα πολλές κι έτσι καθίσταται δύσκολη η απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε όλα τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες.

2.5.3 Ο ρόλος των ενηλίκων στην ανατροφή και την εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες

Με τη λέξη «ενήλικες» εννοούνται οι γονείς ή άλλα συγγενικά πρόσωπα που ασχολούνται με την ανατροφή του παιδιού καθώς και οι επαγγελματίες που δουλεύουν με το παιδί. Οι άνθρωποι αυτοί, λοιπόν, θα πρέπει να φροντίσουν ώστε το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον του αξιοποιώντας στο έπακρο όσο το δυνατόν περισσότερους αισθητηριακούς διαύλους (McLinden, 2010). Για να διασφαλιστεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές στο περιβάλλον, ώστε να μπορεί το παιδί να έχει πρόσβαση σε αυτό. Πέρα από αυτό, δεδομένης της ετερογένειας και της πολυπλοκότητας της κατάστασης, είναι σημαντικό να υποστηριχθεί το παιδί από διάφορες ειδικότητες (Horn & Kang, 2012). Οι ειδικοί αυτοί, λοιπόν, δίνοντας ίση βαρύτητα στα αποτελέσματα όλων των αναπηριών (McLinden, 2010) καλούνται να φτιάξουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για το παιδί (Heward, 2011· Horn & Kang, 2012).

Όσον αφορά στο πρόγραμμα, πέρα από το να είναι εξατομικευμένο, πρέπει επίσης να περιλαμβάνει κάποιους σαφώς καθορισμένους στόχους, αντίστοιχους με την ηλικία του παιδιού, τις ανάγκες και τις δυνατότητες αυτού και της οικογένειάς του (Heward, 2011). Μερικοί από τους προτεινόμενους στόχους είναι: η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόβουλης κίνησης (Horn & Kang, 2012), δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και επικοινωνίας (Heward, 2011· Horn & Kang, 2012), λειτουργικών δεξιοτήτων, δηλαδή δεξιότητες που σχετίζονται με την καθημερινότητα

(Heward, 2011) και ακόμη καλλιέργεια δεξιοτήτων αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου (Heward, 2011). Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι η Erin (2004) τονίζει τη συμβολή των ρουτινών στην καθημερινότητα του παιδιού, της ενεργητικής συμμετοχής του στις οποιεσδήποτε δραστηριότητες αλλά και τη σημασία των προσδοκιών, οι οποίες πρέπει να είναι σαφείς και ξεκάθαρες προς το παιδί.

3. Μεθοδολογία

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται πληροφορίες σχετικές με το είδος της έρευνας, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων.

3.1 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο προγραμμάτων της έγκαιρης παρέμβασης. Συγκεκριμένα, έγινε μία προσπάθεια για την εφαρμογή προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης στο χώρο όπου διαμένει η οικογένεια, δηλαδή στο σπίτι του παιδιού με αναπηρία. Πρόκειται για τύπο προγράμματος με κυρίαρχο ρόλο της οικογένειας κι όχι των επαγγελματιών, υπήρξε, δηλαδή, μία περισσότερο οικογενειοκεντρική προσέγγιση (βλ. 2.3.2).

Σχετικά με το είδος της έρευνας, αυτή εντάσσεται στο χώρο της ποιοτικής έρευνας, καθώς βασίζεται στα υποκείμενα με στόχο να γίνουν φανερές σχέσεις και συσχετίσεις ανάμεσά τους, αλλά κυρίως να περιγραφούν, να αναλυθούν και να γίνουν κατανοητές συγκεκριμένες κοινωνικές διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2008). Άλλωστε, έγινε μία προσέγγιση μέσα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων και όχι βάσει κάποιου ποσοτικού επιστημονικού παραδείγματος (Cohen et al., 2008).

Ακόμη, η παρούσα έρευνα είναι μία έρευνα-δράση και συγκεκριμένα μία μελέτη περίπτωσης. Αναλυτικότερα, είναι μία έρευνα-δράση, αφού έλαβε χώρα για την επίλυση ενός προβλήματος, στην οποία ενεπλάκησαν και οι συμμετέχοντες. Επίσης, η αλλαγή κάποιων χαρακτηριστικών της κατάστασης αναμενόταν να έχει θετικά αποτελέσματα (Cohen et al., 2008). Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα ενείχε μερικά χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης, καθώς μελετήθηκαν και αποτυπώθηκαν οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις γεγονότων και ανθρωπίνων σχέσεων σε μία μοναδική περίπτωση (Cohen et al., 2008) αλλά και επειδή έγινε μια προσπάθεια, ώστε ένα

συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα να σκιαγραφήσει μία γενικότερη κατάσταση (Nisbet & Watt στο Cohen et al., 2008).

3.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μία οικογένεια, της οποίας το μικρότερο παιδί είχε διαγνωστεί με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες. Η επικοινωνία έγινε μέσω του επόπτη καθηγητή, ο οποίος γνώριζε την οικογένεια αυτή προσωπικά. Η πρότασή για συμμετοχή στην έρευνα έγινε αμέσως δεκτή τόσο από τη μητέρα όσο και από τον πατέρα της οικογένειας.

3.2.1 Χαρακτηριστικά παιδιού.

Οι πληροφορίες που παρατίθενται παρακάτω προέρχονται από συζήτηση με τη μητέρα του παιδιού και πρόκειται για στοιχεία που αναφέρονται και σε επίσημες διαγνώσεις, τις οποίες είχε στη διάθεσή της η οικογένεια. Ο Γιώργος (για λόγους διαφύλαξης προσωπικών δεδομένων έχει αντικατασταθεί το όνομα του παιδιού με ψευδώνυμο) ήταν ηλικίας τεσσάρων ετών και τριών μηνών. Το παιδί είχε διάγνωση τύφλωσης και πολλαπλών αναπηριών, κατάσταση η οποία οφειλόταν στο σύνδρομο SeptopticDysplasia. Η οπτική οξύτητα του δεξιού οφθαλμού του ήταν στο 1/10, ενώ ο αριστερός οφθαλμός δεν αναπτύχθηκε καθόλου. Εξαιτίας του συνδρόμου, ο Γιώργος είχε επίσης διαγνωσθεί με ακουστική απώλεια 100% στο αριστερό αυτί, αλλά το δεξί αυτί είχε άριστη ακουστική ικανότητα. Έπειτα, λόγω της εγκεφαλικής παράλυσης, ο Γιώργος αντιμετώπιζε διπληγία (κάτω άκρα), κι ως αποτέλεσμα είχε περιορισμένη κινητική ανάπτυξη, αθετωσικές κινήσεις (κυρίως τινάγματα) αλλά και περιορισμένη ισορροπία, η οποία προέκυπε και από δυσλειτουργίες του εξωπυραμιδικού συστήματος που είχαν εντοπιστεί.

Ο Γιώργος υποστηριζόταν εξωτερικά (εκτός σπιτιού) με εργοθεραπεία, λογοθεραπεία και φυσικοθεραπεία σε οργανωμένη δομή, όπου επίσης παρακολουθούσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για την ηλικία του. Επιπρόσθετα, λάμβανε υπηρεσίες φυσικοθεραπείας και οπτικής διέγερσης εντός σπιτιού, ενώ επισκεπτόταν και εξειδικευμένη ιατρό για συνεδρίες ψυχοθεραπείας. Τέλος, λάμβανε φαρμακευτική αγωγή ολιστικού τύπου για την αντιμετώπιση δυσκολιών κατά τη διάρκεια του ύπνου αλλά και συμπληρώματα διατροφής για την ενίσχυση της ανάπτυξής του.

3. 2.2 Χαρακτηριστικά οικογένειας.

Η οικογένεια του Γιώργου ήταν πενταμελής και αποτελούνταν από τη μητέρα, τον πατέρα και τα τρία παιδιά τους. Σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η μητέρα και ο πατέρας ήταν δύο άνθρωποι μέσης ηλικίας, ενώ τα αδέρφια του Γιώργου ήταν αγόρια ηλικίας είκοσι τριών και είκοσι ετών. Όσον αφορά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της, πρόκειται για πυρηνική οικογένεια μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι δύο γονείς και ο μεγαλύτερος γιος είχαν μόρφωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ο δεύτερος γιος ήταν φοιτητής σε επαρχιακή πόλη, διαφορετική από αυτή όπου διέμενε η οικογένεια. Μόνιμα στο σπίτι κατοικούσαν οι δύο γονείς και ο Γιώργος (τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια ζούσαν εκτός πόλης).

Σχολιάζοντας τη στάση της οικογένειας απέναντι στην ανατροφή του παιδιού, όλα τα μέλη ήταν συνεργάσιμα και έδειχναν ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και την πρόοδό του. Βέβαια, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων που έλαβαν χώρα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, υπήρξαν κάποια πρόσωπα που φαίνεται ότι είχαν κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινότητα του Γιώργου. Ξεκινώντας από τη μητέρα, αυτή είχε αναλάβει κυρίαρχο ρόλο στην ανατροφή του παιδιού και είχε αφιερώσει πολύ χρόνο στην εκπαίδευση και στην ανάδειξη των δυνατοτήτων του. Γενικότερα, η μητέρα αξιοποιούσε κάθε ευκαιρία μέσα στην καθημερινότητα για εκπαίδευση του παιδιού, είτε επρόκειτο για ρουτίνες (π.χ. πλύσιμο των δοντιών), είτε επρόκειτο για περισσότερο τυχαίες μη προγραμματισμένες καταστάσεις (για παράδειγμα ένας ήχος από το δρόμο). Ακόμη, ο μεγαλύτερος αδερφός, όποτε επισκεπτόταν την οικογένεια φρόντιζε να αφιερώνει κάποιο χρόνο στο Γιώργο κυρίως με στόχο τη διασκέδαση.

3. 3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι σημειώσεις από συζητήσεις με την οικογένεια, οι σημειώσεις της φοιτήτριας-ερευνήτριας σε μορφή ημερολογίου, η καταγραφή της συχνότητας χρήσης ακατάλληλης φράσης, η λειτουργική ανάλυση της παραπάνω συμπεριφοράς, η καταγραφή της επίδοσης του παιδιού σε δομημένες δραστηριότητες, οι ηχογραφήσεις από τις συναντήσεις, οι βιντεοσκοπήσεις από τις συναντήσεις καθώς και το εργαλείο αξιολόγησης που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του Oregon Project (Anderson et al., 2007)

Σημειώσεις από συζητήσεις με την οικογένεια

Οι συζητήσεις με την οικογένεια, κυρίως με τη μητέρα, έλαβαν χώρα στο χώρο του σπιτιού και επρόκειτο για συζητήσεις, στις οποίες η μητέρα εκφραζόταν ελεύθερα χωρίς να τις γίνονται ερωτήσεις με δομημένο τρόπο. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια σημείωνε τα σημαντικότερα στοιχεία που αναφέρονταν στη συζήτηση και αν προέκυπτε η ανάγκη προχωρούσε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, έτσι ώστε τελικά να έχει τις πληροφορίες που ήταν απαραίτητες κάθε φορά.

Σημειώσεις της φοιτήτριας-ερευνήτριας σε μορφή ημερολογίου

Τόσο στην Α' όσο και στη Β' Φάση, έπειτα από κάθε συνάντηση η φοιτήτρια-ερευνήτρια κατέγραφε σε μορφή ημερολογίου κάποια απαραίτητα στοιχεία. Αυτά περιελάμβαναν την ημέρα, την ημερομηνία, τη διάρκεια της κάθε συνάντησης, τα πρόσωπα που συμμετείχαν στη συνάντηση, το χώρο, όπου διεξήχθησαν οι δραστηριότητες με το παιδί, το γενικότερο κλίμα, πληροφορίες σχετικές με τη συμπεριφορά του παιδιού αλλά και με την επίδοσή του στις εκάστοτε δραστηριότητες.

Καταγραφή της επίδοσης του παιδιού σε δομημένες δραστηριότητες

Η επίδοση του παιδιού καταγράφηκε σε δελτία που σχεδιάστηκαν από την φοιτήτρια-ερευνήτρια σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή. Αυτά χρησιμοποιήθηκαν στην Β' Φάση, η οποία περιελάμβανε δομημένες δραστηριότητες παρέμβασης. Οι πληροφορίες που καταγράφηκαν στα δελτία ήταν η ημερομηνία που έλαβε χώρα η κάθε δραστηριότητα, τα βήματα στα οποία συνίστατο η δραστηριότητα, η επίδοση του παιδιού σε κάθε βήμα, αλλά και σχετικές παρατηρήσεις. Επίσης, σε κάθε δελτίο αναγραφόταν αν η δραστηριότητα εντασσόταν στα πλαίσια της ρουτίνας 1 (αρχή συνάντησης) ή στα πλαίσια της ρουτίνας 2 (περίπου στη μέση της συνάντησης). Η κωδικοποιημένη αυτή καταγραφή της επίδοσης του παιδιού, επέτρεψε τη μετέπειτα ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης ακατάλληλης συμπεριφοράς

Όπως έγινε φανερό από τις πρώτες συναντήσεις ο Γιώργος εμφάνιζε κάποιες ακατάλληλες συμπεριφορές. Από αυτές επιλέχθηκε σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή και με τη σύμφωνη γνώμη της μητέρας μία λεκτική συμπεριφορά, δηλαδή η χρήση συγκεκριμένης ακατάλληλης φράσης. Για την τροποποίηση της

συγκεκριμένης συμπεριφοράς αποφασίστηκε αφενός η καταγραφή της συχνότητας εμφάνισής της και αφετέρου η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, όπως θα αναφερθεί παρακάτω. Τα δελτία καταγραφής της συχνότητας χρήσης της ακατάλληλης συμπεριφοράς, αλλά και η καταγραφή της συχνότητας εναλλακτικής φράσης, χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή αποτελεσμάτων ποσοτικού χαρακτήρα.

Καταγραφή της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς του παιδιού

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς βάσει του μοντέλου ABC (Μάκρα κ.α., 2012), αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο για την τροποποίηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς που εκδήλωνε το παιδί. Όπως αναφέρεται παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε για την χρήση ακατάλληλης φράσης, έτσι ώστε να εντοπιστεί η σκοπιμότητα της συμπεριφοράς αυτής και να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης. Η ανάλυση έγινε για την εκδήλωση της συμπεριφοράς τόσο στη Α' όσο και στη Β' Φάση.

Ηχογραφήσεις συναντήσεων

Από την 4^η συνάντηση (Α' Φάση) κι έπειτα όλες οι συναντήσεις ηχογραφήθηκαν. Οι ηχογραφήσεις χρησιμοποιήθηκαν για την επαλήθευση όλων των παραπάνω καταγραφών που αφορούν στην συμπεριφορά, αλλά και στην επίδοση του παιδιού.

Βιντεοσκοπήσεις συναντήσεων

Στη Β' Φάση κάποιες συναντήσεις βιντεοσκοπήθηκαν. Η βιντεοσκόπηση των συναντήσεων εξυπηρέτησε δύο σκοπούς. Αφενός, η φοιτήτρια-ερευνήτρια μπόρεσε να καταγράψει με ακρίβεια στοιχεία απαραίτητα για την έρευνα. Αφετέρου, λόγω της δυσκολίας του παιδιού να συνεργαστεί παρουσία της μητέρας του στο χώρο έπρεπε εκείνη υποχρεωτικά να απουσιάζει ώστε να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες. Έτσι, επιλέχθηκε η βιντεοσκόπηση και η παράδοση των αρχείων στη μητέρα σε ψηφιακή μορφή, για να μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία των συναντήσεων.

Εργαλείο Αξιολόγησης

Το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του Oregon Project (Anderson et al., 2007) και αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας με

σοβαρά προβλήματα όρασης. Το εργαλείο αυτό στοχεύει στην αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού, στην επιλογή των κατάλληλων στόχων αλλά και στην καταγραφή της κατάκτησης νέων δεξιοτήτων. Ωστόσο, δεν πρόκειται για εργαλείο που μετρά την επίδοση του παιδιού βαθμολογώντας το και εξάγοντας κάποιο σχετικό άθροισμα.

Ουσιαστικά, πρόκειται για παράθεση δεξιοτήτων υπό μορφή λίστας, χωρισμένες σε 8 τομείς ανάπτυξης: (α) γνωστική ανάπτυξη· (β) γλωσσική ανάπτυξη· (γ) ανάπτυξη αντισταθμιστικών δεξιοτήτων· (δ) ανάπτυξη λειτουργικής όρασης· (ε) κοινωνική ανάπτυξη· (στ) ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης· (ζ) ανάπτυξη αδρής κινητικότητας και (η) ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας. Σε κάθε τομέα υπάρχουν ξεχωριστές λίστες για κάθε έτος της ζωής του παιδιού, από τη γέννηση μέχρι και το έκτο έτος της ηλικίας του. Επίσης, σε όσα έτη της ηλικίας ήταν εφικτό, υπάρχει ταξινόμηση των δραστηριοτήτων σε υποκατηγορίες πιο συγκεκριμένες και εξειδικευμένες. Οι δεξιότητες παρατίθενται με σαφήνεια και η καταγραφή του επιπέδου του παιδιού γίνεται με την χρήση των συμβόλων (+) αν το παιδί έχει κατακτήσει μία δεξιότητα και του συμβόλου (-) αν όχι.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έγινε χρήση του εργαλείου στην Α' Φάση έτσι ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο του παιδιού και στους 8 τομείς, αλλά χρησιμοποιήθηκε μόνο ένα μέρος από τις λίστες (βλ. Παράρτημα Α). Σχετικά με την ηλικία, ο Γιώργος βρισκόταν χρονολογικά, όταν ξεκίνησε η έρευνα, στα 4 έτη και 3 μήνες. Ωστόσο, λόγω της αναπηρίας της όρασης, άλλων συνοδών αναπηριών και τον συνακόλουθο περιορισμό των ερεθισμάτων αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η διορθωμένη ηλικία για την περίπτωση του Γιώργου. Συνεπώς, κρίθηκε σκοπιμότερο να αξιολογηθούν οι δεξιότητες που αφορούσαν στην ηλικία δύο έως τριών ετών, αλλά και τριών έως τεσσάρων ετών, παρά εκείνες της ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών. Παρακάτω αναφέρονται με λεπτομέρεια οι δεξιότητες που επιλέχθηκαν προς αξιολόγηση ανά τομέα.

Γνωστική ανάπτυξη

Από τον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης (βλ. Πίνακας 1, Παράρτημα Α) αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούν στη μνήμη και στη γενικότερη αντίληψη και στην αντίληψη χώρου και σώματος. Επίσης, αξιολογήθηκαν προ-μαθηματικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες.

Γλωσσική ανάπτυξη

Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούν τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου. (βλ. Πίνακας 2, Παράρτημα Α).

Ανάπτυξη αντισταθμιστικών δεξιοτήτων

Από τον τομέα της ανάπτυξης των αντισταθμιστικών δεξιοτήτων (compensatory) αξιολογήθηκαν δεξιότητες που διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: αισθητηριακή καλλιέργεια και αντιληπτική ανάπτυξη (sensory training & concept development), ετοιμότητα χρήσης κώδικα Braille, ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού (beginning orientation & mobility) (βλ. Πίνακας 3, Παράρτημα Α).

Ανάπτυξη λειτουργικής όρασης

Σχετικά με την λειτουργική χρήση της υπολειπόμενης όρασης, αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση με τη χρήση της όρασης (visual recognition) αλλά και στον οπτικοκινητικό συντονισμό (visual-motor) (βλ. Πίνακας 4, Παράρτημα Α).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης

Στον τομέα ανάπτυξης δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης αξιολογήθηκαν δεξιότητες σχετικές με τη λήψη τροφής, την ένδυση, τη χρήση τουαλέτας και την υγιεινή καθώς και την αυτονομία και την ασφάλεια (βλ. Πίνακας 5, Παράρτημα Α).

Κοινωνική Ανάπτυξη

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης αξιολογήθηκαν δεξιότητες αντίληψης εαυτού, διαπροσωπικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες υπευθυνότητας και ανεξαρτησίας (βλ. Πίνακας 6, Παράρτημα Α).

Κινητική Ανάπτυξη

Στον τομέα της κινητικής ανάπτυξης οι δεξιότητες διακρίνονται σε εκείνες που αφορούν στην ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας και σε όσες αφορούν στην λεπτή κινητικότητα (βλ. Πίνακας 7, Παράρτημα Α).

3.4 Ερευνητική Διαδικασία

3.4.1 Γνωριμία με την οικογένεια

Αρχικά, έγινε η απαραίτητη ενημέρωση της φοιτήτριας-ερευνήτριας από τον επόπτη καθηγητή για τα στοιχεία που ο ίδιος γνώριζε για την οικογένεια και για το παιδί. Ακόμη, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας του επόπτη καθηγητή με τον κάθε γονέα ξεχωριστά ο πατέρας και η μητέρα δήλωσαν σύμφωνοι για τη συμμετοχή της οικογένειάς τους στην έρευνα. Μετά από διάστημα μιας εβδομάδας, καθορίστηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας του επόπτη καθηγητή και της μητέρας, ο τόπος, η ημέρα και η ώρα της συνάντησης για τη γνωριμία της φοιτήτριας-ερευνήτριας με την οικογένεια.

Η πρώτη αυτή συνάντηση έλαβε χώρα στο σπίτι της οικογένειας, το οποίο επισκέφθηκαν η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο επόπτης καθηγητής. Η συνάντηση διήρκησε περίπου δύο ώρες. Μέσα στο σπίτι βρίσκονταν η μητέρα, το παιδί, η μία από τις δύο κυρίες που βοηθούν στην φροντίδα και ανατροφή του Γιώργου και ο μεγάλος γιος της οικογένειας. Η υποδοχή έγινε αρχικά στο σαλόνι του σπιτιού, όπου ξεκίνησε μία συζήτηση, κατά τη διάρκεια της οποίας η μητέρα έδωσε τις προκαταρκτικές πληροφορίες που ήταν απαραίτητο να γνωρίζει η φοιτήτρια-ερευνήτρια. Επρόκειτο για λεπτομερή στοιχεία, που αφορούσαν κυρίως στις επίσημες διαγνώσεις, στις ιατρικές εξετάσεις, στη φαρμακευτική αγωγή, στις προσπάθειες της οικογένειας σε αδρές γραμμές για την υποστήριξη του παιδιού αλλά και στις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού. Επίσης, η μητέρα μοιράστηκε με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια και τον επόπτη καθηγητή δικούς της προβληματισμούς, όπως για παράδειγμα, το ζήτημα των δυσκολιών ύπνου, την υπερδραστηριότητα αλλά και το ζήτημα της επιθετικότητας και της άρνησης που εκδηλώνει το παιδί τον τελευταίο καιρό. Πέρα από αυτά, δόθηκαν εμμέσως και κάποιες πληροφορίες για τη ζωή της οικογένειας και συγκεκριμένα για τον αριθμό των μελών της, για τον τόπο κατοικίας του κάθε μέλους, για το ρόλο των δύο κυριών που εργάζονται μέσα στο σπίτι και για τη διάθεση που υπάρχει από την πλευρά όλων των μελών να συνεργαστούν και να εμπλακούν στις διαδικασίες της έρευνας. Σε όλη τη διάρκεια της παραπάνω προκαταρκτικής συζήτησης το παιδί ήταν παρόν, βρισκόταν κοντά στα πρόσωπα που συζητούσαν και αλληλεπιδρούσε ανά στιγμές είτε με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια είτε με τον επόπτη καθηγητή.

Έπειτα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια, ο επόπτης καθηγητής, η μητέρα, το παιδί και ο μεγάλος αδερφός μετακινήθηκαν στο δωμάτιο του παιδιού. Ο χώρος ήταν ιδιαίτερα πλούσιος σε υλικό (πάζλ, βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, μουσικά όργανα, τουβλάκια κ.ά.) και τόσο ο μεγάλος αδερφός όσο και η μητέρα ζήτησαν από το παιδί να δείξει κάποια από τα παιχνίδια του. Όση ώρα ο Γιώργος έδειχνε κάποια παιχνίδια, δόθηκαν στα πλαίσια συζήτησης κάποια επιπλέον στοιχεία για τις δυνατότητές του, αλλά κυρίως η μητέρα επανέλαβε τους προβληματισμούς που είχε γύρω από την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού και παραδέχτηκε ότι δυσκολεύεται στην οριοθέτηση μερικών συμπεριφορών του. Η μητέρα και ο μεγάλος αδερφός αλληλεπίδρασαν για λίγο με το παιδί και αφού η μητέρα δήλωσε την εμπιστοσύνη της στα θετικά επακόλουθα της ερευνητικής αυτής προσπάθειάς, όλα τα παραπάνω πρόσωπα εκτός του παιδιού επέστρεψαν στο χώρο του σαλονιού.

Εκεί, η μητέρα συζήτησε με τον επόπτη καθηγητή για θέματα σχετικά με την μετάβαση του παιδιού σε κάποιο νηπιαγωγείο την επόμενη χρονιά, αλλά και για ενδεχόμενη μελλοντική χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας για το παιδί. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά τα πρώτα χρόνια της ζωής του Γιώργου, στο κόστος των θεραπειών και των υλικών που είναι απαραίτητα για τη φροντίδα του παιδιού, αλλά και στις σκέψεις που η μητέρα έχει κάνει στην προσπάθεια αποδοχής της κατάστασης της αναπηρίας του Γιώργου. Τέλος, καθορίστηκε η επόμενη συνάντηση με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια.

3. 4.2 Φάσεις Προγράμματος

Το πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης διεξήχθη σε δύο φάσεις (Α' Φάση και Β' Φάση). Η Α' Φάση περιελάμβανε συνολικά 14 συναντήσεις, διάρκειας μίας ώρας κατά μέσο όρο η κάθε μία, οι 6 από τις οποίες ήταν συναντήσεις εξοικείωσης και γνωριμίας με το παιδί και οι υπόλοιπες 8 είχαν στόχο την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του παιδιού στους βασικούς τομείς ανάπτυξης. Η Β' Φάση ολοκληρώθηκε σε 15 συναντήσεις υλοποίησης δραστηριοτήτων παρέμβασης και καταγραφής της πορείας του προγράμματος.

Α' Φάση: Συναντήσεις Αξιολόγησης.

Οι συναντήσεις αξιολόγησης ήταν, όπως προαναφέρθηκε, στο σύνολό τους 14. Οι 6 πρώτες συναντήσεις στόχευαν στην γνωριμία και στην εξοικείωση της φοιτήτριας-ερευνήτριας με την οικογένεια και το παιδί, ενώ οι υπόλοιπες 8 περιελάμβαναν

δραστηριότητες αξιολόγησης των δυνατοτήτων του παιδιού. Από τις 14 συναντήσεις, οι 11 ολοκληρώθηκαν στο δωμάτιο του παιδιού, 2 έλαβαν χώρα στο σαλόνι και 1 στο δωμάτιο του μεγάλου του αδερφού, λόγω εκτάκτων γεγονότων. Όσον αφορά τα πρόσωπα, σε 10 από τις συναντήσεις συμμετείχαν η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί, ενώ η μητέρα συμμετείχε σε 4 συνολικά συναντήσεις της Φάσης Α'. Η χαμηλή συχνότητα της εμπλοκής της μητέρας στις συναντήσεις έγκειτο στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο Γιώργος στο να συνεργαστεί παρουσία της μητέρας του. Γνωρίζοντας, λοιπόν, πως το παιδί αποδιοργανωνόταν όταν η εκείνη βρισκόταν μέσα στο ίδιο δωμάτιο με τον εκάστοτε θεραπευτή ή εκπαιδευτή, προτιμήθηκε η απουσία της μητέρας από το δωμάτιο και μερικές φορές και από το σπίτι. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια προχώρησε σε συμμετοχική παρατήρηση (Ιωσηφίδης, 2008) σε όλες τις συναντήσεις της Φάσης Α', έτσι ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Σε σχέση με τις δραστηριότητες, χρησιμοποιήθηκαν τόσο δομημένες δραστηριότητες, όσο και δραστηριότητες περισσότερο ελεύθερες για την εξοικείωση της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του παιδιού αλλά και για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων αυτού. Για παράδειγμα, για την αξιολόγηση των προ-μαθηματικών δεξιοτήτων έγινε χρήση φακέλων κατασκευασμένων από τη φοιτήτρια, μέσα στους οποίους υπήρχε υλικό για ταύτιση αντικειμένων με κριτήριο το χρώμα και το σχήμα (βλ. Παράρτημα Γ), ενώ η αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης έγινε κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού. Γενικότερα, τα υλικά που ήταν απαραίτητα για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως παιχνίδια που υπήρχαν ήδη στο σπίτι, αλλά και υλικό αυτοσχέδιο της φοιτήτριας-ερευνήτριας (βλ. Παράρτημα Γ).

Η Α' Φάση ολοκληρώθηκε με μία συνάντηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας με τον επόπτη καθηγητή, έτσι ώστε να αποφασιστούν οι τομείς παρέμβασης, οι στόχοι του προγράμματος αλλά και οι κατάλληλες δραστηριότητες που θα εξυπηρετούσαν τους στόχους. Ακολούθησε μία συνάντηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας με τη μητέρα, με στόχο την ενημέρωσή της σχετικά με την μέχρι τότε πορεία των συναντήσεων, αλλά και σχετικά με τις προτάσεις της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του επόπτη καθηγητή ως προς το πρόγραμμα. Οι προτάσεις βρήκαν τη μητέρα σύμφωνη και πρόθυμη να συνεργαστεί.

B' Φάση: Συναντήσεις παρέμβασης.

Οι συναντήσεις της Φάσης B' ήταν συνολικά 15 και στόχευαν στην υλοποίηση δράσεων παρέμβασης. Για τις συναντήσεις αυτές ορίστηκαν μέρες και ώρες συνάντησης, που η φοιτήτρια-ερευνήτρια επισκεπτόταν το σπίτι. Από τις 15 συναντήσεις, οι 12 έλαβαν χώρα στο δωμάτιο του παιδιού, ενώ οι υπόλοιπες 3 πραγματοποιήθηκαν στο δωμάτιο του μεγαλύτερου αδερφού του. Σχετικά με τα πρόσωπα που συμμετείχαν, αυτά ήταν κυρίως δύο, η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί, ενώ η μητέρα συμμετείχε σε μία συνάντηση, αφού η συμμετοχή της σε περισσότερες θα δυσκόλευε την ολοκλήρωση των δράσεων. Αναφορικά με τις δράσεις της Φάσης B', κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένος αριθμός δομημένων δραστηριοτήτων. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε προερχόταν είτε από τα παιχνίδια του Γιώργου είτε ήταν κατασκευασμένο από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα Δ).

Όλες οι συναντήσεις της Φάσης B' ηχογραφήθηκαν και επιπλέον οι 7 από αυτές βιντεοσκοπήθηκαν. Έπειτα από κάθε συνάντηση γινόταν επανεξέταση των δεδομένων από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια είτε μέσω των ηχογραφημένων αρχείων είτε μέσω των αρχείων βίντεο και ακολουθούσε η καταγραφή της επίδοσης και της γενικότερης συμπεριφοράς του Γιώργου. Η Φάση B' ολοκληρώθηκε με την 15^η συνάντηση, έπειτα από την οποία κατέστη εφικτή η επισκόπηση όλων των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων για την πορεία του προγράμματος.

3.5 Ανάλυση Δεδομένων

Σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων, αυτή έγινε από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή. Στην αρχική φάση της έρευνας η κύρια πηγή δεδομένων ήταν οι σημειώσεις που κρατούσε η φοιτήτρια-ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τα μέλη της οικογένειας του Γιώργου. Από τις σημειώσεις αυτές προέκυψαν στοιχεία που συνέβαλαν στην ολοκληρωμένη περιγραφή του προφίλ του Γιώργου καθώς και στην αρχική αξιολόγησή του (βλ. Φάση A': Αξιολόγηση). Η ανάλυση αυτών των σημειώσεων βασίστηκε σε διάκριση θεματικών περιοχών και κατηγοριών, ανάλογα με το περιεχόμενό τους κάθε φορά (Miles & Huberman, 1994).

Επίσης, δεδομένα προέκυψαν και από τη χρήση του εργαλείου αξιολόγησης του Oregon Project (Anderson et al., 2007). Έπειτα από κάθε συνάντηση αξιολόγησης, η φοιτήτρια-ερευνήτρια ανέτρεχε στις λίστες δεξιοτήτων του εργαλείου αξιολόγησης του Oregon Project, όπου σημείωνε τα σύμβολα (+) και (-), ανάλογα με το αν ο Γιώργος είχε κατακτήσει τη δεξιότητα ή όχι. Αφού συμπληρώθηκαν όλες οι λίστες, η φοιτήτρια-ερευνήτρια προχώρησε σε επισκόπηση αυτών ανά τομέα ανάπτυξης και έτσι στάθηκε δυνατό να γνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού. Η συνολική εικόνα των δεξιοτήτων που δεν είχαν ακόμη κατακτηθεί (-) και εκείνων που είχαν ήδη κατακτηθεί από το Γιώργο (+) οδήγησε στην επιλογή των στόχων του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών (βλ.).

Όσον αφορά τα δεδομένα για τη συμπεριφορά του παιδιού, αυτά προέκυψαν από τη συνδυαστική επισκόπηση των δελτίων καταγραφής της λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς και των δελτίων καταγραφής συχνότητας εμφάνισης της ίδιας συμπεριφοράς. Τα δεδομένα αυτή τη φορά προέκυψαν κυρίως από ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη διάκριση κατηγοριών και υποκατηγοριών η οποία με τη σειρά της οδήγησε τη φοιτήτρια-ερευνήτρια στη δημιουργία σχετικού πίνακα με ποιοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. εμφάνιση μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς του παιδιού) και ποσοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς αποτυπωμένη σε σχετικό γράφημα). Έτσι, στάθηκε δυνατή η σχετική επισκόπηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων για τον σκοπό της εμφάνισης της συμπεριφοράς (Φάση Α': Αξιολόγηση) και η συνακόλουθη απόφαση για δράση (Φάση Β': Παρέμβαση).

Επιπρόσθετα, στη Φάση Β' (Παρέμβαση) έγινε καταγραφή της επίδοσης του παιδιού σε δομημένες δραστηριότητες. Τα δεδομένα εξήχθησαν μέσω των βιντεοσκοπήσεων και των ηχογραφήσεων και ύστερα συγκεντρώθηκαν σε πίνακες ξεχωριστούς ανά συνάντηση και δραστηριότητα, αλλά και σε πίνακες συνολικών αποτελεσμάτων. Η καταγραφή της επίδοσης έγινε ξεχωριστά για κάθε βήμα κάθε δραστηριότητας, ενώ την ίδια δομή είχαν και οι πίνακες συνολικών αποτελεσμάτων, ώστε να καταστεί εφικτή η εξαγωγή συμπερασμάτων για την συνολική πρόοδο της επίδοσης του παιδιού.

4. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δράσεων που έλαβαν χώρα στις Φάσεις Α' και Β'.

4.1 Αποτελέσματα Φάσης Α' (Αξιολόγηση)

Στη Φάση Α' (Αξιολόγηση) έγιναν συνολικά 14 συναντήσεις, οι 6 εκ των οποίων στόχευαν στην εξοικείωση και γνωριμία της φοιτήτριας-ερευνήτριας με την οικογένεια και το παιδί, ενώ οι υπόλοιπες 8 στόχευαν στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του παιδιού. Στις 6 πρώτες συναντήσεις του προγράμματος δόθηκε η ευκαιρία στη φοιτήτρια-ερευνήτρια να γνωρίσει καλύτερα την οικογένεια, να ξεκινήσει την αλληλεπίδραση με το παιδί, αλλά και να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια παιχνιδιού με τη μητέρα του.

4.1.1 Αλληλεπίδραση μητέρας και παιδιού.

Ήδη από την πρώτη συνάντηση δόθηκε η ευκαιρία στη φοιτήτρια-ερευνήτρια να παρατηρήσει τον τρόπο που αλληλεπιδρούν η μητέρα με το παιδί. Συγκεκριμένα, η μητέρα επέλεγε να περάσει καθημερινά χρόνο με το παιδί παίζοντας με τέτοιο τρόπο ώστε ο Γιώργος να αποκομίζει τα μέγιστα δυνατά εκπαιδευτικά οφέλη. Γι' αυτό το λόγο, συνήθως έπαιζαν με τα παιχνίδια του παιδιού ή με κάποιο αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό παιχνίδι της μητέρας. Εναλλακτικά, διάβαζαν κάποιο παραμύθι χωρίς να υπάρχει μία σταθερή εναλλαγή δραστηριοτήτων τύπου ρουτίνας. Εκείνη, ανεξάρτητα από το είδος της δραστηριότητας του μιλούσε με γλώσσα κατάλληλη για την ηλικία του, παρείχε βοήθεια, τον επιβράβευε συχνά και τον προέτρεπε να προσπαθεί. Ωστόσο, ο Γιώργος, όπως φάνηκε στις πρώτες αυτές συναντήσεις, ξεκινούσε πάντοτε με μία καλή διάθεση, η οποία πολύ σύντομα άλλαζε. Έτσι, άρχιζε να πλήττει, έδειχνε άρνηση στις οποιεσδήποτε προτάσεις της μητέρας του για παιχνίδι, είχε έντονα ξεσπάσματα σε κλάματα ή σε φωνές. Στις περιπτώσεις αυτές, η μητέρα δεν επιδείκνυε μία σταθερή συμπεριφορά, παρά προσπαθούσε να τον ηρεμήσει προτείνοντάς του συνεχώς νέα παιχνίδια ή προσπαθώντας να του αποσπάσει την προσοχή με κάποιο τραγούδι. Αν η προσπάθειά της αυτή δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ανέβαζε τον τόνο της φωνής της ή κατέφευγε σε κάποια τιμωρία του τύπου στέρησης προνομίων.

4.1.2 Αλληλεπίδραση φοιτήτριας-ερευνήτριας και παιδιού.

Σχετικά με την αλληλεπίδραση της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του παιδιού, χρειάστηκε κάποιος χρόνος για να γνωριστούν και για να εξοικειωθεί το παιδί με το νέο πρόσωπο. Αξίζει να σημειωθεί πως στις πρώτες συναντήσεις συνήθως υπήρχε και κάποιο τρίτο πρόσωπο στο δωμάτιο. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια, λοιπόν, αρχικά ήταν διστακτική και σπάνια έπαιρνε κάποια πρωτοβουλία παρουσία της μαμάς. Ακολουθούσε τις επιθυμίες και τις απαιτήσεις του παιδιού, αλλά οποιαδήποτε προσπάθεια για ολοκλήρωση δραστηριότητας ή για κάποιο καινούργιο παιχνίδι δεν είχε επιτυχή έκβαση. Στις προσπάθειες της φοιτήτριας-ερευνήτριας ο Γιώργος αρχικά αντιδρούσε έντονα και χρειάστηκε χρόνος για να γνωριστούν καλύτερα και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες.

4.1.3 Αξιολόγηση στους τομείς ανάπτυξης.

Έπειτα από τις συναντήσεις εξοικείωσης και γνωριμίας, έγιναν 8 συναντήσεις στις οποίες η φοιτήτρια-ερευνήτρια μέσω δραστηριοτήτων κατάφερε να αξιολογήσει το παιδί σε άξονες που είχαν επιλεγεί από το εργαλείο αξιολόγησης που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του Oregon Project (Anderson et al., 2007) (βλ. 3.3). Οι δραστηριότητες ήταν στο μεγαλύτερο μέρος του μη-δομημένες και είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παρουσιάζονται παρακάτω ανά τομέα ανάπτυξης όπως αυτοί αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (βλ. 3.3). Πιο συγκεκριμένα με βάση το εργαλείο αξιολόγησης του Oregon Project αξιολογήθηκαν οι τομείς: γνωστική ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη, ανάπτυξη αντισταθμιστικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη της λειτουργικής όρασης, ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, κοινωνική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτυπώθηκαν σε αντίστοιχους πίνακες (βλ. Παράρτημα Β).

Γνωστική ανάπτυξη

Στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούσαν στη μνήμη και στη γενικότερη αντίληψη, στην αντίληψη χώρου και σώματος καθώς και προ-μαθηματικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες (βλ. Πίνακα 1, Παράρτημα Β). Από την αξιολόγηση φάνηκε ότι το παιδί γνώριζε το φύλο του, ήταν σε θέση να επιλύσει απλά προβλήματα, ξεκινούσε συχνά συμβολικό παιχνίδι, επιδείκνυε οικεία αντικείμενα, όταν η λειτουργία αυτών περιγραφόταν και θυμόταν αρκετά τραγούδια. Επίσης, γνώριζε τις έννοιες *πάνω, κάτω, μέσα, μπροστά, πίσω, δίπλα, ψηλά και*

χαμηλά, επιδείκνυε το *πάνω*, *κάτω*, *μέσα*, *μπρος*, *πίσω* και *πλαϊνό* μέρος ενός αντικειμένου και τοποθετούσε ένα αντικείμενο *μπροστά* και *πίσω* από ένα άλλο. Ακόμη, είχε κατακτήσει τα ονόματα πολλών μερών του σώματος και ως εκ τούτου μπορούσε να τα επιδείξει και να τα ονομάσει. Επιπρόσθετα, ο Γιώργος γνώριζε τα βασικά σχήματα (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο), αντιλαμβανόταν την έννοια «ένα», μπορούσε να μετρήσει μέχρι το 10 με ευχέρεια, μπορούσε να ταυτίσει δύο αντικείμενα με κριτήριο το χρώμα (πράσινο, μπλε, κόκκινο), το μέγεθος (μεγάλα, μικρά), την υφή (τραχύ, απαλό) και το σχήμα (κύκλος, τετράγωνο). Τέλος, γνώριζε τις έννοιες «μεγάλο», «μικρό», «πιο μεγάλο», «πιο μικρό».

Ωστόσο, υπήρχαν δεξιότητες που δεν είχαν κατακτηθεί ακόμη. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε πως δεν είχε κατακτηθεί η ενημερότητα για την ηλικία του, η περιγραφή οικείων αντικειμένων, η αναγνώριση ότι δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά, η ανάκληση γεγονότων από κάποιο παραμύθι, η τοποθέτηση ενός αντικειμένου *πάνω*, *κάτω*, *μέσα*, *δίπλα* σε ένα άλλο, η αναγνώριση μερών του σώματος από την περιγραφή της λειτουργίας τους, η ταύτιση αντικειμένων με κριτήριο τα σχήματα τρίγωνο και πολύγωνο, η ομαδοποίηση αντικειμένων και η σειροθέτηση.

Γλωσσική ανάπτυξη

Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούσαν τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου (βλ. Πίνακα 2, Παράρτημα Β). Ξεκινώντας από το προσληπτικό κομμάτι ο Γιώργος κατανοούσε μεγάλο αριθμό λέξεων και απλών οδηγιών, ενώ επίσης κατανοούσε και απαντούσε σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως το ίδιο ισχύει και για ερωτήσεις που ξεκινούσαν με την ερωτηματική αντωνυμία «ποιος» ή τις ερωτηματικές λέξεις «πού» και «πώς». Σχετικά με την παραγωγή λόγου, ο Γιώργος είχε κατακτήσει σημαντικό λεξιλόγιο, δηλαδή χρησιμοποιούσε αρκετά ουσιαστικά με τα αντίστοιχα άρθρα, μερικά ρήματα, τις αντωνυμίες «εγώ», «αυτό» και τα επιρρήματα «έξω» και «κάτω». Έτσι, επικοινωνούσε με μία ή δύο λέξεις, χρησιμοποιούσε τον λόγο για να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του, ονόμαζε 2 ή 3 ζώα και ρούχα, χρησιμοποιούσε τον πληθυντικό αριθμό και τραγουδούσε. Ακόμη, ήταν σε θέση να σχηματίσει τον ενεστώτα και αόριστο χρόνο οριστικής έγκλισης στα ρήματα που χρησιμοποιούσε καθώς και την ονομαστική πτώση των ουσιαστικών.

Παρόλα αυτά, δεν παρατηρήθηκε χρήση του λόγου για την αίτηση για βοήθεια, συνδυασμός δύο λέξεων για την έκφραση επιθυμίας, συνδυασμός τριών λέξεων για το σχηματισμό πρότασης, σχηματισμός ερωτήσεων, σχηματισμός μέλλοντα χρόνου, σωστή έκφραση της κτήσης, χρήση αντωνυμιών, χρήση του ρήματος «είναι» και χρήση επιθέτων. Τέλος, ο Γιώργος δυσκολευόταν να αναφέρει το ονοματεπώνυμό του, αλλά και να παραθέσει δύο γεγονότα με τη σειρά που αυτά συνέβησαν.

Ανάπτυξη αντισταθμιστικών δεξιοτήτων

Από τον τομέα των αντισταθμιστικών δεξιοτήτων αξιολογήθηκαν δεξιότητες που αφορούσαν στην καλλιέργεια των αισθήσεων και της αντιληπτικής ικανότητας, στην ετοιμότητα χρήσης του κώδικα Braille και στον προσανατολισμό και την κινητικότητα (βλ. Πίνακα 3, Παράρτημα Β). Έτσι, παρατηρήθηκε ότι ο Γιώργος ήταν σε θέση να αναγνωρίσει οικεία αντικείμενα, παιχνίδια και τρόφιμα, να αναγνωρίσει μέχρι 3 οικεία μουσικά όργανα εξ ακοής, να παίξει με παιχνίδια που μιλούν και να ενώσει δύο κομμάτια για να έχει ως αποτέλεσμα έναν κύκλο. Ακόμη, ο Γιώργος εξερευνούσε μη οικεία αντικείμενα χρησιμοποιώντας και τα δυο του χέρια, μπορούσε να χαρακτηρίσει ένα αντικείμενο ως σκληρό ή μαλακό, επεξεργαζόταν απτικά βιβλία και έδειχνε μία εικόνα που θα του ζητούσαν μέσα σε μία σελίδα βιβλίου. Επιπρόσθετα, γνώριζε τη θέση των επίπλων και των δωματίων μέσα στο σπίτι του, στο οποίο κινούνταν με ευελιξία, διατηρούσε την αναζήτηση για κάποιο αντικείμενο, εντόπιζε το αντικείμενο και στρεφόταν προς πρόσωπα ή αντικείμενα αν του ζητούσαν. Ωστόσο, ο Γιώργος παρουσίασε δυσκολίες στο να χαρακτηρίσει έναν ήχο ως δυνατό ή όχι, να διατηρήσει την προσοχή του σε μία ιστορία που του διαβάζουν καθώς και να αναγνωρίσει τα βασικά σημεία μιας σελίδας βιβλίου.

Ανάπτυξη λειτουργικής χρήσης της όρασης

Όσον αφορά τον τομέα ανάπτυξης λειτουργικής χρήσης της όρασης αξιολογήθηκαν δεξιότητες αναγνώρισης και οπτικοκινητικού συντονισμού (βλ. Πίνακα 4, Παράρτημα Β). Αναλυτικά, ο Γιώργος είχε τη δυνατότητα να ονομάσει μία δραστηριότητα που απεικονίζεται σε μία εικόνα αλλά και το αντίστροφο, να ταυτίσει παρόμοιες εικόνες, να ονομάσει σχήματα αν του παρουσιάζονταν σε εικόνα και να αναγνωρίζει τα χρώματα. Επίσης, μπορούσε να τοποθετήσει με ευχέρεια 3 τουβλάκια στη σειρά το ένα δίπλα στο άλλο, να ακολουθήσει κάποιον ενήλικα σε ένα τραγούδι ή παιχνίδι με τα δάχτυλα, να αντιγράψει με τη χρήση κηρομπογιάς κάθετες γραμμές και

κύκλους. Ακόμη, το παιδί χρησιμοποιούσε με ευχέρεια το πινέλο για να ζωγραφίσει ελεύθερα. Παρόλα αυτά, δυσκολεύτηκε να διακρίνει εάν ένα πρόσωπο που του παρουσιαζόταν σε εικόνα ήταν λυπημένο ή χαρούμενο, όπως επίσης παρατηρήθηκε και κάποια δυσκολία στο να εντοπίσει ποια μέρη λείπουν από ένα πρόσωπο. Τέλος, σημειώθηκε δυσκολία στην αντιγραφή οριζόντιων γραμμών και γραμμών σε σχήμα σταυρού όπως επίσης και αδυναμία χρωματισμού εντός πλαισίου.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης

Από τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης αξιολογήθηκαν κάποιες σχετικές με τη λήψη τροφής, την ένδυση, τη χρήση της τουαλέτας και την υγιεινή, καθώς και την αυτονομία και την ασφάλεια (βλ. Πίνακα 5, Παράρτημα Β). Σημειώθηκε, λοιπόν, πως ο Γιώργος είχε έλεγχο των σφικτήρων κατά τη διάρκεια της ημέρας, αναγνώριζε την ρουτίνα πλυσίματος των χεριών μετά τη χρήση της τουαλέτας, έπλενε τα χέρια του με βοήθεια, όπως το ίδιο ισχύει και για το πλύσιμο των δοντιών. Επίσης, γνώριζε την ρουτίνα του μπάνιου και βοηθούσε σε αυτό. Σχετικά με την λήψη τροφής, ήταν σε θέση να κρατήσει με τον κατάλληλο τρόπο το πιρούνι και το κουτάλι, χρησιμοποιώντας τα κάποιες φορές με επιτυχία, μπορούσε να πιεί νερό από πλαστικό ποτήρι μόνος του και να φάει τροφές με το χέρι με μεγάλη ευχέρεια. Παρακάτω, ο Γιώργος μπορούσε να επιλέξει τι θα φορέσει, να ανεβάσει και να κατεβάσει ένα φερμουάρ για να βγάλει τη ζακέτα του, να ολοκληρώσει μόνος του τα τελευταία βήματα για να βγάλει το παντελόνι, τις κάλτσες, τα παπούτσια, την μπλούζα του και να φορέσει το παντελόνι και τις κάλτσες του με βοήθεια. Τέλος, υπήρχε ένα πολύ καλό επίπεδο αυτονομίας, καθώς το παιδί ήταν σε θέση να αποφύγει τους κινδύνους στα οικεία περιβάλλοντα του σπιτιού και του σχολείου, να μαζέψει τα παιχνίδια του τοποθετώντας τα στο κατάλληλο μέρος και να συμμετάσχει σε δραστηριότητες, όπως το καθάρισμα του τραπεζιού και τα ψώνια.

Ωστόσο, σημειώθηκε πως κάποιες δεξιότητες δεν είχαν κατακτηθεί επαρκώς. Συγκεκριμένα, ο Γιώργος αντιμετώπιζε δυσκολίες στο ξεφλούδισμα φρούτων, στη μεταφορά υγρού από ένα δοχείο σε ένα άλλο, στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της ένδυσης χωρίς βοήθεια και ιδιαίτερα στη χρήση κουμπιών. Ακόμη, δεν ήταν σε θέση να διακρίνει τη μπροστινή και την πίσω πλευρά των ρούχων, να διπλώσει τα ρούχα του, να φυσήξει μόνος του τη μύτη του και να ξυπνήσει το βράδυ για να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα.

Κοινωνική ανάπτυξη

Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης αξιολογήθηκαν δεξιότητες αντίληψης εαυτού, διαπροσωπικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες υπευθυνότητας και ανεξαρτησίας (βλ. Πίνακα 6, Παράρτημα Β). Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως ο Γιώργος, γνώριζε ποια πράγματα του ανήκουν, εξέφραζε θετικά και αρνητικά συναισθήματα, γνώριζε το μικρό του όνομα, χαιρετούσε και χρησιμοποιούσε φράσεις που δηλώνουν ευγένεια, όπως «παρακαλώ» και «ευχαριστώ» έπειτα από υπενθύμιση. Ακόμη, επέδειξε μία μεγάλη ανάγκη επαφής με συνομήλικους, προσπαθούσε να ξεκινά την αλληλεπίδραση μαζί τους, να τους πλησιάζει, να προσπαθεί να τους μιλήσει και σίγουρα τους προτιμούσε σε σχέση με την παρέα των ενηλίκων. Επίσης, σημειώθηκε πως ήταν πρόθυμος να βοηθήσει τους ενήλικες σε απλές διαδικασίες και έδειχνε να κατανοεί τις εκφράσεις επιδοκμασίας ή αποδοκμασίας. Πολύ συχνά απομακρυνόταν από τους γονείς του όταν βρισκόταν σε οικείο περιβάλλον, απολάμβανε τη διαδικασία συνομιλίας στο τηλέφωνο αλλά και ζητούσε βοήθεια από τους ενήλικες για απλά προβλήματα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ο Γιώργος υπό συγκεκριμένες συνθήκες παρουσίαζε ξεσπάσματα και ακατάλληλη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύεται να συνεργαστεί με κάποιο τρίτο πρόσωπο αν η μητέρα του βρίσκεται στον ίδιο χώρο. Στις περιπτώσεις αυτές σημειώθηκε ότι αντιδρούσε έντονα, φώναζε, πετούσε αντικείμενα, γινόταν επιθετικός προς τους ενήλικες που βρίσκονταν στο δωμάτιο ή χρησιμοποιούσε επανειλημμένα μία συγκεκριμένη φράση υβριστικού περιεχομένου. Η υψηλή συχνότητα αναφοράς της φράσης υβριστικού περιεχομένου οδήγησε τη φοιτήτρια-ερευνήτρια στην λειτουργική ανάλυση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, έτσι ώστε να εντοπιστεί ο σκοπός της συμπεριφοράς (Μάκρα κ.α., 2012).

Ημερομηνία	Προγενόμενα	Εμφάνιση συμπεριφοράς	Αμέσως Επόμενα	Επόμενα
1 ^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί παίζουν με τουβλάκια στο πάτωμα. Η μητέρα βρίσκεται μέσα στο δωμάτιο.	Το παιδί χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η μητέρα τον αγνοεί.	
	Η μητέρα συνεχίζει να τον αγνοεί.	Ο Γιώργος ξαναχρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η μητέρα προειδοποιεί τον Γιώργο για εφαρμογή στέρησης προνομίων	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί την εναλλακτική φράση.
5 ^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια μαζί με μία κυρία που φροντίζει το Γιώργο προσπαθούν να τον πείσουν να ουρήσει στο γιογιό.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Οι δύο ενήλικες τον αγνοούν.	
6 ^η συνάντηση	Ο Γιώργος είναι ανήσυχος. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και η μητέρα προσπαθούν να πείσουν τον Γιώργο να συμπληρώσει το πρόγραμμα της εβδομάδας.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί την εναλλακτική φράση.	

	Ο Γιώργος είναι ανήσυχος και αρνείται να συνεργαστεί. Η μητέρα του τού λέει την φράση: «Αυτά που κάνεις είναι ένα θέατρο».	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί επανειλημμένα τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η μητέρα τον αγνοεί και μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια του προτείνουν δραστηριότητες.	
	Ο Γιώργος είναι επιθετικός προς τη μητέρα. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον προειδοποιεί πως υπάρχει κίνδυνος να την τραυματίσει.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Οι δύο ενήλικες τον αγνοούν.	
	Οι δύο ενήλικες συνεχίζουν να τον αγνοούν	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί επανειλημμένα τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Οι δύο ενήλικες τον αγνοούν.	
	Η μητέρα του τού απευθύνει το λόγο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Οι δύο ενήλικες τον αγνοούν.	
	Χτυπάει το τηλέφωνο της μητέρας.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του προτείνει να παίξουν μαζί.	
	Η ερευνήτρια του λέει πως η μαμά του βρίσκεται στο σπίτι.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον προτρέπει να έρθει κοντά της εκείνος αρνείται.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια προτρέπει τον Γιώργο να παίξουν κρυφτό. Η μητέρα μιλά στο τηλέφωνο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί επανειλημμένα τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον αγνοεί.	
	Η μητέρα του προτείνει να παίξουν ένα συγκεκριμένο παιχνίδι.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η μητέρα και η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον αγνοούν.	
	Η μητέρα και η φοιτήτρια-ερευνήτρια χειροκροτούν.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Οι δύο ενήλικες του προτείνουν να διαβάσουν όλοι μαζί ένα βιβλίο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου
	Οι δύο ενήλικες του προτείνουν να διαβάσουν όλοι μαζί ένα βιβλίο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η μητέρα ανεβάζει τον τόνο της φωνής της.	
	Η μητέρα και η φοιτήτρια-ερευνήτρια	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού	Οι δύο ενήλικες τον αγνοούν.	

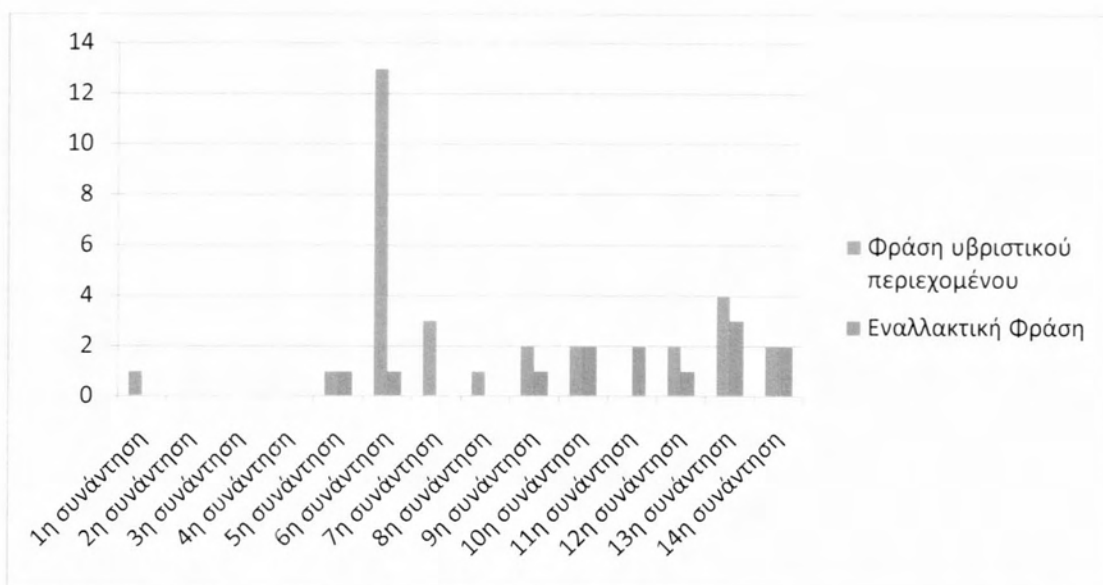
	προτείνουν στο Γιώργο να παίξουν με τα τουβλάκια του.	περιεχομένου		
	Η μητέρα και η φοιτήτρια-ερευνήτρια ζητούν από το Γιώργο να μαζέψει τα τουβλάκια.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Οι δύο ενήλικες τον αγνοούν.	
	Ο Γιώργος είναι επιθετικός προς τη φοιτήτρια-ερευνήτρια και η μητέρα του προσπαθεί να τον σταματήσει.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η μητέρα προσπαθεί να τον ηρεμήσει μιλώντας του ήρεμα.	
	Ο Γιώργος προσπαθεί να φύγει από το δωμάτιο και η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον ρωτάει «πού πηγαίνεις»	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια αγνοεί τη φράση. Του προτείνει να παίξουν με το αυτοκινητάκι.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί τραγουδούν.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Σταματά το τραγούδι.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος τραγουδούν ένα άλλο τραγούδι. Σταματά το τραγούδι.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια ξεκινά νέο τραγούδι	
7^η συνάντηση	Ο Γιώργος και η φοιτήτρια-ερευνήτρια παίζουν με τις κάρτες	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί την φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια του προτείνει να παίξουν με τα αυτοκινητάκια του.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τραγουδά όσο παίζουν με το αυτοκινητάκι.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί επανειλημμένα τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια παύει να τραγουδά.	
	Ο Γιώργος και η φοιτήτρια-ερευνήτρια τραγουδούν ένα τραγούδι. Τελειώνει το τραγούδι.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια ξεκινά να τραγουδά νέο τραγούδι.	
8^η συνάντηση	Ο Γιώργος μμείται τον οδηγό αυτοκινήτου.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου.	Η φοιτήτρια τον αγνοεί.	

9 ^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος μαζεύουν τα παιχνίδια του. Η κυρία που τον φροντίζει μπαίνει στο δωμάτιο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του εξηγεί ότι πρέπει να μαζέψει τα παιχνίδια του για να ολοκληρωθεί η συνάντηση.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί μαζεύουν τα παιχνίδια. Ο Γιώργος δεν μπορεί να κλείσει ένα κουτί.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί επανειλημμένα τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια βοηθά τον Γιώργο να κλείσει το κουτί.	Η φοιτήτρια φεύγει. Ο Γιώργος επαναλαμβάνει τη φράση.
10 ^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και η μητέρα καλούν τον Γιώργο να ασχοληθεί με αυτοσχέδιο υλικό της μητέρας.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τού υπενθυμίζει τι έχουν να κάνουν.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος παίζουν με τη μπάλα.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου και βγάζει τα γυαλιά του.	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του ζητά να φορέσει πάλι τα γυαλιά του.	Φορά τα γυαλιά αδιαμαρτύρητα.
12 ^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια προτρέπει τον Γιώργο να φάει όλο του το φαγητό.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια ρωτά τον Γιώργο αν μάσησε σωστά.	
	Ο Γιώργος συνεχίζει να μασάει.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον καθησυχάζει ότι δεν έμεινε πολύ ακόμη για να τελειώσει το φαγητό.	
13 ^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος διαβάζουν ένα βιβλίο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξηγεί στον Γιώργο πως αν δεν του αρέσει το βιβλίο μπορεί να το εκφράσει με λόγια.	

	Ο Γιώργος είναι σε ένταση. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του προτείνει πάλι την ανάγνωση βιβλίου.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του προτείνει ένα άλλο παιχνίδι.	
	Ο Γιώργος προσποιείται τον οδηγό.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον αγνοεί.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια δείχνει στο Γιώργο τη σωστή χρήση του παιχνιδιού με το τιμόνι.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια επαναλαμβάνει τη συμβουλή.	
14^η συνάντηση	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξηγεί στον Γιώργο ότι πρέπει να παραμείνουν στο δωμάτιο.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του εξηγεί πως θα βγουν από το δωμάτιο μόνο όταν ολοκληρωθεί η συνάντηση.	
	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος κάνουν μία δομημένη δραστηριότητα αξιολόγησης.	Ο Γιώργος χρησιμοποιεί τη φράση υβριστικού περιεχομένου	Η φοιτήτρια-ερευνήτρια του υπενθυμίζει πως αν ολοκληρώσει τη δραστηριότητα θα τον επιβραβεύσει.	
Σημ.: Ως «εναλλακτική φράση» σημειώθηκε μία συγκεκριμένη φράση που αναφερόταν τυχαία από το παιδί.				

Εξετάζοντας τον πίνακα φάνηκε πως η φράση υβριστικού περιεχομένου χρησιμοποιούνταν από το παιδί στις περιπτώσεις που κάποιος ενήλικας δεν του έδινε την επιθυμητή προσοχή (βλ. 1^η και 6^η συνάντηση) ή δεν ικανοποιούσε τις επιθυμίες του (βλ. 12^η και 14^η συνάντηση) καθώς και σε περιπτώσεις που το παιδί επιθυμούσε να διακοπεί κάποια δραστηριότητα ως ένδειξη πλήξης (βλ. 7^η, 10^η και 13^η συνάντηση).

Πέρα από τη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να καταγράψει τη συχνότητα χρήσης της φράσης υβριστικού περιεχομένου και μάλιστα συγκριτικά με τη χρήση εναλλακτικής φράσης για τη δήλωση της πλήξης, που το παιδί είχε χρησιμοποιήσει αυθόρμητα μερικές φορές (βλ. Γράφημα παρακάτω).



Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως ο Γιώργος, εξαιρώντας τη 2η, 3η, 4η και 11η συνάντηση, σε όλες τις υπόλοιπες έκανε χρήση της φράσης υβριστικού περιεχομένου. Η συχνότητα χρήσης κυμάνθηκε από τη μία έως τις δεκατρείς φορές ανά συνάντηση. Σχετικά με την χρήση της εναλλακτικής φράσης, αυτή σημειώθηκε στην 5η, 6η, 9η, 10η, 11η, 12η, 13η και 14η συνάντηση και χρησιμοποιήθηκε ίσες ή λιγότερες φορές από τη φράση υβριστικού περιεχομένου. Βέβαια, στην ενδέκατη συνάντηση σημειώθηκε μόνο η χρήση της εναλλακτικής φράσης κι όχι εκείνης υβριστικού περιεχομένου.

Η ποσοτική αυτή παράθεση της χρήσης των δύο φράσεων αποτέλεσε τη γραμμή βάσης, την οποία αξιοποίησε η φοιτήτρια-ερευνήτρια κατά τη στοχοθεσία και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος παροχής υπηρεσιών (βλ. 4.2). Ακόμη, η καταγραφή της συχνότητας επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα των δράσεων παρέμβασης (βλ. 4.4)

Κινητική ανάπτυξη

Οι δεξιότητες, οι οποίες αξιολογήθηκαν στον τομέα ανάπτυξης της κινητικότητας διακρίθηκαν σε εκείνες που αφορούσαν στην αδρή κινητικότητα και σε εκείνες που αφορούσαν στη λεπτή κινητικότητα (βλ. Πίνακα 7, Παράρτημα Β). Σχετικά με τις δεξιότητες αδρής κινητικότητας, ο Γιώργος μπορούσε να σηκωθεί μόνος του από το πάτωμα αν στηριζόταν κάπου, αλλά και να σπρώξει μια χαμηλή καρέκλα για να καθίσει. Επίσης, παρουσίαζε μεγάλη ευελιξία κινήσεων στη χρήση της μπάλας, αφού είχε την ικανότητα να πιάσει μία μπάλα που κυλάει στο πάτωμα, να

την σπρώξει, να την κάνει ο ίδιος να κυλάει, να την πιάσει αν πεταχτεί από μικρή απόσταση και να την πετάξει ο ίδιος μακριά. Ακόμη, μπορούσε να κατέβει μόνος του από μία τσουλήθρα χαμηλή σε ύψος, αλλά και να τοποθετήσει τα χέρια του πάνω από το κεφάλι και πίσω από το σώμα. Εξετάζοντας τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας το παιδί ήταν σε θέση να τοποθετήσει, να σπρώξει, να τραβήξει, να στριφογυρίσει αντικείμενα, να περάσει μεγάλες χάντρες σε χοντρό σχοινί με βοήθεια, όπως και να ξεκινήσει να βιδώνει ένα καπάκι από κάποιο βάζο. Ακόμη, ήταν εξοικειωμένος με τη χρήση κόλλας A4, την οποία μπορούσε να σχίσει και να διπλώσει κατ' απαίτηση, αλλά και με τη χρήση ψαλιδιού, το οποίο κρατούσε με τον κατάλληλο τρόπο. Σχετικά με τις λαβές (grip), ο Γιώργος έπιανε το μολύβι με τον ενδεδειγμένο τρόπο και συνένωνε κομμάτια, για παράδειγμα από τουβλάκια, με κάποια βοήθεια. Τέλος, όσον αφορά την επιδεξιότητά του, παρατηρήθηκε ότι καταφέρνει να κινήσει μόνο τον αντίχειρα και να ολοκληρώσει ένα πάζλ τύπου ενσφηνώματος.

Βέβαια, η κατάσταση των πολλαπλών αναπηριών είχε περιορίσει την κινητική ανάπτυξη του Γιώργου, κυρίως όσον αφορά τις δεξιότητες αδρής κινητικότητας. Έτσι, δεν είχε κατακτήσει τη βάρδια και άρα δεν ήταν σε θέση να ανέβει σκάλες (σπιτιού ή τσουλήθρας) χωρίς βοήθεια, να τρέξει, να πηδήξει, να καθίσει σταυροπόδι ή να περπατήσει στις μύτες των ποδιών. Τέλος, αξιολογώντας τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας σημειώθηκε πως δεν είχε κατακτηθεί ακόμη η ολοκληρωμένη χρήση ψαλιδιού (απαραίτητη η βοήθεια ενήλικα).

4.2 Το Εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών.

Η Φάση Α' (Αξιολόγηση) ολοκληρώθηκε με τη σύνταξη του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις αρχές που διέπουν τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης (βλ. 2.2.3). Για τη διαμόρφωση του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών συνεργάστηκαν η φοιτήτρια-ερευνήτρια, ο επόπτης καθηγητής και φυσικά η μητέρα του Γιώργου.

Σε προηγούμενες συζητήσεις με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, η μητέρα είχε δηλώσει πως κάποια επιθυμητά αποτελέσματα για εκείνη θα ήταν: (α) να αυξηθεί το εύρος της προσοχής του Γιώργου· (β) να μειωθεί η συχνότητα εμφάνισης των ακατάλληλων συμπεριφορών του· και (γ) να εδραιωθούν κάποιες ρουτίνες για τις ώρες που περνά στο σπίτι, τις οποίες μπορούσε κι εκείνη να ακολουθήσει μετά το πέρας της έρευνας.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις προσδοκίες της μητέρας καθώς και τα στοιχεία που προέκυψαν από την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού, η φοιτήτρια-ερευνήτρια σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή κατέληξαν σε κάποιους στόχους, οι οποίοι αργότερα προτάθηκαν στη μητέρα και την βρήκαν σύμφωνη.

Οι στόχοι, λοιπόν, διακρίθηκαν σε δύο επίπεδα, τα οποία περιελάμβαναν υποστόχους, έτσι ώστε να προκύψουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Το ένα επίπεδο αφορούσε την ένταξη ρουτινών στις ελεύθερες ώρες που περνά το παιδί στο σπίτι. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αποφασίστηκε να ενταχθούν στην συνάντηση του παιδιού με την φοιτήτρια-ερευνήτρια δομημένες δραστηριότητες υπό μορφή ρουτίνας. Έτσι, επιλέχθηκε ένας συγκεκριμένος αριθμός δραστηριοτήτων που θα εξυπηρετούσαν στόχους για την ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού. Οι στόχοι, αυτοί προέκυψαν από τις λίστες δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο εργαλείο αξιολόγησης του Oregon Project (Anderson et al., 2007) και συγκεκριμένα από τις δεξιότητες που εντοπίστηκε ότι το παιδί δεν είχε κατακτήσει ακόμη. Συγκεκριμένα, από τον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης επιλέχθηκε: (α) η αναγνώριση δύο αντικειμένων ως ίδια ή διαφορετικά· (β) η αναγνώριση των μερών του σώματος ανάλογα με τις λειτουργίες τους· (γ) η ομαδοποίηση αντικειμένων με κριτήριο την υφή· (δ) η σειροθέτηση τριών αντικειμένων και (ε) η ανάκληση γεγονότων από μία ιστορία. Από τον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης επιλέχθηκε η χρήση επιθέτων, ενώ από τον τομέα ανάπτυξης χρήσης της λειτουργικής όρασης επιλέχθηκε η αναγνώριση των μερών που λείπουν από ένα πρόσωπο. Οι δραστηριότητες που θα εξυπηρετούσαν τους παραπάνω στόχους επρόκειτο να λαμβάνουν χώρα με τέτοια σειρά, ώστε να υπάρχει μεν συγκεκριμένο πρότυπο ρουτίνας, αλλά φροντίζοντας να υπάρχουν εναλλαγές στη σειρά ή στη μορφή τους για την αποφυγή της πλήξης. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε η προσδοκία πως μέσω των ρουτινών θα υπήρχαν και δευτερογενή οφέλη (Hemmeter et al., 2012), όπως η μείωση της συχνότητας εμφάνισης ακατάλληλων συμπεριφορών αλλά και η αύξηση του εύρους της προσοχής του παιδιού.

Το δεύτερο επίπεδο στόχων αφορούσε στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης ακατάλληλης λεκτικής συμπεριφοράς. Όπως προαναφέρθηκε, το παιδί χρησιμοποιούσε συχνά μία συγκεκριμένη φράση μη αποδεκτή λόγω υβριστικού περιεχομένου για να δηλώσει ότι κάτι δεν του άρεσε ή ότι πλήττει. Για να μειωθεί η

εμφάνιση της ακατάλληλης συμπεριφοράς αποφασίστηκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια να παρουσιάζει μία σταθερή αντίδραση στο άκουσμα της φράσης. Συγκεκριμένα, κάθε φορά που ο Γιώργος θα έλεγε την ακατάλληλη φράση, η φοιτήτρια-ερευνήτρια θα του πρότεινε μία συγκεκριμένη εναλλακτική φράση που ήδη τυχαία χρησιμοποιούσε το παιδί, με απώτερο στόχο να γίνει μια αντικατάσταση και συνειρμικά το παιδί να χρησιμοποιεί πλέον την εναλλακτική φράση για να εκφράσει την πλήξη ή τη δυσαρέσκειά του.

Σχετικά με τη συμβολή της μητέρας στις δράσεις του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών, προέκυψαν κάποιες δυσκολίες. Όπως προαναφέρθηκε στο κομμάτι των αποτελεσμάτων των συναντήσεων αξιολόγησης (βλ. 4.1.3), ο Γιώργος δυσκολευόταν πολύ να συνεργαστεί με άλλον ενήλικα όταν η μητέρα του είναι παρούσα στον ίδιο χώρο. Έτσι, αντιδρούσε έντονα και παρουσίαζε ακατάλληλη συμπεριφορά. Προβλέποντας ότι θα ήταν πολύ δύσκολο να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες του προγράμματος, τόσο η μητέρα όσο και η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμφώνησαν ότι θα ήταν καλύτερο η μητέρα να απουσιάζει από το δωμάτιο, όσο η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί συνεργάζονταν. Ωστόσο, επειδή επρόκειτο για πρόγραμμα στο πλαίσιο έγκαιρης παρέμβασης έπρεπε να διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στις διαδικασίες (βλ. 2.3.3). Αφού κάτι τέτοιο ήταν δύσκολο δεδομένων των συνθηκών, αποφασίστηκε να βιντεοσκοπηθούν οι συναντήσεις παρέμβασης. Τα βιντεοσκοπημένα αρχεία προορίζονταν για χρήση από τη μητέρα, έτσι ώστε αφενός να μπορέσει να έχει μια εικόνα για τις δραστηριότητες του προγράμματος και αφετέρου να έχει κάποιο πρότυπο για να ακολουθήσει η ίδια.

Τέλος, επιλέχθηκαν οι ώρες και μέρες συνάντησης της φοιτήτριας-ερευνήτριας με το παιδί και έτσι ξεκίνησαν άμεσα οι δράσεις της Φάσης Β' του προγράμματος. Ως χώρος επιλέχθηκε το σπίτι της οικογένειας και συγκεκριμένα το δωμάτιο του παιδιού.

4.3 Αποτελέσματα Φάσης Β'

Στο κομμάτι αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Φάσης Β' (Παρέμβαση), η οποία ολοκληρώθηκε σε 15 συναντήσεις διάρκειας κατά μέσο όρο 50 λεπτών η κάθε μία. Οι 13 από τις συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στο δωμάτιο του παιδιού, ενώ οι υπόλοιπες 2 έλαβαν χώρα στο δωμάτιο του μεγαλύτερου αδερφού του λόγω

ανάγκης χρήσης του δωματίου του Γιώργου από άλλα μέλη της οικογένειας. Παρακάτω, παρατίθενται τα αποτελέσματα των δράσεων της κάθε συνάντησης.

Όπως είχε αποφασιστεί κατά τη Φάση Α' (Αξιολόγηση) οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν δύο επίπεδα. Το ένα επίπεδο αποτέλεσε η ένταξη ρουτινών στη ζωή του παιδιού μέσα από δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα, ενώ το άλλο είχε σχέση με τη μείωση της συχνότητας χρήσης ακατάλληλης φράσης (βλ. 4.1.3). Έτσι, τα αποτελέσματα της Φάσης Β' (Παρέμβαση) διακρίνονται σε αυτά που αφορούν στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες της κάθε συνάντησης και σε εκείνα που αφορούν στη μείωση συχνότητας χρήσης της ακατάλληλης φράσης. Τα πρώτα, παρουσιάζονται ανά συνάντηση σε πίνακες μαζί με αντίστοιχα κείμενα, όπου περιγράφεται η συμμετοχή του παιδιού σε κάθε δραστηριότητα και σχολιάζεται η γενικότερη συμπεριφορά του στη διάρκεια της συνάντησης. Από την άλλη, τα αποτελέσματα που αφορούν στη συχνότητα εμφάνισης χρήσης της ακατάλληλης φράσης, παρατίθενται συνολικά σε ένα γράφημα μαζί με τον απαραίτητο σχολιασμό.

Εένια σημαντικό να σημειωθεί πως σε κάθε συνάντηση έγινε προσπάθεια διατήρησης σταθερής δομής. Έτσι, οι συναντήσεις σχεδιάστηκε να ξεκινούν με συζήτηση και έπειτα να ακολουθούν με τη σειρά που αναφέρονται: η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος δραστηριοτήτων του παιδιού, δραστηριότητες που αποτελούσαν την ρουτίνα 1, διάλειμμα, δραστηριότητες που αποτελούσαν τη ρουτίνα 2, τραγούδια για τη σηματοδότηση του τέλους της συνάντησης και τακτοποίηση του χώρου.

1^η συνάντηση

Η 1η συνάντηση της Φάσης Β' ξεκίνησε με τη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος (βλ. Παράρτημα Δ). Στη συνέχεια έλαβαν χώρα οι δραστηριότητες που είχαν προγραμματιστεί στο πλαίσιο της ρουτίνας 1, δηλαδή οι δραστηριότητες «Μπαλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί» (βλ. Παράρτημα Δ). Έπειτα, ακολούθησε το διάλειμμα με ελεύθερο παιχνίδι συνδυασμένο με τραγούδι. Έστερα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί προχώρησαν στη ρουτίνα 2, στο πλαίσιο της οποίας έγινε προσπάθεια να συνεχιστεί η δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί» αλλά και η ανάγνωση «Απτικού Βιβλίου». Τέλος, υπήρξε συμμάζεμα του χώρου και ελεύθερο τραγούδι. Αξίζει να σημειωθεί,

ότι η επιλογή των δραστηριοτήτων γινόταν κάθε φορά από τον Γιώργο μεταξύ δύο εναλλακτικών που προτεινόταν από την φοιτήτρια-ερευνήτρια.

Όσον αφορά την επίδοση του παιδιού για τη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, ο Γιώργος ήταν εξοικειωμένος με το υλικό, αφού ήδη από τις συναντήσεις της Φάσης Α' είχε ξεκινήσει η εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας, ούτως ώστε το παιδί να είναι ενήμερο για τις μέρες συνάντησής του με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια. Έτσι, λοιπόν, στην 1^η συνάντηση της Φάσης Β' ο Γιώργος ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τη φωτογραφία της φοιτήτριας-ερευνήτριας, αλλά χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της φυσικής και λεκτικής καθοδήγησης, έτσι ώστε να τοποθετηθεί η φωτογραφία της στην αντίστοιχη ημέρα.

Παρακάτω, παρατίθενται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της 1^{ης} συνάντησης με τη σειρά που αυτές έλαβαν χώρα. Αρχικά, παρουσιάζονται σε πίνακα κι έπειτα ακολουθεί η ανάλυσή τους. Στους πίνακες, στη στήλη «Συμμετοχή Ολοκλήρωσης Βημάτων» χρησιμοποιούνται τα αρχικά της δράσης (π.χ. ΜΠ για τη δραστηριότητα Μπαλάκια), το αρχικό γράμμα της λέξης Βήμα (δλδ το Β) μαζί με τον αριθμός του βήματος (π.χ. Β1) και στη συνέχεια βρίσκεται κωδικοποιημένη η συμμετοχή της ερευνήτριας και του παιδιού για την ολοκλήρωση κάθε βήματος. Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα «Μπαλάκια» (βλ. ΜΠ στον Πίνακα 1), το πρώτο βήμα (βλ. ΜΠΒ1 στον Πίνακα 1), ολοκληρώθηκε σε τέσσερις φάσεις (βλ. ΓΕΕΓ στον Πίνακα 1). Στην πρώτη φάση, ο Γιώργος ανταποκρίθηκε δίνοντας στη φοιτήτρια-ερευνήτρια το ένα από τα δύο μπαλάκια που αυτή του ζήτησε, γεγονός που σημειώθηκε με το γράμμα Γ στον πίνακα. Στη δεύτερη φάση, η φοιτήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει την οδηγία, αφού ο Γιώργος δεν είχε ακόμη δώσει το δεύτερο μπαλάκι που έπρεπε, άρα σημειώθηκε το γράμμα Ε. Η τρίτη φάση του βήματος ολοκληρώθηκε ξανά από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια με δεύτερη επανάληψη της οδηγίας και γι' αυτό το λόγο σημειώθηκε ξανά το γράμμα Ε. Τέλος, η τέταρτη φάση ολοκληρώθηκε από τον Γιώργο, αφού παρέδωσε στη φοιτήτρια και το δεύτερο μπαλάκι κι έτσι σημειώθηκε στον πίνακα το γράμμα Γ. Συνεπώς, η κωδικοποίηση ΓΕΕΓ φανερώνει από τη μία σε πόσες φάσεις ολοκληρώθηκε το βήμα 1 της δραστηριότητας «Μπαλάκια» κι από την άλλη ποιο πρόσωπο συμμετείχε σε κάθε φάση. Άλλα βήματα ολοκληρώθηκαν σε λιγότερες φάσεις, όπως για παράδειγμα το βήμα 3 (βλ. ΜΠΒ3 στον Πίνακα 1), το οποίο ολοκληρώθηκε σε μία φάση από τον Γιώργο.

1^η Δραστηριότητα

Πίνακας 1

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Μπαλάκια»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: χρώμα)	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν μικρά χνουδωτά μπαλάκια σε χρώματα κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και άσπρο. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Δίνει δύο κόκκινα μπαλάκια έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Βήμα2: Για τα δύο μπαλάκια ίδιου χρώματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα3: Δίνει ένα κόκκινο κι ένα μπλε μπαλάκι, αφού του ζητηθεί. Βήμα4: Για τα δύο μπαλάκια διαφορετικού χρώματος απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτησή.	ΜΠΒ1: ΓΕΕΓ ΜΠΒ2: ΕΕΓ ΜΠΒ3: Γ ΜΠΒ4: ΕΓ
ΜΠΒ1= δραστηριότητα «Μπαλάκια»-Βήμα 1 ΜΠΒ2= δραστηριότητα «Μπαλάκια»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, στη δραστηριότητα «Μπαλάκια», υπήρξε αρχικά μία δυσκολία να κατανοήσει ο Γιώργος την οδηγία στο Βήμα 1 (βλ.. ΜΠΒ1), όπως το ίδιο συνέβη και με την κατανόηση της ερώτησης «Είναι ίδια;» (βλ. ΜΠΒ2). Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια προχώρησε στην επανάληψη της οδηγίας και αντίστοιχα στην επανάληψη της ερώτησης, ούτως ώστε να ολοκληρωθούν τα βήματα. Το Βήμα 3 (βλ. ΜΠΒ3) ολοκληρώθηκε από το Γιώργο χωρίς βοήθεια. Στο Βήμα 4 (βλ. ΜΠΒ4), η ερώτηση δεν έγινε κατανοητή από τον Γιώργο κι έτσι η φοιτήτρια-ερευνήτρια την επανέλαβε αλλά δεν στάθηκε δυνατό να εντοπιστεί αν η απάντηση του παιδιού ήταν τυχαία.

2^η Δραστηριότητα

Πίνακας 2

Ρουτίνα: 1 και 2			
Δραστηριότητα: «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί»			
Τομέας: Γλωσσική Ανάπτυξη			
Στόχος: Να χρησιμοποιεί τουλάχιστον μία περιγραφική λέξη για να περιγράψει ένα αντικείμενο	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ		
Περιγραφή: Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν είναι ένα κουτί, ένα μαξιλάρι και ένα μήλο. Ακολουθούν τα βήματα.	(μήλο)	(κουτί)	(μαξιλάρι)
Βήμα1: Εξερευνεί τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	EB1:Γ	EB1:Γ	EB1:Γ
Βήμα2: Ονομάζει το αντικείμενο, απαντώντας στην ερώτηση «Τι είναι αυτό:».	EB2:EEΓ	EB2:Γ	EB2:Γ
Βήμα3: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο:»/ «Το μαξιλάρι είναι μαλακό:»/ «Το μήλο είναι σκληρό:»).	EB3:Γ	EB3:Γ	EB3:EEΓ
Βήμα4: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι και τετράγωνο:»/ «Το μαξιλάρι και μαλακό:»/ «Το μήλο είναι και σκληρό:»)	EB4:Γ	EB4:Γ	EB4:EEΓ
Βήμα5: Απαντά με μία από τις δύο περιγραφικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως στην ερώτησή: «Πώς είναι το κουτί/ μαξιλάρι/ μήλο:»	EB5:Γ	EB5:EE	EB5:EE
EB1= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί»-Βήμα 1 EB2= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος E=Ερευνήτρια			

Η δραστηριότητα ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 1 και ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Σχετικά με την επίδοση στη δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί», φαίνεται πως στο πρώτο (μήλο) και δεύτερο (κουτί) αντικείμενο ο Γιώργος ολοκλήρωσε σημαντικό αριθμό βημάτων χωρίς την παροχή τμηματικής βοήθειας. Ωστόσο, προς το τέλος της δραστηριότητας η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε βοήθεια στο Γιώργο κυρίως επαναλαμβάνοντας τις αντίστοιχες ερωτήσεις προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρηθεί η προσοχή του αυξομειώνοντας τον τόνο της φωνής της, γι' αυτό και χρειάστηκαν περισσότερες φάσεις για την ολοκλήρωση των τελευταίων βημάτων.

Έπειτα, προχωρώντας στο «Απτικό βιβλίο», χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο βιβλίο από το υλικό που υπήρχε στο σπίτι. Ωστόσο, ο Γιώργος δεν φάνηκε πρόθυμος να συνεχίσει τη δραστηριότητα, αφού έκλεινε το βιβλίο και επαναλάμβανε τη φράση «Όχι». Έτσι, προτιμήθηκε να λήξει η συνάντηση.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού, ο Γιώργος φάνηκε γενικότερα συνεργάσιμος. Βέβαια, στην αρχή της συνάντησης επέδειξε άρνηση για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας του εβδομαδιαίου προγράμματος, όπως το ίδιο συνέβη και στην αρχή της δραστηριότητας «Μπαλάκια». Επίσης, καταγράφηκε άρνηση για την ολοκλήρωση δραστηριότητας προς το τέλος σχετικά με την ανάγνωση ενός δικού του απτικού βιβλίου. Κατά τα άλλα, ήταν ευδιάθετος και συμμετείχε στις δραστηριότητες. Επίσης, υπήρξε συγκεντρωμένος ιδιαίτερα στις δραστηριότητες στα πλαίσια της ρουτίνας 1.

2^η συνάντηση

Η συνάντηση αυτή ξεκίνησε με συζήτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας με το Γιώργο σχετικά με το πώς πέρασε η ημέρα του παιδιού στο σχολείο. Ακολούθησαν η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος και με τη σειρά που αναφέρονται οι δραστηριότητες «Τουβλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Μπαλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 1, οι οποίες ολοκληρώθηκαν στο τραπέζι εργασίας του παιδιού. Έπειτα, έλαβε χώρα το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου και τα τραγούδια που σηματοδοτούσαν το τέλος της συνάντησης. Όπως φαίνεται, οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της ρουτίνας 2 δε στάθηκε δυνατόν να ολοκληρωθούν, γεγονός που οφείλεται στην έντονη αντίδραση και άρνηση συνεργασίας του παιδιού στις προσπάθειες της φοιτήτριας-ερευνήτριας για δραστηριότητες μετά το διάλειμμα. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η δραστηριότητα στην οποία κάθε φορά προχωρούσαν επιλεγόταν από το Γιώργο μεταξύ δύο εναλλακτικών που η φοιτήτρια-ερευνήτρια του παρείχε.

Σχετικά με την επίδοση του Γιώργου στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, η φοιτήτρια παρείχε λεκτική και φυσική καθοδήγηση ώστε να συμπληρωθούν οι δραστηριότητες της ημέρας συνάντησης αλλά και της επόμενης ημέρας. Ακολούθησε η πρώτη δραστηριότητα στα πλαίσια της ρουτίνας 1.

1η Δραστηριότητα

Πίνακας 3

Ρουτίνα: 1			
Δραστηριότητα: «Τουβλάκια»			
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη			
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: σχήμα).	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ		
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από ξύλινα τουβλάκια σε διαφορετικά σχήματα (κύβου/ορθογώνια παραλληλεπίπεδα/τουβλάκια τριγωνικού σχήματος). Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ (τρίγωνο)	ΕΠΙΔΟΣΗ (ορθογώνιο)	ΕΠΙΔΟΣΗ (κύβος)
Βήμα 1: Δίνει δύο κύβους (ορθογώνια/τριγωνικού σχήματος), έπειτα από απαίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	TB1: ΕΓ	TB1: ΓΕΓ	TB1: Γ
Βήμα 2: Για τα δύο τουβλάκια ίδιου σχήματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση.	TB2: Γ	TB2: Γ	TB2: Γ
Βήμα 3: Δίνει έναν κύβο (ορθογώνιο/τριγωνικού σχήματος) κι ένα τρίγωνο (κύβο/ορθογώνιο), έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας ερευνήτριας.	TB3: ΕΓΓ	TB3: Γ	TB3: ΓΕΓ
Βήμα 4: Για τα δύο τουβλάκια διαφορετικού σχήματος απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτηση.	TB4: ΕΕΕ	TB4: ΕΕΕ	TB4: ΕΓΕ
TB1= δραστηριότητα «Τουβλάκια»-Βήμα 1, TB2= δραστηριότητα «Τουβλάκια»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος, Ε=Ερευνήτρια			

Η δραστηριότητα που παρατίθεται στον Πίνακα 3 εντάσσεται στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης και έχει ως στόχο την διάκριση του διαφορετικού. Ξεκινώντας με την επίδοση όσον αφορά τα τουβλάκια τριγωνικού και ορθογώνιου σχήματος, φαίνεται ότι η δυσκολία στο πρώτο βήμα (βλ. TB1) είχε να κάνει με την συγκέντρωση του παιδιού και έτσι η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει τις ερωτήσεις της ή να δώσει έμφαση στο αίτημα. Όπως είναι φανερό, στο δεύτερο βήμα (βλ. TB2) δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία, αφού ο Γιώργος με ευχέρεια απαντούσε πως είναι ίδια. Στο τρίτο βήμα (βλ. TB3) η δυσκολία ήταν ίδιας φύσης με το πρώτο, δηλαδή χρειαζόταν επανάληψη της ερώτησης, ενώ στο τελευταίο βήμα (βλ. TB4), που ουσιαστικά αφορούσε στη διάκριση των διαφορετικών δεν σημειώθηκε επιτυχία. Σχετικά με τα τουβλάκια σε σχήμα κύβου, φαίνεται πως η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας ήταν μικρότερη, όμως πάλι στο Βήμα 4 χρειάστηκε η ίδια να δώσει τελικά την απάντηση, αφού το παιδί απαντούσε τυχαία.

2η Δραστηριότητα

Πίνακας 4

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους. Επίσης ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο, ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα σχετική ερώτηση. Βήμα2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1. Βήμα3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2. Βήμα5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3 Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά Βήμα7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των παισίων.	KB1: Γ KB2: E KB3: Γ KB4: E KB5: Γ KB6: E KB7: EE
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος E=Ερευνήτρια	

Η παραπάνω δραστηριότητα είχε ως στόχο την σειροθέτηση τριών αντικειμένων σε οριζόντια σειρά, άρα επρόκειτο για δραστηριότητα στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4 ο Γιώργος ήταν σε θέση να ολοκληρώσει κάποια βήματα μόνος του χωρίς βοήθεια (βλ. KB1, KB3, KB5). Επειδή, όμως, ήταν η πρώτη φορά που καλούνταν να ολοκληρώσει την εν λόγω δραστηριότητα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια προχώρησε σε κάποια βήματα μόνη της χωρίς τη συμβολή του Γιώργου (βλ. KB2, KB4, KB6, KB7) ως επίδειξη προτύπου.

3η δραστηριότητα

Πίνακας 5

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Μπαλάκια»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: χρώμα).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από μικρά χνουδωτά μπαλάκια σε χρώματα κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και άσπρο. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Δίνει δύο κόκκινα μπαλάκια έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	ΜΠΒ1: Γ
Βήμα 2: Για τα δύο μπαλάκια ίδιου χρώματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση.	ΜΠΒ2: Γ
Βήμα 3: Δίνει ένα κόκκινο κι ένα μπλε μπαλάκι, αφού του ζητηθεί.	ΜΠΒ3: ΕΓ
Βήμα 4: Για τα δύο μπαλάκια διαφορετικού χρώματος απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτησή.	ΜΠΒ4: ΕΕΓ
ΜΠΒ1= δραστηριότητα «Μπαλάκια»-Βήμα 1 ΜΠΒ2-δραστηριότητα «Μπαλάκια»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 5 ο Γιώργος ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένος και αποδοτικός στην αρχή της δραστηριότητας «Μπαλάκια». Ωστόσο, για τα δύο τελευταία βήματα (βλ. ΜΠΒ3 και ΜΠΒ4) χρειάστηκε να παρέχει η φοιτήτρια λεκτική καθοδήγηση, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Βέβαια, σε αυτή τη συνάντηση σημειώθηκε κάποια συμμετοχή του Γιώργου στο Βήμα 4 (βλ. ΚΒ4). Τέλος, έγινε προσπάθεια για επανάληψη της δραστηριότητας με κάποιο χρώμα πέρα από το κόκκινο, αλλά το παιδί αρνήθηκε να συνεχίσει και αντέδρασε επαναλαμβάνοντας τη λέξη «όχι».

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του, παρατηρήθηκε πως στην αρχή της συνάντησης μέχρι και το διάλειμμα ο Γιώργος επιδείκνυε προσοχή και συμμετοχή στις δραστηριότητες, αντιδρώντας μόνο προς το τέλος των δραστηριοτήτων της ρουτίνας 1. Μετά το πέρας του διαλείμματος, όμως, στάθηκε αδύνατον να λάβουν χώρα οι δραστηριότητες της ρουτίνας 2. Ο Γιώργος αντιδρούσε έντονα και αρνούταν να επιστρέψει στο τραπέζι εργασίας για να συνεχιστούν οι δραστηριότητες. Στην περίπτωση αυτή, η φοιτήτρια-ερευνήτρια του έδωσε την επιλογή να δουλέψουν στο πάτωμα του δωματίου, αλλά εκείνος αρνήθηκε. Τελικά, η φοιτήτρια-ερευνήτρια αποφάσισε τη λήξη της συνάντησης, έτσι ώστε να προληφθεί ενδεχόμενη πολύ

έντονη αντίδραση του παιδιού. Ο Γιώργος, ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος στο συμμάζεμα του δωματίου αλλά και στο τραγούδι που σηματοδότησε το τέλος της συνάντησης.

3^η συνάντηση

Η συνάντηση αυτή έλαβε χώρα στο δωμάτιο του μεγαλύτερου αδερφού του Γιώργου, αφού το δωμάτιο του παιδιού ήταν κατειλημμένο. Η συνάντηση ξεκίνησε με συζήτηση σχετικά με την ημέρα του παιδιού και συνεχίστηκε με συζήτηση για τους λόγους που επέβαλαν την αλλαγή χώρου. Στο πλαίσιο της ρουτίνας 1 ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ), «Τουβλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Μπαλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ). Ακολούθησε το διάλειμμα και στη συνέχεια έλαβε χώρα η δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί²» (βλ. Παράρτημα Δ), στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Τέλος, υπήρξε τακτοποίηση του χώρου, χορός και τραγούδι, που σηματοδότησαν το τέλος της συνάντησης. Αξίζει να σημειωθεί πως παραλείφθηκε η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, αφού το εν λόγω υλικό βρισκόταν υπό τροποποίηση.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 6

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους. Επίσης, ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζακι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο, ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα σχετική ερώτηση. Βήμα2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1. Βήμα3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2. Βήμα5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3 Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των πλαισίων.	KB1: Γ KB2: ΓΕ KB3: Γ KB4: ΕΓ KB5: Γ KB6: Ε KB7: -
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ρουτίνας 1. Είναι φανερό πως τα βήματα 1, 3, 5 και 6 (βλ. KB1, KB3, KB5 και KB6) ολοκληρώθηκαν σε μία φάση. Στα τρία από αυτά (βλ. KB1, KB3 και KB5) συμμετείχε μόνο ο Γιώργος χωρίς την παροχή τμηματικής βοήθειας, ενώ στο βήμα 6 (βλ. KB6) συμμετείχε μόνο η φοιτήτρια-ερευνήτρια. Τα βήματα 2 και 4 (βλ. KB2 και KB4) ολοκληρώθηκαν σε δύο φάσεις με συμμετοχή και των δύο προσώπων. Το τελευταίο βήμα δεν ολοκληρώθηκε, καθώς ο Γιώργος κατέστρεψε μέρος του υλικού της δραστηριότητας.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 7

Ρουτίνα: 1		
Δραστηριότητα: «Τουβλάκια»		
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη		
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: σχήμα).	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από ξύλινα τουβλάκια σε διαφορετικά σχήματα (κύβοι/ορθογώνια παραλληλεπίπεδα/τουβλάκια τριγωνικού σχήματος). Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ (τρίγωνο)	ΕΠΙΔΟΣΗ (ορθογώνιο)
Βήμα 1: Δίνει δύο κύβους (ορθογώνια/ τριγωνικού σχήματος), έπειτα από απαίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	TB1: Γ	TB1: ΓΕΓ
Βήμα 2: Για τα δύο τουβλάκια ίδιου σχήματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα σχετική ερώτηση.	TB2: ΕΓ	TB2: Γ
Βήμα 3: Δίνει έναν κύβο (ορθογώνιο/τριγωνικού σχήματος) κι ένα τρίγωνο (κύβο/ορθογώνιο), έπειτα από απαίτηση της φοιτήτριας ερευνήτριας.	TB3: ΓΕ	TB3: ΓΕΓ
Βήμα 4: Για τα δύο τουβλάκια διαφορετικού σχήματος απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτηση.	TB4: ΕΕΕ	TB4: ΕΕΓ
TB1= δραστηριότητα «Τουβλάκια»-Βήμα 1 TB2= δραστηριότητα «Τουβλάκια»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια		

Στην 3^η συνάντηση, η δραστηριότητα αυτή έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, τα μόνα βήματα που ολοκληρώθηκαν σε μία φάση από το Γιώργο ήταν το βήμα 1 για το τριγωνικό σχήμα (βλ. TB1 στη στήλη για το τρίγωνο) και το βήμα 2 για το ορθογώνιο σχήμα (βλ. TB2 στη στήλη για το ορθογώνιο). Παρακάτω, τα βήματα 2 και 3 για το τριγωνικό σχήμα (βλ. TB2 και TB3 στη στήλη για το τριγωνικό σχήμα), ολοκληρώθηκαν σε δύο φάσεις με επανάληψη

της ερώτησης και ολοκλήρωση της οδηγίας αντίστοιχα από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια. Σχετικά με το ορθογώνιο σχήμα, φαίνεται πως τα βήματα 1 και 3 (βλ. TB1 και TB2 στη στήλη για το ορθογώνιο σχήμα) πραγματοποιήθηκαν σε τρεις φάσεις, αφού η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμμετείχε και επανέλαβε τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Έπειτα, στο τελευταίο βήμα τόσο για το τριγωνικό όσο και για το ορθογώνιο σχήμα(βλ. TB4) φαίνεται πως η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει πολλές φορές την ερώτηση και να παρέχει λεκτική βοήθεια, δίνοντας έμφαση στη λέξη «διαφορετικό» και ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής της κατά την προφορά αυτής της λέξης.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 8

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Μπαλάκια»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: χρώμα)	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από μικρά χνουδωτά μπαλάκια σε χρώματα κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και άσπρο. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Δίνει δύο κόκκινα μπαλάκια έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	ΜΠΒ1: ΓΕΓ
Βήμα2: Για τα δύο μπαλάκια ίδιου χρώματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση.	ΜΠΒ2: ΕΕΓ
Βήμα3: Δίνει ένα κόκκινο κι ένα μπλε μπαλάκι, αφού του ζητηθεί.	ΜΠΒ3: Γ
Βήμα4: Για τα δύο μπαλάκια διαφορετικού χρώματος απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτησή.	ΜΠΒ4: ΓΕΕ
ΜΠΒ1= δραστηριότητα «Μπαλάκια»-Βήμα 1 ΜΠΒ2= δραστηριότητα «Μπαλάκια»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Μπαλάκια» έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Στη συνάντηση αυτή η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμμετείχε στα τρία (βλ. ΜΠΒ1, ΜΠΒ2 και ΜΠΒ4) από τα τέσσερα βήματα, κυρίως λόγω της έντονης αντίδρασης που παρουσίασε ο Γιώργος κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, στο τελευταίο βήμα (βλ. ΜΠΒ4), ο Γιώργος απάντησε «ναι» στην ερώτηση αν τα μπαλάκια είναι διαφορετικά, αλλά σε επανάληψη της ερώτησης έδωσε διαφορετική απάντηση. Συνεπώς, υπάρχει η πιθανότητα ότι αρχικά απάντησε τυχαία. Τέλος, το βήμα 3 (βλ. ΜΠΒ3) ολοκληρώθηκε σε μία φάση από το Γιώργο.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 9

Ρουτίνα: 2			
Δραστηριότητα: «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί ² »			
Τομέας: Γλωσσική Ανάπτυξη			
Στόχος: Να χρησιμοποιεί τουλάχιστον μία περιγραφική λέξη για να περιγράψει ένα αντικείμενο		ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ	
Περιγραφή: Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν είναι ένα κουτί, ένα μαξιλάρι και ένα μήλο. Ακολουθούν τα βήματα.	(μήλο)	(κουτί)	(μαξιλάρι)
Βήμα1: Εξερευνεί τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	E ² B1: Γ	E ² B1: Γ	E ² B1: Γ
Βήμα2: Ονομάζει το αντικείμενο, απαντώντας στην ερώτηση «Τι είναι αυτό?».	E ² B2: Γ	E ² B2: ΕΓ	E ² B2: Γ
Βήμα3: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο;»/ «Το μαξιλάρι είναι μαλακό;»/ «Το μήλο είναι σκληρό;»).	E ² B3: Γ	E ² B3: Γ	E ² B3: ΕΓ
Βήμα4: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι και τετράγωνο;»/ «Το μαξιλάρι είναι και μεγάλο;»/ «Το μήλο είναι και πράσινο;»)	E ² B4: Γ	E ² B4: Ε	E ² B4: ΕΕΓ
Βήμα 5: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο και τετράγωνο;»/ «Το μαξιλάρι είναι μεγάλο και μαλακό;»/ «Το μήλο είναι πράσινο και σκληρό;»)	E ² B5: ΕΓ	E ² B5: ΕΓ	E ² B5: ΕΕΕ
Βήμα6: Απαντά με μία από τις δύο περιγραφικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως στην ερώτηση: «Πώς είναι το κουτί/ μαξιλάρι/ μήλο;»	E ² B6: ΕΕ	E ² B6: ΕΕ	E ² B6:-
E ² B1= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί ² »-Βήμα 1 E ² B2= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια			

Η δραστηριότητα αυτή είναι παρόμοια με τη δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί» που είχε λάβει χώρα στην 1η συνάντηση, με τη διαφορά πως σε αυτή την συνάντηση προστέθηκε ένα παραπάνω βήμα (βλ. E²B5). Αναλύοντας τον Πίνακα 9, φαίνεται πως στα πρώτα βήματα της δραστηριότητας η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας ήταν μικρή και περιορίστηκε στην επανάληψη της ερώτησης τις στιγμές που χρειαζόταν να διατηρηθεί η προσοχή του παιδιού. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο και για το τελευταίο βήμα για τα αντικείμενα «μήλο» και «κουτί» (βλ. E²B6 για το μήλο και το κουτί), για τα οποία το παιδί δεν απαντούσε με αποτέλεσμα να δίνει την απάντηση η φοιτήτρια-ερευνήτρια. Το τελευταίο βήμα για το αντικείμενο «μαξιλάρι» (βλ. E²B6 στη στήλη για το μαξιλάρι) δεν ολοκληρώθηκε, αφού ο Γιώργος αντέδρασε έντονα.

Σχετικά με τη συμπεριφορά του Γιώργου, παρατηρήθηκε κάποια ένταση. Συγκεκριμένα, προς το τέλος της δραστηριότητας «Κουτιά-Σειροθέτηση» (ρουτίνα

1), ο Γιώργος κατέστρεψε μέρος του υλικού της δραστηριότητας, όμως η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να αντιμετωπίσει τη συμπεριφορά αυτή καθησυχάζοντας το παιδί πως θα φέρει νέο υλικό, στοχεύοντας στην πρόληψη έντασης. Στη συνέχεια, ο Γιώργος επέδειξε άρνηση να συνεργαστεί επαναλαμβάνοντας τη φράση «Δε σου μιλάω» λίγο πριν την ώρα του διαλείμματος. Ωστόσο η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον έπεισε να συνεργαστεί υπενθυμίζοντάς του πως η ολοκλήρωση της δραστηριότητας «Μπαλάκια» σηματοδοτούσε την έναρξη του διαλείμματος. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, υπήρξε στιγμιαία διακοπή από τη μητέρα, η οποία μπήκε στο δωμάτιο για να ενημερώσει το Γιώργο για τη βόλτα που θα ακολουθούσε. Μόλις η μητέρα έφυγε από το δωμάτιο, ο Γιώργος της ζητούσε επίμονα να γυρίσει πίσω, προσπαθώντας ταυτόχρονα να φύγει από το δωμάτιο, συμπεριφορά που η φοιτήτρια-ερευνήτρια αντιμετώπισε με τη σωματική επαφή και συγκεκριμένα με το να αγκαλιάσει το παιδί. Ακόμη, έντονη αντίδραση παρατηρήθηκε προς το τέλος της δραστηριότητας «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί²» (ρουτίνα 2), ωστόσο δε συνεχίστηκε, αφού η συνάντηση πλησίαζε προς το τέλος. Γενικότερα, όμως, υπήρξε πολλές φορές συγκεντρωμένος στις δραστηριότητες, παρά την αλλαγή χώρου και τη στιγμιαία διακοπή από τη μητέρα.

4^η συνάντηση

Η συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του μεγαλύτερου αδερφού του Γιώργου, καθώς το δωμάτιο του παιδιού ήταν κατειλημμένο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η μητέρα ήταν παρούσα στο σπίτι και ο Γιώργος συχνά την αντιλαμβανόταν ακούγοντας τη φωνή της. Στην αρχή της συνάντησης έγινε η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος. Ακολούθησαν οι δράσεις της ρουτίνας 1, δηλαδή οι δραστηριότητες «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ), «Γουβλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Μπαλάκια» (βλ. Παράρτημα Δ). Από αυτές η πρώτη δεν ολοκληρώθηκε λόγω καταστροφής του υλικού από τον Γιώργο, ενώ οι δύο επόμενες ολοκληρώθηκαν κανονικά. Στη συνέχεια, υπήρξε διάλειμμα, ενώ στο πλαίσιο της δεύτερης ρουτίνας έγινε προσπάθεια για ολοκλήρωση της δραστηριότητας «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί²» (βλ. Παράρτημα Δ), όμως αυτή έλαβε χώρα μόνο για ένα από τα τρία αντικείμενα. Τέλος, υπήρξε ελεύθερο παιχνίδι, συμμαζέμα του χώρου, τραγούδι ως σηματοδότηση του τέλους της συνάντησης και επίδειξη αυτού του τραγουδιού στη μητέρα, η οποία βρισκόταν στο σπίτι.

Όσον αφορά το πρόγραμμα της εβδομάδας στη συνάντηση αυτή έγινε συμπλήρωση όλων των ημερών. Έτσι, χρειάστηκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια να παρέχει λεκτική καθοδήγηση, αφού επρόκειτο για ολόκληρο το πρόγραμμα.

1^η δραστηριότητα

Όπως προαναφέρθηκε η πρώτη δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» δεν στάθηκε δυνατό να ολοκληρωθεί, αφού καταστράφηκε το υλικό.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 10

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Τουβλάκια»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: σχήμα).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από ξύλινα τουβλάκια σε διαφορετικά σχήματα (κύβο/ορθογώνια παραλληλεπίπεδα/τουβλάκια τριγωνικού σχήματος). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ (τρίγωνο)
Βήμα 1: Δίνει δύο κύβους (ορθογώνια/ τριγωνικού σχήματος), έπειτα από απαίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Βήμα 2: Για τα δύο τουβλάκια ίδιου σχήματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα σχετική ερώτηση. Βήμα 3: Δίνει έναν κύβο (ορθογώνιο/τριγωνικού σχήματος) κι ένα τρίγωνο (κύβο/ορθογώνιο), έπειτα από απαίτηση της φοιτήτριας ερευνήτριας. Βήμα 4: Για τα δύο τουβλάκια διαφορετικού σχήματος απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτηση.	TB1: Γ TB2: Γ TB3: ΓΕ TB4: Ε
TB1= δραστηριότητα «Τουβλάκια»-Βήμα 1 TB2= δραστηριότητα «Τουβλάκια»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Τουβλάκια» πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 1 για ένα μόνο σχήμα (τρίγωνο), λόγω αντιδράσεων του παιδιού και δυσκολιών στη συγκέντρωση. Σχετικά με τα βήματα, φαίνεται πως τα βήματα 1 και 2 (βλ. TB1 και TB2) ολοκληρώθηκαν σε μία φάση από τον Γιώργο, ενώ το βήμα 3 (βλ. TB3) ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις με συμμετοχή και των δύο προσώπων, δηλαδή ο Γιώργος έδωσε το πρώτο τουβλάκι κι η φοιτήτρια το δεύτερο. Το τελευταίο βήμα (βλ. TB4) δυσκόλεψε τον Γιώργο και έτσι χρειάστηκε να δοθεί η σωστή απάντηση από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, η οποία ολοκλήρωσε το βήμα σε μία φάση.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 11

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Μπαλάκια»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη.	
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν ένα σύνολο από μικρά χνουδωτά μπαλάκια σε χρώματα κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και άσπρο καθώς και μερικά ξύλινα τουβλάκια. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Δίνει δύο πράσινα μπαλάκια έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	ΜΠ²Β1: ΓΕ
Βήμα2: Για τα δύο μπαλάκια ίδιου χρώματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση.	ΜΠ²Β2: Γ
Βήμα3: Δίνει ένα πράσινο μπαλάκι κι ένα κίτρινο τουβλάκι τριγωνικού σχήματος, αφού του ζητηθεί.	ΜΠ²Β3: Ε
Βήμα4: Για τα δύο διαφορετικά αντικείμενα απαντά ότι είναι διαφορετικά, έπειτα από σχετική ερώτησή.	ΜΠ²Β4: ΕΕ
ΜΠ ² Β1= δραστηριότητα «Μπαλάκια ² »-Βήμα 1 ΜΠ ² Β2= δραστηριότητα «Μπαλάκια ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα που παρατίθεται στον παραπάνω πίνακα είναι μια παραλλαγή της αρχικής δραστηριότητας «Μπαλάκια²», που έχει πραγματοποιηθεί σε προηγούμενες συναντήσεις και έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν μπαλάκια πράσινου χρώματος αυτή τη φορά και επίσης στο βήμα 3 (βλ. ΜΠ²Β3) ζητήθηκε ένα μπαλάκι κι ένα τουβλάκι, ενώ σε προηγούμενες συναντήσεις η διάκριση αφορούσε μόνο το χρώμα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, το πρώτο βήμα (βλ. ΜΠ²Β1) ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις, αφού ο Γιώργος έδωσε το πρώτο μπαλάκι κι η φοιτήτρια-ερευνήτρια το δεύτερο. Σχετικά με το δεύτερο βήμα, αυτό ολοκληρώθηκε σε μία φάση από τον Γιώργο (βλ. ΜΠ²Β2), ενώ το τρίτο βήμα (βλ. ΜΠ²Β3) ολοκληρώθηκε κι εκείνο σε μία φάση αλλά από την φοιτήτρια-ερευνήτρια, καθώς επρόκειτο για κάτι νέο κι εκείνη επέλεξε να το δείξει η ίδια στο παιδί. Τέλος, η δυσκολία ολοκλήρωσης του τελευταίου βήματος (βλ. ΜΠ²Β4) από τον Γιώργο, οδήγησε τη φοιτήτρια-ερευνήτρια να δώσει μόνη της την απάντηση, για να γνωστοποιήσει στον Γιώργο πως τα δύο αντικείμενα ήταν διαφορετικά.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 12

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί ² »	
Τομέας: Γλωσσική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να χρησιμοποιεί τουλάχιστον μία περιγραφική λέξη για να περιγράψει ένα αντικείμενο	
Περιγραφή: Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν είναι ένα κουτί, ένα μαξιλάρι και ένα μήλο. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ (μήλο)
Βήμα1: Εξερευνεί τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, έπειτα από δική αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	E²B1: Γ
Βήμα2: Ονομάζει το αντικείμενο, απαντώντας στην ερώτηση «Τι είναι αυτό:».	E²B2: Γ
Βήμα3: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο:»/ «Το μαξιλάρι είναι μαλακό:»/ «Το μήλο είναι σκληρό:»).	E²B3: EE
Βήμα4: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι και τετράγωνο:»/ «Το μαξιλάρι είναι και μεγάλο:»/ «Το μήλο είναι και πράσινο:»)	E²B4: E
Βήμα 5: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο και τετράγωνο:»/ «Το μαξιλάρι είναι μεγάλο και μαλακό:»/ «Το μήλο είναι πράσινο και σκληρό:»)	E²B5: EΓ
Βήμα6: Απαντά με μία από τις δύο περιγραφικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως στην ερώτησή: «Πώς είναι το κουτί/μαξιλάρι/ μήλο:»	E²B6: -
E ² B1= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί ² »-Βήμα 1 E ² B2= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος E= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί²» ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2, μόνο για ένα αντικείμενο λόγω έντονης αντίδρασης του παιδιού. Αυτή τη φορά, χρειάστηκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια να συμμετέχει σε κάποια βήματα επαναλαμβάνοντας την ερώτηση (βλ. E²B5) για να διατηρηθεί η προσοχή του παιδιού, ενώ σε μερικά έδινε η ίδια την απάντηση (βλ. E²B3, E²B4, E²B6), καθώς ο Γιώργος αρνούνταν να απαντήσει ή αντιδρούσε στις προσπάθειες για ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Για τον ίδιο λόγο στάθηκε αδύνατο να ολοκληρωθεί το τελευταίο βήμα της δραστηριότητας (βλ. E²B6).

Σχετικά με τη συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν ιδιαίτερα ανήσυχος κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Αυτό φάνηκε από την συνεχή άρνησή του να συνεργαστεί, αφού πολλές στιγμές από την αρχή μέχρι το τέλος της συνάντησης έλεγε «Όχι», «Θα φύγω» ή «Τέλος» ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής του. Στις

αντιδράσεις αυτές η φοιτήτρια-ερευνήτρια είτε επέμενε για την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας είτε προσπαθούσε να προχωρήσει σε δραστηριότητες χαλάρωσης. Ωστόσο, οι προσπάθειες της δεν είχαν αποτέλεσμα κι ως εκ τούτου ο Γιώργος συνέχιζε να είναι ανήσυχος. Επίσης, υπήρξε μεγάλη δυσκολία να διατηρηθεί η προσοχή του παιδιού. Ακόμη, προς το τέλος της συνάντησης η φοιτήτρια-ερευνήτρια μαζί με το Γιώργο αποφάσισαν να τραγουδήσουν ένα παιδικό τραγούδι συνοδευόμενο από κινήσεις των χεριών μπροστά στη μητέρα. Κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ο Γιώργος εμφάνισε ακατάλληλη συμπεριφορά, αφού έγινε επιθετικός προς τη φοιτήτρια-ερευνήτρια. Η συμπεριφορά του αυτή αντιμετωπίστηκε από τη μητέρα, που ήταν παρούσα, με την τεχνική της υπερδιόρθωσης ζητώντας από το Γιώργο να εκφράσει τη συγγνώμη του προς την φοιτήτρια-ερευνήτρια για αυτό που είχε προηγηθεί.

5^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του Γιώργου. Λόγω τροποποίησης του υλικού του εβδομαδιαίου προγράμματος, αυτό δε βρισκόταν στο σπίτι, ώστε να αρχίσει η συνάντηση με αυτό. Έτσι, η συνάντηση ξεκίνησε με συζήτηση για το πώς είχε περάσει ο Γιώργος την ημέρα του μέχρι εκείνη τη στιγμή. Έπειτα, ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες της ρουτίνας 1 στο τραπέζι εργασίας, δηλαδή οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ), «Τουβλάκια²» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Μπαλάκια³» (βλ. Παράρτημα Δ). Ακολούθησε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου, στη διάρκεια του οποίου υπήρξε χορός, τραγούδι και ελεύθερο παιχνίδι. Ύστερα, πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες της ρουτίνας 2 στο πάτωμα του δωματίου, δηλαδή οι δραστηριότητες «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Αντικείμενα-Επιθετικοί Προσδιορισμοί²» (βλ. Παράρτημα Δ). Τέλος, έγινε τακτοποίηση του δωματίου αλλά υπήρξε και συγκεκριμένο τραγούδι, το οποίο σηματοδότησε και το τέλος της συνάντησης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως όλες οι παραπάνω δραστηριότητες επιλέγονταν από το παιδί ανάμεσα σε δύο εναλλακτικές που παρέχονταν από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 13

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: ΕΕΓ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ7: ΕΓ
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ8: ΕΓ
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ9: ΕΕ
Βήμα 10: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ10: ΕΕ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: ΕΕ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: Γ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» είχε ως στόχο την αναγνώριση των μερών του σώματος με βάση τη λειτουργία τους. Ο στόχος αυτός αφορούσε στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας δίνονταν στο Γιώργο όλες οι εικόνες των μερών που έλειπαν από την εικόνα του σώματος σε

πλαστικοποιημένη μορφή. Από αυτές έπρεπε το παιδί να επιλέξει τη σωστή κάθε φορά εικόνα και να την τοποθετήσει στο αντίστοιχο σημείο του σώματος.

Σχετικά, λοιπόν, με την επίδοσή του φαίνεται πως τα πρώτα βήματα (βλ. ΣΒ1 έως ΣΒ6) ο Γιώργος κατάφερε να τα ολοκληρώσει χωρίς την καθοδήγηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Βέβαια, στο βήμα 1 (βλ. ΣΒ1) χρειάστηκε να δείξει η φοιτήτρια ερευνήτρια τον τρόπο στο Γιώργο ως παράδειγμα. Από το βήμα 8 κι έπειτα (βλ. ΣΒ8 έως ΣΒ11), που οι απαντήσεις αφορούσαν τον ίδιο σημειώθηκε κάποια δυσκολία. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε φυσική καθοδήγηση, οδηγώντας το χέρι του παιδιού στα αντίστοιχα σημεία, ενώ μερικές φορές η απάντηση δινόταν από την ίδια (βλ. ΣΒ9, ΣΒ10 και ΣΒ11). Τέλος, το τελευταίο βήμα (βλ. ΣΒ12) ολοκληρώθηκε σε μία φάση από τον Γιώργο, χωρίς τη συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 14

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους. Επίσης, ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζακι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο, ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση.	KB1: ΕΓ
Βήμα 2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1.	
Βήμα 3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση.	KB2: Γ KB3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2.	
Βήμα 5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3	KB4: ΕΓ
Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά	KB5: Γ
Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των πλαισίων.	KB6: Γ KB7: ΕΕΕ
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα αυτή έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Σε αυτή τη συνάντηση, ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει τα βήματα 2, 3, 5, 6 (βλ. KB2, KB3, KB5, KB6) σε μία φάση χωρίς βοήθεια, ενώ για το βήμα 1 (βλ. KB1) χρειάστηκε μόνο μία επανάληψη της ερώτησης. Για το βήμα 4 (βλ. KB4) κρίθηκε απαραίτητη η παροχή λεκτικής καθοδήγησης, γι' αυτό και προέκυψαν δύο φάσεις.

Σχετικά με το τελευταίο βήμα (βλ. KB7), η φοιτήτρια-ερευνήτρια τοποθέτησε η ίδια όλα τα κουτιά στις αντίστοιχες θέσεις, αφού οι οδηγίες της δεν έμοιαζαν να είναι κατανοητές στο παιδί και έτσι προτίμησε να του δείξει το πρότυπο. Σε πρότασή της για αναπαραγωγή του προτύπου το παιδί έδειξε απροθυμία να ακολουθήσει την πρόταση κι εκείνη δεν επέμεινε.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 15

Ρουτίνα: 1			
Δραστηριότητα: «Τουβλάκια ² »			
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη			
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά (ιδιότητα: σχήμα).	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ		
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από ξύλινα τουβλάκια σε διαφορετικά σχήματα (κύβοι/ορθογώνια παραλληλεπίπεδα/τουβλάκια τριγωνικού σχήματος). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν μπαλάκια τυχαίου χρώματος. Ακολουθούν τα βήματα.	(τριγων.)	(ορθογ.)	(κύβοι)
Βήμα 1: Δίνει δύο κύβους (ή ορθογώνια/ τριγωνικού σχήματος), έπειτα από αίτηση της φοιτήτρια-ερευνήτριας.	T²B1: Γ	T²B1: Γ	T²B1: Γ
Βήμα 2: Για τα δύο τουβλάκια ίδιου σχήματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση.	T²B2: Γ	T²B2: Γ	T²B2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί τα ίδια τουβλάκια στο σημείο 1 του τραπέζιου.	T²B3: Ε	T²B3: Ε	T²B3: Ε
Βήμα 4: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια δίνει ένα μπαλάκι και ένα τουβλάκι διαφορετικού χρώματος. Το παιδί τα τοποθετεί στο σημείο 2 του τραπέζιου λέγοντας «είναι διαφορετικά».	T²B4: ΕΓ	T²B4: Γ	T²B4: ΕΓ
Βήμα 5: Δείχνει σε ποιο σημείο έχουμε βάλει τα «ίδια», έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	T²B5: Γ	T²B5: ΕΓ	T²B5: Γ
Βήμα 6: Δείχνει σε ποιο σημείο έχουμε βάλει τα «διαφορετικά», έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	T²B6: Γ	T²B6: Γ	T²B6: Γ
Βήμα 7: Απαντά ότι «είναι διαφορετικά» σε ερώτησή για το ζευγάρι μπαλάκι-τουβλάκι.	T²B7: ΕΕ	T²B7: ΕΕ	T²B7: ΕΕ
T ² B1= δραστηριότητα «Τουβλάκια ² »-Βήμα 1 T ² B2= δραστηριότητα «Τουβλάκια ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ=Γιώργος Ε=Ερευνήτρια			

Στον παραπάνω πίνακα, παρατίθεται η δραστηριότητα με τίτλο «Τουβλάκια²», η οποία πραγματοποιήθηκε ως μέρος της ρουτίνας 1. Πρόκειται για μία παραλλαγή της δραστηριότητας «Τουβλάκια» προηγούμενων συναντήσεων, αφού υπάρχει ο ίδιος στόχος και το ίδιο υλικό κατά βάση, όμως τα βήματα είναι διαφορετικά. Αναλύοντας

το κομμάτι του πίνακα που αφορά την επίδοση του Γιώργου, φαίνεται πως υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των τριών προσπαθειών (μία προσπάθεια για κάθε ζεύγος όμοιων στο σχήμα αντικειμένων). Έτσι, τα βήματα 1, 2, 6 (βλ. T²B1, T²B2, T²B6) ολοκληρώθηκαν και για τα τρία σχήματα σε μία φάση αποκλειστικά από το Γιώργο, ενώ για τα υπόλοιπα χρειάστηκε η παροχή φυσικής καθοδήγησης (π.χ. βλ. T²B4 στη στήλη για τα τουβλάκια τριγωνικού σχήματος) ή η εκτέλεση του βήματος αποκλειστικά από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια (π.χ. βλ. T²B7), αφού οι οδηγίες της δεν γίνονταν κατανοητές από τον Γιώργο.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 16

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Μπαλάκια ³ »	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή διαφορετικά .	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από μικρά χνουδωτά μπαλάκια σε χρώματα κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και άσπρο καθώς και μερικά ξύλινα τουβλάκια. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ (κόκκινα μπαλάκια)
Βήμα 1: Δίνει δύο κόκκινα μπαλάκια (ή κίτρινα/μπλε/πράσινα/άσπρο) έπειτα αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	ΜΠ³B1: Γ
Βήμα 2: Για τα δύο μπαλάκια ίδιου χρώματος απαντά ότι είναι ίδια, έπειτα από σχετική ερώτηση.	ΜΠ³B2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί τα ίδια μπαλάκια στο σημείο 1 του τραπέζιου.	ΜΠ³B3: Γ
Βήμα 4: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια δίνει ένα μπαλάκι και ένα τουβλάκι διαφορετικού χρώματος (από το μπαλάκι). Το παιδί τα τοποθετεί στο σημείο 2 του τραπέζιου λέγοντας «είναι διαφορετικά».	ΜΠ³B4: ΓΕ
Βήμα 5: Δείχνει σε ποιο σημείο έχουμε βάλει τα «ίδια», έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας - ερευνήτριας.	ΜΠ³B5: Ε
Βήμα 6: Δείχνει σε ποιο σημείο έχουμε βάλει τα «διαφορετικά», έπειτα από αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	ΜΠ³B6: Γ
Βήμα 7: Απαντά ότι «είναι διαφορετικά», σε ερώτησή για το ζευγάρι μπαλάκι-τουβλάκι.	ΜΠ³B7: Ε
ΜΠ ³ B1= δραστηριότητα «Μπαλάκια ³ »-Βήμα 1 ΜΠ ³ B2= δραστηριότητα «Μπαλάκια ³ »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα που παρατίθεται στον παραπάνω πίνακα είναι μια παραλλαγή της δραστηριότητας «Μπαλάκια», αφού μοιράζονται μεν τον ίδιο στόχο και το ίδιο υλικό, όμως διαφέρουν στα βήματα. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, δραστηριότητα έλαβε χώρα στα πλαίσια της ρουτίνας 1. Εξετάζοντας την επίδοση του

Γιώργου, είναι φανερό πως στα πρώτα βήματα (βλ. ΜΠ³Β1 έως ΜΠ³Β3), τα οποία αφορούν την αναγνώριση της ομοιότητας των αντικειμένων, δε παρουσιάστηκε δυσκολία. Προχωρώντας στο Βήμα 4 (βλ. ΜΠ³Β4), αυτό ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις, αφού ο Γιώργος τοποθέτησε σωστά το ένα από τα δύο μπαλάκια και έπειτα χρειάστηκε να συμμετέχει η φοιτήτρια-ερευνήτρια. Παρακάτω, τα βήματα 5 και 7 (βλ. ΜΠ³Β5 και ΜΠ³Β7) ολοκληρώθηκαν σε μία φάση μόνο από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, αφού φάνηκε πως το παιδί δυσκολευόταν να κατανοήσει την οδηγία και την ερώτηση αντίστοιχα. Τέλος, το βήμα 6 (βλ. ΜΠ³Β6), ολοκληρώθηκε αποκλειστικά από το Γιώργο.

5^η δραστηριότητα

Πίνακας 17

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ1:Γ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ3:E
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ4:EEΓ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5:Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ6:Γ
	ΥΒ7: Γ
	ΥΒ8:Γ
	ΥΒ9:Γ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος E= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα αυτή ονομάζεται «Κουτιά-Υφές» και εντάσσεται στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα στην κατάκτηση προ-μαθηματικών δεξιοτήτων. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Ήδη από

την πρώτη προσπάθεια ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει πολλά βήματα μόνος του. Ωστόσο, η φοιτήτρια-ερευνήτρια σε όλα τα βήματα παρείχε σε μεγάλο βαθμό λεκτική καθοδήγηση και επίσης προσπαθούσε να θυμίσει στο παιδί την αναγκαιότητα να είναι προσεκτικός και να σκέφτεται πριν τοποθετήσει οποιοδήποτε χαρτόνι στα κουτιά.

6^η δραστηριότητα

Πίνακας 18

Ρουτίνα: 2			
Δραστηριότητα: «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί»			
Τομέας: Γλωσσική Ανάπτυξη			
Στόχος: Να χρησιμοποιεί τουλάχιστον μία περιγραφική λέξη για να περιγράψει ένα αντικείμενο			
Περιγραφή: Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν είναι ένα κουτί, ένα μαξιλάρι και ένα μήλο. Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ (μήλο)	ΕΠΙΔΟΣΗ (μαξιλάρι)	ΕΠΙΔΟΣΗ (κουτί)
Βήμα 1: Εξερευνεί τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, έπειτα από δική αίτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας.	E²B1: Γ	E²B1: Γ	E²B1: Γ
Βήμα 2: Ονομάζει το αντικείμενο απαντώντας στην ερώτηση «Τι είναι αυτό;».	E²B2: Γ	E²B2: Γ	E²B2: ΕΓ
Βήμα 3: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο;»/ «Το μαξιλάρι είναι μαλακό;»/ «Το μήλο είναι σκληρό;».	E²B3: Γ	E²B3: Γ	E²B3: Γ
Βήμα 4: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι και τετράγωνο;»/ «Το μαξιλάρι είναι και μεγάλο;»/ «Το μήλο είναι και πράσινο;»)	E²B4: Γ	E²B4: Γ	E²B4: Γ
Βήμα 5: Απαντά «ναι» σε ερώτηση τύπου: «Το κουτί αυτό είναι μεγάλο και τετράγωνο;»/ «Το μαξιλάρι είναι μεγάλο και μαλακό;»/ «Το μήλο είναι πράσινο και σκληρό;»)	E²B5: Γ	E²B5: ΕΓ	E²B5: Γ
Βήμα 6: Απαντά με μία από τις δύο περιγραφικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως στην ερώτησή: «Πώς είναι το κουτί/ μαξιλάρι/ μήλο;»	E²B6: ΕΕΓ	E²B6: Γ	E²B6: Γ
E ² B1= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί ² »-Βήμα 1 E ² B2= δραστηριότητα «Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια			

Η δραστηριότητα αυτή έχει ήδη επαναληφθεί σε προηγούμενες συναντήσεις (3^η, 4^η συνάντηση), αλλά υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση στη σειρά επεξεργασίας των αντικειμένων, δηλαδή αντί για μήλο, κουτί, μαξιλάρι, αυτή τη φορά προτιμήθηκε η σειρά: μήλο, μαξιλάρι, κουτί. Στην συνάντηση αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, υπήρξε μία πολύ καλή επίδοση του Γιώργου, αφού εκείνος ολοκλήρωσε πολλά

βήματα σε μία φάση χωρίς βοήθεια (βλ. E²B1, E²B2, E²B3, E²B4 και για τα τρία αντικείμενα), ενώ σε όποια βήματα κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας (βλ. E²B5 για το μαξιλάρι και E²B6 για το μήλο) αυτή περιορίστηκε στην επανάληψη της εκάστοτε ερώτησης.

Όσον αφορά το κομμάτι της συμπεριφοράς, ο Γιώργος ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμος στη συνάντηση αυτή. Παρατηρήθηκε πως ήταν ευδιάθετος και έκανε τις επιλογές ανάμεσα στις δραστηριότητες με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, πράγμα που φάνηκε από τον τόνο της φωνής του και τις εκφράσεις του προσώπου του. Αντίθετα με τις άλλες φορές δεν επέδειξε καμία άρνηση συνεργασίας και καμία ακατάλληλη συμπεριφορά. Ακόμη, υπήρξε συγκεντρωμένος σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης, με εξαίρεση μία στιγμή περίπου στη μέση της δραστηριότητας «Τουβλάκια²» (ρουτίνα 1).

6^η συνάντηση

Η συνάντηση αυτή ξεκίνησε με συζήτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του Γιώργου για το πώς είχε περάσει το παιδί την ημέρα του μέχρι εκείνη την στιγμή. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ) και μία δραστηριότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της ρουτίνας 1 στο τραπέζι εργασίας του παιδιού. Στη συνέχεια, έγινε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου κατά το οποίο έλαβε χώρα ελεύθερο παιχνίδι, τραγούδι και χορός. Ακολούθησε η δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ) κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 2 στο πάτωμα του δωματίου, ενώ έγινε μια πρώτη προσπάθεια για την ολοκλήρωση μιας νέας δραστηριότητας με τίτλο «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ). Ωστόσο, αυτή δεν προχώρησε πέρα από το πρώτο παράδειγμα λόγω κόπωσης του παιδιού. Τέλος, υπήρξε το χαρακτηριστικό τραγούδι που σηματοδοτούσε το τέλος, τακτοποίηση του χώρου, επισκόπηση όσων είχαν προηγηθεί στη συνάντηση και χορός. Όπως και στις προηγούμενες συναντήσεις, έτσι και σε αυτήν ο Γιώργος επέλεγε τις δραστηριότητες που ήθελε κάθε στιγμή μεταξύ δύο εναλλακτικών.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 19

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: ΕΕΓ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: ΕΓ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ7: -
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ8: -
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ9: -
Βήμα 10: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ10: -
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: -
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: -
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» ήταν ήδη οικεία στο Γιώργο από την προηγούμενη συνάντηση. Ωστόσο, σε αυτή τη συνάντηση επιλέχθηκε από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια να επεξεργάζονται τα μέρη του σώματος ανά δύο. Έτσι, εκείνη περιέγραφε τη λειτουργία των μερών του σώματος ανά δύο κι έπειτα προχωρούσε στα αντίστοιχα βήματα. Επίσης, αυτή τη φορά ο Γιώργος δεν είχε μπροστά του τις εικόνες όλων των μερών του σώματος ώστε να επιλέξει μία, αλλά η επιλογή γινόταν μεταξύ δύο εικόνων κάθε φορά. Εξετάζοντας την επίδοσή του, είναι φανερό πως δε δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα, αφού τα βήματα 1, 4, 5 και 6 (βλ. ΣΒ1, ΣΒ4, ΣΒ5 και ΣΒ6) τα ολοκλήρωσε σε μία φάση χωρίς βοήθεια. Ωστόσο, στο βήμα 2 (βλ. ΣΒ2) χρειάστηκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια να επαναλάβει την ερώτηση και να τον βοηθήσει τοποθετώντας τη σωστή εικόνα πιο κοντά του. Ακόμη, στο βήμα 3 (βλ. ΣΒ3), η φοιτήτρια-ερευνήτρια ήταν εκείνη που έδωσε τη σωστή απάντηση στην ερώτηση, αφού την επανέλαβε τρεις φορές, ενώ ο Γιώργος τοποθέτησε την εικόνα στο κατάλληλο σημείο. Τέλος, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 19 τα βήμα 7 έως 12 (βλ. ΣΒ7 έως ΣΒ12) δεν πραγματοποιήθηκαν.

2^η δραστηριότητα

|Πίνακας 20

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) διαφορετικού μεγέθους από τα παιχνίδια του παιδιού. Επίσης, ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει πιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα σχετική ερώτηση. Βήμα 2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1. Βήμα 3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα 4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2. Βήμα 5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3 Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των παισίων.	KB1: Γ KB2: Γ KB3: ΕΓ KB4: Γ KB5: Γ KB6: Γ KB7: ΕΕΓ
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Στην 6^η συνάντηση η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ρουτίνας 1. Αναλύοντας την επίδοση του Γιώργου, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η παροχή βοήθειας από την φοιτήτρια-ερευνήτρια περιορίστηκε στο βήμα 3 (βλ. KB3), όπου υπήρξε επανάληψη της ερώτησης και στο βήμα 7 (βλ. KB7), κατά το οποίο η φοιτήτρια-ερευνήτρια ξεκίνησε τη σειροθέτηση και ο Γιώργος ήταν αυτός που την ολοκλήρωσε τοποθετώντας το τρίτο κουτί στην κατάλληλη θέση (ολοκλήρωση σε τρεις φάσεις). Κατά τα άλλα, τα βήματα 1, 2, 4, 5, 6 (βλ. KB1, KB2, KB4, KB5, KB6) ολοκληρώθηκαν σε μία φάση από τον Γιώργο, χωρίς να συμμετέχει η φοιτήτρια-ερευνήτρια.

3^η δραστηριότητα

Επρόκειτο για μία δραστηριότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία του Γιώργου για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων «Τουβλάκια», «Τουβλάκια²», «Μπαλάκια», «Μπαλάκια²» και «Μπαλάκια³» σε προηγούμενες συναντήσεις, κρίθηκε απαραίτητη η επαναξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού σχετικά με τη αναγνώριση αντικειμένων ως όμοιων ή διαφορετικών. Γι' αυτό το λόγο, η φοιτήτρια-ερευνήτρια ζήτησε από τον Γιώργο να ομαδοποιήσει με κριτήριο το υλικό κατασκευής δύο διαφορετικά είδη από τουβλάκια (ξύλινα και πλαστικά). Στην δραστηριότητα αυτή σημειώθηκε επιτυχία του παιδιού να χωρίσει τα τουβλάκια σε δύο ομάδες. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, πως αναγνώριζε τα όμοια αντικείμενα κι έτσι αποφασίστηκε πως οι δραστηριότητες «Τουβλάκια», «Τουβλάκια²», «Μπαλάκια», «Μπαλάκια²», «Μπαλάκια³» ήταν πλέον ακατάλληλες για το πρόγραμμα δραστηριοτήτων.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 21

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ1: ΕΓ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ3: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο	ΥΒ4: ΕΓ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5: Γ ΥΒ6: Γ ΥΒ7: ΕΓ ΥΒ8: Γ ΥΒ9: Γ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα εντάχθηκε στην ρουτίνα 2. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 21, ο Γιώργος ολοκλήρωσε σε μία φάση τα βήματα 2,3,5,6,8,9 χωρίς βοήθεια (βλ. ΥΒ2, ΥΒ3, ΥΒ5, ΥΒ6, ΥΒ8, ΥΒ9). Στο βήμα 1 (βλ. ΥΒ1) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002), έτσι ώστε να δείξει η φοιτήτρια-ερευνήτρια στο Γιώργο τον τρόπο με τον οποίο πρέπει εκείνος να περιεργάζεται το κουτί. Παρακάτω, στο βήμα 4 (βλ. ΥΒ4) ήταν απαραίτητο η φοιτήτρια-ερευνήτρια να παρέχει λεκτική καθοδήγηση επαναλαμβάνοντας την οδηγία δύο φορές. Τέλος, στο βήμα 7 (βλ. ΥΒ7) ο Γιώργος τοποθέτησε σε λάθος κουτί το κομμάτι χαρτονιού που είχε στα χέρια του κι έτσι η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον προέτρεψε να ξαναδοκιμάσει. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε όλα τα βήματα από το 4 έως το 9 (βλ. ΥΒ4 έως ΥΒ9) η φοιτήτρια-ερευνήτρια υπενθύμιζε στον Γιώργο να είναι προσεκτικός και τον προέτρεπε να ακουμπά τα κουτιά πριν να αποφασίσει.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού, ο Γιώργος ήταν πολύ ήρεμος στη συνάντηση αυτή. Ακόμη, ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετος και συγκεντρωμένος, αφού ολοκλήρωσε 4 δραστηριότητες χωρίς να διαμαρτυρηθεί ή να παρουσιάσει ακατάλληλη συμπεριφορά. Βέβαια, έπειτα από την δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» (ρουτίνα 2) δήλωσε πως ήταν κουρασμένος και έτσι η φοιτήτρια-ερευνήτρια, σεβόμενη την επιθυμία του, επέλεξε να λήξει η συνάντηση.

7^η συνάντηση

Η συνάντηση έλαβε χώρα στο δωμάτιο του παιδιού και ξεκίνησε με συζήτηση για το πώς πέρασε ο Γιώργος την ημέρα του. Ακολούθησε η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος και οι δραστηριότητες της ρουτίνας 1. Στο πλαίσιο αυτής πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ) καθώς και μία νέα δραστηριότητα. Έπειτα, το παιδί και η φοιτήτρια-ερευνήτρια προχώρησαν στο διάλειμμα, οπότε τραγούδησαν, έπαιζαν ελεύθερα και χόρεψαν. Ύστερα, ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ) αλλά και «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Τέλος, έγινε τακτοποίηση του χώρου και επίσης ο Γιώργος και η φοιτήτρια-ερευνήτρια τραγούδησαν μαζί το τραγούδι που σηματοδοτούσε κάθε φορά το τέλος της συνάντησης. Όπως στις προηγούμενες συναντήσεις, έτσι και σε αυτήν υπήρξε επιλογή των δραστηριοτήτων από το Γιώργο μεταξύ εναλλακτικών.

Σχετικά με την επίδοση του παιδιού στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στην 7^η συνάντηση έγινε για πρώτη φορά χρήση ενός νέου προγράμματος που διέφερε από το προηγούμενο στο υλικό κατασκευής (βλ. Παράρτημα Δ-πρόγραμμα δραστηριοτήτων Β). Το νέο πρόγραμμα παρείχε περισσότερες ευκαιρίες για απτική διάκριση της μίας ημέρας από την άλλη και περισσότερες ευκαιρίες επιτυχίας κατά την επικόλληση των εικόνων. Έτσι, έγινε συμπλήρωση των δραστηριοτήτων της αντίστοιχης ημέρας αλλά και της επόμενης. Για την επιτυχή συμπλήρωση χρησιμοποιήθηκε η τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002) αλλά και η λεκτική καθοδήγηση, αφού μάλιστα επρόκειτο για υλικό μη οικείο στο Γιώργο.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 22

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση που του κάνω. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε, με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: ΕΕΓ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: ΕΓ
Βήμα 5: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ5: ΕΓ
Βήμα 6: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ6: ΕΕΓ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ7: Γ
Βήμα 8: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ8: Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ9: ΕΓ
Βήμα 10: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: Ε
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: ΕΓ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Τα βήματα της δραστηριότητας ήταν ίδια με εκείνα των προηγούμενων συναντήσεων σε περιεχόμενο, διέφεραν όμως σε σειρά. Επίσης, χρειάστηκε να γίνει επεξεργασία των μερών του σώματος ανά δύο και επιπλέον η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να ολοκληρωθούν πρώτα όλα τα σχετικά με το πρόσωπο βήματα κι έπειτα να προχωρήσει σε εκείνα που αφορούν τα χέρια και τα πόδια. Πιθανότατα, η αλλαγή της

σειράς των βημάτων επηρέασε την επίδοση του παιδιού, αφού σε πολλά βήματα χρειάστηκε η επανάληψη της ερώτησης (βλ. ΣΒ4, ΣΒ5, ΣΒ9, ΣΒ12) αλλά και η παροχή τμηματικής βοήθειας τοποθετώντας τις σωστές εικόνες πιο κοντά στο παιδί (βλ. ΣΒ2). Τα βήματα που ολοκληρώθηκαν σε μία φάση αποκλειστικά από τον Γιώργο ήταν τα βήματα 1, 3, 7, 8, 10 (βλ. ΣΒ1, ΣΒ3, ΣΒ7, ΣΒ8, ΣΒ10), ενώ το βήμα 11 (βλ. ΣΒ11) ολοκληρώθηκε μεν σε μία φάση, αλλά από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 23

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη να	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους. Επίσης, ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζακι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1. Βήμα3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2. Βήμα5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3 Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των πλαισίων.	KB1: Γ KB2: Γ KB3: Γ KB4: Γ KB5: Γ KB6: Γ KB7: ΕΕΓ
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε μέρος της ρουτίνας 1. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα ο Γιώργος κατέκτησε τα βήματα από το 1 έως το 6 (βλ. KB1 έως KB6), με αποτέλεσμα να μη χρειάζεται κάποια βοήθεια για την ολοκλήρωσή τους. Βέβαια, το βήμα 7 (βλ. KB7) ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις, αφού στις πρώτες δύο συμμετείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια τοποθετώντας τα δύο πρώτα κουτιά, ενώ ο Γιώργος συμμετείχε στην τρίτη φάση τοποθετώντας το τρίτο κουτί.

3^η δραστηριότητα

Για την τρίτη δραστηριότητα έγινε μία προσπάθεια για εισαγωγή μίας νέας δραστηριότητας. Αυτή είχε ως στόχο τη χρήση περισσότερων επιθετικών

προσδιορισμών από το παιδί, άρα επρόκειτο για τον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Η δραστηριότητα περιελάμβανε πλαστικά και ξύλινα τουβλάκια διαφόρων χρωμάτων, τα οποία ζητούσε η φοιτήτρια-ερευνήτρια από το παιδί να της δώσει και έπειτα του έκανε σχετικές ερωτήσεις. Για παράδειγμα, του ζητούσε το κίτρινο, ξύλινο τουβλάκι κι έπειτα του έθετε την ερώτηση «Πώς είναι αυτό» ή «Τι είναι αυτό;» αναμένοντας απάντηση που θα περιείχε επιθετικούς προσδιορισμούς. Όμως, η δραστηριότητα αυτή δε φάνηκε να αρέσει στο Γιώργο, αφού εκείνος αντέδρασε έντονα ιδιαίτερα προς το τέλος της. Άλλωστε, η ίδια η δραστηριότητα επέτρεπε πολλές τυχαίες απαντήσεις κι έτσι η φοιτήτρια-ερευνήτρια αποφάσισε να την αφαιρέσει από το πρόγραμμα δραστηριοτήτων.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 24

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Κενά»	
Τομέας: Γνωστική ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει ποιο μέρος του προσώπου ή του σώματος λείπει.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα πλαστικοποιημένου σώματος, από την οποία έλειπαν τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Τα μέρη αυτά υπήρχαν σε εικόνες, πλαστικοποιημένες. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα μάτια. Βήμα 1: Ονομάζει τα μαλλιά Βήμα 2: Ονομάζει τη μύτη Βήμα 3: Ονομάζει το στόμα Βήμα 4: Ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 5: Απαντά «τα μάτια» στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 6: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση.	ΜαΒ1: Γ ΜαΒ2: Γ ΜαΒ3: Γ ΜαΒ4: Γ ΜαΒ5: ΕΓ ΜαΒ6: ΕΓ
Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει η μύτη. Βήμα 1: Ονομάζει τα μαλλιά Βήμα 2: Ονομάζει τη μάτια Βήμα 3: Ονομάζει το στόμα Βήμα 4: Ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 5: Απαντά «η μύτη» στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 6: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση.	ΜυΒ1: Γ ΜυΒ2: Γ ΜυΒ3: Γ ΜυΒ4: Γ ΜυΒ5: ΓΕΓ ΜυΒ6: Γ
Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει το στόμα. Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά. Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια. Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη. Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 5: Απαντά «το στόμα» στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 6: Τοποθετεί το στόμα στην κατάλληλη θέση.	ΣτΒ1: Γ ΣτΒ2: Γ ΣτΒ3: Γ ΣτΒ4: Γ ΣτΒ5: Γ ΣτΒ6: Γ
Βλέπει το σώμα, από το οποίο λείπουν τα χέρια. Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια. Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.	ΧεΒ1: Γ ΧεΒ2: Γ ΧεΒ3: Γ

Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα. Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 6: Απαντά «τα χέρια» στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 7: Τοποθετεί τα χέρια στην κατάλληλη θέση.	ΧεΒ4: Γ ΧεΒ5: Γ ΧεΒ6: ΕΓ ΧεΒ7: Γ
Βλέπει το σώμα, από το οποίο λείπουν τα πόδια. Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια. Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη. Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα. Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 6: Δείχνει και ονομάζει τα χέρια. Βήμα 7: Απαντά «τα πόδια» στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 8: Τοποθετεί τα πόδια στην κατάλληλη θέση.	ΠοΒ1: Γ ΠοΒ2: Γ ΠοΒ3: Γ ΠοΒ4: Γ ΠοΒ5: Γ ΠοΒ6: Γ ΠοΒ7: Γ ΠοΒ8: Γ
Β= Αρχικό της λέξης «Βήμα» Μα= Μάτια Μυ= Μύτη Στ= Στόμα Χε= Χέρια Πο= Πόδια Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η παραπάνω δραστηριότητα έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Είχε σχεδιαστεί ώστε όλα τα βήματα πλην των δύο τελευταίων να είναι κεκτημένες δεξιότητες. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 24, ουσιαστικά ο Γιώργος δυσκολεύτηκε στις τρεις από τις πέντε περιπτώσεις να ολοκληρώσει μόνος του το βήμα στο οποίο έπρεπε να απαντήσει ποιο είναι το κομμάτι που λείπει. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των ματιών η φοιτήτρια παρείχε βοήθεια στον Γιώργο δείχνοντάς του την εικόνα των ματιών (βλ. ΜαΒ5 και ΜαΒ6). Έπειτα σχετικά με τη μύτη, αρχικά ο Γιώργος έδειξε την αντίστοιχη εικόνα αλλά η φοιτήτρια-ερευνήτρια του ζήτησε να ονομάσει το μέρος του σώματος (βλ. ΜυΒ5) ολοκληρώνοντας έτσι το βήμα σε τρεις φάσεις. Τέλος, στα βήματα που αφορούσαν στα χέρια η φοιτήτρια-παρείχε βοήθεια στον Γιώργο δείχνοντας με το χέρι το σημείο, απ' όπου έλειπαν τα χέρια κι έτσι εκείνος κατάφερε να δώσει τη σωστή απάντηση δείχνοντας την αντίστοιχη εικόνα. Για τα υπόλοιπα μέρη τα βήματα ολοκληρώθηκαν αποκλειστικά από το Γιώργο σε μία φάση (βλ. στόμα, πόδια).

5^η δραστηριότητα

Πίνακας 25

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ1: Γ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	ΥΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ4: ΕΓ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5: ΓΕΓ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ6: Γ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ8: Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ9: Γ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 2. Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι ο Γιώργος κατέκτησε πολλά από τα βήματα της δραστηριότητας, αφού μπορούσε να τα ολοκληρώσει μόνος (βλ. ΥΒ1, ΥΒ2, ΥΒ3, ΥΒ6, ΥΒ7, ΥΒ8 και ΥΒ9). Ωστόσο, στα βήματα 4 και 5 (βλ. ΥΒ4 και ΥΒ5) χρειάστηκε να του παρέχει η φοιτήτρια-ερευνήτρια λεκτική καθοδήγηση, προτρέποντάς τον να βρει το κατάλληλο κουτί κάθε φορά. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως παρά την επιτυχή επιλογή κουτιού, μερικές φορές το παιδί τοποθετούσε το κομμάτι πολύ γρήγορα χωρίς να περιεργαστεί προηγουμένως το κουτί κι έτσι υπήρχε το ενδεχόμενο να γινόταν τυχαία η επιλογή.

Σχετικά με τη συμπεριφορά, ο Γιώργος υπήρξε ιδιαίτερα συνεργάσιμος και συγκεντρωμένος σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης αυτής. Βέβαια, προς το τέλος της τρίτης δραστηριότητας το παιδί άρχισε να αντιδρά έντονα λέγοντας «Τέλος», «Όχι» καθώς και ακατάληπτες φράσεις σε γρήγορο ρυθμό και με μεγάλη ένταση στη φωνή του. Στην αντίδρασή του αυτή, η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέμενε να ολοκληρωθεί η τρίτη δραστηριότητα, αλλά έπειτα από λίγη ώρα συνειδητοποίησε πως μόνο αν προχωρούσαν στο διάλειμμα θα υπήρχε αποφόρτιση από την ένταση.

8^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του Γιώργου. Εκεί, η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί ξεκίνησαν με συζήτηση για το πώς είχε περάσει το παιδί την ημέρα του. Ακολούθησε η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος. Στη συνέχεια, έλαβαν χώρα οι δραστηριότητες της ρουτίνας 1 στο τραπέζι εργασίας, δηλαδή οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ). Έπειτα, έγινε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου κατά τη διάρκεια του οποίου υπήρξε τραγούδι και ελεύθερο παιχνίδι. Ακολούθησε η ανάγνωση «Απτικού Βιβλίου» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 2 στο πάτωμα του δωματίου. Τέλος, έγινε τακτοποίηση του δωματίου και η φοιτήτρια-ερευνήτρια και το παιδί τραγούδησαν μαζί το τραγούδι που σηματοδοτούσε το τέλος.

Όσον αφορά την επίδοση του παιδιού κατά τη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, η οποία παρείχε λεκτική καθοδήγηση, ο Γιώργος ονόμασε όλες τις ημέρες της εβδομάδας. Στη συνέχεια, εντόπισαν μαζί την ημέρα της συνάντησης και συζήτησαν ποιες δραστηριότητες θα έπρεπε να έχουν γίνει, αλλά λόγω ασθένειας του Γιώργου δεν πραγματοποιήθηκαν. Τέλος, εντόπισαν την επόμενη ημέρα και με την τεχνική των ερωταποκρίσεων σε συνδυασμό με παροχή βοήθειας από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, η οποία έδειχνε αντίστοιχες εικόνες, ο Γιώργος κατάφερε να συμπληρώσει τις δραστηριότητες της επόμενης ημέρας.

1η δραστηριότητα

Πίνακας 26

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: Γ
Βήμα 5: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ7: Γ
Βήμα 8: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ8: ΕΓ
Βήμα 9: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: ΕΓ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: Γ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 1. Η επεξεργασία των μερών γινόταν ανά δύο. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια

εξηγούσε τη λειτουργία δύο μερών κι έπειτα ο Γιώργος είχε να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες για το ποια είναι η σωστή απάντηση κάθε φορά. Ακόμη, πρώτα ολοκληρώθηκαν τα βήματα που αφορούσαν στο πρόσωπο (βλ. Βήμα 1 έως Βήμα 8) κι έπειτα εκείνα που αφορούσαν στα χέρια και στα πόδια (βλ. Βήμα 9, Βήμα 10, Βήμα 11, Βήμα 12). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 26 ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει έναν σημαντικό αριθμό βημάτων χωρίς τη συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας (βλ. ΣΒ1, ΣΒ2, ΣΒ3, ΣΒ4, ΣΒ5, ΣΒ6, ΣΒ7, ΣΒ10, ΣΒ12). Εκείνη συμμετείχε μόνο στην ολοκλήρωση των βημάτων 8 και 11 (βλ. ΣΒ8 και ΣΒ11). Σχετικά με το βήμα 8, η φοιτήτρια ερευνήτρια παρείχε λεκτική καθοδήγηση λέγοντας τις πρώτες συλλαβές της λέξης «Αυτάκια» που αποτελούσε τη σωστή απάντηση, ενώ σχετικά με το βήμα 11, ο Γιώργος έδωσε λανθασμένη απάντηση κι έτσι χρειάστηκε να επαναληφθεί η ερώτηση.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 27

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη α	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) διαφορετικού μεγέθους από τα παιχνίδια του παιδιού. Επίσης, ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1. Βήμα3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2. Βήμα5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3 Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των παισίων.	KB1: Γ KB2: Γ KB3: Γ KB4: Γ KB5: Γ KB6: Γ KB7: ΕΕΓ
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Εξετάζοντας την επίδοση του παιδιού, ο Γιώργος ολοκλήρωσε όλα τα βήματα από το βήμα 1 έως το βήμα 6 (βλ. KB1 έως KB6) χωρίς καθόλου βοήθεια.

Ωστόσο, στο τελευταίο βήμα της δραστηριότητας (βλ. KB7), η προσοχή του άρχισε να διασπάται. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια τοποθέτησε τα πρώτα δύο κουτιά κι εκείνος τοποθέτησε το τελευταίο, ολοκλήρωσαν δηλαδή το βήμα σε τρεις φάσεις.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 28

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Απτικό Βιβλίο»	
Περιοχή: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ανακαλεί ένας γεγονός από μία ιστορία/παραμύθι.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο αφής. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος διαβάζουν μαζί το παραμύθι μέχρι το τέλος. Βήμα2: Ξεκινούν το παραμύθι από την αρχή. Σταματούν σε κάθε σελίδα. Ο Γιώργος απαντά σωστά σε κάποια ερώτηση σχετική με το γεγονός στην σελίδα. (π.χ. «πού πήγε το κουνελάκι;»).	BB1: ΕΓ BB2.1: Γ BB2.2: Ε BB2.3: ΕΓ BB2.4: ΕΓ BB2.5: - BB2.6: Ε BB3: ΕΓ BB4: Γ
Βήμα3: Γυρίζουν και κοιτούν τις εικόνες από την αρχή Βήμα4: Ο Γιώργος απαντά σε μία συγκεκριμένη ερώτηση που να αφορά όλο το παραμύθι (π.χ. τι έγινε στο τέλος;)	
BB1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 1 BB2.1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 2.1 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η προσπάθεια για ανάγνωση απτικού βιβλίου είχε γίνει και στην 1^η συνάντηση. Όμως, το βιβλίο που είχε χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη συνάντηση δε φαινόταν να κεντρίζει το ενδιαφέρον του Γιώργου. Έτσι, αυτή τη φορά προτιμήθηκε ένα νέο βιβλίο. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 28, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται σε 4 βήματα, με το δεύτερο βήμα να αποτελείται από υποβήματα (ένα υποβήμα ανά σελίδα, εξού και η κωδικοποίηση BB2.1 έως BB2.6). Σχετικά με την επίδοση του παιδιού, ο Γιώργος ολοκλήρωσε μόνο δύο βήματα χωρίς βοήθεια, το βήμα 2.1 και το βήμα 4 (βλ. BB2.1 και BB4), στο οποίο άλλωστε η απάντηση ήταν περισσότερο ελεύθερη. Στα υπόλοιπα βήματα η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμμετείχε σημαντικά, αφού ήταν η πρώτη φορά που το παιδί ερχόταν σε επαφή με το βιβλίο. Συγκεκριμένα, στα βήματα 1 και 3 (βλ. BB1 και BB3) η φοιτήτρια-ερευνήτρια προέτρεπε τον Γιώργο να αλλάζει τις σελίδες και τον βοηθούσε να περιεργάζεται τα απτικά ερεθίσματα που παρέχονταν σε κάθε σελίδα χρησιμοποιώντας την τεχνική hand over

hand (McLinden & McCall, 2002),. Στα βήματα 2.3 και 2.4 (βλ. BB2.3 και BB2.4) η φοιτήτρια-ερευνήτρια βοήθησε τον Γιώργο να απαντήσει στις ερωτήσεις της δείχνοντάς του τις αντίστοιχες εικόνες ανά σελίδα. Τέλος, στα βήματα 2.2 και 2.6 (βλ. BB2.2 και BB2.6) η φοιτήτρια-ερευνήτρια έδωσε μόνη της την απάντηση, ενώ το βήμα 2.5 (βλ. BB2.5) δεν ολοκληρώθηκε, καθώς ο Γιώργος άλλαξε αμέσως τη σελίδα χωρίς να προλάβει η φοιτήτρια-ερευνήτρια να θέσει την σχετική ερώτηση.

Σχετικά με την συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν άρρωστος στη συγκεκριμένη συνάντηση, γεγονός που ίσως εξηγεί την άρνησή του στην αρχή της συνάντησης για συνεργασία. Ωστόσο, η επιμονή της φοιτήτριας-ερευνήτριας και η επίδειξη ενθουσιασμού για όσα θα ακολουθούσαν είχαν ως αποτέλεσμα να δεχθεί ο Γιώργος να συνεργαστεί. Έτσι, υπήρξε ευδιάθετος και αρκετά συγκεντρωμένος με εξαίρεση το τελευταίο βήμα της δραστηριότητας «Κουτιά-Σειροθέτηση».

9^η συνάντηση

Η συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του παιδιού. Αρχικά, η φοιτήτρια-ερευνήτρια μαζί με τον Γιώργο συζήτησαν για το πώς είχε περάσει η ημέρα του και τι θα ακολουθούσε. Έτσι, προχώρησαν στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος. Έπειτα, ξεκίνησαν οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της ρουτίνας 1 στο τραπέζι εργασίας του δωματίου. Αυτές ήταν η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), αλλά και η δραστηριότητα «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ). Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ), αλλά αυτό δε στάθηκε δυνατό λόγω της έντονης αντίδρασης του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο ακολούθησε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου, κατά το οποίο υπήρξε μόνο τραγούδι. Ύστερα, έγινε η ανάγνωση «Απτικού βιβλίου» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 2 και η συνάντηση έφτασε προς το τέλος της. Τότε, ο Γιώργος και η φοιτήτρια-ερευνήτρια τραγούδησαν μαζί το τραγούδι που σηματοδοτούσε το τέλος και επίσης τακτοποίησαν τον χώρο. Όλες οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν από το παιδί μεταξύ δύο εναλλακτικών που του παρείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια.

Σχετικά με την επίδοση του παιδιού στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, όπως και στην προηγούμενη συνάντηση, έτσι και στην 9^η συνάντηση ο Γιώργος ασθενούσε. Γι' αυτό το λόγο, μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, η οποία παρείχε λεκτική καθοδήγηση ονόμασαν τις μέρες της εβδομάδας εντοπίζοντάς τις

ταυτόχρονα πάνω στο πρόγραμμα με την τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002). Έπειτα, παρέχοντας η φοιτήτρια-ερευνήτρια φυσική καθοδήγηση εντοπίστηκε η ημέρα της συνάντησης και τότε ο Γιώργος τοποθέτησε την εικόνα που αντιστοιχούσε στην επίσκεψη της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Βέβαια, δεν παραλείφθηκε η συζήτηση για το ποιες δραστηριότητες θα έπρεπε να είχαν προηγηθεί, αλλά παραλείφθηκαν λόγω ασθένειας. Τέλος, εντοπίστηκε με τον ίδιο τρόπο η επόμενη ημέρα και συμπληρώθηκαν οι δραστηριότητες.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 29

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;». Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;» Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;» Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;» Βήμα 5: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;» Βήμα 6: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;» Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;» Βήμα 8: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;» Βήμα 9: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;» Βήμα 10: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;» Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;» Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ1: Γ ΣΒ2: Γ ΣΒ3: ΕΓ ΣΒ4: Γ ΣΒ5: Γ ΣΒ6: ΕΓ ΣΒ7: ΕΕΓ ΣΒ8: ΕΓ ΣΒ9: Γ ΣΒ10: Γ ΣΒ11: ΕΓ ΣΒ12: ΕΓ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 1. Η επεξεργασία των μερών γινόταν ανά δύο. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξηγούσε τη λειτουργία κι έπειτα ο Γιώργος είχε να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες για το ποια είναι η σωστή απάντηση κάθε φορά. Ακόμη, πρώτα ολοκληρώθηκαν τα βήματα που αφορούν στο πρόσωπο (βλ. ΣΒ1 έως ΣΒ8) κι έπειτα εκείνα που αφορούν στα χέρια και στα πόδια (βλ. ΣΒ9, ΣΒ10, ΣΒ11, ΣΒ12). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 29, ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει μόνος του τα βήματα 1, 2, 4, 5, 9, 10 (βλ. ΣΒ1, ΣΒ2, ΣΒ4, ΣΒ5, ΣΒ9, ΣΒ10). Για την ολοκλήρωση των υπόλοιπων βημάτων κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Συγκεκριμένα, στο βήμα 3 (βλ. ΣΒ3), ο Γιώργος έδωσε λανθασμένη απάντηση κι έτσι χρειάστηκε να επαναληφθεί η ερώτηση. Στα βήματα 6, 7, 8, 11 (βλ. ΣΒ6, ΣΒ7, ΣΒ8, ΣΒ11) χρειάστηκε να επαναληφθεί η ερώτηση, αφού το παιδί δεν έδινε καμία απάντηση, ενώ στο βήμα 12 (βλ. ΣΒ12) η φοιτήτρια-ερευνήτρια ακούμπησε το πόδι του παιδιού έπειτα από την σχετική ερώτησή της ως βοήθεια.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 30

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Κενά»	
Τομέας: Γνωστική ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει ποιο μέρος του προσώπου ή του σώματος λείπει.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα πλαστικοποιημένου σώματος, από την οποία έλειπαν τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Τα μέρη αυτά υπήρχαν σε εικόνες, επίσης, πλαστικοποιημένες. Ακολουθούν τα βήματα.	ΕΠΙΔΟΣΗ
Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα μάτια. Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά Βήμα 2: ονομάζει τη μύτη Βήμα 3: ονομάζει το στόμα Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 5: Απαντά «τα μάτια», στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 6: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση.	ΜαΒ1: Γ ΜαΒ2: Γ ΜαΒ3: Γ ΜαΒ4: Γ ΜαΒ5: ΕΕΓ ΜαΒ6: Γ
Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει η μύτη. Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά Βήμα 2: ονομάζει τη μάτια Βήμα 3: ονομάζει το στόμα Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά. Βήμα 5: Απαντά «η μύτη», στην ερώτησή «τι λείπει;» Βήμα 6: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση.	ΜυΒ1: Γ ΜυΒ2: Γ ΜυΒ3: Γ ΜυΒ4: Γ ΜυΒ5: ΕΓ ΜυΒ6: Γ
B= Αρχικό της λέξης «Βήμα» Ma= Μάτια My= Μύτη Γ= Γιώργος E=Ερευνήτρια	

Όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 30, η δραστηριότητα αποτέλεσε μέρος της ρουτίνας 1, αλλά ολοκληρώθηκε μόνο για δύο μέρη του σώματος (μάτια, μύτη) λόγω έντονης αντίδρασης και αδυναμίας συγκέντρωσης του Γιώργου. Όσον αφορά την επίδοσή του γίνεται φανερό πως ο Γιώργος ολοκλήρωσε σημαντικό αριθμό βημάτων μόνος του, ενώ η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρειάστηκε να παρέχει τμηματική βοήθεια μόνο δύο φορές (βλ. ΜαΒ5 και ΜυΒ5). Σχετικά με το βήμα ΜαΒ5, επειδή η προσοχή του παιδιού άρχισε να διασπάται, η φοιτήτρια-ερευνήτρια επανέλαβε την ερώτησή της. Βλέποντας ότι το παιδί χρειαζόταν περισσότερη καθοδήγηση για την ολοκλήρωση του βήματος, του έδωσε τις εικόνες των ματιών και της μύτης και του ζήτησε να επιλέξει ποια είναι η κατάλληλη τοποθετώντας την εικόνα των ματιών (σωστή απάντηση) λίγο πιο κοντά στο παιδί. Στο Βήμα ΜυΒ5, χρειάστηκε να επαναληφθεί η ερώτηση δύο φορές, αφού το παιδί δεν απαντούσε. Έτσι χρειάστηκαν τρεις φάσεις για την ολοκλήρωση του βήματος ΜαΒ5 και δύο φάσεις για την ολοκλήρωση του βήματος ΜυΒ5.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 31

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Απτικό Βιβλίο»	
Περιοχή: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ανακαλεί ένας γεγονός από μία ιστορία/παραμύθι.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο αφής. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος διαβάζουν μαζί το παραμύθι μέχρι το τέλος. Βήμα2: Ξεκινούν το παραμύθι από την αρχή. Σταματούν σε κάθε σελίδα. Ο Γιώργος απαντά σωστά σε κάποια ερώτηση σχετική με το γεγονός στην σελίδα. (π.χ. «πού πήγε το κουνελάκι;»).	BB1: ΕΓ BB2.1: Γ BB2.2: ΕΓ BB2.3: ΕΓ BB2.4: Γ BB2.5: ΕΓ BB2.6: Γ BB2.7: ΕΓ BB3: ΕΓ BB4: ΕΓ
Βήμα3: Γυρίζουν και κοιτούν τις εικόνες από την αρχή Βήμα4: Ο Γιώργος απαντά σε μία συγκεκριμένη ερώτηση που να αφορά όλο το παραμύθι (π.χ. τι έγινε στο τέλος;)	
BB1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 1 BB2.1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 2.1 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η ανάγνωση του απτικού βιβλίου έγινε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ίδιο με εκείνο της προηγούμενης συνάντησης, αφού

φάνηκε να αρέσει στο Γιώργο. Εξετάζοντας την επίδοσή του, παρατηρεί κανείς ότι ολοκλήρωσε μόνος του τα βήματα 2.1 (απάντηση στην ερώτηση της πρώτης σελίδας), 2.4 (απάντηση στην ερώτηση της τέταρτης σελίδας) και 2.6 (απάντηση στην ερώτηση της έκτης σελίδας). Για την ολοκλήρωση των υπόλοιπων βημάτων κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Συγκεκριμένα, στα βήματα 1 και 3 (βλ. BB1 και BB3) έγινε χρήση των προτροπών, αφού η φοιτήτρια-ερευνήτρια προέτρεπε λεκτικά τον Γιώργο να γυρίζει τις σελίδες. Στο βήμα 2.2 (βλ. BB2.2.) φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε λεκτική καθοδήγηση λέγοντας τις πρώτες συλλαβές από τη λέξη που αποτελούσε τη σωστή απάντηση, ενώ ο Γιώργος ολοκλήρωσε την λέξη. Στα βήματα 2.3, 2.5, καθώς και στο βήμα 4 (βλ. BB2.3, BB2.5 και BB4), η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε τμηματική βοήθεια δείχνοντας στον Γιώργο την εικόνα που αποτελούσε την απάντηση στην ερώτησή της, ώστε εκείνος να μπορέσει να δώσει την απάντηση.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του Γιώργου, όπως προαναφέρθηκε, αυτός ασθενούσε, γεγονός που επηρέασε την επίδοση και τη διάθεσή του. Αναλυτικά, ήδη από την αρχή δήλωσε άρνηση να συνεργαστεί λέγοντας «όχι», «θα φύγω». Ωστόσο, στην αρχή της ρουτίνας 1 δέχτηκε να συνεργαστεί. Μετά το πέρας, όμως, της 1^{ης} δραστηριότητας η διάθεση του άρχισε να αλλάζει. Έπαψε να είναι συγκεντρωμένος και επέδειξε ακατάλληλη συμπεριφορά φωνάζοντας και χτυπώντας αντικείμενα στο τραπέζι εργασίας, ενώ υπήρχε έντονη άρνηση συνεργασίας και φλυαρία. Έτσι, η 2^η δραστηριότητα δεν ολοκληρώθηκε, ενώ η πρόταση της φοιτήτριας για τη δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» δε στάθηκε δυνατή να ηρεμήσει το παιδί. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε απαραίτητο να προχωρήσουν στο διάλειμμα, κατά το οποίο η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να εφαρμόσει την τεχνική της στέρησης προνομίων, αρνούμενη να παίξουν και επιτρέποντας μόνο το τραγούδι. Μετά το διάλειμμα, η διάθεση του παιδιού άλλαξε και έτσι στάθηκε δυνατόν αν ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2 καθώς και οι διαδικασίες που σηματοδοτούν το τέλος, χωρίς να υπάρχει αντίδραση από το παιδί.

10^η συνάντηση

Η συνάντηση έγινε στο δωμάτιο του Γιώργου. Στην αρχή υπήρξε συζήτηση για το πώς είχε περάσει ο Γιώργος την ημέρα του και συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος. Έπειτα, ξεκίνησαν οι δραστηριότητες της ρουτίνας 1 στο τραπέζι

εργασίας. Την πρώτη δραστηριότητα αποτέλεσε εκείνη με τον τίτλο «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ). Ύστερα, έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα «Σώμα-Κενά», όμως, λόγω απροθυμίας του παιδιού να συνεχίσει τη δραστηριότητα, αυτή δεν ολοκληρώθηκε. Έτσι, ο Γιώργος μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια προχώρησαν στη δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ). Αφού αυτή ολοκληρώθηκε, έγινε διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου με ελεύθερο παιχνίδι και τραγούδι. Ακολούθησαν δύο δραστηριότητες στο πάτωμα του δωματίου, δηλαδή η «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ) και η ανάγνωση «Απτικού βιβλίου» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Τέλος, υπήρξε συγκεκριμένο τραγούδι σηματοδότησης του τέλους της συνάντησης και τακτοποίηση του χώρου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι δραστηριότητες προέκυψαν από επιλογές του παιδιού μεταξύ δύο εναλλακτικών που πρότεινε κάθε φορά η φοιτήτρια-ερευνήτρια.

Όσον αφορά τη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, ο Γιώργος φάνηκε πλέον εξοικειωμένος με το υλικό. Έτσι, παρέχοντας η φοιτήτρια λεκτική καθοδήγηση και ταυτόχρονα χρησιμοποιώντας την τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002),, μαζί με το Γιώργο ανέφεραν και εντόπισαν στο πρόγραμμα όλες τις ημέρες της εβδομάδας. Έπειτα, με φυσική καθοδήγηση ο Γιώργος εντόπισε την ημέρα της συνάντησης και με την τεχνική των ερωταποκρίσεων αναφέρθηκε στις δραστηριότητες, τις εικόνες των οποίων επικόλλησε στο πρόγραμμα. Με τον ίδιο τρόπο συμπληρώθηκε και η επόμενη ημέρα.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 32

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: ΕΓ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: Γ
Βήμα 5: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ7: ΕΓ
Βήμα 8: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ8: ΕΓ
Βήμα 9: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: Γ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: ΕΓ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» αποτέλεσε την πρώτη δραστηριότητα της ρουτίνας 1. Αυτή τη φορά η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να αυξήσει το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας. Γι' αυτό το λόγο, η επεξεργασία δεν έγινε ανά δύο, αλλά ως εξής: η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος επεξεργάστηκαν όλα τα μέρη του προσώπου, ολοκληρώνοντας όλα τα σχετικά βήματα κι έπειτα

πραγματοποιήθηκαν τα βήματα που αφορούν τα χέρια και τα πόδια. Εξετάζοντας την επίδοσή του, ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει, χωρίς βοήθεια, ένα σημαντικό αριθμό βημάτων (βλ. ΣΒ1, ΣΒ2, ΣΒ4, ΣΒ5, ΣΒ6, ΣΒ9, ΣΒ10, ΣΒ11). Για την ολοκλήρωση των υπόλοιπων βημάτων υπήρξε συμβολή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Αναλυτικά, στα βήματα 3, 7 και 8 (βλ. ΣΒ3, ΣΒ7 και ΣΒ8) η φοιτήτρια – ερευνήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει την ερώτηση, αφού το παιδί δεν απαντούσε ενώ στο βήμα 12 (βλ. ΣΒ12) η φοιτήτρια-ερευνήτρια ακούμπησε το πόδι του παιδιού, έτσι ώστε να το βοηθήσει να απαντήσει.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 33

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) διαφορετικού μεγέθους από τα παιχνίδια του παιδιού. Επίσης, θα οριστούν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζακι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα σχετική ερώτηση. Βήμα2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1. Βήμα3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση. Βήμα4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2. Βήμα5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3 Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση, χωρίς τη βοήθεια των παισίων.	KB1:Γ KB2:Γ KB3:Γ KB4: Γ KB5: Γ KB6:ΕΓ KB7: ΕΓΓ
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» εντάχθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται πως ο Γιώργος είχε μια πολύ καλή επίδοση στη δραστηριότητα αυτή. Συγκεκριμένα, ολοκλήρωσε χωρίς βοήθεια τα βήματα 1 έως 5 (βλ. KB1 έως KB5), ενώ στα βήματα 6 και 7 (βλ. KB6 και ΣΒ7) η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας ήταν περιορισμένη. Συγκεκριμένα, στο βήμα 6 (βλ. KB6) κρίθηκε απαραίτητο να γίνει υπενθύμιση στον Γιώργο για το τι έπρεπε να γίνει, αφού είχε περάσει καιρός από την τελευταία φορά ολοκλήρωσης αυτής της δραστηριότητας και το παιδί δε φαινόταν να θυμάται το περιεχόμενο του βήματος 6.

Τέλος, στο βήμα 7 (βλ. ΚΒ7) η φοιτήτρια-ερευνήτρια τοποθέτησε μόνο το πρώτο κουτί, ενώ ο Γιώργος κατάφερε, χωρίς βοήθεια, να τοποθετήσει σωστά τα υπόλοιπα δύο.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 34

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό», έπειτα από την ερώτησή: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ1:ΕΓ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτησή : «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	ΥΒ3:Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ4:ΕΓ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5:ΕΓ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ6:Γ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο	ΥΒ7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ8:ΕΓ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ9:ΕΓ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Σχετικά με την επίδοση του παιδιού, ο Γιώργος ολοκλήρωσε τα βήματα 2, 3, 4, 6, 7 (βλ. ΥΒ2, ΥΒ3, ΥΒ4, ΥΒ6, ΥΒ7) χωρίς βοήθεια. Στα υπόλοιπα βήματα κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Συγκεκριμένα, στο βήμα 1 (βλ. ΥΒ1) ο Γιώργος έδωσε λανθασμένη απάντηση κι έτσι η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει την ερώτηση παρέχοντας ταυτόχρονα λεκτική καθοδήγηση, δηλαδή ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής της κατάλληλα στην ερώτηση «είναι σκληρό ή ΑΠΑΛΟ;», δίνοντας έμφαση στη λέξη απαλό που αποτελούσε τη σωστή απάντηση. Στα βήματα 5, 8 και 9 (βλ. ΥΒ5, ΥΒ8, ΥΒ9) η φοιτήτρια-ερευνήτρια υπενθύμιζε στο παιδί ότι πρέπει να είναι προσεκτικός στην επιλογή του

και χρησιμοποιώντας την τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002) του έδειχνε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να περιεργάζεται τόσο το κομμάτι χαρτονιού όσο και το κουτί πριν επιλέξει.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 35

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Απτικό Βιβλίο»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ανακαλεί ένας γεγονός από μία ιστορία/παραμύθι.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο αφής. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος διαβάζουν μαζί το παραμύθι μέχρι το τέλος. Βήμα 2: Ξεκινούν το παραμύθι από την αρχή. Σταματούν σε κάθε σελίδα. Ο Γιώργος απαντά σωστά σε κάποια ερώτηση σχετική με το γεγονός στην σελίδα. (π.χ. «πού πήγε το κουνελάκι:»).	BB1: Γ BB2.1: Γ BB2.2: Ε BB2.3: Γ BB2.4: Γ BB2.5: Γ BB2.6: Γ BB2.7: Γ BB3: ΕΓ BB4: ΕΓ
Βήμα3: Γυρίζουν και κοιτούν τις εικόνες από την αρχή. Βήμα4: Ο Γιώργος απαντά σε μία συγκεκριμένη ερώτηση που να αφορά όλο το παραμύθι (π.χ. τι έγινε στο τέλος:).	
BB1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 1 BB2.1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η ανάγνωση του «απτικού βιβλίου» αποτέλεσε τη δεύτερη δραστηριότητα της ρουτίνας 2. Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ίδιο με προηγούμενες συναντήσεις (βλ. 8^η,9^η συνάντηση): Κατά την ανάγνωση του βιβλίου, το παιδί κατάφερε να ολοκληρώσει τα βήματα 1, 2.1, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 και 2.7 (βλ. BB1, BB2.1, BB2.3, BB2.4, BB2.5, BB2.6, BB2.7) χωρίς βοήθεια. Ωστόσο, στο βήμα 2.2 (βλ. BB2.2) χρειάστηκε να απαντήσει η φοιτήτρια-ερευνήτρια, αφού το παιδί εξέφρασε πως ένιωθε φόβο με την εικόνα της σελίδας. Ακόμη, στο βήμα 3 (βλ. BB3) η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε λεκτική βοήθεια λέγοντας στον Γιώργο να γυρίσει τις σελίδες. Τέλος, στο βήμα 4 (βλ. BB4) έγινε επανάληψη της ερώτησης.

Σχολιάζοντας τη συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν ήρεμος και ευδιάθετος. Επίσης, ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί και πολύ συγκεντρωμένος. Έτσι, στάθηκε δυνατόν να ολοκληρωθούν 4 δραστηριότητες. Βέβαια, μετά την πρώτη δραστηριότητα (βλ. παραπάνω «Σώμα-Λειτουργίες»), ο Γιώργος αρνήθηκε να προχωρήσει στη δραστηριότητα «Σώμα-Κενά», παρόλο που αρχικά την είχε επιλέξει

μεταξύ δύο εναλλακτικών. Όμως, η άρνησή του αυτή εκφράστηκε με ήρεμο τρόπο, αφού το παιδί είπε «Τέλος», έπειτα από προτροπή της φοιτήτριας πως αν είχε κουραστεί μπορούσε να χρησιμοποιήσει την εν λόγω φράση.

11^η συνάντηση

Η 11^η συνάντηση έλαβε χώρα στο δωμάτιο του Γιώργου. Εκεί, έγινε αρχικά η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος και ακολούθησαν οι δραστηριότητες της ρουτίνας 1. Στο πλαίσιο αυτής, ολοκληρώθηκαν στο τραπέζι εργασίας οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ). Ακολούθησε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου, κατά το οποίο υπήρξε ελεύθερο παιχνίδι και χορός. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Απτικό Βιβλίο» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 2, στο πάτωμα του δωματίου. Τέλος, υπήρξε τραγούδι που σηματοδότησε το τέλος, επισκόπηση όσων είχαν προηγηθεί στη συνάντηση και τακτοποίηση του χώρου. Όλες οι δραστηριότητες επελέγησαν από το παιδί κάθε φορά, μεταξύ εναλλακτικών που παρείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια.

Ξεκινώντας με την επίδοση του παιδιού στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, αυτή παρέμεινε σταθερή. Συγκεκριμένα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε λεκτική καθοδήγηση στο Γιώργο για την αναφορά όλων των ημερών της εβδομάδας, ενώ για τον ταυτόχρονο εντοπισμό τους επί του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002). Έπειτα, εντοπίστηκε από τον Γιώργο η ημέρα της συνάντησης με παροχή φυσικής καθοδήγησης, και μέσω ερωταποκρίσεων έγινε η κατάλληλη επιλογή των εικόνων που αντιστοιχούσαν στις δραστηριότητες της ημέρας. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τη συμπλήρωση της επόμενης ημέρας.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 36

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση.. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: ΕΓ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση, μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια, έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ7: Γ
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη, μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ8: ΕΓ
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα, μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ10: ΕΓ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: ΕΓ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: ΕΓ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα τα βήματα είναι τα ίδια με εκείνα της δραστηριότητας στις συναντήσεις 5 και 6, δηλαδή η επεξεργασία των μερών του σώματος έγινε πρώτα με τις πλαστικοποιημένες εικόνες τόσο για το πρόσωπο όσο και

για τα χέρια και τα πόδια κι έπειτα έγιναν ερωτήσεις που αφορούσαν το ίδιο το σώμα του παιδιού. Συνεπώς, παρατηρείται πως το παιδί ολοκλήρωσε μόνος του τα βήματα 1, 2, 3, 5, 6, 7 και 9 (βλ. ΣΒ1, ΣΒ2, ΣΒ3, ΣΒ5, ΣΒ6, ΣΒ7 και ΣΒ9) ενώ για τα υπόλοιπα κρίθηκε απαραίτητη η συμβολή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Έτσι, στο βήμα 4 και 8 (βλ. ΣΒ4 και ΣΒ8) εκείνη παρείχε λεκτική καθοδήγηση, ενώ στα βήματα 10, 11 και 12 (βλ. ΣΒ10, ΣΒ11 και ΣΒ12) η φοιτήτρια-ερευνήτρια ακούμπησε τα αντίστοιχα μέρη του σώματος του παιδιού, ώστε να το βοηθήσει να δώσει τη σωστή απάντηση, γι' αυτό και σημειώθηκε πως τα βήματα ολοκληρώθηκαν σε δύο φάσεις.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 37

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό», έπειτα από την ερώτηση «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ1:Γ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτηση: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	ΥΒ3:Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ4:Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5:Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ6:ΕΓ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ8:Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ9:ΕΓ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Η επίδοση του Γιώργου σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν πολύ καλή. Συγκεκριμένα, ο Γιώργος ολοκλήρωσε τα πρώτα βήματα της δραστηριότητας (βλ. ΥΒ1 έως ΥΒ5) χωρίς καθόλου καθοδήγηση και φάνηκε πως η δραστηριότητα τού ήταν πλέον οικεία.

Το ίδιο ισχύει και για τα βήματα 7 και 8 (βλ. ΥΒ7 και ΥΒ8). Ωστόσο, για την τοποθέτηση κομματιών χαρτονιού σε δύο περιπτώσεις (βλ. ΥΒ6 και ΥΒ9) χρειάστηκε η φοιτήτρια να καθοδηγήσει λεκτικά το παιδί, υπενθυμίζοντάς του πως πρέπει να σκεφτεί πριν επιλέξει. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκε η τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002), καθώς η φοιτήτρια-ερευνήτρια έδειχνε στο παιδί τον τρόπο με τον οποίο καλείται να περιεργαστεί από την μια τα κομμάτια χαρτονιού και από την άλλη τα κουτιά, ώστε να κάνει τη σωστή επιλογή.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 38

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους. Επίσης, ορίστηκαν οι θέσεις 1, 2, 3 στο τραπέζακι του παιδιού με πλαίσια φτιαγμένα από μακετόχαρτο ως βοήθεια.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί επεξεργάζεται το κουτί 1 και 2. Λέει ποιο είναι μεγαλύτερο, έπειτα σχετική ερώτηση.	KB1:Γ
Βήμα2: Τοποθετεί το μεγαλύτερο στη θέση 1.	KB2:ΓΕΓ
Βήμα3: Το παιδί επεξεργάζεται τα κουτιά 2 και 3. Λέει ποιο είναι το μεγαλύτερο, έπειτα από σχετική ερώτηση.	KB3:Γ
Βήμα4: Τοποθετεί το κουτί 2 στη θέση 2.	KB4: Γ
Βήμα5: Τοποθετεί το κουτί 3 στη θέση 3	KB5: Γ
Βήμα 6: Μαζεύει τα κουτιά	KB6:ΕΓ
Βήμα 7: Ξανακάνει τη σειροθέτηση χωρίς τη βοήθεια των πλαισίων.	KB7: ΓΕ
KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση» αποτέλεσε την τρίτη δραστηριότητα της ρουτίνας 1. Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα είναι φανερό πως ο Γιώργος είχε μια πολύ καλή επίδοση στη δραστηριότητα αυτή. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμμετείχε μόνο στα βήματα 2 και 7 (βλ. KB2 και KB7). Στο βήμα 2 (βλ. KB2), ενώ ο Γιώργος ξεκίνησε την κίνηση για να τοποθετήσει το κουτί στην κατάλληλη θέση, άφησε πίσω το κουτί πριν ολοκληρώσει. Στο σημείο αυτό, η φοιτήτρια τον παρότρυνε να ξαναδοκιμάσει και του υπενθύμισε την οδηγία για να μπορέσει να ολοκληρώσει ο ίδιος το βήμα καταλήγοντας σε τρεις φάσεις πραγματοποίησης. Τέλος, στο βήμα 7 (βλ. KB7) η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος τοποθέτησαν μαζί και τα τρία

κουτιά στις αντίστοιχες θέσεις, αφού εκείνη του παρείχε λεκτική και φυσική καθοδήγηση.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 39

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Απτικό Βιβλίο»	
Περιοχή: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ανακαλεί ένας γεγονός από μία ιστορία/παραμύθι.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο αφής. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος διαβάζουν μαζί το παραμύθι μέχρι το τέλος. Βήμα2: Ξεκινούν το παραμύθι από την αρχή. Σταματούν σε κάθε σελίδα. Ο Γιώργος απαντά σωστά σε κάποια ερώτηση σχετική με το γεγονός στη σελίδα. (π.χ. «πού πήγε το κουνελάκι;»).	BB1: Γ BB2.1: ΕΓ BB2.2: ΕΓ BB2.3: Γ BB2.4: Γ BB2.5: Γ BB2.6: Ε BB2.7: Γ BB3: - BB4: Γ
Βήμα3: Γυρίζουν και κοιτούν τις εικόνες από την αρχή. Βήμα4: Ο Γιώργος απαντά σε μία συγκεκριμένη ερώτηση που να αφορά όλο το παραμύθι (π.χ. τι έγινε στο τέλος;)	
BB1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 1 BB2.1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ίδιο με προηγούμενες συναντήσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως το βήμα 3 (βλ. BB3) της δραστηριότητας δεν πραγματοποιήθηκε, αφού η φοιτήτρια θέλησε να αυξήσει το επίπεδο δυσκολίας αφαιρώντας το βήμα 3, δηλαδή την επιστροφή στις σελίδες του βιβλίου που προηγουμένως λειτουργούσε ως υπενθύμιση για τον Γιώργο. Όπως φαίνεται, ο Γιώργος ολοκλήρωσε μόνος του σε μία φάση τα βήματα 1, 2.3, 2.4, 2.5, 2.7 και 4 (βλ. BB1, BB2.4, BB2.5, BB2.7). Φυσικά, στα παραπάνω βήματα η φοιτήτρια-ερευνήτρια έδινε κάποια οδηγία ή έθετε κάποια ερώτηση στον Γιώργο, όμως η συμμετοχή της αυτή ήταν μέρος του βήματος, γι' αυτό το λόγο δεν σημειώθηκε στη στήλη της «συμμετοχής ολοκλήρωσης βημάτων». Για την ολοκλήρωση των βημάτων 2.2 και 2.3 (βλ. BB2.2 και BB2.3) η φοιτήτρια-ερευνήτρια επανέλαβε την ερώτηση δύο φορές.

5^η δραστηριότητα

Πίνακας 40

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Κενά»	
Τομέας: Γνωστική ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει ποιο μέρος του προσώπου ή του σώματος λείπει.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα πλαστικοποιημένου σώματος, από την έλειπαν τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Τα μέρη αυτά υπήρχαν σε εικόνες, επίσης, πλαστικοποιημένες. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα μάτια.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τη μύτη</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «τα μάτια» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση.</p>	<p>ΜαΒ1: Γ</p> <p>ΜαΒ2: Γ</p> <p>ΜαΒ3: Γ</p> <p>ΜαΒ4: Γ</p> <p>ΜαΒ5: ΕΓ</p> <p>ΜαΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει η μύτη.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τη μάτια</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «η μύτη» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση.</p>	<p>ΜυΒ1: Γ</p> <p>ΜυΒ2: Γ</p> <p>ΜυΒ3: Γ</p> <p>ΜυΒ4: Γ</p> <p>ΜυΒ5: ΕΕΓ</p> <p>ΜυΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει το στόμα.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά.</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «το στόμα» στην ερώτησή τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί το στόμα στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΣτΒ1: Γ</p> <p>ΣτΒ2: Γ</p> <p>ΣτΒ3: Γ</p> <p>ΣτΒ4: Γ</p> <p>ΣτΒ5: ΕΓ</p> <p>ΣτΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «τα αυτιά» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τα αυτιά στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΑυΒ1: Γ</p> <p>ΑυΒ2: Γ</p> <p>ΑυΒ3: Γ</p> <p>ΑυΒ4: Γ</p> <p>ΑυΒ5: ΕΓ</p> <p>ΑυΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το σώμα, από το οποίο λείπουν τα χέρια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 6: Απαντά «τα χέρια» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 7: Τοποθετεί τα χέρια στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΧεΒ1: -</p> <p>ΧεΒ2: -</p> <p>ΧεΒ3: -</p> <p>ΧεΒ4: -</p> <p>ΧεΒ5: -</p> <p>ΧεΒ6: Γ</p> <p>ΧεΒ7: Γ</p>
<p>Βλέπει το σώμα, από το οποίο λείπουν τα πόδια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 6: Δείχνει και ονομάζει τα χέρια.</p>	<p>ΠοΒ1: -</p> <p>ΠοΒ2: -</p> <p>ΠοΒ3: -</p> <p>ΠοΒ4: -</p> <p>ΠοΒ5: -</p> <p>ΠοΒ6: -</p>

Βήμα 7: Απαντά «τα πόδια» στην ερώτησή «τι λείπει»;	ΠοΒ7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τα πόδια στην κατάλληλη θέση.	ΠοΒ8: Γ
Β= Αρχικό της λέξης «Βήμα» Μα= Ματια Μυ= Μύτη Στ= Στόμα Αυ= Αυτιά Χε= Χέρια Πο= Πόδια Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2 και στη συνάντηση αυτή ολοκληρώθηκε για πρώτη φορά για όλα τα μέρη που είχε σχεδιάσει η φοιτήτρια-ερευνήτρια (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια). Ξεκινώντας από την επίδοση του Γιώργου στα σημεία του προσώπου, η μόνη δυσκολία εντοπίζεται στο Βήμα 5. Έτσι, για τα βήματα ΜαΒ5, ΣτΒ5, ΑυΒ5 η φοιτήτρια παρείχε βοήθεια στον Γιώργο επαναλαμβάνοντας την ερώτηση μέχρι να δοθεί η απάντηση, ενώ ταυτόχρονα έδειχνε με το χέρι της το σημείο, απ' όπου έλειπε η εικόνα γι' αυτό και χρειάστηκαν δύο φάσεις για την ολοκλήρωση των βημάτων αυτών. Βέβαια, το ίδιο ισχύει και για το βήμα ΜυΒ5, μόνο που σε αυτό το βήμα χρειάστηκε επιπλέον η φοιτήτρια-ερευνήτρια να διορθώσει την αρχική λανθασμένη απάντηση του Γιώργου, ως αποτέλεσμα να σημειωθούν 3 φάσεις ολοκλήρωσης του βήματος. Όσον αφορά στα χέρια και στα πόδια, όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα, τα πρώτα βήματα παραλείφθηκαν με στόχο να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας. Παρά την αύξηση, λοιπόν, του βαθμού δυσκολίας, ο Γιώργος έδωσε τις σωστές απαντήσεις χωρίς καθόλου βοήθεια από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια.

Σχολιάζοντας τη συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν πολύ συνεργάσιμος και έδειξε μεγάλη προθυμία για όλες τις δραστηριότητες. Ακόμη, υπήρξε ευδιάθετος και συγκεντρωμένος καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης, ενώ δεν εμφάνισε καμία ακατάλληλη συμπεριφορά. Επίσης, φάνηκε πλέον να έχει κατανοήσει τη διαδοχή των δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να επιλέγει άμεσα τις δραστηριότητες που ήθελε χωρίς να γίνει επίδειξη του υλικού, παρά μόνο λεκτική παρουσίαση των εναλλακτικών.

12^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του μεγαλύτερου αδερφού του Γιώργου, αφού το δωμάτιο του παιδιού ήταν κατειλημμένο. Λόγω της αλλαγής χώρου

η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος παραλείφθηκε, αφού το υλικό είχε παραμείνει στο δωμάτιο του παιδιού. Έτσι, η συνάντηση ξεκίνησε με τη ρουτίνα 1 στο πάτωμα του δωματίου, καθώς το τραπέζι εργασίας επίσης είχε παραμείνει στο δωμάτιο του Γιώργου. Στο πλαίσιο αυτής πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ). Ακολούθησε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου, κατά τη διάρκεια του οποίου υπήρξε ελεύθερο παιχνίδι και χορός. Έπειτα, στο πλαίσιο της ρουτίνας 2, ξανά στο πάτωμα του δωματίου, έλαβαν χώρα οι δραστηριότητες «Απτικό βιβλίο» (Παράρτημα Δ) και «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ). Τέλος, η φοιτήτρια-ερευνήτρια μαζί με το παιδί τραγούδησαν ένα συγκεκριμένο τραγούδι το οποίο σηματοδότησε το τέλος της συνάντησης, έκαναν μία επισκόπηση όσων είχαν προηγηθεί στη συνάντηση και τακτοποίησαν τον χώρο.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 41

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: ΕΓ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ7: Γ
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ8: Γ
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: ΕΓ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια, μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: ΕΓ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 1. Θέλοντας η φοιτήτρια-ερευνήτρια να αυξήσει το βαθμό δυσκολίας επέλεξε να μην περιγράψει καθόλου τις λειτουργίες των μερών του σώματος πριν την έναρξη της δραστηριότητας προχωρώντας κατευθείαν στα βήματα. Έτσι, φαίνεται ότι ο Γιώργος ολοκλήρωσε μόνος του έναν μεγάλο αριθμό βημάτων (βλ. ΣΒ1, ΣΒ2, ΣΒ3,

ΣΒ5, ΣΒ6, ΣΒ7, ΣΒ8, ΣΒ9, ΣΒ10). Εκεί που συμμετείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια ήταν τα βήματα 4, 11 και 12 (βλ. ΣΒ4, ΣΒ11 και ΣΒ12), τα οποία ολοκληρώθηκαν σε δύο φάσεις. Συγκεκριμένα, στο βήμα 4 (βλ. ΣΒ4) χρειάστηκε να επαναλάβει η φοιτήτρια-ερευνήτρια την ερώτηση πολλές φορές μέχρι να πάρει την σωστή απάντηση. Στα βήματα 11 και 12 (βλ. ΣΒ11 και ΣΒ12), θέλοντας η φοιτήτρια-ερευνήτρια να εξασφαλίσει πως η δραστηριότητα θα τελείωνε με επιτυχία, παρείχε βοήθεια ακουμπώντας το παιδί στα αντίστοιχα μέρη.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 42

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη α	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Περιγραφή: Θα χρησιμοποιηθούν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
Βήμα1: Το παιδί τοποθετεί το μεγαλύτερο κουτί πρώτο. Βήμα2: Το παιδί τοποθετεί το μεσαίο κουτί δίπλα στο πρώτο. Βήμα3: Το παιδί τοποθετεί το μικρότερο κουτί στο τέλος της σειράς.	K²B1: E K²B2: ΓΕΓ K²B3: Γ
K ² B1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 1 K ² B2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος E=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση²» αποτελεί μία παραλλαγή της δραστηριότητας «Κουτιά-Σειροθέτηση», με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, αφού αφαιρέθηκαν τα πλαίσια, τα οποία λειτουργούσαν ως δείκτες θέσεων και επιπλέον παραλείφθηκαν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις της φοιτήτριας-ερευνήτριας ως μέρος των βημάτων. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, το παιδί καλείται πλέον να κάνει κατευθείαν τη σειροθέτηση. Εξετάζοντας την επίδοση του παιδιού στη νέα δραστηριότητα, ο Γιώργος δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα. Αναλυτικά, το βήμα 1 (βλ. K²B1) ολοκληρώθηκε σε μία φάση μόνο από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, ώστε να αποτελέσει παράδειγμα για το παιδί. Έπειτα (βλ. K²B2), ο Γιώργος έκανε μια προσπάθεια να τοποθετήσει ένα δεύτερο κουτί δίπλα στο μεγαλύτερο, αλλά έκανε μια λανθασμένη επιλογή κουτιού. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια τον καθοδήγησε λεκτικά

και του υπενθύμισε ότι έπρεπε να ψάξει για το μεσαίο, ώσπου τα κατάφερε. Τέλος, το βήμα 3 (βλ. Κ²B3) το ολοκλήρωσε χωρίς βοήθεια.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 43

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό», έπειτα από την ερώτηση «Είναι απαλό ή σκληρό;»	YB1:EEΓ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτηση: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	YB2:ΕΓ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακούλακι και τους περιεργάζεται.	YB3:ΕΓ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	YB4:ΕΓ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB5:Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB6:Γ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB7:ΕΓ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB8:ΕΓ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB9:Γ
YB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 YB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα, η συμμετοχή της φοιτήτριας ήταν μεγάλη. Ξεκινώντας από τα βήμα 1 και 2 (βλ. YB1, YB2) η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει τις αντίστοιχες ερωτήσεις, αφού το παιδί δεν έδινε καμία απάντηση αρχικά. Μάλιστα στο βήμα 1 (βλ. YB1) δόθηκε αρχικά λανθασμένη απάντηση. Παρακάτω στα βήματα 3 και 4 (βλ. YB3 και YB4), η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002) για να βοηθήσει το Γιώργο να ολοκληρώσει τα βήματα. Έπειτα, τα βήματα 5 και 6 (βλ. YB5 και YB6) ολοκληρώθηκαν από το Γιώργο σε μία φάση χωρίς βοήθεια, όπως το ίδιο ισχύει και για το βήμα 9 (βλ. YB9). Σχετικά με τα βήματα 7 και 8 (βλ. YB7 και YB8), στο βήμα 7 ο Γιώργος τοποθέτησε τον κύκλο σε λανθασμένο κουτί, οπότε έγινε επανάληψη του βήματος, ενώ στο βήμα 8 κρίθηκε απαραίτητη η παροχή λεκτικής

βοήθειας. Εξαιρώντας, λοιπόν, το βήμα 8, καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας η φοιτήτρια προσπάθησε να μην παρέχει λεκτική καθοδήγηση, λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα προηγούμενων συναντήσεων και θέλοντας να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας για το παιδί.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 44

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Απτικό Βιβλίο»	
Περιοχή: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ανακαλεί ένας γεγονός από μία ιστορία/παραμύθι.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο αφής. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
Βήμα1: Η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος διαβάζουν μαζί το παραμύθι μέχρι το τέλος. Βήμα2: Ξεκινούν το παραμύθι από την αρχή. Σταματούν σε κάθε σελίδα. Ο Γιώργος απαντά σωστά σε κάποια ερώτηση σχετική με το γεγονός στη σελίδα. (π.χ. «πού πήγε το κουνελάκι:»).	BB1: Γ BB2.1: ΕΓ BB2.2: ΕΓ BB2.3: ΕΓ BB2.4: Γ BB2.5: Γ BB2.6: Γ BB2.7: Γ BB3: - BB4: Γ
Βήμα3: Γυρίζουν και κοιτούν τις εικόνες από την αρχή Βήμα4: Ο Γιώργος απαντά σε μία συγκεκριμένη ερώτηση που να αφορά όλο το παραμύθι (π.χ. τι έγινε στο τέλος:)	
BB1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 1 BB2= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα απτικό βιβλίο έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της ρουτίνας 2. Όπως φαίνεται, ο Γιώργος ολοκλήρωσε σημαντικό αριθμό βημάτων μόνος του (βλ. BB1, BB2.4, BB2.5, BB2.6, BB2.7 και BB4), ενώ η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμμετείχε μόνο σε κάποια αρχικά βήματα (βλ. BB2.1, BB2.2 και BB2.3). Στα βήματα αυτά η φοιτήτρια-ερευνήτρια έθετε την ερώτηση κι αν δεν έπαιρνε απάντηση παρείχε τμηματική βοήθεια, δείχνοντας στον Γιώργο την εικόνα-κλειδί της κάθε σελίδας για να δώσει εκείνος τελικά την απάντηση.

5^η δραστηριότητα

Πίνακας 45

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Κενά»	
Τομέας: Γνωστική ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει ποιο μέρος του προσώπου ή του σώματος λείπει.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα πλαστικοποιημένου σώματος, από την οποία έλειπαν τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Τα μέρη αυτά υπήρχαν σε εικόνες, επίσης, πλαστικοποιημένες. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα μάτια.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τη μύτη</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «τα μάτια» στην ερώτησή τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση.</p>	<p>ΜαΒ1: Γ</p> <p>ΜαΒ2: Γ</p> <p>ΜαΒ3: Γ</p> <p>ΜαΒ4: Γ</p> <p>ΜαΒ5: ΕΓ</p> <p>ΜαΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει η μύτη.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τη μύτη</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «η μύτη» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση.</p>	<p>ΜυΒ1: Γ</p> <p>ΜυΒ2: Γ</p> <p>ΜυΒ3: Γ</p> <p>ΜυΒ4: Γ</p> <p>ΜυΒ5: ΕΓ</p> <p>ΜυΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει το στόμα και τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά.</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «το στόμα» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί το στόμα στην κατάλληλη θέση.</p> <p>Βήμα 7: Απαντά «τα αυτιά» στην ερώτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας «και τι άλλο λείπει;»</p> <p>Βήμα 8: Τοποθετεί τα αυτιά στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΣτΑυΒ1: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ2: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ3: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ4: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ5: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ6: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ7: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ8: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα χέρια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 6: Δείχνει και ονομάζει τα πόδια.</p> <p>Βήμα 7: Απαντά «τα χέρια» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 8: Τοποθετεί τα χέρια στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΧεΒ1:-</p> <p>ΧεΒ2: -</p> <p>ΧεΒ3: -</p> <p>ΧεΒ4: -</p> <p>ΧεΒ5: -</p> <p>ΧεΒ6: -</p> <p>ΧεΒ7:-</p> <p>ΧεΒ8: Γ</p>
<p>Βλέπει το σώμα, από το οποίο λείπουν τα πόδια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p>	<p>ΠοΒ1: -</p> <p>ΠοΒ2: -</p> <p>ΠοΒ3: -</p> <p>ΠοΒ4: -</p> <p>ΠοΒ5: -</p>

Βήμα 6: Δείχνει και ονομάζει τα χέρια. Βήμα 7: Απαντά «τα πόδια» στην ερώτησή «τι λείπει»; Βήμα 8: Τοποθετεί τα πόδια στην κατάλληλη θέση.	ΠοΒ6: - ΠοΒ7:- ΠοΒ8: Γ
Β= Αρχικό της λέξης «Βήμα» Μα= Μάτια Μυ= Μύτη ΣτΑυ= Στόμα και Αυτιά Χε= Χέρια Πο= Πόδια Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Λαμβάνοντας υπόψη την επίδοση του παιδιού στην συγκεκριμένη δραστηριότητα κατά την προηγούμενη συνάντηση (βλ. 11^η συνάντηση), η φοιτήτρια-ερευνήτρια αποφάσισε να παραλλάξει λίγο την δραστηριότητα κρατώντας μεν τα βήματα που αφορούν τα μάτια και τη μύτη ως είχαν, συγχωνεύοντας όμως τα βήματα για το στόμα και τα αυτιά και τέλος παραλείποντας βήματα σχετικά με τα χέρια και τα πόδια. Όπως φαίνεται, ο Γιώργος δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερη δυσκολία στην ολοκλήρωση των βημάτων. Η μόνη δυσκολία που υπήρξε ήταν στο βήμα 5 για τα μάτια (βλ. ΜαΒ5) και τη μύτη (βλ. ΜυΒ5), που η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρειάστηκε να επαναλάβει την ερώτηση για να απαντήσει το παιδί ολοκληρώνοντας έτσι το βήμα σε δύο φάσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στα βήματα που αφορούν τα χέρια και τα πόδια, η φοιτήτρια δεν ρώτησε τίποτα, παρά μόνο παρείχε εικόνες στο παιδί, από τις οποίες ο Γιώργος επέλεξε τις κατάλληλες και τις τοποθέτησε.

Σχετικά με τη συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν στο μεγαλύτερο μέρος της συνάντησης πολύ συγκεντρωμένος και ήρεμος. Συγκεκριμένα, παρά την αλλαγή χώρου, κατά τη διάρκεια της πρώτης ρουτίνας υπήρξε αποδοτικός και συγκεντρωμένος χωρίς να αντιδρά ή να αρνείται να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες. Επίσης, στο διάλειμμα υπήρξε ευδιάθετος και πρόθυμος να συνεργαστεί και να παίξει. Ωστόσο, κατά τη μετάβαση από το διάλειμμα στις δραστηριότητες της ρουτίνας 2 ο Γιώργος υπήρξε απρόθυμος να συνεχίσει, πράγμα που το δήλωσε φωνάζοντας ενώ επίσης μετακινούνταν στο χώρο. Στην περίπτωση αυτή η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρησιμοποίησε σωματική επαφή αγκαλιάζοντας το παιδί και προτείνοντάς του να χορέψουν. Εκείνος δέχτηκε κι έτσι κατάφεραν να προχωρήσουν στις δραστηριότητες της ρουτίνας 2, κατά τη διάρκεια της οποίας ήταν και πάλι ευδιάθετος και συνεργάσιμος.

13^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του παιδιού, από το οποίο έλειπε το τραπέζι εργασίας. Αρχικά, υπήρξε συζήτηση μεταξύ της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του παιδιού σχετικά με την συμπεριφορά του δεύτερου στη θεραπεία που είχε προηγηθεί. Έπειτα, έγινε η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος και οι δραστηριότητες της ρουτίνας 1 στο πάτωμα του δωματίου. Αυτές ήταν οι εξής: «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ), «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ). Ακολούθησε διάλειμμα με ελεύθερο παιχνίδι, τραγούδι και χορό. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Απτικό βιβλίο» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 2 στο πάτωμα του δωματίου. Τέλος, υπήρξε τραγούδι, χορός, επισκόπηση όσων συνέβησαν στη συνάντηση και τακτοποίηση του χώρου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως μερικές από τις δραστηριότητες επιλέχθηκαν από τον Γιώργο μεταξύ εναλλακτικών και μερικές από τη φοιτήτρια.

Σχετικά με την επίδοση του Γιώργου στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια ονόμασαν τις ημέρες της εβδομάδας εντοπίζοντας τις ταυτόχρονα πάνω στο πρόγραμμα. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε λεκτική καθοδήγηση και αξιοποίησε την τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002) για να εντοπιστούν οι ημέρες. Έπειτα, εντοπίστηκε η ημέρα της συνάντησης και συμπληρώθηκαν οι δραστηριότητες της, όπως το ίδιο έγινε και για την επόμενη ημέρα. Κατά τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων της κάθε ημέρας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια αξιοποίησε την τεχνική των ερωταποκρίσεων.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 46

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ1: Γ
Βήμα 2: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ4: ΕΓ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια, μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ7: Γ
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ8: Γ
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ11: Γ
Βήμα 12: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά, μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ12: Γ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» πραγματοποιήθηκε αυτή τη φορά με διαφορετική σειρά βημάτων. Συγκεκριμένα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να θέσει τις ερωτήσεις με διαφορετική σειρά, με στόχο να ελεγχθεί το τυχαίο ή μη των απαντήσεων του παιδιού. Έτσι, πάνω στην εικόνα του σώματος οι ερωτήσεις αφορούσαν με τη σειρά το στόμα, αυτιά, μύτη, μάτια, πόδια, χέρια, ενώ η σειρά για

το δικό του σώμα ήταν η εξής: χέρια, στόμα, μύτη, πόδια, μάτια, αυτιά. Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα, η συμβολή της φοιτήτριας-ερευνήτριας κρίθηκε απαραίτητη μόνο στο βήμα 4 (βλ. ΣΒ4), κατά το οποίο το παιδί έδωσε αρχικά λανθασμένη απάντηση και γι' αυτό το λόγο έγινε επανάληψη της ερώτησης. Συνεπώς, δεν επρόκειτο για τυχαίες απαντήσεις, αλλά για κεκτημένη πλέον δεξιότητα, όπως αυτό γίνεται φανερό από την πολύ καλή επίδοση του Γιώργου στην παραπάνω παραλλαγή.

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 47

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη να	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα.	
Περιγραφή: Θα χρησιμοποιηθούν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους.	ΕΠΙΔΟΣΗ
Βήμα1: Το παιδί τοποθετεί το μεγαλύτερο κουτί πρώτο. Βήμα2: Το παιδί τοποθετεί το μεσαίο κουτί δίπλα στο πρώτο. Βήμα3: Το παιδί τοποθετεί το μικρότερο κουτί στο τέλος της σειράς.	K²B1: ΕΓ K²B2: ΕΓ K²B3: Γ
K ² B1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 1 K ² B2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Αρχικά, η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρησιμοποίησε λεκτική προτροπή για να ξεκινήσει η δραστηριότητα και να ολοκληρώσει το παιδί το βήμα 1 (βλ. K²B1). Στο βήμα 2 (βλ. K²B2) η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε λεκτική καθοδήγηση στο Γιώργο υπενθυμίζοντας του ότι το μεσαίο κουτί πηγαίνει πάντοτε στη μέση, ενώ το βήμα 3 ολοκληρώθηκε αποκλειστικά από τον Γιώργο. Έτσι, τα βήματα 1 και 2 (βλ. K²B1 και K²B2) ολοκληρώθηκαν σε δύο φάσεις, ενώ το βήμα 3 (βλ. K²B3) ολοκληρώθηκε σε μία φάση.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 48

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό» έπειτα από την ερώτηση: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ1: ΕΓ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό» έπειτα από την ερώτηση: «Είναι απαλό ή σκληρό;»	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	ΥΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ6: ΓΕΓ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ8: Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ9: Γ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Εξετάζοντας τον πίνακα γίνεται φανερό πως ο Γιώργος είχε μια πολύ καλή επίδοση σε αυτήν. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια συμμετείχε μόνο στα βήματα 1 (βλ. ΥΒ1) και 6 (βλ. ΥΒ6), όπου στο βήμα 1 χρειάστηκε να επαναλάβει την ερώτηση, κι έτσι το βήμα ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις, ενώ στο βήμα 6 το παιδί έκανε λάθος και γι' αυτό το λόγο η φοιτήτρια του ζήτησε να επαναλάβει το βήμα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στα βήματα 5 και 7 (βλ. ΥΒ5 και ΥΒ7) η φοιτήτρια-ερευνήτρια υπενθύμισε στον Γιώργο να είναι προσεκτικός πριν να εκτελέσει το βήμα.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 49

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Απτικό βιβλίο ² »	
Περιοχή: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να μιμείται τον τρόπο φωναχτής ανάγνωσης ενός βιβλίου, ανοιγοκλείνοντάς το, γυρίζοντας τις σελίδες και λέγοντας ή δείχνοντας κάτι σε κάθε σελίδα.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο αφής. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: ανοίγει το βιβλίο Βήμα 2.1: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 2.2: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 2.3: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 2.4: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 2.5: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 2.6: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 2.7: διαβάζει και γυρίζει την σελίδα 1. Βήμα 3: Κλείνει το βιβλίο.	B²B1: ΕΓ B²B2.1: ΓΕΓ B²B2.2: ΕΓ B²B2.3: ΕΕΓ B²B2.4: ΕΓ B²B2.5: Ε B²B2.6: ΕΓ B²B2.7: ΕΓ B²B3: ΕΓ
B ² B1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο ² »-Βήμα 1 B ² B2.1= δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο ² »-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο²» μοιράζεται το ίδιο υλικό με την δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο», αλλά είναι διαφορετικός ο στόχος, συνεπώς και τα βήματα. Ο στόχος, λοιπόν, αφορά ξανά τη γνωστική ανάπτυξη και συγκεκριμένα τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Πρόκειται, ουσιαστικά, για εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο ως υλικό μέσα από τη μίμηση της ανάγνωσης αυτού με τον τρόπο που γίνεται από τους ενήλικες. Η παραλλαγή αυτή επιλέχθηκε από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, αφού παρατηρώντας την αντίδραση του παιδιού σε προηγούμενες δραστηριότητες εντόπισε κινήσεις που θύμιζαν τον τρόπο ανάγνωσης παραμυθιών από τους ενήλικες (π.χ. ακολουθούσε τυχαία με τον δείκτη του τις σειρές των γραμμάτων). Η φοιτήτρια-ερευνήτρια όρισε την επιτυχία στη δραστηριότητα σε σχέση με το αν το ανοιγόκλεινε το βιβλίο, γύριζε τις σελίδες και έλεγε ή έδειχνε ένα στοιχείο σε κάθε σελίδα προσποιούμενος τον αναγνώστη. Σχετικά με την επίδοσή του, επειδή ήταν η πρώτη φορά που πραγματοποιούνταν αυτή η δραστηριότητα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια παρείχε σε σημαντικό βαθμό φυσική καθοδήγηση (βλ. B²B1, B²B3 αλλά και στις αλλαγές σελίδας).

5^η δραστηριότητα

Πίνακας 50

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Κενά»	
Τομέας: Γνωστική ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει ποιο μέρος του προσώπου ή του σώματος λείπει.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα πλαστικοποιημένου σώματος, από την έλειπαν τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Τα μέρη αυτά υπήρχαν σε εικόνες πλαστικοποιημένες. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει το στόμα και τα μάτια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά.</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 4: Απαντά «το στόμα» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 5: Τοποθετεί το στόμα στην κατάλληλη θέση.</p> <p>Βήμα 6: Απαντά «τα μάτια» στην ερώτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας «και τι άλλο λείπει;»</p> <p>Βήμα 7: Τοποθετεί τα μάτια στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΣτΜαΒ1: -</p> <p>ΣτΜαΒ2: -</p> <p>ΣτΜαΒ3: -</p> <p>ΣτΜαΒ4: ΕΕΓ</p> <p>ΣτΜαΒ5: Γ</p> <p>ΣτΜαΒ6: ΕΓ</p> <p>ΣτΜαΒ7: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει η μύτη και τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τα μάτια</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: Απαντά «η μύτη» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 5: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση.</p> <p>Βήμα 6: Απαντά «τα αυτιά» στην ερώτηση «και τι άλλο λείπει;»</p> <p>Βήμα 7: Τοποθετεί τα αυτιά στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΜυΑυΒ1: -</p> <p>ΜυΑυΒ2: -</p> <p>ΜυΑυΒ3: -</p> <p>ΜυΑυΒ4: Γ</p> <p>ΜυΑυΒ5: Γ</p> <p>ΜυΑυΒ6: Γ</p> <p>ΜυΑυΒ7: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα χέρια και τα πόδια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 6: Απαντά «τα χέρια» στην ερώτηση «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 7: Τοποθετεί τα χέρια στην κατάλληλη θέση.</p> <p>Βήμα 8: Απαντά «τα πόδια» στην ερώτηση «και τι άλλο λείπει;»</p> <p>Βήμα 9: Τοποθετεί τα πόδια στην κατάλληλη θέση</p>	<p>ΧεΠοΒ1:-</p> <p>ΧεΠοΒ2: -</p> <p>ΧεΠοΒ3: -</p> <p>ΧεΠοΒ4: -</p> <p>ΧεΠοΒ5: -</p> <p>ΧεΠοΒ6: Γ</p> <p>ΧεΠοΒ7:Γ</p> <p>ΧεΠοΒ8: Γ</p> <p>ΧεΠοΒ9:Γ</p>
<p>B= Αρχικό της λέξης «Βήμα»</p> <p>ΣτΜα= Στόμα και Μάτια</p> <p>ΜυΑυ= Μύτη και Αυτιά</p> <p>ΧεΠο= Χέρια και Πόδια</p> <p>Γ= Γιώργος</p> <p>E=Ερευνήτρια</p>	

Αυτή τη φορά στη δραστηριότητα «Σώμα-Κενά» τα μέρη του σώματος παρουσιάζονταν να λείπουν ανά ζεύγη (στόμα-μάτια, μύτη-αυτιά, χέρια-πόδια), ενώ τα πρώτα βήματα παραλείφθηκαν ώστε να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας. Σχολιάζοντας την επίδοση του παιδιού στο ζεύγος στόμα-μάτια, ο Γιώργος χρειάστηκε βοήθεια (βλ. ΣτΜαΒ4 και ΣτΜαΒ6). Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια

επαναλάμβανε την ερώτησή της, ενώ ταυτόχρονα έδειχνε και το κενό πάνω στην εικόνα για το οποίο ρωτούσε. Ωστόσο, στα ζεύγη μύτη-αυτιά και χέρια-πόδια ο Γιώργος δε δυσκολεύτηκε καθόλου και μάλιστα κατά την επεξεργασία του ζεύγους μύτη-αυτιά έδινε τις απαντήσεις πριν τεθούν οι αντίστοιχες ερωτήσεις.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν ήρεμος και ευδιάθετος. Επίσης, υπήρξε πολύ συγκεντρωμένος και πρόθυμος να συνεργαστεί. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως η διαδοχή των δραστηριοτήτων και των βημάτων του ήταν πλέον οικεία.

14^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο δωμάτιο του παιδιού και μέχρι την ώρα του διαλείμματος βρισκόταν και η μητέρα στον χώρο, γεγονός που επηρέασε τη συμπεριφορά του παιδιού. Αρχικά, ο Γιώργος και η φοιτήτρια-ερευνήτρια συζήτησαν για το πώς πέρασε το παιδί στο διάστημα από την τελευταία συνάντηση έως αυτήν κι έπειτα έγινε προσπάθεια για συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οι έντονες αντιδράσεις του παιδιού δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας. Έτσι, ο Γιώργος μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια και τη μητέρα του ολοκλήρωσαν στο τραπέζι εργασίας στο πλαίσιο της ρουτίνας 1 τη δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Απτικό βιβλίο» (βλ. Παράρτημα Δ), ενώ επίσης έγινε προσπάθεια και για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ), πράγμα που δεν κατέστη δυνατό. Ακολούθησε διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου κατά τη διάρκεια του οποίου η μητέρα αποχώρησε από το δωμάτιο και ο Γιώργος μαζί με τα φοιτήτρια-ερευνήτρια τραγούδησαν και έπαιζαν ελεύθερα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες της ρουτίνας 2 στην οποία, εντάχθηκε αυτή τη φορά η συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος δραστηριοτήτων. Ακολούθησαν οι δραστηριότητες «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ). Τέλος, η φοιτήτρια-ερευνήτρια μαζί με το Γιώργο τραγούδησαν το τραγούδι που σηματοδοτεί το τέλος, έπαιζαν ελεύθερα και τακτοποίησαν τον χώρο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως κάθε φορά η επιλογή της δραστηριότητας γινόταν από τον Γιώργο μεταξύ δύο εναλλακτικών, που του παρείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια.

Σχετικά με την επίδοση του Γιώργου κατά την συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος δραστηριοτήτων, αυτή παρέμεινε σταθερή, όπως και στις

προηγούμενες συναντήσεις. Αναλυτικά, αναφέρθηκαν και εντοπίστηκαν όλες οι ημέρες της εβδομάδας από τον Γιώργο με τη βοήθεια, βέβαια, της φοιτήτριας-ερευνήτριας, η οποία παρείχε λεκτική και φυσική καθοδήγηση. Έπειτα, εντοπίστηκε η ημέρα της συνάντησης με την χρήση της τεχνικής hand over hand (McLinden & McCall, 2002) και έγινε η συμπλήρωση των δραστηριοτήτων με την τεχνική των ερωταποκρίσεων. Το ίδιο συνέβη και για την επόμενη ημέρα.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 51

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε και με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: ΕΓ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: Γ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ5: ΕΕΓ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ7: ΕΕΓ
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ8: Γ
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: Γ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: Γ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια επέλεξε να προχωρήσουν κατευθείαν στα βήματα χωρίς να χρειαστεί να παραθέσει εκείνη πρώτα τις λειτουργίες των μερών του σώματος. Παρά την ανησυχία που παρουσιάστηκε στη συμπεριφορά του παιδιού και την έντονη διάσπαση, ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει έναν σημαντικό αριθμό βημάτων σε μία φάση χωρίς βοήθεια (βλ. ΣΒ2, ΣΒ3, ΣΒ4, ΣΒ6, ΣΒ8, ΣΒ9, ΣΒ10, ΣΒ11, ΣΒ12). Η συμβολή της φοιτήτρια-ερευνήτριας περιορίστηκε σε επανάληψη των ερωτήσεων μέχρι να πάρει τη σωστή απάντηση στα βήματα 1, 5 και 7 (βλ. ΣΒ1, ΣΒ5 και ΣΒ7). Στην προσπάθεια αυτή συνέβαλε και η μητέρα θέτοντας κι ερωτήσεις στον Γιώργο.

2^η δραστηριότητα

Στο πλαίσιο της ρουτίνας 1 έγινε ανάγνωση του απτικού παραμυθιού, δηλαδή πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο». Ωστόσο, το παιδί ζήτησε να το διαβάσει με τη μητέρα του, η οποία δέχτηκε με ευχαρίστηση. Βέβαια, αυτή η αλλαγή στο πρόσωπο είχε ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση της δραστηριότητας και την αδυναμία ακολουθίας βημάτων. Γι' αυτό το λόγο, τα αποτελέσματα για την συγκεκριμένη προσπάθεια δεν καταγράφηκαν σε μορφή πίνακα. Γενικότερα, ο Γιώργος φάνηκε εξοικειωμένος με το παραμύθι και θυμόταν αρκετά πράγματα παρά το χρονικό διάστημα που είχε μεσολαβήσει από την τελευταία συνάντηση. Φαινόταν να το διασκεδάζει και ήθελε να δείξει στη μητέρα του πώς διαβάζεται το παραμύθι.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 52

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό» έπειτα από την ερώτηση «Είναι απαλό ή σκληρό;»	YB1: Γ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό», έπειτα από την ερώτηση «Είναι απαλό ή σκληρό;»	YB2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	YB3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	YB4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB5: ΕΓ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB6: Γ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB8: Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	YB9: Γ
YB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 YB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα αυτή έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Ο Γιώργος είχε μια εξαιρετική επίδοση, αφού ολοκλήρωσε μόνος του τα οκτώ από τα εννέα βήματα, χωρίς η φοιτήτρια να παρέχει καθοδήγηση (βλ. YB1, YB2, YB3, YB4, YB6, YB7, YB8, YB9). Στο βήμα 5 (βλ. YB5) κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας, αφού αρχικά ο Γιώργος έκανε λάθος, ενώ επίσης στο βήμα 3 (βλ. YB3) η φοιτήτρια-ερευνήτρια υπενθύμισε στο Γιώργο πως πρέπει να είναι προσεκτικός και να σκέφτεται πριν επιλέξει κουτί.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 53

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Περιγραφή: Θα χρησιμοποιηθούν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί τοποθετεί το μεγαλύτερο κουτί πρώτο. Βήμα2: Το παιδί τοποθετεί το μεσαίο κουτί δίπλα στο πρώτο. Βήμα3: Το παιδί τοποθετεί το μικρότερο κουτί στο τέλος της σειράς.	K²B1:ΕΓ K²B2:ΕΓ K²B3:Γ
K ² B1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 1 K ² B2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση²» έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Προσδοκώντας η φοιτήτρια-ερευνήτρια την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας παρείχε σε σημαντικό βαθμό λεκτική καθοδήγηση υπενθυμίζοντας στο παιδί στα βήματα 1 και 2 (βλ. ΣΒ1 και ΣΒ2) ποιο κουτί πρέπει να τοποθετεί σε ποια θέση (π.χ. «Για βάλε το μεγαλύτερο κουτί πρώτο»). Το τελευταίο βήμα ολοκληρώθηκε από τον Γιώργο χωρίς βοήθεια (βλ. ΣΒ3).

Σχετικά με την συμπεριφορά του Γιώργου, αυτός ήταν ανήσυχος μέχρι την ώρα του διαλείμματος. Όπως προαναφέρθηκε, η συνάντηση πραγματοποιήθηκε παρουσία της μητέρας κι έτσι ο Γιώργος δυσκολεύτηκε να συνεργαστεί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, ο Γιώργος φώναζε, ήταν επιθετικός και επιδείκνυε άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες. Ακόμη, μέχρι το διάλειμμα στάθηκε αδύνατο να συγκεντρωθεί στις δραστηριότητες, πράγμα που είχε αντίκτυπο στην επίδοσή του. Ωστόσο, μετά την αποχώρηση της μητέρας (κατά τη διάρκεια του διαλείμματος) το κλίμα της συνάντησης άλλαξε και ο Γιώργος πολύ γρήγορα έγινε πρόθυμος να συνεργαστεί, ενώ ταυτόχρονα φάνηκε ευδιάθετος και συγκεντρωμένος.

15^η συνάντηση

Η συνάντηση έλαβε χώρα στο δωμάτιο του παιδιού. Εκεί, αρχικά, υπήρξε συζήτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας με τον Γιώργο με θέμα την οικογενειακή εκδρομή που είχαν κάνει την προηγούμενη ημέρα. Έπειτα, έγινε η συμπλήρωση του

εβδομαδιαίου προγράμματος και οι δραστηριότητες «Σώμα-Λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Υφές» (βλ. Παράρτημα Δ) στο πλαίσιο της ρουτίνας 1 στο τραπέζι εργασίας του Γιώργου. Ακολούθησε το διάλειμμα στο πάτωμα του δωματίου, κατά τη διάρκεια του οποίου υπήρξε τραγούδι, χορός και ελεύθερο παιχνίδι. Έπειτα, ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες «Σώμα-Κενά» (βλ. Παράρτημα Δ) και «Κουτιά-Σειροθέτηση» (βλ. Παράρτημα Δ), η πρώτη στο πάτωμα του δωματίου και η δεύτερη στο τραπέζι εργασίας για τεχνικούς λόγους, στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Τέλος, η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος τραγούδησαν το τραγούδι που σηματοδότησε το τέλος της συνάντησης και τακτοποίησαν το δωμάτιο.

Εξετάζοντας την επίδοση του Γιώργου στη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος, σημειώθηκε πως ήταν πλέον αρκετά εξοικειωμένος με τη διαδικασία και το υλικό. Έτσι ο Γιώργος εντόπισε κι ανέφερε μαζί με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια τις ημέρες της εβδομάδας, χωρίς όμως να χρειάζεται βοήθεια για την αναφορά των ημερών «Σάββατο» και «Κυριακή». Έπειτα, η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική hand over hand (McLinden & McCall, 2002) για να βοηθήσει το Γιώργο να εντοπίσει την ημέρα της συνάντησης και με την τεχνική των ερωταποκρίσεων ο Γιώργος κατάφερε να συμπληρώσει τις δραστηριότητες της ημέρας χωρίς βοήθεια. Ύστερα, συμπληρώθηκε η επόμενη ημέρα.

1^η δραστηριότητα

Πίνακας 54

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει 6 μέρη (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια) του σώματος ανάλογα με τη λειτουργία τους.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε ένα σώμα στο οποίο το παιδί τοποθετεί τα μέρη του προσώπου που λείπουν ανάλογα με την ερώτηση. Στην αρχή της δραστηριότητας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια εξήγησε ότι με τα μάτια βλέπουμε, με τη μύτη μυρίζουμε, με το στόμα τρώμε, με τα αυτιά ακούμε, με τα χέρια πιάνουμε, με τα πόδια περπατάμε. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;».	ΣΒ1: ΕΕΓ
Βήμα 2: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ2: ΕΕΓ
Βήμα 3: Τοποθετεί το στόμα στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τα αυτιά στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τα χέρια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτησή «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τα πόδια στην αντίστοιχη θέση μετά από την ερώτησή «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ6: Γ
Βήμα 7: Δείχνει στο πρόσωπό του τα μάτια έπειτα από την ερώτηση «Με τι βλέπουμε;»	ΣΒ7: Γ
Βήμα 8: Δείχνει στο πρόσωπό του τη μύτη μετά από ερώτηση «Με τι μυρίζουμε;»	ΣΒ8: Γ
Βήμα 9: Δείχνει στο πρόσωπό του το στόμα μετά από την ερώτηση «Με τι τρώμε;»	ΣΒ9: Γ
Βήμα 10: Δείχνει στο κεφάλι του τα αυτιά μετά από την ερώτηση «Με τι ακούμε;»	ΣΒ10: Γ
Βήμα 11: Δείχνει στο δικό του σώμα τα χέρια μετά από την ερώτηση «Με τι πιάνουμε;»	ΣΒ11: Γ
Βήμα 12: Δείχνει στο δικό του σώμα τα πόδια μετά από την ερώτηση «Με τι περπατάμε;»	ΣΒ12: Γ
ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 2 κ.ό.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Στη δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» στη 15^η συνάντηση παραλείφθηκε η περιγραφή της λειτουργίας των μερών του σώματος από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια και έγιναν κατευθείαν τα βήματα. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, ο Γιώργος αντιμετώπισε δυσκολία μόνο στην αρχή της δραστηριότητας, αφού χρειάστηκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια να επαναλάβει τις ερωτήσεις της (βλ. ΣΒ1 και ΣΒ2) ώστε να επαναφέρει την προσοχή του Γιώργου στη δραστηριότητα. Τα υπόλοιπα βήματα ολοκληρώθηκαν σε μία φάση από το Γιώργο (βλ. ΣΒ3 έως ΣΒ12).

2^η δραστηριότητα

Πίνακας 55

Ρουτίνα: 1	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Υφές»	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Στόχος: Να ομαδοποιεί κομμάτια χαρτονιού με κριτήριο την υφή (2 ομάδες).	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκαν δύο μικρά πλαστικά κουτιά, γύρω από τα οποία θα έχει κολληθεί χαρτόνι (χαρτόνι υφής 1 στο κουτί 1, χαρτόνι υφής 2 στο κουτί 2). Μέσα σε σακούλα υπήρχαν έξι κομμάτια χαρτονιού σε σχήμα κύκλου και χρώματος κόκκινο (3 κομμάτια υφής 1 και 3 κομμάτια υφής 2). Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα 1: Περιεργάζεται το κουτί 1 και το χαρακτηρίζει ως «απαλό» έπειτα από σχετική ερώτηση.	ΥΒ1: ΕΓ
Βήμα 2: Περιεργάζεται το κουτί 2 και το χαρακτηρίζει ως «σκληρό» έπειτα από σχετική ερώτηση.	ΥΒ2: Γ
Βήμα 3: Βγάζει τους κύκλους από το σακουλάκι και τους περιεργάζεται.	ΥΒ3: Γ
Βήμα 4: Τοποθετεί τον 1 ^ο κύκλο που θα πιάσει στα χέρια του στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ4: Γ
Βήμα 5: Τοποθετεί τον 2 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ5: Γ
Βήμα 6: Τοποθετεί τον 3 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ6: Γ
Βήμα 7: Τοποθετεί τον 4 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ7: Γ
Βήμα 8: Τοποθετεί τον 5 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ8: Γ
Βήμα 9: Τοποθετεί τον 6 ^ο κύκλο στο αντίστοιχο βάζο.	ΥΒ9: Γ
ΥΒ1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1 ΥΒ2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος Ε= Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα «Κουτιά -Υφές» ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της ρουτίνας 1. Όπως γίνεται φανερό από τον παραπάνω πίνακα, ο Γιώργος ολοκλήρωσε τα περισσότερα βήματα χωρίς βοήθεια σε μία φάση. Βέβαια, στο βήμα1 (βλ. ΥΒ1) χρειάστηκε η φοιτήτρια-ερευνήτρια να επαναλάβει την ερώτηση, καθώς η προσοχή του παιδιού είχε διασπαστεί.

3^η δραστηριότητα

Πίνακας 56

Ρουτίνα: 2	
Δραστηριότητα: «Σώμα-Κενά»	
Τομέας: Γνωστική ανάπτυξη	
Στόχος: Να αναγνωρίζει ποιο μέρος του προσώπου ή του σώματος λείπει.	
Περιγραφή: Χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα πλαστικοποιημένου σώματος, από την έλειπαν τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Τα μέρη αυτά υπήρχαν σε εικόνες, πλαστικοποιημένες. Ακολουθούν τα βήματα.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα μάτια.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τη μύτη</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «τα μάτια» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τα μάτια στην αντίστοιχη θέση.</p>	<p>ΜαΒ1: -</p> <p>ΜαΒ2: -</p> <p>ΜαΒ3: -</p> <p>ΜαΒ4: -</p> <p>ΜαΒ5: ΕΕΓ</p> <p>ΜαΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει η μύτη.</p> <p>Βήμα 1: ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: ονομάζει τη μάτια</p> <p>Βήμα 3: ονομάζει το στόμα</p> <p>Βήμα 4: ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «η μύτη» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί τη μύτη στην αντίστοιχη θέση.</p>	<p>ΜυΒ1: -</p> <p>ΜυΒ2: -</p> <p>ΜυΒ3: -</p> <p>ΜυΒ4: -</p> <p>ΜυΒ5: Γ</p> <p>ΜυΒ6: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπει το στόμα και τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά.</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 5: Απαντά «το στόμα» στην ερώτησή «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 6: Τοποθετεί το στόμα στην κατάλληλη θέση.</p> <p>Βήμα 7: Απαντά «τα αυτιά» στην ερώτηση της φοιτήτριας-ερευνήτριας «και τι άλλο λείπει;»</p> <p>Βήμα 8: Τοποθετεί τα αυτιά στην κατάλληλη θέση.</p>	<p>ΣτΑυΒ1: -</p> <p>ΣτΑυΒ2: -</p> <p>ΣτΑυΒ3: -</p> <p>ΣτΑυΒ4: -</p> <p>ΣτΑυΒ5: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ6: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ7: Γ</p> <p>ΣτΑυΒ8: Γ</p>
<p>Βλέπει το πρόσωπο, από το οποίο λείπουν τα χέρια και τα πόδια.</p> <p>Βήμα 1: Δείχνει και ονομάζει τα μαλλιά</p> <p>Βήμα 2: Δείχνει και ονομάζει τα μάτια.</p> <p>Βήμα 3: Δείχνει και ονομάζει τη μύτη.</p> <p>Βήμα 4: Δείχνει και ονομάζει το στόμα.</p> <p>Βήμα 5: Δείχνει και ονομάζει τα αυτιά.</p> <p>Βήμα 6: Απαντά «τα χέρια» στην ερώτηση «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 7: Τοποθετεί τα χέρια στην κατάλληλη θέση.</p> <p>Βήμα 8: Απαντά «τα πόδια» στην ερώτηση «τι λείπει;»</p> <p>Βήμα 9: Τοποθετεί τα πόδια στην κατάλληλη θέση</p>	<p>ΧεΒ1:-</p> <p>ΧεΒ2: -</p> <p>ΧεΒ3: -</p> <p>ΧεΒ4: -</p> <p>ΧεΒ5: -</p> <p>ΧεΒ6: Γ</p> <p>ΧεΒ7:Γ</p> <p>ΧεΒ8: Γ</p> <p>ΧεΒ9: Γ</p>
<p>B= Αρχικό της λέξης «Βήμα»</p> <p>Μα= Μάτια</p> <p>Μυ= Μύτη</p> <p>ΣτΑυ= Στόμα και Αυτιά</p> <p>Χε= Χέρια</p> <p>Γ= Γιώργος</p> <p>Ε=Ερευνήτρια</p>	

Η δραστηριότητα «Σώμα-Κενά» έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Σε αυτή τη συνάντηση, ο Γιώργος και η φοιτήτρια-ερευνήτρια επεξεργάστηκαν τα μάτια και τη μύτη ξεχωριστά, ενώ το στόμα και τα αυτιά καθώς και τα χέρια και τα πόδια σε ζεύγη αντιστοίχως. Εξετάζοντας την επίδοση του Γιώργου στην δραστηριότητα, φαίνεται πως η μόνη δυσκολία που αντιμετώπισε ήταν στο βήμα ΜαΒ5 κατά την επεξεργασία των ματιών, οπότε η φοιτήτρια-ερευνήτρια έπρεπε να επαναλάβει την ερώτηση δείχνοντας ταυτόχρονα το σημείο από το οποίο έλειπαν τα μάτια.

4^η δραστηριότητα

Πίνακας 57

Ρουτίνα:2	
Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »	
Στόχος: Να σειροθετεί κατά μέγεθος σε οριζόντια σειρά 3 αντικείμενα	
Τομέας: Γνωστική Ανάπτυξη	
Περιγραφή: Θα χρησιμοποιηθούν τρία κουτιά (κουτί 1, κουτί 2, κουτί 3) από τα παιχνίδια του παιδιού διαφορετικού μεγέθους.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΒΗΜΑΤΩΝ
Βήμα1: Το παιδί τοποθετεί το μεγαλύτερο κουτί πρώτο. Βήμα2: Το παιδί τοποθετεί το μεσαίο κουτί δίπλα στο πρώτο. Βήμα3: Το παιδί τοποθετεί το μικρότερο κουτί στο τέλος της σειράς.	K²B1: EEΓ K²B2: EEΓ K²B3: Γ
K ² B1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 1 K ² B2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »-Βήμα 2 κ.ο.κ. Γ= Γιώργος E=Ερευνήτρια	

Η δραστηριότητα έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ρουτίνας 2. Ο Γιώργος, όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα, δυσκολεύτηκε αρχικά να συγκεντρωθεί στη δραστηριότητα κι έτσι χρειάστηκε να παρέχει η φοιτήτρια-ερευνήτρια τμηματική βοήθεια. Συγκεκριμένα, στα βήματα 1 και 2 (βλ. ΣΒ1 και ΣΒ2) η φοιτήτρια-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την λεκτική καθοδήγηση, αλλά χρειάστηκε να επαναλάβει την οδηγία αφού ο Γιώργος έκανε λάθη. Ωστόσο, για την ολοκλήρωση του τρίτου βήματος (βλ. ΣΒ3) ο Γιώργος δε χρειάστηκε βοήθεια.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού, ο Γιώργος υπήρξε συνεργάσιμος και ευδιάθετος. Ακόμη, καθ'όλη τη διάρκεια της συνάντησης ήταν πολύ συγκεντρωμένος με εξαίρεση τα πρώτα βήματα, πράγμα που αντιμετωπίστηκε άμεσα από την φοιτήτρια-ερευνήτρια, η οποία προσπαθούσε να τον κρατήσει συγκεντρωμένο. Επίσης, ο Γιώργος στη συνάντηση αυτή ανέπτυξε πρωτοβουλία

επιλέγοντας την δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές» χωρίς να του προσφέρεται ως εναλλακτική κι ακόμη εξέφρασε λίγο πριν το διάλειμμα την επιθυμία του να προχωρήσει σε χαλαρωτικές δραστηριότητες λέγοντας με μεγάλη ηρεμία «Τέλος».

4.4 Συνολικά αποτελέσματα

Στο σημείο αυτό γίνεται μία επισκόπηση των αποτελεσμάτων της Φάσης Β' (Παρέμβαση). Αρχικά, παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν στη συμμετοχή του παιδιού στις δομημένες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που έχουν να κάνουν με την χρήση ακατάλληλης φράσης. Η συχνότητα χρήσης συγκεκριμένης φράσης υβριστικού περιεχομένου καταμετρήθηκε από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια σε σύγκριση με την χρήση εναλλακτικής, αποδεκτής φράσης κι έτσι τα δεδομένα παρουσιάζονται υπό μορφή γραφήματος και αναλύονται σε αντίστοιχο κείμενο. Τέλος, παρατίθενται κάποια αποτελέσματα που αφορούν στην γενικότερη πρόοδο του Γιώργου, τόσο από τη σκοπιά της φοιτήτριας-ερευνήτριας όσο και από τη σκοπιά της μητέρας του Γιώργου.

4.4.1 Συμμετοχή σε δομημένες δραστηριότητες.

Η συμμετοχή του παιδιού στις δομημένες δραστηριότητες παρουσιάζεται σε συγκεντρωτικούς πίνακες για τις περισσότερες δραστηριότητες. Οι γραμμές του πίνακα αφορούν στη συνάντηση, στην οποία έλαβε χώρα η δραστηριότητα, ενώ κάθε στήλη του πίνακα αντιστοιχεί σε ένα βήμα της δραστηριότητας. Έτσι, εξετάζοντας τον πίνακα οριζοντίως (ανά γραμμή) παρατίθενται πληροφορίες για τη συμμετοχή του παιδιού στην κάθε δραστηριότητα στην εκάστοτε συνάντηση, ενώ εξετάζοντάς τον καθέτως (ανά στήλη) υπάρχει συγκεντρωμένη η επίδοση του παιδιού σε κάθε βήμα.

Δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»

Πίνακας 58

Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση»							
Συνάντηση	KB1	KB2	KB3	KB4	KB5	KB6	KB7
2 ^η	Γ	Ε	Γ	Ε	Γ	Ε	ΕΕ
3 ^η	Γ	ΓΕ	Γ	ΕΓ	Γ	Ε	-
5 ^η	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΕΕ
6 ^η	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	ΕΕΓ
7 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΕΓ
8 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΕΓ
10 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓΓ
11 ^η	Γ	ΓΕΓ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΓΕ

Σημ.:
 KB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 1
 KB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση»-Βήμα 2, κ.ό.κ.
 Γ= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Γιώργος
 Ε= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Ερευνήτρια
 ΓΕ= ολοκλήρωση βήματος σε δύο φάσεις: Γιώργος-Ερευνήτρια
 ΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΕΕ= ολοκλήρωση βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια
 ΕΕΕ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια-Ερευνήτρια
 ΕΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΕΓΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος-Γιώργος
 - =μη ολοκλήρωση βήματος

Εξετάζοντας τον πίνακα ανά γραμμή, παρατηρείται σημαντική μείωση της βοήθειας από την 7^η συνάντηση κι έπειτα, γεγονός που αντιστοιχεί σε πρόοδο. Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα ανά βήμα:

- **KB1** (Δείχνει το μεγαλύτερο κουτί)-**KB3** (Δείχνει το μεσαίου μεγέθους κουτί)- **KB5** (Δείχνει και τοποθετεί το μικρότερο κουτί στη θέση 3):

Ο Γιώργος ολοκλήρωσε τα παραπάνω βήματα, τα οποία είναι παρόμοια, χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Συγκεκριμένα για τα βήματα 1 και 3 (βλ. KB1 και KB3) η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας κρίθηκε απαραίτητη μόνο σε μία περίπτωση για κάθε βήμα, ενώ το βήμα 5 πραγματοποιήθηκε σε όλες τις συναντήσεις από το Γιώργο, χωρίς καθόλου βοήθεια.

- **KB2** (Τοποθετεί το μεγαλύτερο κουτί στη θέση 1)-**KB4** (Τοποθετεί το μεσαίο κουτί στη θέση 2):

Η επίδοση σε αυτά τα βήματα ήταν παρόμοια, αφού η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας σημειώθηκε σε τρεις περιπτώσεις για το κάθε βήμα και επιπλέον από την 6^η έως και την 10^η συνάντηση ο Γιώργος ολοκλήρωσε χωρίς καθόλου βοήθεια, τόσο το βήμα 2 όσο και το βήμα 4.

- **KB6** (Μαζεύει τα κουτιά):

Για την ολοκλήρωση του βήματος 6 ο Γιώργος χρειάστηκε βοήθεια στις 2 πρώτες (βλ. 2^η και 3^η συν.) και στις 2 τελευταίες (βλ. 10^η και 11^η συν.) συναντήσεις. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις ολοκλήρωσε το βήμα μόνος του.

- **KB7** (Ξανακάνει τη σειροθέτηση):

Στο τελευταίο βήμα της δραστηριότητας η φοιτήτρια-ερευνήτρια απέσυρε κάθε φορά τα πλαίσια τα οποία σε προηγούμενα βήματα λειτουργούσαν ως δείκτες θέσεων κι έτσι αποτελούσαν βοήθεια για το παιδί. Φαίνεται, λοιπόν, πως το βήμα αυτό δυσκόλεψε ιδιαίτερα τον Γιώργο, αφού υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες εκείνος δε συμμετείχε καθόλου (βλ. 2^η και 5^η συν.) και άλλες στις οποίες η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας ήταν πολύ μεγάλη (βλ. 6^η, 7^η και 8^η συν.). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως στις τελευταίες δύο συναντήσεις (βλ. 10^η και 11^η συν.) η συμμετοχή του Γιώργου αυξήθηκε.

Η καλή επίδοση του Γιώργου στην παραπάνω δραστηριότητα οδήγησε τη φοιτήτρια-ερευνήτρια στην απόφαση να αυξήσει το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας. Έτσι, προέκυψε η δραστηριότητα με τίτλο «Κουτιά-Σειροθέτηση²», η οποία ολοκληρωνόταν σε τρία βήματα, ένα για κάθε κουτί που τοποθετούσε το παιδί κατά τη σειροθέτηση. Η εκδοχή αυτή πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις συναντήσεις:

Πίνακας 59

Δραστηριότητα: «Κουτιά-Σειροθέτηση ² »			
Συνάντηση	K ² B1	K ² B2	K ² B3
12 ^η	E	ΓΕΓ	Γ
13 ^η	ΕΓ	ΕΓ	Γ
14 ^η	ΕΓ	ΕΓ	Γ
15 ^η	ΕΕΓ	ΕΕΓ	Γ

Σημ.:
 K²B1= δραστηριότητα «Κουτιά-Σειροθέτηση²»-Βήμα 1, κ.ό.κ.
 Γ= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Γιώργος
 E= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Ερευνήτρια
 ΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΕΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΓΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Γιώργος-Ερευνήτρια-Γιώργος

Εξετάζοντας τον πίνακα οριζοντίως φαίνεται πως δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των συναντήσεων. Σχετικά με τα αποτελέσματα ανά βήμα:

- **K²B1**(Τοποθετεί το μεγαλύτερο κουτί στην σωστή θέση)-**K²B2**(Τοποθετεί το μεσαίο κουτί στην σωστή θέση):

Για την ολοκλήρωση των βημάτων αυτών κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας σε όλες τις συναντήσεις με στόχο την παροχή βοήθειας.

- **K²B3**(Τοποθετεί το μικρότερο κουτί στην σωστή θέση):

Σε όλες τις συναντήσεις ο Γιώργος ολοκλήρωσε αυτό το βήμα μόνος του χωρίς τη συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας. Παρατηρήθηκε ότι η τοποθέτηση των πρώτων δύο κουτιών από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια στη σωστή σειρά λειτούργησε βοηθητικά για την ολοκλήρωση του τρίτου βήματος από το παιδί.

Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»

Πίνακας 60

Δραστηριότητα: «Σώμα-Λειτουργίες»												
Συνάντηση	ΣΒ1	ΣΒ2	ΣΒ3	ΣΒ4	ΣΒ5	ΣΒ6	ΣΒ7	ΣΒ8	ΣΒ9	ΣΒ10	ΣΒ11	ΣΒ12
5 ^η	ΕΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	Γ
6 ^η	Γ	ΕΕΓ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	-	-	-	-	-	-
7 ^η	Γ	ΕΕΓ	Γ	ΕΓ	ΕΓ	Γ	ΕΓ	ΕΕΓ	Γ	Γ	Ε	ΕΓ
8 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ
9 ^η	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΕΓ	ΕΓ	ΕΓ	ΕΓ
10 ^η	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ	Γ	ΕΓ
11 ^η	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	ΕΓ	ΕΓ	ΕΓ
12 ^η	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ
13 ^η	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ
14 ^η	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	ΕΕΓ	Γ	ΕΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ
15 ^η	ΕΕΓ	ΕΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ

Σημ.:
 ΣΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες»-Βήμα 1,
 ΣΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Λειτουργίες» - Βήμα 2, κ.ό.κ.,
 Γ= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Γιώργος
 ΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΕΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια- Γιώργος
 - = μη ολοκλήρωση βήματος

Εξετάζοντας τον πίνακα οριζοντίως γίνεται φανερό πως όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις μειωνόταν σταδιακά η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας και αυξανόταν η ικανότητα του Γιώργου να ολοκληρώνει κάποια βήματα χωρίς βοήθεια. Παρατηρώντας τον πίνακα καθέτως τα αποτελέσματα εμφανίζονται ανά βήμα:

- **ΣΒ1** («Με τι βλέπουμε;» απάντηση σε εικόνα)-**ΣΒ2** («Με τι μυρίζουμε;» απάντηση σε εικόνα)-**ΣΒ5** («Με τι πιάνουμε;» απάντηση σε εικόνα)-**ΣΒ6**(«Με τι περπατάμε;» απάντηση σε εικόνα)-**ΣΒ7**(«Με τι βλέπουμε;» απάντηση στο δικό του σώμα):

Σε αυτά τα βήματα παρατηρήθηκε μία πολύ καλή επίδοση του Γιώργου. Συγκεκριμένα, στις πρώτες συναντήσεις σημειώθηκε συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας για την ολοκλήρωση των βημάτων, αλλά από την 8^η μέχρι και την 13^η συνάντηση ο Γιώργος κατάφερε χωρίς βοήθεια να δώσει τις κατάλληλες απαντήσεις.

- **ΣΒ3**(«Με τι τρώμε;» απάντηση σε εικόνα)-**ΣΒ8**(«Με τι μυρίζουμε;» απάντηση στο δικό του σώμα)-**ΣΒ9**(«Με τι τρώμε;» απάντηση στο δικό του σώμα)-**ΣΒ10**(«Με τι ακούμε;» απάντηση στο δικό του σώμα):

Παρά την παροχή βοήθειας στις πρώτες συναντήσεις, ο Γιώργος τελικά κατάφερε να ολοκληρώσει το βήμα μόνος του στις τέσσερις τελευταίες συναντήσεις (βλ. 12^η έως 15^η συν.).

- **ΣΒ11**(«Με τι πιάνουμε;» απάντηση στο δικό του σώμα)-**ΣΒ12**(«Με τι περπατάμε; Απάντηση στο δικό του σώμα):

Σχετικά με αυτά τα δύο βήματα, ενώ στις πρώτες συναντήσεις σημειώθηκε σημαντική συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας, στις τρεις τελευταίες συναντήσεις (βλ. 13^η, 14^η και 15^η συν.) ο Γιώργος τα κατάφερε μόνος, χωρίς την παροχή βοήθειας.

- **ΣΒ4**(«Με τι ακούμε;» απάντηση σε εικόνα)

Στις πρώτες συναντήσεις (βλ. 5^η, 6^η, 8^η, 9^η και 10^η συν.) ο Γιώργος ολοκλήρωνε το βήμα μόνος του σε μία φάση. Όμως, σε τρεις επόμενες συναντήσεις (βλ. 11^η, 12^η, 13^η συν.) κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας για την ολοκλήρωση του βήματος, ενώ στις δύο τελευταίες (βλ. 14^η, 15^η συν.) ο Γιώργος ήταν και πάλι σε θέση να ολοκληρώσει μόνος του το βήμα.

Δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»

Πίνακας 70

Δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»									
Συνάντηση	YB1	YB2	YB3	YB4	YB5	YB6	YB7	YB8	YB9
5 ^η	Γ	Γ	Ε	ΕΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ
6 ^η	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ
7 ^η	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΓΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ
10 ^η	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ
11 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ
12 ^η	ΕΕΓ	ΕΓ	ΕΓ	ΕΓ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ	Γ
13 ^η	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	ΓΕΓ	Γ	Γ	Γ
14 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ
15 ^η	ΕΓ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ

Σημ.:
 YB1= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 1.
 YB2= δραστηριότητα «Κουτιά-Υφές»-Βήμα 2, κ.ό.κ.
 Γ= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Γιώργος
 Ε= ολοκλήρωση βήματος σε μία φάση: Ερευνήτρια
 ΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΕΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια-Γιώργος
 ΓΕΓ= ολοκλήρωση βήματος σε τρεις φάσεις: Γιώργος-Ερευνήτρια-Γιώργος

Εξετάζοντας τον πίνακα οριζοντίως γίνεται φανερό πως στις τελευταίες συναντήσεις η συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας μειώθηκε και αυξήθηκε αντιστοίχως η συμμετοχή του Γιώργου. Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα του πίνακα ανά βήμα (καθέτως) παρατηρείται μία ανομοιογένεια:

- **YB1** (Χαρακτηρίζει το κουτί 1 ως «απαλό»):

Σε αυτό το βήμα παρατηρείται μεγάλη συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας στις περισσότερες των περιπτώσεων (βλ. 6^η, 10^η, 12^η, 13^η, 15^η συν.)

- **YB2** (Χαρακτηρίζει το κουτί 2 ως «σκληρό»)-**YB3** (Βγάζει τους κύκλους από τη σακούλα):

Κατά την πραγματοποίηση των βημάτων αυτών ο Γιώργος χρειάστηκε πολύ μικρή βοήθεια από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις τα κατάφερε μόνος.

- **YB4** (Τοποθετεί τον 1^ο κύκλο στο αντίστοιχο κουτί):

Στις πρώτες συναντήσεις σημειώθηκε μεγάλη συμμετοχή της φοιτήτριας-ερευνήτριας για την ολοκλήρωση αυτού του βήματος, αλλά προς το τέλος των συναντήσεων (βλ. 13^η, 14^η και 15^η συν.) η εικόνα αυτή άλλαξε. Ο Γιώργος κατάφερε να ολοκληρώσει το βήμα μόνος του.

- **YB5** (Τοποθετεί τον 2^ο κύκλο στο αντίστοιχο κουτί):

Το βήμα αυτό αρχικά ολοκληρώθηκε από το Γιώργο χωρίς βοήθεια (βλ. 5^η και 6^η συν.) αλλά ακολούθησαν δύο περιπτώσεις στις οποίες συμμετείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια (βλ. 7^η και 10^η συν.). Στις επόμενες συναντήσεις ο Γιώργος κατά κύριο λόγο ολοκλήρωνε τα βήματα χωρίς βοήθεια.

- **YB6** (Τοποθετεί τον 3^ο κύκλο στο αντίστοιχο κουτί)-**YB7** (Τοποθετεί τον 4^ο κύκλο στο αντίστοιχο κουτί)-**YB8** (Τοποθετεί τον 5^ο κύκλο στο αντίστοιχο κουτί)-**YB9** (Τοποθετεί τον 6^ο κύκλο στο αντίστοιχο κουτί):

Τα συγκεκριμένα βήματα ολοκληρώνονταν σταθερά από το Γιώργο, χωρίς βοήθεια, με εξαίρεση μερικές συναντήσεις στις οποίες συμμετείχε η φοιτήτρια-ερευνήτρια. Ωστόσο, δε σημειώθηκε κάποια γενικότερη δυσκολία στην ολοκλήρωση των βημάτων.

Δραστηριότητα «Σώμα-Κενά»

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε για τα εξής μέρη του σώματος: μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια. Παρακάτω παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα μόνο για τα μάτια και τη μύτη. Για τα υπόλοιπα μέρη του σώματος, τα αποτελέσματα δεν στάθηκε δυνατό να παρουσιαστούν συνολικά σε πίνακες. Αυτό συμβαίνει αφενός γιατί η δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε για κάποια μέρη του σώματος (π.χ. αυτιά) σε σημαντικό αριθμό συναντήσεων και αφετέρου γιατί η φοιτήτρια-ερευνήτρια προχωρούσε σε παραλλαγές τις δραστηριότητας. Επρόκειτο για παραλείψεις βημάτων ώστε να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας ή για συνδυαστική επεξεργασία των μερών του σώματος (π.χ. ανά δύο). Γενικότερα, το παιδί ανταποκρινόταν σε κάθε συνάντηση όλο και περισσότερο στις παραλλαγμένες δραστηριότητες, όμως οι συχνές παραλλαγές και ο αριθμός των συναντήσεων στις οποίες αυτές τελικά πραγματοποιήθηκαν δεν επιτρέπουν μια συνολική επισκόπηση των αποτελεσμάτων. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα για τα μέρη του σώματος μάτια και μύτη.

Πίνακας 71

Δραστηριότητα «Σώμα-Κενά»-Μέρος του σώματος: Μάτια						
Συνάντηση	ΜαΒ1	ΜαΒ2	ΜαΒ3	ΜαΒ4	ΜαΒ5	ΜαΒ6
7 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	ΕΓ
9 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΕΓ	Γ
11 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ
12 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ
Σημ.: ΜαΒ1= δραστηριότητα «Σώμα-Κενά»-Βήμα 1 για τα μάτια ΜαΒ2= δραστηριότητα «Σώμα-Κενά»-Βήμα 2 για τα μάτια κ.ο.κ. Γ= ολοκλήρωση του βήματος σε μία φάση: Γιώργος ΕΓ= ολοκλήρωση του βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος ΕΕΓ= ολοκλήρωση του βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια-Γιώργος						

Εξετάζοντας τον πίνακα οριζοντίως δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια ιδιαίτερη διαφορά μεταξύ των συναντήσεων, αφού σε κάθε περίπτωση η δυσκολία εντοπίζεται στο προτελευταίο βήμα (βλ. ΜαΒ5). Σχολιάζοντας τα δεδομένα του πίνακα καθέτως:

- **ΜαΒ1**(Ονομάζει τα μαλλιά)-**ΜαΒ2**(Ονομάζει τη μύτη)-**ΜαΒ3**(Ονομάζει το στόμα)-**ΜαΒ4**(Ονομάζει τα αυτιά)-**ΜαΒ6**(Τοποθετεί τα μάτια)

Ο Γιώργος ολοκλήρωσε τα βήματα αυτά χωρίς βοήθεια σε μία φάση σε κάθε περίπτωση.

- **ΜαΒ5** (Απαντά τα «μάτια» στην ερώτηση «τι λείπει»)

Σε κάθε περίπτωση το βήμα ολοκληρώθηκε σε περισσότερες από μία φάσεις, αφού ο Γιώργος χρειάστηκε βοήθεια. Στις περισσότερες συναντήσεις η φοιτήτρια-ερευνήτρια επαναλάμβανε την ερώτηση μέχρι να πάρει τη σωστή απάντηση από το παιδί και αν χρειαζόταν έδειχνε με το δάχτυλο το σημείο απ' όπου έλειπε η εικόνα.

Πίνακας 72

Δραστηριότητα «Σώμα-Κενά»-μέρος του σώματος: Μύτη						
Συνάντηση	MυB1	MυB2	MυB3	MυB4	MυB5	MυB6
7 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΓΕΓ	Γ
9 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ
11 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΕΓ	Γ
12 ^η	Γ	Γ	Γ	Γ	ΕΓ	Γ
Σημ.: ΜυB1= δραστηριότητα «Σώμα Κενά»-Βήμα 1 για τη μύτη ΜυB2= δραστηριότητα «Σώμα-Κενά»-Βήμα 2 για τη μύτη Γ= ολοκλήρωση του βήματος σε μία φάση: Γιώργος ΕΓ= ολοκλήρωση του βήματος σε δύο φάσεις: Ερευνήτρια-Γιώργος ΕΕΓ=ολοκλήρωση του βήματος σε τρεις φάσεις: Ερευνήτρια-Ερευνήτρια-Γιώργος ΓΕΓ= ολοκλήρωση του βήματος σε τρεις φάσεις: Γιώργος-Ερευνήτρια-Γιώργος						

Εξετάζοντας τον πίνακα οριζοντίως παρατηρείται ότι η επίδοση του Γιώργου είναι παρόμοια. Σε κάθε συνάντηση ολοκλήρωνε όλα τα βήματα μόνος πλην του βήματος 5 (βλ. ΜυB5). Σχετικά με τα αποτελέσματα ανά συνάντηση:

- **MυB1**(Ονομάζει τα μαλλιά)-**MυB2**(Ονομάζει τα μάτια)-**MυB3**(Ονομάζει το στόμα)-**MυB4**(Ονομάζει τα αυτιά)-**MυB6**(Τοποθετεί τη μύτη):

Ο Γιώργος ολοκλήρωσε το βήμα αυτό σε όλες τις περιπτώσεις μόνος του.

- **MυB5**(απαντά «η μύτη» στην ερώτηση «τι λείπει»):

Το βήμα αυτό ολοκληρώθηκε σε όλες της συναντήσεις με τη βοήθεια της φοιτήτριας-ερευνήτριας, αφού ήταν απαραίτητο να επαναληφθεί η ερώτηση. Σε μερικές περιπτώσεις το βήμα ολοκληρωνόταν σε τρεις φάσεις (βλ. 9^η και 11^η συν.), αφού ο Γιώργος χρειαζόταν περισσότερη βοήθεια.

Απτικό βιβλίο

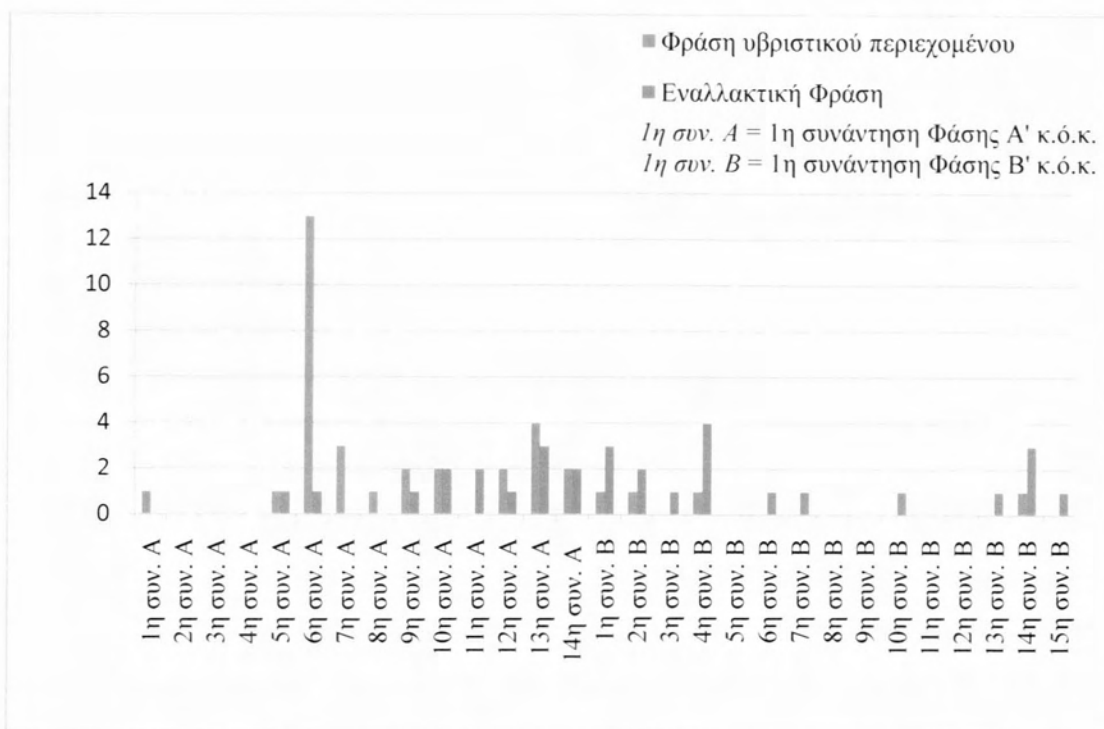
Η δραστηριότητα «Απτικό βιβλίο» και «Απτικό βιβλίο²» πραγματοποιήθηκαν με το ίδιο υλικό, δηλαδή ένα παιδικό βιβλίο αφής (βλ. Παράρτημα Δ). Επρόκειτο για σύνθετες δραστηριότητες, οι οποίες εξυπηρετούσαν στόχους από διάφορους τομείς ανάπτυξης (βλ. Παράρτημα Α). Συγκεκριμένα, από τον γνωστικό τομέα εξασκήθηκε η δεξιότητα της ανάκλησης γεγονότων από μία ιστορία ενώ από τον γλωσσικό τομέα ανάπτυξης εξασκήθηκε η δεξιότητα ανάκλησης δύο γεγονότων με τη σειρά που αυτά έγιναν. Ακόμη, από τον τομέα ανάπτυξης αντισταθμιστικών δεξιοτήτων εξασκήθηκε η επεξεργασία απτικού βιβλίου, ενώ από τον τομέα ανάπτυξης χρήσης λειτουργικής όρασης έγινε εξάσκηση του οπτικοκινητικού συντονισμού. Τέλος, από τον τομέα ανάπτυξης της κινητικότητας εξασκήθηκαν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.

Στην πρώτη εκδοχή της δραστηριότητας («Απτικό βιβλίο») το παιδί και η φοιτήτρια-ερευνήτρια διάβαζαν και επεξεργάζονταν τα ερεθίσματα του απτικού βιβλίου, ενώ ταυτόχρονα υπήρχαν και σχετικές ερωτήσεις που έθετε η φοιτήτρια-ερευνήτρια στο παιδί. Μαζί γύριζαν τις σελίδες, παρατηρούσαν τις εικόνες, επεξεργάζονταν τα απτικά ερεθίσματα, άνοιγαν-έκλειναν το βιβλίο. Στη δεύτερη εκδοχή της δραστηριότητας («Απτικό βιβλίο²») το παιδί κλήθηκε να μιμηθεί τον τρόπο ανάγνωσης των ενηλίκων τοποθετώντας τον δείκτη του, όπου υπήρχαν γράμματα, γυρίζοντας μόνος τις σελίδες και επιδεικνύοντας τον τρόπο επεξεργασίας των απτικών ερεθισμάτων.

Ο σύνθετος χαρακτήρας, λοιπόν, της δραστηριότητας δεν επιτρέπει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε συγκεντρωτικό πίνακα και γι' αυτό το λόγο προτιμήθηκε να αναφερθούν κάποια γενικότερα αποτελέσματα στο σημείο αυτό. Συγκεκριμένα, ο Γιώργος ήταν αρκετά εξοικειωμένος και συχνά επέλεγε αυτή τη δραστηριότητα μεταξύ άλλων. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έκανε συχνά σχόλια και εξέφραζε συναισθήματα. Ακόμη, τον ευχαριστούσε να επεξεργάζεται τα απτικά ερεθίσματα των σελίδων προσθέτοντας μάλιστα και δικές του σκέψεις για την ιστορία. Προς το τέλος των συναντήσεων (βλ. 11^η και 12^η συνάντηση) ήταν σε θέση να ανοίγει και να κλείνει το βιβλίο με λίγη βοήθεια, ενώ το ίδιο ισχύει και για την αλλαγή σελίδων. Ακόμη, πολλές φορές κατάφερε να ανακαλέσει κάποιο γεγονός έπειτα από σχετική ερώτηση.

4.4.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τη συμπεριφορά.

Όπως σημειώθηκε παραπάνω κατά το σχεδιασμό του «Εξατομικευμένου Οικογενειακού Προγράμματος Υπηρεσιών» (βλ.), εκτός των άλλων τέθηκε ως στόχος και η μείωση της συχνότητας χρήσης ακατάλληλης φράσης υβριστικού περιεχομένου από τον Γιώργο. Την φράση αυτή η φοιτήτρια-ερευνήτρια θα του πρότεινε να αντικαταστήσει με μία συγκεκριμένη εναλλακτική φράση. Έτσι, στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συχνότητα χρήσης των δύο φράσεων τόσο για τις συναντήσεις της Φάσης Α' (βλ. για παράδειγμα 1η συν. Α'), όσο και για τις συναντήσεις της Φάσης Β' (βλ. για παράδειγμα 1η συν. Β'). Οι ράβδοι χρώματος μπλε αντιστοιχούν στην χρήση της ακατάλληλης φράσης, ενώ οι ράβδοι χρώματος κόκκινου αντιστοιχούν στην χρήση της εναλλακτικής φράσης.



Όπως γίνεται φανερό από το γράφημα, υπάρχει μία σχετική ανομοιογένεια στην εμφάνιση των συμπεριφορών στη Φάση Α΄:

- Χρήση και των δύο φράσεων:

Στις περισσότερες συναντήσεις της Φάσης Α΄ (Αξιολόγηση) καταγράφηκε χρήση τόσο της φράσης υβριστικού περιεχομένου όσο και της εναλλακτικής φράσης (βλ. 5^η, 6^η, 9^η, 10^η, 12^η, 13^η, 14^η συν. Α). Έτσι, προέκυψαν συναντήσεις στις οποίες οι δύο φράσεις χρησιμοποιήθηκαν με την ίδια συχνότητα (βλ. 5^η, 10^η και 14^η συν. Α), αλλά και άλλες, στις οποίες η φράση υβριστικού περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε περισσότερες φορές από την εναλλακτική φράση (βλ. 6^η, 9^η, 12^η συν. Α).

- Χρήση μόνο της φράσης υβριστικού περιεχομένου:

Κατά την Φάση Α΄ υπήρξαν συναντήσεις στις οποίες καταγράφηκε χρήση μόνο της φράσης υβριστικού περιεχομένου (βλ. 1^η, 7^η και 8^η συν. Α). Στην 1^η και την 8^η συνάντηση η φράση χρησιμοποιήθηκε μόνο μία φορά, ενώ στην 7^η συνάντηση έγινε χρήση αυτής τρεις φορές.

- Χρήση μόνο της εναλλακτικής φράσης:

Η 11^η είναι η μοναδική συνάντηση της Φάσης Α΄ (Αξιολόγηση) στην οποία χρησιμοποιήθηκε μόνο η εναλλακτική φράση, χωρίς να σημειωθεί καθόλου η χρήση

της ακατάλληλης φράσης υβριστικού περιεχομένου. Η εναλλακτική φράση χρησιμοποιήθηκε δύο φορές από το παιδί.

- Χρήση καμίας από τις δύο φράσεις:

Στην 2^η, 3^η και 4^η συνάντηση της Φάσης Α' (Αξιολόγηση) δεν καταγράφηκε η χρήση ούτε της φράσης υβριστικού περιεχομένου, αλλά ούτε και της εναλλακτικής φράσης.

Σχετικά με τις συναντήσεις της Φάσης Β' (Παρέμβαση):

- Χρήση και των δύο φράσεων:

Κατά τη διάρκεια της Φάσης Β' (Παρέμβαση), οι συναντήσεις στις οποίες έγινε χρήση και των δύο φράσεων ήταν συνολικά τέσσερις (βλ. 1^η, 2^η, 4^η και 14^η συν. Β'). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η φράση που χρησιμοποιήθηκε περισσότερες φορές ήταν η εναλλακτική φράση.

- Χρήση μόνο της φράσης υβριστικού περιεχομένου:

Δεν υπήρξε κάποια συνάντηση στην οποία να γίνει χρήση μόνο της φράσης υβριστικού περιεχομένου.

- Χρήση μόνο της εναλλακτικής φράσης:

Οι συναντήσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε μόνο η εναλλακτική φράση ήταν συνολικά έξι (βλ. 3^η, 6^η, 7^η, 10^η, 13^η και 15^η συν. Β). Στις περιπτώσεις αυτές η φράση χρησιμοποιήθηκε μόνο μία φορά.

- Χρήση καμίας από τις δύο φράσεις:

Στη Φάση Β' (Παρέμβαση), σε σύνολο πέντε συναντήσεων (βλ. 5^η, 8^η, 9^η, 11^η και 12^η συν. Β') δεν καταγράφηκε η χρήση καμίας από τις δύο φράσεις.

Εξετάζοντας το γράφημα συνολικά, παρατηρείται πρόοδος. Αναλυτικότερα, σημειώθηκε μείωση της συχνότητας εμφάνισης χρήσης της ακατάλληλης φράσης από τη Φάση Α' μέχρι την τέταρτη συνάντηση της Φάσης Β' (βλ. 1^η συν. Α έως 4^η συν. Β). Έπειτα, καταγράφηκε απουσία της χρήσης φράσης υβριστικού περιεχομένου (βλ. 5^η συν. Β έως 13^η συν. Β), συμπεριφορά που επανεμφανίστηκε μόνο στην προτελευταία συνάντηση (βλ. 14^η συν. Β.) της Φάσης Β'. Όσον αφορά την εναλλακτική φράση, αυτή ήδη υπήρχε στο λεξιλόγιο του παιδιού, αλλά στη Φάση Β' χρησιμοποιήθηκε περισσότερες φορές από το παιδί και μάλιστα χωρίς να συνοδεύεται από τη χρήση της φράσης υβριστικού περιεχομένου.

4.4.3 Γενικότερη πρόοδος.

Πέρα από την αυξημένη συμμετοχή στις δομημένες δραστηριότητες και την βελτίωση της συμπεριφοράς, ο Γιώργος σημείωσε πρόοδο και σε άλλα σημεία. Αρχικά, κατά τη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος (βλ. Παράρτημα Δ) προς το τέλος του προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης φαινόταν πλέον εξοικειωμένος με τα υλικά και τη διαδικασία, ιδιαίτερα όσον αφορά το δεύτερο τύπου προγράμματος (πρόγραμμα δραστηριοτήτων Β), τη συμπλήρωση του οποίου απολάμβανε ιδιαίτερα. Ακόμη, ο Γιώργος μπορούσε στις τελευταίες συναντήσεις να αναφέρει με την παροχή λεκτικής καθοδήγησης όλες τις ημέρες της εβδομάδας (αναφορά των πρώτων συλλαβών από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια) και να αναζητήσει χωρίς φυσική καθοδήγηση την ημέρα που του ζητούνταν κάθε φορά.

Παρακάτω, ο Γιώργος σημείωσε σημαντική πρόοδο στην αναγνώριση της διαδοχής των δραστηριοτήτων και της ρουτίνας. Μαζί με αυτά ο Γιώργος εξοικειώθηκε και με τη διαδικασία των επιλογών. Αναλυτικότερα, ενώ στις πρώτες συναντήσεις της Φάσης Β' (Παρέμβαση) παρουσίαζε κάποιες έντονες αντιδράσεις στις προτάσεις της φοιτήτριας-ερευνήτριας για δραστηριότητες, πολύ σύντομα εξοικειώθηκε με τις ρουτίνες που είχαν οριστεί. Παράλληλα, αντιλήφθηκε ότι η φοιτήτρια-ερευνήτρια κάθε φορά του παρείχε εναλλακτικές για να επιλέξει εκείνος τη δραστηριότητα που ήθελε να πραγματοποιηθεί. Έτσι σε μερικές περιπτώσεις επέλεγε μόνος του χωρίς να δει το υλικό των δραστηριοτήτων ή χωρίς να του παρέχει η φοιτήτρια-ερευνήτρια σύνολο επιλογών.

Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση της φοιτήτριας-ερευνήτριας με το Γιώργο βελτιώθηκε σημαντικά. Συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή υπήρχε δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ τους, μετά από τις πρώτες συναντήσεις της Φάσης Α' (Αξιολόγηση), οι οποίες ουσιαστικά ήταν συναντήσεις γνωριμίας, άρχισε να χτίζεται η σχέση τους. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια αναλάμβανε περισσότερες πρωτοβουλίες κι ο Γιώργος άρχισε να είναι περισσότερο δεκτικός στις προτάσεις της και συνεργάσιμος. Εκείνη τον επιβράβευε συχνά για τις προσπάθειες του προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρήσει τα σχετικά όρια. Ο Γιώργος, από την άλλη, εξοικειώθηκε τόσο με τη φιγούρα όσο και με τις αντιδράσεις της και μπορούσε να της εκφράσει πώς ένιωθε ή τι επιθυμούσε κάθε φορά να γίνει.

Τέλος, σχετικά με την επίδειξη ακατάλληλης συμπεριφοράς παρουσία της μητέρας στο δωμάτιο, ο Γιώργος σημείωσε μία πολύ μικρή πρόοδο. Όπως έχει σημειωθεί παραπάνω (βλ.), το παιδί δυσκολευόταν να συνεργαστεί με κάποιον ενήλικα όταν

στον ίδιο χώρο βρισκόταν η μητέρα του. Στις πρώτες συναντήσεις ήταν πολύ δύσκολο για τον Γιώργο να επανέλθει στις δραστηριότητες που πραγματοποιούσε με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια αν εμφανιζόταν η μητέρα του στο δωμάτιο. Ωστόσο, κατά τις συναντήσεις της Φάσης Β' (Παρέμβαση) ταραζόταν μεν όταν παρουσιαζόταν η μητέρα στο δωμάτιο, αλλά μπορούσε πλέον να ανακτήσει την ψυχραιμία του και να επιστρέψει στις δραστηριότητες με μεγαλύτερη ευκολία απ' ό,τι στην αρχή.

Η μητέρα επιβεβαίωσε την αύξηση του εύρους της προσοχής και τη βελτίωση στη συμπεριφορά του Γιώργου. Ακόμη, παρατήρησε και ανέφερε σημαντική πρόοδο του παιδιού στην έκφραση των συναισθημάτων καθώς και στη διαχείριση του άγχους του.

5. Συζήτηση-Προτάσεις

Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα των δράσεων τόσο της Φάσης Α' όσο και της Φάσης Β', ο Γιώργος σημείωσε κάποια πρόοδο όσον αφορά τη συμμετοχή του στις δομημένες δραστηριότητες, στη συχνότητα χρήσης της ακατάλληλης φράσης υβριστικού περιεχομένου, στην αλληλεπίδρασή του με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, αλλά και γενικότερα στη συμπεριφορά του. Ακολουθεί η συζήτηση σχετικά με τα παραπάνω σημεία. Έπειτα, παρατίθεται η συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της έγκαιρης παρέμβασης που εντοπίστηκαν στις δράσεις της παρούσας έρευνας καθώς και αντίστοιχες προτάσεις.

5.1 Επιλογές

Κατά τη διάρκεια των δράσεων της Φάσης Β', πραγματοποιήθηκαν τόσο δομημένες όσο και μη δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες στόχευαν στην προώθηση της ανάπτυξης του Γιώργου. Σε κάθε συνάντηση, η φοιτήτρια-ερευνήτρια πριν από κάθε δραστηριότητα καλούσε τον Γιώργο να επιλέξει τι θα ακολουθούσε μεταξύ εναλλακτικών δραστηριοτήτων που η ίδια είχε ήδη προετοιμάσει (McCormick et al., 2003). Οι εναλλακτικές ήταν πάντοτε δύο, αριθμός κατάλληλος για το επίπεδο του παιδιού (Jolivet et al., 2002), ενώ κάθε φορά παρουσιαζόταν στο παιδί το υλικό των δύο εναλλακτικών δραστηριοτήτων με ταυτόχρονη ανακοίνωση αυτών από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια (Green et al., 2011). Προς το τέλος των συναντήσεων το παιδί ήταν πλέον σε θέση να επιλέγει μεταξύ δύο δραστηριοτήτων χωρίς να χρειάζεται να βλέπει το υλικό. Σχετικά με τον τύπο των επιλογών (Jolivet et al., 2002), αυτές ήταν

είτε σε σχέση με τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν είτε σε σχέση με το υλικό που θα χρησιμοποιούνταν στην εκάστοτε δραστηριότητα.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα που αφορούν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τον Γιώργο, φαίνεται πως η διαδικασία των επιλογών συνέβαλε σημαντικά. Συγκεκριμένα, ο Γιώργος ήταν τελικά σε θέση να σειροθετήσει τρία αντικείμενα, να ομαδοποιήσει με κριτήριο την υφή, να αναγνωρίσει κάποια βασικά μέρη του σώματος βάσει των λειτουργιών τους καθώς και να εντοπίσει ποιο μέρος λείπει από την εικόνα ενός προσώπου. Όπως προτείνεται από τη βιβλιογραφία (McCormick et al., 2003), οι δραστηριότητες μεταξύ των οποίων ο Γιώργος καλούνταν να επιλέξει ήταν συναφείς με τις παραπάνω δεξιότητες, ενώ η διαδικασία των επιλογών οδήγησε και στην αύξηση της συμμετοχής του παιδιού στις δραστηριότητες (Shogren et al., 2006). Έτσι, η συνάφεια των δραστηριοτήτων προς επιλογή με τους στόχους του προγράμματος και η αυξημένη συμμετοχή σε αυτές είχαν ως αποτέλεσμα να κατακτηθούν οι προαναφερθείσες δεξιότητες από τον Γιώργο.

Σχετικά με τη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού, τα αποτελέσματα της Φάσης Β' έδειξαν μείωση της χρήσης ακατάλληλης φράσης υβριστικού περιεχομένου και αύξηση της χρήσης εναλλακτικής φράσης μη υβριστικού περιεχομένου (βλ.). Ήδη από τις συναντήσεις της Φάσης Α' είχε εντοπιστεί ότι το παιδί χρησιμοποιεί την ακατάλληλη φράση για να δηλώσει την πλήξη του ή τη δυσαρέσκειά του. Σύμφωνα με τους Shogren et al. (2006) αν μία ακατάλληλη συμπεριφορά ενός παιδιού με αναπηρία δηλώνει δυσαρέσκεια, τότε η διαδικασία των επιλογών προλαμβάνει την εμφάνιση της συμπεριφοράς (Green et al., 2011· Shogren et al., 2006) κι έτσι παρατηρείται σημαντική μείωση της συχνότητας εμφάνισής της, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας όπως ήταν ο Γιώργος. Η σχέση της διαδικασίας επιλογών με τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης ακατάλληλης συμπεριφοράς (χρήση φράσης υβριστικού περιεχομένου από τον Γιώργο) αλλά και την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης κατάλληλης συμπεριφοράς, (η χρήση της εναλλακτικής φράσης) επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές (Jolivet et al., 2002· McCormick et al., 2003·). Οι τελευταίοι αποδίδουν την παραπάνω σχέση στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα, αφού ο δεύτερος αφογκράζεται μέσω των επιλογών τις ανάγκες του παιδιού, προσαρμόζοντας αντίστοιχα το πρόγραμμα δραστηριοτήτων.

Παρακάτω, η διαδικασία των επιλογών ερμηνεύει και κάποια σημεία των γενικότερων αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, στα συνολικά αποτελέσματα (βλ. 4.4) αναφέρθηκε ότι η αλληλεπίδραση της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του Γιώργου βελτιώθηκε σημαντικά. Ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα αυτό, φαίνεται ότι η διαδικασία των επιλογών βοήθησε στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Γιώργου, αφού καλούνταν να κάνει επιλογές πολύ συχνά (ανά 6 με 7 λεπτά σε κάθε συνάντηση) (Jolivet et al., 2002) τις οποίες εξέφραζε λεκτικά αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και πρωτοβουλίες (Jolivet et al., 2002). Από την άλλη μεριά, οι επιλογές του παιδιού έδιναν κάθε φορά στη φοιτήτρια-ερευνήτρια μία εικόνα για τις προτιμήσεις του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί κι εκείνη καλύτερα στις επιθυμίες του. Επιπρόσθετα, όλες οι αιτήσεις της φοιτήτριας-ερευνήτριας αντικαταστάθηκαν στο βαθμό που στάθηκε δυνατό, με επιλογές για να δοθεί η δυνατότητα στο παιδί να επιλέγει. Η γνώση πλέον της φοιτήτριας-ερευνήτριας σχετικά με τις προτιμήσεις του Γιώργου, η αντικατάσταση των αιτήσεων με επιλογές (McCormick et al., 2003) καθώς και η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Γιώργου (Jolivet et al., 2002) οδήγησαν σε βελτίωση της αλληλεπίδρασης της φοιτήτριας-ερευνήτριας και του παιδιού. Η σχέση της διαδικασίας επιλογών με τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης παιδιών με αναπηρία και ενηλίκων επιβεβαιώνεται και από τους Green et al. (2011).

Τέλος, για τα βέλτιστα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είχαν σχεδιαστεί επιλογές με κριτήριο το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης του Γιώργου αλλά και επιλογές ενισχυτών έπειτα από την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων (Jolivet et al., 2003).

5.2 Ρουτίνες

Κατά το σχεδιασμό του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών (βλ.) για τον Γιώργο είχε αποφασιστεί πως όλες οι δραστηριότητες των συναντήσεων της Φάσης Β' θα πραγματοποιούνταν σε πλαίσιο ρουτίνας (Jung et al., 2007), όπως άλλωστε προτείνεται ειδικά για τα παιδιά με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες (Egin, 2004). Έτσι, κάθε συνάντηση ξεκινούσε με τη συμπλήρωση του εβδομαδιαίου προγράμματος δραστηριοτήτων, ακολουθούσε η ρουτίνα 1 (στο τραπέζι εργασίας του δωματίου), η οποία περιελάμβανε συνήθως τρεις δραστηριότητες, έπειτα γινόταν το διάλειμμα (στο πάτωμα του δωματίου), ύστερα πραγματοποιούνταν οι δραστηριότητες στα πλαίσια της ρουτίνας 2 (συνήθως μία ή

δύο δραστηριότητες στο πάτωμα του δωματίου) και τέλος υπήρχε συγκεκριμένο τραγούδι και τακτοποίηση του χώρου.

Οι ρουτίνες που χρησιμοποιήθηκαν συνέβαλαν σημαντικά στην πρόοδο του παιδιού τόσο σχετικά με την επίδοσή του στις δραστηριότητες όσο και με την βελτίωση της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα που αφορούν στην επίδοση του Γιώργου στις δραστηριότητες έδειξαν αυξημένη συμμετοχή και μερική κατάκτηση δεξιοτήτων. Αυτό ερμηνεύεται βάσει των ρουτινών, αφού από τη μια πλευρά το παιδί γνώριζε την διαδοχή των δραστηριοτήτων κι έτσι μπορούσε να συμμετέχει περισσότερο κι από την άλλη η φοιτήτρια-ερευνήτρια ήταν σε θέση να παρακολουθεί με σχετική ακρίβεια την πορεία του και την επίδοσή του στις δραστηριότητες (Raver, 2003). Η παρακολούθηση αυτή ουσιαστικά την οδηγούσε σε σημαντικές αποφάσεις για την παραλλαγή των δραστηριοτήτων, για το βαθμό τμηματικής βοήθειας που χρειαζόταν το παιδί αλλά και για τον κατάλληλο βαθμό δυσκολίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η φοιτήτρια-ερευνήτρια σχεδίαζε τις δραστηριότητες έτσι ώστε να είναι όσο περισσότερο γίνεται προσαρμοσμένες και κατάλληλες για το επίπεδο του παιδιού αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχίας σε αυτές (Raver, 2003).

Σχετικά με τη συμπεριφορά του Γιώργου, η σημαντική βελτίωση μπορεί να ερμηνευτεί σε σχέση με τις ρουτίνες. Συγκεκριμένα έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας με ή χωρίς αναπηρία, νιώθουν ασφάλεια όταν γνωρίζουν τι πρόκειται να ακολουθήσει, όταν δηλαδή γνωρίζουν τη διαδοχή δραστηριοτήτων (Hemmeter et al., 2012). Διαφορετικά, όταν δεν γνωρίζουν κάποια ρουτίνα ή όταν αλλάζει συνεχώς το πρόγραμμα δραστηριοτήτων τους, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει σε ξεσπάσματα ή σε εμφάνιση ακατάλληλων συμπεριφορών. Συνεπώς, η μείωση της συχνότητας χρήσης της ακατάλληλης συμπεριφοράς μπορεί να αποδοθεί -πέρα από την διαδικασία των επιλογών που προαναφέρθηκε- και στις ρουτίνες, οι οποίες παρείχαν το αίσθημα της ασφάλειας στον Γιώργο.

Τέλος, έχει αποδειχθεί πως οι ρουτίνες στα πλαίσια παρέμβασης σε συνεργασία με τους γονείς βοηθούν τους ίδιους να ενδυναμωθούν και να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Salazar, 2012), πράγμα που συνάδει με τους στόχους οικογενειοκεντρικών προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης (Bruder, 2000). Παρόλο που στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ένα οικογενειοκεντρικό πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης, δεν εξετάστηκε σε βάθος η

ενδυνάμωση της οικογένειας. Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται η εφαρμογή παρόμοιου προγράμματος βασισμένο στις ρουτίνες, το οποίο να εξετάζει και να μετρά το βαθμό ενδυνάμωσης της οικογένειας.

5.3 Έγκαιρη Παρέμβαση

Όπως αναφέρεται παραπάνω (βλ. 3.1) στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε μία προσπάθεια εφαρμογής προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης σε οικογένεια, της οποίας το μικρότερο παιδί είχε διαγνωσθεί με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες. Εξετάζοντας τον ορισμό της έγκαιρης παρέμβασης που δόθηκε παραπάνω (βλ. 2.2.1) σημειώνεται ότι για να θεωρηθεί ένα σύνολο δράσεων ως πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης χρειάζεται το συντονισμό συγκεκριμένων υπηρεσιών θεραπευτικού χαρακτήρα, οι οποίες να παρέχονται σε παιδιά ηλικίας 0 έως 3 ετών (Bailey et al, 2004·Bruder, 2010·Özdemir, 2008) με κάποια διαγνωσμένη αναπηρία ή απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, το παιδί της οικογένειας για την οποία υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, ήταν ηλικίας 4 ετών και 3 μηνών και είχε διαγνωσμένη αναπηρία. Η ηλικία του ξεπερνούσε το όριο που σημειώνεται στους περισσότερους ορισμούς της «έγκαιρης παρέμβασης» (βλ. 0 έως 3 έτη). Ωστόσο, δεν αποκλίνει σημαντικά από τον μέσο όρο ηλικίας παιδιών τα οποία δέχονται υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης, δηλαδή τα 4,2 έτη σύμφωνα με τους Scarborough et al. (2006). Άλλωστε, πολλοί ακόμη ερευνητές τοποθετούν το όριο ηλικίας σε περισσότερα από τα τρία έτη (Sigel στο Bruder, 2010· Ziviani et al. ,2010). Ακόμη, σχετικά με το συντονισμό διαφόρων υπηρεσιών θεραπευτικού χαρακτήρα που εξ ορισμού είναι απαραίτητος για την υλοποίηση δράσεων έγκαιρης παρέμβασης (Bruder, 2010), αυτός δεν κρίθηκε απαραίτητος αφού το παιδί ήδη λάμβανε ένα σημαντικό αριθμό υπηρεσιών. Έτσι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια περιορίστηκε στο να παρέχει τις υπηρεσίες της με την ιδιότητα της ειδικής παιδαγωγού, αφού στην ουσία ήταν η μόνη ειδικότητα που δε συμμετείχε μέχρι τότε με συστηματικό τρόπο στην υλοποίηση του προγράμματος της έγκαιρης παρέμβασης.

Σχολιάζοντας τη συνάφεια της παρούσας έρευνας με τον σκοπό της έγκαιρης παρέμβασης (βλ. 2.2.2), παρατηρήθηκε ότι αυτός καλύφθηκε κυρίως όσον αφορά το παιδί. Συγκεκριμένα, η επίδοσή του στις δομημένες δραστηριότητες, στις οποίες σημείωσε πρόοδο (βλ. 4.4.1) καθώς και οι θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά του (βλ. 4.4.2) οδήγησαν ουσιαστικά σε προώθηση της ανάπτυξης (Ackah Jnr στο

Ackah&Appriah, 2011· Blann, 2005·) και μείωση των επιπτώσεων της αναπηρίας (Ackah&Appriah, 2011· Özdemir, 2008). Ακόμη, κατακτήθηκαν δεξιότητες που προηγουμένως δεν υπήρχαν, αποτέλεσμα που έχει αναφερθεί από την Bruder (2010) σχετικά με τα οφέλη της εφαρμογής προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης.

Όσον αφορά τον τύπο του προγράμματος με κριτήριο τον τόπο εφαρμογής, αποφασίστηκε εφαρμογή στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (βλ. 2.3.1), δηλαδή στο σπίτι της οικογένειας. Έτσι, το δωμάτιο του παιδιού μετατράπηκε σε περιβάλλον δραστηριοτήτων όπως προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Dunst et al., 2001), όπου η φοιτήτρια-ερευνήτρια και ο Γιώργος ολοκλήρωσαν μια σειρά από δομημένες και ελεύθερες δραστηριότητες. Η επιλογή του σπιτιού για την ολοκλήρωση των δράσεων του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει περισσότερος διαθέσιμος χρόνος (Ackah & Appriah, 2011), αφού η οικογένεια απέφυγε τις μετακινήσεις (Ramey & Ramey, 1998) και δε χρειάστηκε να περάσει κάποιο διάστημα προσαρμογής του παιδιού σε νέο χώρο.

Σχετικά με τον τύπο του προγράμματος με κριτήριο τον τρόπο εφαρμογής (βλ. 2.3.2), αποφασίστηκε μια οικογενειοκεντρική πρακτική. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ακολουθούσε τα βασικά χαρακτηριστικά των οικογενειοκεντρικών πρακτικών, δηλαδή επρόκειτο για μια εξατομικευμένη εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τις ανάγκες της οικογένειας (Dunst, 1985), ενώ υπήρξαν ευκαιρίες συμμετοχής της τελευταίας (Dunst & Trivette στο Dunst, 2002) σε όλη τη διαδικασία δίνοντας πληροφορίες, εκφράζοντας προσδοκίες, θέτοντας στόχους και παρακολουθώντας την πορεία του παιδιού.

Ο ρόλος των γονέων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θα πρέπει να είναι κεντρικός και πολλαπλός (Duwa et al., 1993). Έτσι, οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τους στόχους του προγράμματος (Bailey et al., 2004· Özdemir, 2008) καθώς επίσης γίνονται οι ίδιοι εκπαιδευτές των παιδιών τους (Özdemir, 2008). Στην περίπτωση του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας όντως η οικογένεια -με εκπροσώπηση από τη μητέρα- συμμετείχε στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών. Όσον αφορά, όμως, το ρόλο των γονέων του Γιώργου ως εκπαιδευτών, προέκυψε ένα σημαντικό ζήτημα. Συγκεκριμένα, ο Γιώργος δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί και να ολοκληρώσει δραστηριότητες όταν βρισκόταν στον ίδιο χώρο

με τη μητέρα του. Για να μπορέσουν, λοιπόν, να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες του προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη του παιδιού (Blann, 2005) ήταν απαραίτητο η μητέρα να απουσιάζει κι έτσι στάθηκε αδύνατη η άμεση παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης της μητέρας από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια. Εναλλακτικά, επιλέχθηκε η βιντεοσκόπηση σημαντικού αριθμού των συναντήσεων της Φάσης Β' (Παρέμβαση) με στόχο τα αρχεία να παραδοθούν στην οικογένεια, έτσι ώστε να υπάρχει ένα πρότυπο για τους γονείς. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε μία νέα εκδοχή εφαρμογής προγράμματος παρέμβασης, κατά την οποία η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση στην οικογένεια δόθηκε μετά το πέρας των συναντήσεων μέσω των βιντεοσκοπημένων αρχείων και της σχετικής συζήτησης.

Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου δεν επέτρεψε τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της εφαρμογής των δράσεων από την οικογένεια, έπειτα από την παρακολούθηση του προτύπου των βιντεοσκοπημένων αρχείων. Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται στο μέλλον η εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένων σε αυτή την εκδοχή ώστε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της εν λόγω προσέγγισης.

6. Περιορισμοί

Θεωρείται σημαντικό και επιστημονικά ορθό να αναφερθούν και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Πρώτον, σημαντικός περιορισμός θεωρήθηκε η έλλειψη προηγούμενης πείρας της φοιτήτριας-ερευνήτριας σε παρόμοιες εφαρμογές προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης. Η έλλειψη προηγούμενης επαφής με νήπιο με σοβαρό πρόβλημα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες είχε ως αποτέλεσμα να χρειαστεί αρκετός χρόνος για την εξοικείωση της ίδιας με τις ανάγκες του παιδιού κι γι' αυτό το λόγο να περιοριστεί ο διαθέσιμος χρόνος για δράσεις παρέμβασης .

Οι συναντήσεις ήταν συνολικά 29, από τις οποίες οι 14 αφορούσαν την γνωριμία της φοιτήτριας-ερευνήτριας με την οικογένεια και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού (Φάση Α'), ενώ οι υπόλοιπες 15 ήταν δράσεις παρέμβασης (Φάση Β'). Οι συναντήσεις αυτές έλαβαν χώρα σε διάστημα τριών μηνών συνολικά. Το μικρό αυτό διάστημα δεν έδωσε τη δυνατότητα για περαιτέρω δράσεις, αλλά ούτε και για την εξέταση της γενίκευσης δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν.

Τέλος, έναν ακόμη περιορισμό ενδεχομένως να αποτέλεσαν οι αλλαγές χώρου που χρειάστηκε να γίνουν. Πιο συγκεκριμένα, λόγω χρήσης του δωματίου του

παιδιού από άλλα μέλη της οικογένειας υπήρξε ανάγκη μετακίνησης της συνάντησης στο σαλόνι του σπιτιού ή στο δωμάτιο του μεγαλύτερου αδερφού του. Η αλλαγή αυτή ενδεχομένως να δυσκόλεψε το Γιώργο να είναι το ίδιο αποδοτικός στις αντίστοιχες συναντήσεις, όσο θα ήταν αν παρέμενε στο δωμάτιό του.

7. Βιβλιογραφία

- Ackah, F., R., J. & Appriah, J. (2011). Early intervention as a catalyst for effective early childhood education in Ghana- how can this work? *Ife Psychologia*, 19(1), 226-240.
- Affleck, G., McGrade, B. J., McQueeney, M., & Allen, D. (1982). Promise of relationship-focused early intervention in developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 16(4), 413-430.
- Anderson, S., Boigon, S., Davis, K., & deWaard, C. (2007). *The Oregon project for preschool children who are blind or visually impaired. Skills inventory*. Oregon: Southern Oregon Education Service District.
- Arehart, K. H., Yoshinaga-Itano, C., Thomson, V., Gabbard, S. A. & Brown, A. S. (1998). State of the States. The status of universal newborn hearing screening, assessment, and intervention systems in 16 States. *American Journal of Audiology*, 7, 101-114.
- Arruabarrena, I., & De Paul, J. (2012). Early intervention programs for children and families: theoretical and empirical bases supporting their social and economic efficiency. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 117-127.
- Arter, C. (2010). Το παιδί του δημοτικού σχολείου. Στο H. Mason & S. McCall (Eds), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 173-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bailey, B. D., Aytch, L. S., Odom, S. L., Symons, F., & Wolery, M. (1999). Early intervention as we know it. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 5(1), 11-20.
- Bailey, B., D., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D. & Mallik., S. (2004). First experiences with early intervention. *A national Perspective. Pediatrics*, 113(4), 887-896.
- Bailey, D. B. & Powell, T. (2005). Assessing the information needs of families in early intervention. Στο M. J. Guralnick (Ed), *The developmental systems approach to early intervention* (σσ. 151-184). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Bayhan, P. & Sipal, R., F. (2011). Early intervention services in Turkey: Perspectives of south-eastern families. *International Social Work*, 54(6), 781-799.

- Benn, R. (1994). Conceptualizing eligibility for early intervention services. In D. M. Bryant & M. A. Graham (Eds.), *Implementing early intervention* (pp. 18–45). New York: Guilford Press.
- Bishop, V., E. (2000). Early childhood. Στο A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds), *Foundations of education. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairment* (σσ. 225-263). NY: AFB Press.
- Blann, L. E. (2005). Early intervention for children and families with special needs. *American Journal of Maternal Child Nursing*, 30(4) ,263–267.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Purpose and perspective. *The ecology of human development. Experiments by nature and design* (σσ. 3-15). USA, Cambridge, Massachusetts, and London England: Harvard University Press.
- Brown, J., G., Pretti-Frontczak, K., Hemmeter, M., L., & Ridgley, R. (2002). Teaching IEP goals an objectives: in the context of classroom routines and Activities. *Young Exceptional Children*, 6(1), 18-27.
- Bruder, M. B. (2005). Service coordination and integration in a developmental systems approach to early intervention. Στο M. J. Guralnick (Ed), *The developmental systems approach to early intervention* (σσ. 29-58). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Bruder, M., B. (2000). Family-Centered early intervention. Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Bruder, M., B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Council for the Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Buultjens, M. (2010). Αξιολόγηση και εξέλιξη της λειτουργικής όρασης σε παιδιά και νέους με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης. Στο H. Mason&S. McCall, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 537-551). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Campbell, P. H., & Halbert, J. (2002). Between research and practice: Provider perspectives on early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(4), 213-226.
- Campbell, P. H., Sawyer, L. B., & Muhlenhaupt, M. (2009). The meaning of natural environments for parents and professionals. *Infants & Young Children*, 22(4), 264-278.

- Chen, D., Haney, M. (1995). An early intervention model for children who are deafblind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(3), 213-222.
- Clark, C, & McDonell, P., A. (2008). Teaching choice making to children with Visual Impairments and Multiple Disabilities in preschool and kindergarten classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(7),397-409.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cumming, T., & Wong, S. (2012). Professionals don't play: Challenges for early childhood educators working in a transdisciplinary early intervention team. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 127-135.
- Dalby, D., M., Hirdes, J., P., Stolee, P., Strong, G., J., Poss, J., Tjam, E., Y., Bowman, L., & Ashworth, M. (2009). Characteristics of individuals with congenital and acquired deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(2), 93-102.
- deaf-blind from perceptual, communicative, social and rehabilitative perspectives. *Scandinavian Audiology*. 30(2), 67-77.
- Diehl, S. F., Moffitt, K. A., & Wade, S. M. (1991). Focus group interview with parents of children with medically complex needs: An intimate look at their perceptions and feelings. *Children's health care*, 20(3), 170-178.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1-2), 165-201.
- Dunst, C. J. (1998). Sensorimotor development and developmental disabilities. In B. Hodapp, E. Zigler, & J. Burack (Eds), *Handbook of mental retardation and development* (σσ. 135-182). NY: Cambridge University Press.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting: "Rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 139-147.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2005). Characteristics and consequences of family-centered helping practices. *CASEMakers*, 1(6), 1-4.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities.. *Topics in Early Childhood Special Education*. 21(2), 68-92.

- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention, 23*(3), 151-164.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2006). Early intervention service coordination models and service coordinator practices. *Journal of Early Intervention, 28*(3), 155-165.
- Dunst, C., J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Homer, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). New York, NY: Guilford Press.
Ανακτήθηκε: <http://uscm.med.sc.edu/tecs/1.%20Early%20Intervention%20for%20Infants%20and%20Toddlers%20with%20Developmental%20Disabilities.pdf>
- ↪ Duwa, S. M., Wells, C., & Lalinde, P. (1993). Creating family-centered programs and policies. In D. M. Braham, & M. A. Graham. *Implementing early intervention* (Eds.), (σσ. 92-123). NY: The Guilford Press.
- Dyke, P., Buttigieg, P., Blackmore, A. M., & Ghose, A. (2006). Use of the measure of process of care for families (MPOC-56) and service providers (MPOC-SP) to evaluate family-centred services in a paediatric disability setting. *Child: Care, health and development, 32*(2), 167-176.
- ↪ Erin, J., N. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom. A guide for teachers*. USA: AFB Press.
- Florian, L. (1995). Part H early intervention program: Legislative history and intent of the law. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(3), 247-262.
- Fordham, L., Gibson, F., & Bowes, J. (2011). Information and professional support: key factors in the provision of family-centred early childhood intervention services. *Child: care, health and development, 38*(5), 647-653.
- ↪ Fujiura, G. T., & Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children, 66*(2), 187-199. Ανακτήθηκε από http://elearndesign.org/teachspecialied/modules/ocada7013_norm2/23/24_2/xmedia/fujiura.
- Green, K., B., Mays, N., M., & Jolivette, K. (2011). Making Choices: A proactive way to improve behaviors for young children with challenging behaviors. *Beyond Behavior, 20*(1), 25-31.
- ↪ Guralnick, M. J. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. Στο M. J. Guralnick (Ed), *The developmental systems approach to early intervention* (σσ. 3-28). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

- Guralnick, M., J. & Albertini, G. (2006). Early Intervention in an international perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 1–2.
- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. Στο M. J. Guralnick (Ed), *The developmental systems approach to early intervention* (σσ. 373-400). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Hanson, M. J., & Bruder, M. B. (2001). Early intervention: Promises to keep. *Infants and Young Children*, 13(3), 47-58.
- Heinze, T. (2000). Comprehensive assessment. Στο A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds), *Foundations of education. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairment* (σσ. 27-60). NY: Arbores.
- Heward, W., L., (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Hemmeter, M., L., Ostrosky, M., M., & Corso, R., M. (2012). Preventing and addressing challenging behavior: common questions and practical strategies. *Young Exceptional Children*, 15(2), 32-46.
- Hendrickson, H. (2010). Η εξέλιξη της πρώιμης επικοινωνίας. Στο H. Mason & S. McCall (Eds), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης . Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 506-519). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: what do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-249.
- Jacko, V. A., Mayors, R. Brady-Simmons, C., Chica, I., & Moore, J. E. (2013). Blind Babies Play Program: A model for affordable, sustainable early childhood literacy intervention through play and socialization. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(3), 238-242.
- Jolivet, K., Stichter, P., J., Sibilsky, S., Scott, M., T., & Ridgley, R. (2002). Naturally occurring opportunities for preschool children with or without disabilities to make choices. *Education and treatment of children*, 25(4), 396-414.
- Jung, L., A. (2007). Writing Individualized Family Service Plan strategies that fit into the ROUTINE. *Young Exceptional Children*, 10(3), 2-8.
- IDEA (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2002*. Pub. L. No. 108-446.
- Kelly, J. F., Booth-LaForce, C & Spieker, S. F. (2005). Assessing family characteristics relevant to early intervention. Στο M. J. Guralnick (Ed), *The*

- developmental systems approach to early intervention* (σσ. 235-267). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). The Application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants & Young Children, 22*(3), 211-223.
- Kingsley, M. (2010). Τα αποτελέσματα της απώλειας όρασης. Στο H. Mason & S. McCall (Eds), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 67-76). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Koenig, A. J., Holbrook, M., C., Corn, A., L., DePriest, L., B., Erin, J., N., & Presley, I. (2000). Specialized assessments for students with visual impairments. Στο A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds), *Foundations of education. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairment* (σσ. 103-172). NY: AFB Press.
- Layton, C., A. (2000). Ongoing assessments: Informal techniques.. Στο A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds), *Foundations of education. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairment* (σσ.61-102). NY: AFB Press.
- Mahoney, G. & Bella, J. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(2), 83-94.
- Mahoney, G., & Filer, J. (1996). How responsive is early intervention to the priorities and needs of families? *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(4), 437-457.
- McCormick, K., M., Jolivette, K., & Ridgley, R. (2003). Choice Making: as an Intervention Strategy for Young Children. *Young Exceptional Children, 6*(2), 3-10.
- McLinden, M. (2010). Παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης. Στο H. Mason & S. McCall, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 489-505). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). Learning through touch: supporting children with visual impairment and additional difficulties. London: D. Fulton.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publications.

- Minuchin, S. (1974). Δομική οικογενειακή θεραπεία. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Οικογένειες και οικογενειοκεντρική θεραπεία*(σσ.35-58). Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Minuchin, S. (1974). Ένα μοντέλο οικογένειας. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Οικογένειες και οικογενειοκεντρική θεραπεία*(σσ.104-139). Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Minuchin, S. (1974). Μια οικογένεια σε διαμόρφωση: Η οικογένεια Γουαγκνερ και ο Salvador Minuchin. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Οικογένειες και οικογενειοκεντρική θεραπεία*(σσ.59-104). Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Morgan, P., L. (2006). Increasing task engagement using preference or choice-making: some behavioral and methodological factors affecting their efficacy as classroom interventions. *Remedial and Special Education*,27(3), 176-187.
- Murdoch, H. (1994). The development of infants who are deaf-blind: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(4), 357-368.
- Murdoch, H. (2010). Πολυαισθητηριακή αναπηρία. Στο H. Mason & S. McCall, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης . Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 552-570). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Orsmond, G. I. (2005). Assessing interpersonal and family distress and threats to confident parenting in the context of early intervention. Στο M. J. Guralnick (Ed), *The developmental systems approach to early intervention* (σσ. 185-214). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services: from child-centeredness to family centeredness. *Journal of New World Sciences Academy*
- Quah, M. M. (1997). Family-centred early intervention in Singapore. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(1), 53-65.
- Raghavendra, P., Murchland, S., Bentley, M., Wake-Dyster, W., & Lyons, T. (2007). Parents' and service providers' perceptions of family-centred practice in a community-based, paediatric disability service in Australia. *Child: care, health and development*, 33(5), 586-592.
- Ramey, C., T. & Ramey, S., L., (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Ramsey, M., L., Jolivette, K., Patterson, P., D. Kennedy, C. (2010).Using choice to increase time on-task, task-completion, and accuracy for Students with

- emotional/behavior disorders in a residential facility. *Education and Treatment of children*, 33(1), 1-21.
- Raver, S. (2003). Keeping track: using routine-based instruction and monitoring. *Young Exceptional Children*, 6(3), 12-20.
- Richmond, J., & Ayoub, C. C. (1993). Evolution of early intervention philosophy. In D. M. Braham, & M. A. Graham. *Implementing early intervention* (Eds.), (σσ. 1-14). NY: The Guilford Press.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K.. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report #5. *National Early Childhood Transition Center*. Ανακτήθηκε από <http://www.ihdi.uky.edu/nectc/>.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Translating research on naturalistic instruction into practice. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- Salazar, M., J. (2012). Home-School collaboration for embedding individualized goals in daily routines. *Young Exceptional Children*, 15(3), 20-30.
- Scarborough, A., A., Hebbeler, K. M. & Spiker, D. (2006). Eligibility characteristics of infants and toddlers entering early intervention services in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 3(1), 55-67.
- Shogren, K., A., Faggella-Luby, M., N., Bae, J. S., Wehmeyer, M., L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A Meta-Analysis. *Journal of positive behavior interventions*, 6(4), 228-237.
- Shonkoff, J., P. & Hauser-Cramm, P. (1987). Early Intervention for Disabled Infants and Their Families: A Quantitative Analysis. *Pediatrics*, 80(5), 650-658. *Social Sciences*, 3(2), 321-331.
- Stewart, D., Law, M., Russell, D., & Hanna, S. (2004). Evaluating children's rehabilitation services: an application of a programme logic model. *Child: care, health and development*, 30(5), 453-462.
- Stone, J. (2010). Δουλεύοντας με τις οικογένειες. Στο H. Mason & S. McCall (Eds), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 605-617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stone, J. (2010). Κινητικότητα και δεξιότητες αυτονομίας. Στο H. Mason & S. McCall (Eds), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σελ. 265-280). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Stone, J. (2010). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Στο H. Mason & S. McCall (Eds), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σελ. 605-617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Trohanis, P., L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families. An overview to and update on the implementation of the individuals with disabilities education act (IDEA). *Journal of Early Intervention*, 30(2), 140-151.
- Williams, M., E., Perrigo, J., L., Banda, T., Y., Matic, T., & Goldfarb, F., D. (2013). Barriers to accessing services for young children. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 61-74.
- Woolfson, L. H. (1999). Using a model of transactional developmental regulation to evaluate the effectiveness of an early intervention programme for pre-school children with motor impairments. *Child: care, health and development*, 25(1), 55-79.
- Ziviani, J., Freney, R., Rodger, S., Watter, P. (2010). Systematic review of early intervention programmes for children from birth to nine years who have a physical disability. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(4), 210-223.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη και την ειδική Αγωγή (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε από http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-ineurope_sne_europe_el.pdf
- Θυμάκης, Α. (2012). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, κινητικότητας και προσανατολισμού σε άτομο με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών, Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής, Βόλος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοΐδου-Τσιλιγιάννη, Α. (χωρίς ημερομηνία). *Συνήθη οφθαλμολογικά προβλήματα των παιδιών*. Ανακτήθηκε από <http://socped.makis.us/node/59>.
- Μάκρα, Σ., Σοφianoπούλου, Α., & Αγγελή, Κ. (2012). Γνωσιακές-Συμπεριφορικές Παρεμβάσεις σε παιδιά και εφήβους με ΔΕΠ-Υ. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.) *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα* (σσ 243-280). Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199-2-10-2008). Ανακτήθηκε από <http://www.disabled.gr/lib/images/17947.pdf>

Πούλιου, Α. (2012). *Ο ρόλος της έγκαιρης παρέμβασης στην ανάπτυξη ενός παιδιού με τύφλωση και προβλήματα συμπεριφοράς*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών, Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής, Βόλος.

Αντί επιλόγου

Όταν πριν κάποιους μήνες ο Κοσ Αργυρόπουλος μου πρότεινε να ασχοληθεί με τον Γιώργο μας μία φοιτήτρια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ένιωσα ιδιαίτερη χαρά. Ως απόφοιτη του Τμήματος αντιλήφθηκα μέσα μου στίγματα νοσταλγίας ως προς το θεσμό και ιδιαίτερα προς τους διδάσκοντες και τους φοιτητές. Θυμήθηκα την πρώτη μου επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματικά χωρίς δεύτερη σκέψη, δέχθηκα να έλθει η Ε. (αρχικό του ονόματος της φοιτήτριας-ερευνήτριας) στο σπίτι μας και να αναλάβει όποιο τομέα παρέμβασης έκρινε ότι θα ήθελε να ασχοληθεί, στο πλαίσιο της εκπόνησης της πτυχιακής της εργασίας. Πάντα υπήρχε η εποπτεία του κυρίου Αργυρόπουλου και δινόταν η ευκαιρία στο Γιώργο μας να αλληλεπιδράσει με ένα νέο, γεμάτο όρεξη και επιστημονικές ανησυχίες άτομο. Έτσι κι αλλιώς οι θεραπευτές/τριες, τα προγράμματα αποκατάστασης οι δομές αποκατάστασης είναι πολύ γνωστά σε όλη την οικογένεια και ιδιαίτερα στο παιδί μας. Αυτές ήταν οι σκέψεις του πρώτου καιρού, γιατί δεν είχα υπολογίσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης της Ε. στο Γιώργο μας. Από σεβασμός στο θεσμό, στο Κο Αργυρόπουλο, στην τελειόφοιτη φοιτήτρια που αγωνιζόταν να εκπονήσει την πτυχιακή της ξεκίνησε το πρόγραμμα. Ήμουν βέβαιη ότι αναμφισβήτητα θα βοηθηθεί και ο Γιώργος, αλλά δε μπορούσα να φανταστώ ούτε το εύρος ούτε τη μορφή της βοήθειας.

Σήμερα, ύστερα από μόνο 4 μήνες παρέμβασης έχει τροποποιηθεί η συμπεριφορά του στο άγχος, έχει βελτιωθεί ο χρόνος που μένει συγκεντρωμένος σε μία δραστηριότητα, λεκτικοποιεί τα συναισθήματά του και δε χρειάζεται να πετάξει κάτι ή να μιλήσει άσχημα (τις περισσότερες φορές). Επίσης, έχει βελτιωθεί ο λόγος και η έκφρασή του.

Δε μπορώ να ερμηνεύσω πλήρως την εντυπωσιακή αυτή αλλαγή παρά μόνο συναισθηματικά και από την πλευρά της μητέρας. Ο Γιώργος εισέπραξε το καινούργιο φως της Ε., τον ενθουσιασμό, την επιμονή, την αγάπη προς την επιστήμη της. Αργά αλλά σταθερά ακολούθησε το δρόμο που του υπέδειξε και κέρδισε δεξιότητες που παλεύει χρόνια να κατακτήσει με θεραπευτές μεγάλης εμπειρίας. Χωρίς φυσικά να παραβλέπω την αξία της παρέμβασης των έμπειρων θεραπευτών και ειδικών εκπαιδευτικών, θεωρώ ευλογία για την πόλη μας και για τα παιδιά μας την ύπαρξη αυτού του Τμήματος. Αναμφισβήτητα η Ε. είναι ένα χαρισματικό άτομο, άριστα εκπαιδευμένο και υποστηριζόμενο από το Τμήμα. Αλλά, πιστεύω πως όλοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν την δύναμη να στρέψουν προς το φως τους και τα μάτια των δικών μας παιδιών. Χιλιάδες ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου στον Κο Αργυρόπουλο και στην Κα Ε.Κ. (αρχικά ονοματεπώνυμου της φοιτήτριας-ερευνήτριας) με την ευχή να παραμείνουν γεμάτοι προσδοκίες. Μακάρι να πιστεύουν πάντα στη δύναμη τους και να σκορπούν χαρά στις ψυχές των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η μητέρα του Γιώργου

Παράρτημα Α

Πίνακας 1

Γνωστική Ανάπτυξη

Μνήμη και γενικότερη αντίληψη
Επιλύει απλά προβλήματα
Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα αν του ζητηθεί
Αναπτύσσει συμβολικό παιχνίδι
Λέει την ηλικία του
Εντοπίζει αντικείμενα βάσει περιγραφής αυτών
Θυμάται κομμάτια από ποιήματα ή τραγούδια
Γνωρίζει το φύλο του
Θυμάται τουλάχιστον δύο γεγονότα από κάποια ιστορία
Χρησιμοποιεί ένα χρώμα σε ελεύθερη συζήτηση
Περιγράφει οικεία αντικείμενα αναφέροντας ένα ή δύο χαρακτηριστικά
Αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή όχι
Αντίληψη χώρου και αντίληψη σώματος
Αγγίζει μικρότερα μέρη του σώματος αν του ζητηθεί (δάχτυλα χεριού, δάχτυλα ποδιού, γόνατα)
Αγγίζει μέρη του σώματος, όταν η λειτουργία αυτών περιγράφεται
Ονομάζει δέκα μέρη του σώματος
Τοποθετεί αντικείμενα <i>μέσα, πάνω, κάτω</i> από άλλα αντικείμενα αν του ζητηθεί
Τοποθετεί το σώμα του ψηλά και χαμηλά αν του ζητηθεί
Τοποθετεί αντικείμενα <i>μπροστά ή πίσω</i> από άλλα αντικείμενα
Προ-μαθηματικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες
Ταυτίζει μεγάλα και μικρά αντικείμενα
Ταυτίζει τρία σχήματα
Βρίσκει ή αγγίζει μεγάλα και μικρά αντικείμενα αν του ζητηθεί
Καταλαβαίνει και δίνει «μόνο ένα»
Γνωρίζει την έννοια «δύο»
Ομαδοποιεί αντικείμενα που έχουν ίδιο χρώμα
Ομαδοποιεί αντικείμενα που έχουν ίδιο σχήμα
Ομαδοποιεί αντικείμενα που έχουν ίδιο μέγεθος
Βρίσκει ή ακουμπά σχήματα αν του ζητηθεί (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο)
Μαζεύει 4 κουτιά διαφορετικών μεγεθών, το ένα μέσα στο άλλο
Σειροθετεί 3 αντικείμενα σε οριζόντια διάταξη
Δείχνει και μετρά μέχρι 5 αντικείμενα

Πίνακας 2

Γλωσσική Ανάπτυξη

Χρησιμοποιεί λέξεις για να εκφράσει τις ανάγκες για τουαλέτα
Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ζητήσει άδεια ή βοήθεια
Ονομάζει 2 ή 3 ζώα, 2 ή 3 ρούχα
Ονομάζει 10 αντικείμενα ή δωμάτια σπιτιού
Χρησιμοποιεί τουλάχιστον 50 λέξεις
Συνδυάζει 2 λέξεις για να εκφράσει μια επιθυμία
Συνδυάζει 2 λέξεις για να εκφράσει την κτήση
Εκφράζει σωστά την κτήση («το παλτό της μαμάς»)
Λέει τι κάνει την εκάστοτε στιγμή
Δίνει πολλά αντικείμενα όταν του ζητηθούν με τη χρήση πληθυντικού
Χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό
Ανταποκρίνεται σε οδηγία που περιλαμβάνει δύο μέρη («Μάζεψε τα τουβλάκια και βάλε τα στο κουτί»)
Απαντά σε ερωτήσεις που ξεκινούν με την ερωτηματική αντωνυμία «Ποιος/Ποια/Ποιο»
Απαντά σε ερωτήσεις που ξεκινούν με το τροπικό επίρρημα «Πώς»
Κάνει ερωτήσεις που ξεκινούν με τις ερωτηματικές λέξεις «Τι» και «Πού»
Είναι σε θέση να ψιθυρίσει, να φωνάξει ή/και να χρησιμοποιήσει την ένταση της φωνής που ενδείκνυται για συζήτηση
Σχηματίζει προτάσεις με 3 λέξεις
Χρησιμοποιεί το «είναι» σε καταφατικές προτάσεις
Χρησιμοποιεί το «είναι» κατάλληλα στην αρχή ερώτησης
Χρησιμοποιεί σε μερικές περιπτώσεις το οριστικό και το αόριστο άρθρο
Χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες «εγώ», «εμένα», «δικό μου» αντί του ονόματός του
Χρησιμοποιεί τις δεικτικές αντωνυμίες «αυτό», «εκείνο», «αυτά», «εκείνα»
Χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες
Χρησιμοποιεί μερικά επιρρήματα: γρήγορα, τώρα, πολύ
Χρησιμοποιεί τον αόριστο χρόνο των ρημάτων
Χρησιμοποιεί τον μέλλοντα χρόνο των ρημάτων
Επαναλαμβάνει απλά ποιήματα ή τραγούδια
Χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του σε τραγούδια που συνδυάζονται με κινήσεις
Λέει το ονοματεπώνυμό του αν του ζητηθεί
Εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (πεινασμένος, διψασμένος, κουρασμένος)
Χρησιμοποιεί λέξεις για να περιγράψει χαρακτηριστικά αντικειμένων (μέγεθος, σχήμα, χρώμα)
Χρησιμοποιεί λίγες περιγραφικές λέξεις
Είναι σε θέση να μιλήσει για κάτι που έγινε μέσα στην ημέρα
Αναφέρει δύο γεγονότα με τη σειρά που έγιναν

Πίνακας 3

Ανάπτυξη Αντισταθμιστικών Δεξιοτήτων

Λισθηθριακή καλλιέργεια και Αντίληπτική Ανάπτυξη
Ονομάζει οικεία αντικείμενα, παιχνίδια, τρόφιμα
Ονομάζει 2 ή 3 οικεία παιχνίδια ή μουσικά όργανα μόνο ακούγοντας τον ήχο τους
Αναγνωρίζει δραστηριότητες από τον ήχο τους
Ακούει ιστορίες που του διαβάζουν
Λέει αν ένας ήχος είναι δυνατός ή όχι
Ενώνει δύο μισά για να φτιάξει έναν κύκλο
Παίζει με παιχνίδια που μιλούν
Ετοιμότητα χρήσης κώδικα Braille
Περιεργάζεται μόνος του αντικείμενα για να ανακαλύψει τις ιδιότητες αυτών
Χρησιμοποιεί το ένα ή και τα δύο του χέρια για να περιεργαστεί ένα αντικείμενο
Χαρακτηρίζει αντικείμενα ως σκληρά ή μαλακά
Αναγνωρίζει τα βασικά μέρη ενός βιβλίου: εξώφυλλο, σελίδες
Εντοπίζει τα βασικά μέρη μίας σελίδας: πάνω μέρος, κάτω μέρος, γωνίες
Εντοπίζει ένα σχήμα ή αντικείμενο που θα του ζητηθεί σε μία σελίδα
Επεξεργάζεται απτικά βιβλία
Πρώμες δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού
Αγγίζει μικρότερα μέρη του σώματος αν του ζητηθεί (δάχτυλα χεριού, δάχτυλα ποδιού, γόνατα)
Αγγίζει μέρη του σώματος όταν περιγράφεται η λειτουργία τους
Ονομάζει δέκα μέρη του σώματος
Τοποθετεί αντικείμενα μέσα, πάνω και κάτω από άλλα αντικείμενα
Τοποθετεί το σώμα του πίσω ή μπροστά από άλλα αντικείμενα εάν του ζητηθεί
Κινείται με αυτονομία και ευελιξία στα δωμάτια του σπιτιού του
Γνωρίζει τη θέση των επίπλων, της πόρτας και της σκάλας μέσα στο σπίτι του
Συνεχίζει να ψάχνει ένα παιχνίδι που έχει πέσει στο πάτωμα
Γυρίζει για να αντικρίσει αντικείμενα ή πρόσωπα όταν του ζητηθεί
Δείχνει προς τα ψηλά ή τα χαμηλά εάν του ζητηθεί
Εντοπίζει τα αγαπημένα του μέρη για παιχνίδι

Πίνακας 4

Ανάπτυξη λειτουργικής όρασης

Αναγνώριση με τη χρήση της όρασης
Εντοπίζει μία συγκεκριμένη εικόνα σε οικείο βιβλίο
Αναγνωρίζει μια εικόνα που απεικονίζει μία δραστηριότητα αν αυτή η δραστηριότητα ονομαστεί
Ονομάζει μία απλή δραστηριότητα που παρουσιάζεται σε μία εικόνα
Ταυτίζει παρόμοιες εικόνες
Ταυτίζει τα χρώματα (μπλε, κόκκινο, πράσινο)
Ονομάζει τρία χρώματα
Ονομάζει σχήματα όταν του παρουσιαστούν σε εικόνες
Χαρακτηρίζει πρόσωπα που του παρουσιάζονται σε εικόνες ως χαρούμενα ή λυπημένα
Εντοπίζει τι λείπει από την εικόνα ενός προσώπου
Οπτικοκινητικός συντονισμός
Συνενώνει δύο μισά για να σχηματίσει έναν κύκλο
Αντιγράφει οριζόντια γραμμή
Αντιγράφει κάθετη γραμμή
Αντιγράφει κύκλο
Αντιγράφει σταυρό
Ζωγραφίζει με το πινέλο
Μιμείται διάφορα παιχνίδια με τα δάχτυλα των χεριών
Μπορεί να βάλει στη σειρά 3 τουβλάκια το ένα δίπλα στο άλλο
Ζωγραφίζει ανθρώπινες φιγούρες με τουλάχιστον δύο μέρη του σώματος
Ζωγραφίζει εντός πλαισίου

Πίνακας 5

Ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης

Λήψη τροφής
Χρησιμοποιεί καλαμάκι
Κρατά το κουτάλι με τον ενδεδειγμένο τρόπο
«Πιάνει» φαγητό με το πιρούνι και κατευθύνει το πιρούνι προς το στόμα
Τρώει μόνος του χρησιμοποιώντας κουτάλι και πιρούνι
Πίνει από ποτήρι
Ξεφλουδίζει 3 τρόφιμα (μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό)
Είναι σε θέση να φάει ένα σάντουιτς
Τρώει μόνος του φαγητό που τρώγεται με τα δάχτυλα
Ρίχνει υγρό από ένα δοχείο σε ένα άλλο
Ένδυση
Βάζει και βγάζει το παντελόνι με βοήθεια
Φορά το παντελόνι μόνος
Βγάζει ένα πουλόβερ μόνος
Φοράει ένα πουλόβερ μόνος
Βγάζει όλα τα ρούχα του αν είναι ήδη ξεκουμπωμένα
Ξεκουμπώνει μεγάλα μπροστινά κουμπιά
Ξεκουμπώνει τα ρούχα του
Κουμπώνει την μπλούζα ή το παλτό
Τοποθετεί τις κάλτσες του
Τοποθετεί το παλτό του
Τοποθετεί τα παπούτσια του
Κλείνει το Velcro στα παπούτσια του
Διακρίνει τη μπροστινή από την πίσω πλευρά των ρούχων
Διπλώνει τα ρούχα του
Επιλέγει μεταξύ δύο αντικειμένων ένδυσης
Χρήση τουαλέτας – Υγιεινή
Έχει έλεγχο των σφικτήρων κατά τη διάρκεια της μέρας
Ξοπνά το βράδυ αν χρειαστεί να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα
Πλένει τα χέρια του με σαπούνι και νερό (ενδεχομένως να χρειάζεται βοήθεια με το σαπούνι)
Σκουπίζει τα χέρια του στην πετσέτα
Πλένει τα δόντια με βοήθεια

Βοηθά τον ενήλικα στη διαδικασία του μπάνιου του
Σκουπίζει και φυσά μόνος τη μύτη του
Αυτονομία – Ασφάλεια
Αποφεύγει τους κινδύνους σε οικείο περιβάλλον
Βοηθά στο καθάρισμα του τραπεζιού
Συμμαζεύει τα παιχνίδια του αν του γίνει υπενθύμιση
Συμμετέχει στα ψώνια

Πίνακας 6

Κοινωνική ανάπτυξη

Αντίληψη εαυτού
Λέει το όνομά του εάν ερωτηθεί
Λέει το ονοματεπώνυμό του
Λέει την ηλικία του
Απαντά «να» στην ερώτηση «Είσαι αγόρι;»
Γνωρίζει ποια πράγματα είναι δικά του
Εκφράζει συναισθήματα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά
Λιαπροσωπικές δεξιότητες
Αλληλεπιδρά με 2 ή 3 διαφορετικά ζώα
Συμμετέχει αυθόρμητα σε γνωστό τραγούδι
Χαιρετά τους ανθρώπους έπειτα από υπενθύμιση
Λέει «παρακαλώ» έπειτα από υπενθύμιση
Λέει «ευχαριστώ» έπειτα από υπενθύμιση
Ξεκινά επαφή με τους συνομήλικους
Παίζει κοντά σε άλλα παιδιά
Μιλάει σε άλλα παιδιά
Προτιμά άλλα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες
Υπευθυνότητα και ανεξαρτησία
Δείχνει να κατανοεί την επιδοκμασία ή την αποδοκμασία των ενηλίκων
Προσπαθεί να βοηθήσει τους γονείς του σε διάφορες διαδικασίες
Απομακρύνεται εύκολα από τους γονείς του, όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον
Ακολουθεί οδηγίες ενηλίκων
Ζητά βοήθεια από τους ενήλικες
Μιλά σύντομα στο τηλέφωνο

Πίνακας 7

Κινητική ανάπτυξη

Αδρή κινητικότητα
Περπατά
Περπατά στις μύτες
Πηδά
Ανεβαίνει σκάλες αυτόνομα κρατώντας την κουπαστή
Κάθεται σταυροπόδι στο πάτωμα
Ανεβαίνει σε χαμηλή τσουλήθρα
Κατεβαίνει τσουλώντας από χαμηλή τσουλήθρα
Σπρώχνει μία καρέκλα και κάθεται σε αυτήν
Πιάνει μία μπάλα που κυλάει στο πάτωμα
Πιάνει ένα μπαλάκι
Πετάει ένα μπαλάκι
Τοποθετεί τα χέρια πάνω από το κεφάλι, πίσω από το σώμα
Λεπτή κινητικότητα
Είναι σε θέση να τοποθετήσει, να σπρώξει, να τραβήξει, να κολλήσει και να στριφογυρίσει αντικείμενα
Περνά μεγάλες χάντρες σε κορδόνι
Χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για παιχνίδια με τα δάχτυλα
Κινεί μόνο τον αντίχειρα
Χειρίζεται πλαστελίνη
Γυρίζει τις σελίδες από ένα βιβλίο
Τοποθετεί ένα καπάκι σε ένα βάζο
Κόβει ένα κομμάτι χαρτί σε δύο
Διπλώνει ένα κομμάτι χαρτί
Ζωγραφίζει με το δάχτυλο κάνοντας κάθετες, οριζόντιες και κυκλικές κινήσεις
Κρατά το μολύβι με τον ενδεδειγμένο τρόπο
Χρησιμοποιεί ψαλίδι
Ζωγραφίζει εντός πλαισίου
Ολοκληρώνει ένα πάζλ έξι κομματιών, τύπου ενσφηνώματος

Παράρτημα Β

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως παρατίθεται ένας πίνακας ανά τομέα ανάπτυξης, στον οποίο περιλαμβάνονται οι άξονες-συμπεριφορές που αξιολογήθηκαν (1^η στήλη). Στις υπόλοιπες στήλες, για αριθμό τριών προσπαθειών σημειώνεται το σύμβολο + στις περιπτώσεις που ο Γιώργος είχε κατακτήσει τη συμπεριφορά-δεξιότητα, το σύμβολο – για τις περιπτώσεις που δεν είχε κατακτηθεί ακόμη η δεξιότητα, αλλά και τα αρχικά γράμματα ΔΑ (Δεν Αξιολογήθηκε), τα οποία αφορούν προσπάθειες που δε στάθηκε δυνατό να ολοκληρωθούν.

Πίνακας 1

Γνωστική ανάπτυξη

ΑΞΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Μνήμη και γενικότερη αντίληψη			
Επιλύει απλά προβλήματα	+	+	+
Χρησιμοποιεί οικεία αντικείμενα αν του ζητηθεί	+	+	+
Αναπτύσσει συμβολικό παιχνίδι	+	+	+
Λέει την ηλικία του	-	-	ΔΑ
Εντοπίζει αντικείμενα βάσει περιγραφής αυτών	+	ΔΑ	ΔΑ
Θυμάται κομμάτια από ποιήματα ή τραγούδια	+	+	+
Γνωρίζει το φύλο του	+	+	+
Θυμάται τουλάχιστον δύο γεγονότα από κάποια ιστορία	-	ΔΑ	ΔΑ
Χρησιμοποιεί ένα χρώμα σε ελεύθερη συζήτηση	-	-	-
Περιγράφει οικεία αντικείμενα, αναφέροντας ένα ή δύο χαρακτηριστικά	-	-	-
Αναγνωρίζει αν δύο αντικείμενα είναι ίδια ή όχι	-	-	-
Αντίληψη χώρου και αντίληψη σώματος			
Αγγίζει μικρότερα μέρη του σώματος αν του ζητηθεί (δάχτυλα χεριού, δάχτυλα ποδιού, γόνατα)	+	+	+
Αγγίζει μέρη του σώματος, όταν η λειτουργία αυτών περιγράφεται	-	-	-
Ονομάζει δέκα μέρη του σώματος	+	+	+
Τοποθετεί αντικείμενα μέσα, πάνω, κάτω από άλλα αντικείμενα αν του ζητηθεί	+	-	ΔΑ
Τοποθετεί το σώμα του ψηλά και χαμηλά αν του ζητηθεί	+	+	+
Τοποθετεί αντικείμενα μπροστά ή πίσω από άλλα αντικείμενα	+	+	+
Προ-μαθηματικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες			

Ταυτίζει μεγάλα και μικρά αντικείμενα	+	ΔΑ	ΔΑ
Ταυτίζει αντικείμενα με κριτήριο το χρώμα (μπλε, πράσινο, κόκκινο)	+	+	+
Ταυτίζει τρία σχήματα	-	-	+
Βρίσκει ή αγγίζει μεγάλα και μικρά αντικείμενα αν του ζητηθεί	+	+	+
Καταλαβαίνει και δίνει «μόνο ένα»	+	+	+
Γνωρίζει την έννοια «δύο»	-	-	ΔΑ
Ομαδοποιεί αντικείμενα που έχουν ίδιο χρώμα	+	+	ΔΑ
Ομαδοποιεί αντικείμενα που έχουν ίδιο σχήμα	ΔΑ	ΔΑ	ΔΑ
Ομαδοποιεί αντικείμενα που έχουν ίδιο μέγεθος	+	ΔΑ	ΔΑ
Βρίσκει ή ακουμπά σχήματα αν του ζητηθεί (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο)	+	+	+
Μαζεύει 4 κουτιά διαφορετικών μεγεθών, το ένα μέσα στο άλλο	-	-	-
Σειροθετεί 3 αντικείμενα σε οριζόντια διάταξη	-	-	ΔΑ
Δείχνει και μετρά μέχρι 5 αντικείμενα	+	+	+

Πίνακας 2

Γλωσσική ανάπτυξη

ΛΕΞΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Χρησιμοποιεί λέξεις για να εκφράσει τις ανάγκες για χρήση της τουαλέτας	+	+	+
Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ζητήσει άδεια ή βοήθεια	-	-	-
Ονομάζει 2 ή 3 ζώα, 2 ή 3 ρούχα	+	+	+
Ονομάζει 10 αντικείμενα ή δωμάτια σπιτιού	+	-	-
Χρησιμοποιεί τουλάχιστον 50 λέξεις	+	+	+
Συνδυάζει 2 λέξεις για να εκφράσει μια επιθυμία	-	-	-
Συνδυάζει 2 λέξεις για να εκφράσει την κτήση	-	-	-
Εκφράζει σωστά την κτήση («το παλτό της μαμάς»)	-	-	-
Λέει τι κάνει την εκάστοτε στιγμή	-	-	+
Δίνει πολλά αντικείμενα όταν του ζητηθούν με τη χρήση πληθυντικού	+	ΔΛ	ΔΛ
Χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό	+	+	+
Ανταποκρίνεται σε οδηγία που περιλαμβάνει δύο μέρη («Μάζεψε τα τουβλάκια και βάλε τα στο κουτί»)	+	+	-
Απαντά σε ερωτήσεις που ξεκινούν με την ερωτηματική αντωνυμία «Ποιος»	+	+	+
Απαντά σε ερωτήσεις που ξεκινούν με το τροπικό επίρρημα «Πώς»	+	-	-
Κάνει ερωτήσεις που ξεκινούν με τις ερωτηματικές λέξεις «Τι» και «Πού»	-	-	-
Είναι σε θέση να ψιθυρίσει, να φωνάξει, ή να χρησιμοποιήσει την ένταση της φωνής που ενδείκνυται για συζήτηση	+	+	+
Σχηματίζει προτάσεις με 3 λέξεις	-	-	-
Χρησιμοποιεί το «είναι» σε καταφατικές προτάσεις	-	-	-
Χρησιμοποιεί το «είναι» κατάλληλα στην αρχή ερώτησης	-	-	-
Χρησιμοποιεί σε μερικές περιπτώσεις το οριστικό και το αόριστο άρθρο	+	+	+
Χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες «εγώ», «εμένα», «δικό μου» αντί του ονόματός του	-	-	-
Χρησιμοποιεί τις δεικτικές αντωνυμίες «αυτό», «εκείνο», «αυτά», «εκείνα»	-	-	-
Χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες	-	-	-
Χρησιμοποιεί μερικά επίρρηματα: γρήγορα, τώρα, πολύ	-	-	-
Χρησιμοποιεί τον αόριστο χρόνο των ρημάτων	-	+	+
Χρησιμοποιεί τον μέλλοντα χρόνο των ρημάτων	-	-	-
Επαναλαμβάνει απλά ποιήματα ή τραγούδια	+	+	+
Χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του σε τραγούδια που συνδυάζονται με κινήσεις	+	+	+
Λέει το ονοματεπώνυμό του αν του ζητηθεί	-	-	-
Εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (πεινασμένος, διψασμένος, κουρασμένος)	+	+	+
Χρησιμοποιεί λέξεις για να περιγράψει χαρακτηριστικά αντικειμένων (μέγεθος, σχήμα, χρώμα)	-	-	-

Χρησιμοποιεί λίγες περιγραφικές λέξεις	-	-	-
Αναφέρει δύο γεγονότα με τη σειρά που έγιναν	-	-	-

Πίνακας 3

Ανάπτυξη αντισταθμιστικών δεξιοτήτων

ΛΕΞΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Καλλιέργεια αισθήσεων και ανάπτυξη αντίληψης			
Ονομάζει οικεία αντικείμενα, παιχνίδια, τρόφιμα	+	+	+
Ονομάζει 2 ή 3 οικεία παιχνίδια ή μουσικά όργανα μόνο ακούγοντας τον ήχο τους	+	+	+
Ακούει ιστορίες που του διαβάζουν	-	-	-
Λέει αν ένας ήχος είναι δυνατός ή όχι	-	ΔΑ	ΔΑ
Ενώνει δύο μισά για να φτιάξει έναν κύκλο	+	+	+
Παίζει με παιχνίδια που μιλούν	+	+	+
Ετοιμότητα χρήσης κώδικα Braille			
Περιεργάζεται μόνος του αντικείμενα για να ανακαλύψει τις ιδιότητες αυτών	+	+	+
Χρησιμοποιεί το ένα ή και τα δύο του χέρια για να περιεργαστεί ένα αντικείμενο	+	+	+
Χαρακτηρίζει αντικείμενα ως σκληρά ή μαλακά	+	-	-
Εντοπίζει τα βασικά μέρη μίας σελίδας: πάνω μέρος, κάτω μέρος, γωνίες	-	-	ΔΑ
Εντοπίζει ένα σχήμα ή αντικείμενο που θα του ζητηθεί σε μία σελίδα	+	+	+
Επεξεργάζεται απτικά βιβλία	+	-	-
Πρώιμες δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού			
Αγγίζει μικρότερα μέρη του σώματος αν του ζητηθεί (δάχτυλα χεριού, δάχτυλα ποδιού, γόνατα)	+	+	+
Αγγίζει μέρη του σώματος όταν περιγράφεται η λειτουργία τους	-	-	-
Ονομάζει δέκα μέρη του σώματος	+	+	+
Τοποθετεί αντικείμενα μέσα, πάνω και κάτω από άλλα αντικείμενα	+	-	ΔΑ
Τοποθετεί το σώμα του πίσω ή μπροστά από άλλα αντικείμενα εάν του ζητηθεί	+	+	+
Κινείται με αυτονομία και ευελιξία στα δωμάτια του σπιτιού του	+	+	+
Γνωρίζει τη θέση των επίπλων, της πόρτας και της σκάλας μέσα στο σπίτι του	+	+	+
Συνεχίζει να ψάχνει ένα παιχνίδι που έχει πέσει στο πάτωμα	+	+	+
Γυρίζει για να αντικρίσει αντικείμενα ή πρόσωπα όταν του ζητηθεί	+	+	+
Δείχνει προς τα ψηλά ή τα χαμηλά εάν του ζητηθεί	+	+	+
Εντοπίζει τα αγαπημένα του μέρη για παιχνίδι	+	+	+

Πίνακας 4

Ανάπτυξη λειτουργικής χρήσης της όρασης

ΛΕΞΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Αναγνώριση με τη χρήση της όρασης			
Εντοπίζει μία συγκεκριμένη εικόνα σε οικείο βιβλίο	+	-	-
Αναγνωρίζει μια εικόνα που απεικονίζει μία δραστηριότητα αν αυτή η δραστηριότητα ονομασθεί	-	+	+
Ονομάζει μία απλή δραστηριότητα που παρουσιάζεται σε μία εικόνα	+	+	ΔΑ
Ταυτίζει παρόμοιες εικόνες	+	+	+
Ταυτίζει τα χρώματα (μπλε, κόκκινο, πράσινο)	+	+	+
Ονομάζει τρία χρώματα	+	+	+
Ονομάζει σχήματα όταν του παρουσιαστούν σε εικόνες	+	+	+
Χαρακτηρίζει πρόσωπα που του παρουσιάζονται σε εικόνες ως χαρούμενα ή λυπημένα	+	-	-
Εντοπίζει τι λείπει από την εικόνα ενός προσώπου	-	-	ΔΑ
Οπτικοκινητικός συντονισμός			
Συνενώνει δύο μισά για να σχηματίσει έναν κύκλο	+	+	+
Αντιγράφει οριζόντια γραμμή	-	-	-
Αντιγράφει κάθετη γραμμή	+	+	+
Αντιγράφει κύκλο	+	+	+
Αντιγράφει σταυρό	-	-	-
Ζωγραφίζει με το πινέλο	+	+	+
Μιμείται διάφορα παιχνίδια με τα δάχτυλα των χεριών	+	+	+
Μπορεί να βάλει στη σειρά 3 τουβλάκια το ένα δίπλα στο άλλο	+	+	+
Ζωγραφίζει ανθρώπινες φιγούρες με τουλάχιστον δύο μέρη του σώματος	-	-	-
Ζωγραφίζει εντός πλαισίου	-	-	-

Πίνακας 5

Ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης

ΛΕΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Λήψη τροφής			
Χρησιμοποιεί καλαμάκι	+	+	+
Κρατά το κουτάλι με τον ενδεδειγμένο τρόπο	+	+	+
«Πιάνει» φαγητό με το πιρούνι και κατευθύνει το πιρούνι προς το στόμα	+	+	+
Τρώει μόνος του χρησιμοποιώντας κουτάλι και πιρούνι	+	+	+
Πίνει από ποτήρι	+	+	+
Ξεφλουδίζει 3 τρόφιμα (μπανάνα, πορτοκάλι, αυγό)	-	-	-
Είναι σε θέση να φάει ένα σάντουιτς	-	-	-
Τρώει μόνος του φαγητό που τρώγεται με τα δάχτυλα	+	+	+
Ρίχνει υγρό από ένα δοχείο σε ένα άλλο	-	-	-
Ένδυση			
Βάζει και βγάζει το παντελόνι με βοήθεια	+	+	+
Φορά το παντελόνι μόνος	-	-	-
Βγάζει ένα πουλόβερ μόνος	-	-	-
Φοράει ένα πουλόβερ μόνος	-	-	-
Βγάζει όλα τα ρούχα του, αν είναι ήδη ξεκουμπωμένα	+	+	+
Ξεκουμπώνει μεγάλα μπροστινά κουμπιά	-	-	-
Ξεκουμπώνει τα ρούχα του	-	-	-
Κουμπώνει την μπλούζα ή το παλτό	-	-	-
Τοποθετεί τις κάλτσες του	-	-	-
Τοποθετεί το παλτό του	-	-	-
Τοποθετεί τα παπούτσια του	-	-	-
Κλείνει το Velcro στα παπούτσια του	+	+	+
Διακρίνει τη μπροστινή από την πίσω πλευρά των ρούχων	-	-	-
Διπλώνει τα ρούχα του	-	-	-
Επιλέγει μεταξύ δύο αντικειμένων ένδυσης	+	+	+
Χρήση τουαλέτας – Υγιεινή			
Έχει έλεγχο των σφικτήρων κατά τη διάρκεια της μέρας	+	+	+
Ξυπνά το βράδυ αν χρειαστεί να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα	-	-	-
Πλένει τα χέρια του με σαπούνι και νερό (ενδεχομένως να χρειάζεται βοήθεια με το σαπούνι)	+	+	+
Σκουπίζει τα χέρια του στην πετσέτα	+	+	+
Πλένει τα δόντια με βοήθεια	+	+	+

Βοηθά τον ενήλικα στη διαδικασία του μπάνιου του	+	+	+
Σκουπίζει και φουσά μόνος τη μύτη του	-	-	-
Αυτονομία – Ασφάλεια			
Αποφεύγει τους κινδύνους σε οικείο περιβάλλον	+	+	+
Βοηθά στο καθάρισμα του τραπέζιου	+	+	+
Συμμαζεύει τα παιχνίδια του αν του γίνει υπενθύμιση	+	+	+
Συμμετέχει στα ψώνια	+	+	+

Πίνακας 6

Κοινωνική ανάπτυξη

ΛΕΞΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Αντίληψη εαυτού			
Λέει το όνομά του εάν ερωτηθεί	+	+	+
Λέει το ονοματεπώνυμό του	-	-	-
Λέει την ηλικία του	-	-	-
Απαντά ναι στην ερώτηση «Είσαι αγόρι.»	+	+	+
Γνωρίζει ποια πράγματα είναι δικά του	+	+	+
Εκφράζει συναισθήματα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά	+	+	+
Διαπροσωπικές δεξιότητες			
Αλληλεπιδρά με 2 ή 3 διαφορετικά ζώα	-	+	-
Συμμετέχει αυθόρμητα σε γνωστό τραγούδι	+	+	+
Χαιρετά τους ανθρώπους έπειτα από υπενθύμιση	+	+	+
Λέει «παρακαλώ» έπειτα από υπενθύμιση	+	+	+
Λέει «ευχαριστώ» έπειτα από υπενθύμιση	+	+	+
Ξεκινά επαφή με τους συνομήλικους	+	ΔΛ	ΔΛ
Παίζει κοντά σε άλλα παιδιά	+	ΔΛ	ΔΛ
Μιλάει σε άλλα παιδιά	+	ΔΛ	ΔΛ
Προτιμά άλλα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες	+	ΔΛ	ΔΛ
Υπευθυνότητα και ανεξαρτησία			
Δείχνει να κατανοεί την επιδοκμασία ή την αποδοκμασία των ενηλίκων	+	+	+
Προσπαθεί να βοηθήσει τους γονείς του σε διάφορες διαδικασίες	+	+	+
Απομακρύνεται εύκολα από τους γονείς του, όταν βρίσκεται σε οικείο περιβάλλον	+	ΔΛ	ΔΛ
Ακολουθεί οδηγίες ενηλίκων	-	-	+
Ζητά βοήθεια από τους ενήλικες	+	+	-
Μιλά σύντομα στο τηλέφωνο	+	+	+

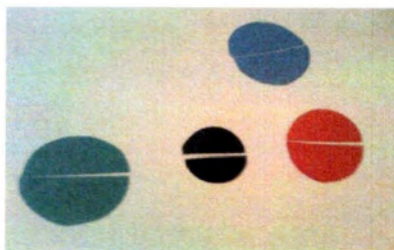
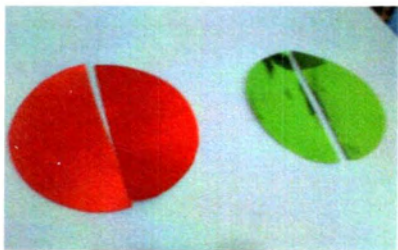
Πίνακας 7

Κινητική ανάπτυξη

ΑΞΙΟΝΕΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η
Αδρή κινητικότητα			
Περπατά	-	-	-
Περπατά στις μύτες	-	-	-
Πηδά	-	-	-
Ανεβαίνει σκάλες αυτόνομα κρατώντας την κουπαστή	-	-	-
Κάθεται σταυροπόδι στο πάτωμα	-	-	-
Ανεβαίνει σε χαμηλή τσουλήθρα	-	-	-
Κατεβαίνει τσουλώντας από χαμηλή τσουλήθρα	+	ΔΑ	ΔΑ
Σπρώχνει μία καρέκλα και κάθεται σε αυτήν	+	+	+
Πιάνει μία μπάλα που κυλάει στο πάτωμα	+	+	ΔΑ
Πιάνει ένα μπαλάκι	+	+	+
Πετάει ένα μπαλάκι	+	+	+
Τοποθετεί τα χέρια πάνω από το κεφάλι καθώς και πίσω από το σώμα	+	ΔΑ	ΔΑ
Λεπτή κινητικότητα			
Είναι σε θέση να τοποθετήσει, να σπρώξει, να τραβήξει, να κολλήσει και να στριφογυρίσει αντικείμενα	+	+	+
Περνά μεγάλες χάντρες σε κορδόνι	+	+	-
Χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για παιχνίδια με τα δάχτυλα	+	+	+
Κινεί μόνο τον αντίχειρα	+	ΔΑ	ΔΑ
Χειρίζεται πλαστελίνη	+	+	ΔΑ
Γυρίζει τις σελίδες από ένα βιβλίο	+	ΔΑ	ΔΑ
Τοποθετεί ένα καπάκι σε ένα βάζο	+	ΔΑ	ΔΑ
Κόβει ένα κομμάτι χαρτί σε δύο	+	+	ΔΑ
Διπλώνει ένα κομμάτι χαρτί	+	+	ΔΑ
Ζωγραφίζει με το δάχτυλο κάνοντας κάθετες, οριζόντιες και κυκλικές κινήσεις	+	+	ΔΑ
Κρατά το μολύβι με τον ενδεδειγμένο τρόπο	+	+	+
Χρησιμοποιεί ψαλίδι	-	-	-
Ζωγραφίζει εντός πλαισίου	-	-	-
Ολοκληρώνει ένα πάζλ έξι κομματιών, τύπου ενσφηνώματος	+	+	ΔΑ

Παράρτημα Γ

ΥΛΙΚΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



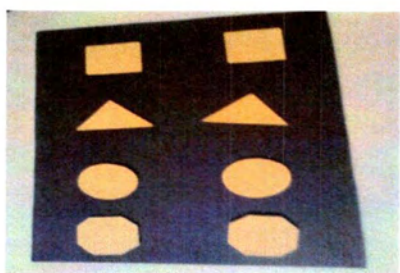
Ένωση κομματιών σε κύκλους



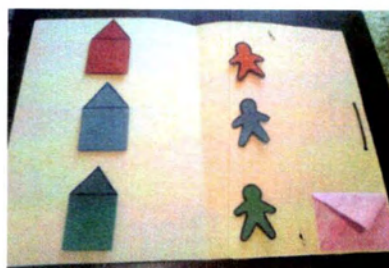
Μουσικά όργανα



Ταύτιση εικόνας σχήματος
με ξύλινο τουβλάκι



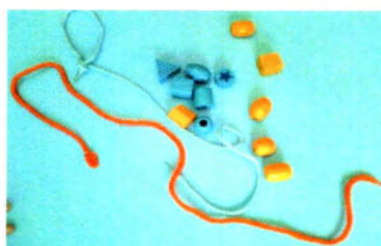
Ταύτιση με κριτήριο το σχήμα



Ταύτιση με κριτήριο το χρώμα



Ζωγραφική



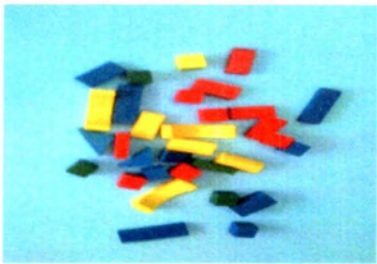
Χάντρες



Εικόνες



Κουτιά



Τουβλάκια

Παράρτημα Δ



Πρόγραμμα δραστηριοτήτων Α



Πρόγραμμα δραστηριοτήτων Β



«Μπαλάκια»



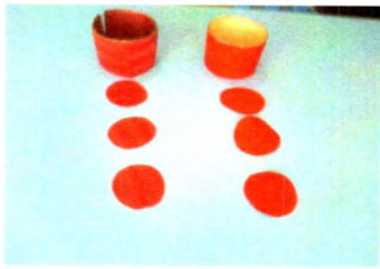
«Απτικό βιβλίο»



Πλαστικά τουβλάκια



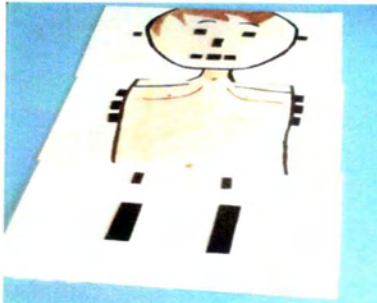
Ξύλινα τουβλάκια



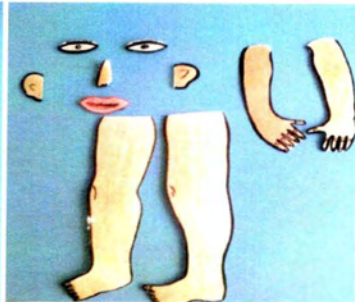
«Κουτιά-Υφές»



«Κουτιά-Σειροθέτηση»



«Σώμα-Λειτουργίες»



«Σώμα-Κενά»



«Αντικείμενα-Επιθετικοί προσδιορισμοί»



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124112