

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Εφαρμογή των Αρχών της Δομημένης Προσέγγισης για τη  
Διδασκαλία Χειροτεχνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά με Αυτισμό»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Στεφανίδου Ελισσάβετ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Κιαυροπούλου Σοφία, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2009



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 3910/1  
Ημερ. Εισ.: 15-09-2004  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2004  
ΣΤΕ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

**«Εφαρμογή των Αρχών της Δομημένης Προσέγγισης για τη  
Διδασκαλία Χειροτεχνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά με Αυτισμό»**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Στεφανίδου Ελισσάβητ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαυροπούλου Σοφία, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ.**

**ΒΟΛΟΣ**  
**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2004**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της έρευνας αφορά στην εφαρμογή των αρχών της δομημένης προσέγγισης για τη διδασκαλία χειροτεχνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Κύριος στόχος ήταν η επιτυχημένη κατασκευή δύο χειροτεχνικών δραστηριοτήτων από τον κάθε συμμετέχοντα. Δευτερεύοντες στόχοι της παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να ακολουθούν οδηγίες και να ολοκληρώνουν ένα έργο. Ακόμη, στόχος ήταν η ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού, της εστίασης της προσοχής, της λεπτής κινητικότητας και της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων.

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο άτομα με αυτισμό, τα οποία ήταν αγόρια ηλικίας δέκα και έντεκα ετών. Το κάθε παιδί συμμετείχε σε δύο συνεδρίες, την κάθε ημέρα, εκ των οποίων η μία αφορούσε στην κατασκευή της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών και η άλλη των κασπό.

Στη φάση της αρχικής παρατήρησης, καταγράφηκαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά σε συγκεκριμένα βήματα της εκτέλεσης των δύο δραστηριοτήτων. Κατά τη φάση της παρέμβασης, η παροχή διαφόρων μορφών προτροπών, για τον κάθε συμμετέχοντα, διευκόλυνε την επιτυχημένη εκτέλεση των δύο χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Όμως, κατά την τελική παρατήρηση, όπου αφαιρέθηκε κάθε προτροπή, μόνον το ένα παιδί κατάφερε να κατασκευάσει και τις δύο δραστηριότητες. Παρόλο που στον κάθε συμμετέχοντα δόθηκαν οι ανάλογες -με το γνωστικό του επίπεδο- προτροπές, το άλλο παιδί δεν σημείωσε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αν και κατανόησε τον κατάλληλο τρόπο χρήσης των υλικών κι έκανε περισσότερες επιτυχημένες προσπάθειες στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, συνέχισε να κατασκευάζει τη δραστηριότητα των κασπό με ένα δικό του τρόπο -τον οποίο είχε αναπτύξει από τις αρχικές συνεδρίες-, μην υλοποιώντας τελικά την κατασκευή των δραστηριοτήτων.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω το διευθυντή που μου επέτρεψε να βρίσκομαι στο σχολείο. Τον φυσιοθεραπευτή του σχολείου που μου επέτρεψε να εργάζομαι στο χώρο του. Επίσης, όλους τους δασκάλους του σχολείου και ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς των παιδιών, την κα. Βίκυ και τον κ. Κώστα, ο οποίος κάθε πρωί είχε να πει μια καλή κουβέντα όπως και η Ντιάνα.

Χίλια ευχαριστώ εκφράζω στα δύο παιδιά που αποδέχτηκαν την παρουσία μου, ανέχτηκαν την αλλαγή στο πρόγραμμά τους, συνεργάστηκαν άψογα και τελικά ανέπτυξαν μια στενή σχέση μαζί μου. Η αλήθεια είναι πως μου έχουν λείψει και θα ήθελα να είχα περάσει περισσότερο χρόνο μαζί τους σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο.

Ευχαριστώ επίσης τους γονείς μου που αποδέχτηκαν αυτήν την απόφασή μου, παρά το οικονομικό και ψυχικό κόστος που είχε για όλους μας. Όποια ώρα κι αν είχα ανάγκη να τους μιλήσω ήταν δίπλα μου και τελικά κατανόησαν όλη την πορεία της διεξαγωγής και της συγγραφής της εργασίας.

Γενικότερα, ευχαριστώ όσα άτομα με αποδέχτηκαν ή/και με βοήθησαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Γεωργία, να είσαι καλά κι αν έχουμε δυο πόδια, δεν σκύβουμε το κεφάλι. Ευχαριστώ για τον υπολογιστή σου, για το ρόλο σου ως δεύτερο παρατηρητή, ως παρέα για το σχολείο, μα πάνω από όλα ως φίλη όλα αυτά τα χρόνια. Φίλε Κωστή, να προσέχεις τώρα που θα φύγουμε και να συνεχίσεις να μας συμβουλευείς για το πως να αμφισβητούμε καλύτερα. Τανούκι, σ' ευχαριστώ που παρά τις αντιρρήσεις σου -στις οποίες συμφώνησα αλλά δεν πραγματοποίησα- επιμελήθηκες τις φωτογραφίες, έριξες μια ιδιαίτερη ματιά στο κείμενο κι αντικατέστησες το άγχος μου με στιγμές ηρεμίας. Μυρτώ, να είσαι καλά για τις τελευταίες σου επισημάνσεις και για την ανταλλαγή τρόπων ψυχραιμίας. Ακόμη, ευχαριστώ τις συγκατοίκους μου, Εύη και Χαρίκλεια, που με άκουγαν και όταν χρειάστηκε έδωσαν τη λύση.

Επιπλέον, ευχαριστώ το τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Βόλου, το τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Βόλου και τον Σπύρο που μου επέτρεψαν να χρησιμοποιώ τους υπολογιστές τους. Τέλος, ευχαριστώ την επιβλέπουσά μου, την κα. Μαυροπούλου, για τη συνεχή ακαδημαϊκή της στήριξη.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....</b>	5
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	9
<hr/>	
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ</b>	10
<hr/>	
<b>I. Αυτισμός.....</b>	10
Ορισμός.....	10
Αίτια.....	12
Οι μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό.....	13
<b>II. Δομημένη Εκπαίδευση.....</b>	20
<b>III. Μορφές Προτροπών.....</b>	23
<b>IV. Οι ανάγκες των ατόμων με αυτισμό στην εικαστική αγωγή.....</b>	25
<hr/>	
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	29
<hr/>	
<b>I. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας.....</b>	29
<b>II. Οι δύο συμμετέχοντες.....</b>	31
Άρης.....	32
Διονύσης.....	34
<b>III. Επιλογή υλικών διδασκαλίας.....</b>	36
Ψηφιδωτά κουτιά.....	36
Υλικά.....	36
Βήματα εκτέλεσης.....	37
<b>Κασπό</b> .....	38
Υλικά.....	38
Βήματα εκτέλεσης.....	38
<b>IV. Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων.....</b>	39
<b>V. Χώρος διδασκαλίας.....</b>	42

<b>VI. Διαδικασία έρευνας.....</b>	<b>43</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας.....	44
<b>1. Αρχική Παρατήρηση.....</b>	<b>46</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης <b>πριν</b> από την Παρέμβαση.....	47
<b>2. Παρέμβαση.....</b>	<b>48</b>
<b>A. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω της προτροπής με οπτικά ερεθίσματα (συνεδρίες 1<sup>η</sup>-5<sup>η</sup>).....</b>	<b>49</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης <b>κατά</b> την Παρέμβαση.....	50
<b>B. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω προτροπών ανάλογων για τον κάθε συμμετέχοντα (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>).....</b>	<b>53</b>
<b>Άρης.....</b>	<b>53</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης <b>κατά</b> την Παρέμβαση για τον Άρη (συνεδρίες 6 <sup>η</sup> -12 <sup>η</sup> ) .....	54
<b>Διονύσης.....</b>	<b>57</b>
<b>Πρώτο μέρος-B' φάσης της παρέμβασης.....</b>	<b>57</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης <b>κατά</b> την Παρέμβαση για το Διονύση (συνεδρίες 6 <sup>η</sup> -8 <sup>η</sup> ) .....	58
<b>Δεύτερο μέρος-B' φάσης της παρέμβασης.....</b>	<b>61</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης <b>κατά</b> την Παρέμβαση για το Διονύση (συνεδρίες 9 <sup>η</sup> -12 <sup>η</sup> ) .....	61
<b>3. Τελική παρατήρηση.....</b>	<b>64</b>
Πρωτόκολλα Παρατήρησης <b>μετά</b> την Παρέμβαση.....	65

---

**Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ** **66**

---

<b>i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών.....</b>	<b>66</b>
<b>ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....</b>	<b>66</b>
<b>I. Φάση αρχικής παρατήρησης.....</b>	<b>66</b>
<b>i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών.....</b>	<b>67</b>
<b>Άρης.....</b>	<b>68</b>
<b>Διονύσης.....</b>	<b>69</b>
<b>ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....</b>	<b>70</b>
<b>Άρης.....</b>	<b>71</b>

Διονύσης.....	72
<b>II. Φάση παρέμβασης.....</b>	<b>74</b>
<b>A. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω της</b> <b>    προτροπής με οπτικά ερεθίσματα (συνεδρίες 1<sup>η</sup>-5<sup>η</sup>).....</b>	<b>74</b>
<b>i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών.....</b>	<b>76</b>
Άρης.....	76
Διονύσης.....	78
<b>ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....</b>	<b>80</b>
Άρης.....	80
Διονύσης.....	82
<b>B. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω προτροπών</b> <b>    ανάλογων για τον κάθε συμμετέχων (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>).....</b>	<b>85</b>
<b>Επιλογή προτροπών.....</b>	<b>85</b>
Άρης.....	85
Διονύσης - πρώτο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	86
Διονύσης - δεύτερο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	87
<b>i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών.....</b>	<b>88</b>
Άρης.....	88
Διονύσης - πρώτο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	90
Διονύσης - δεύτερο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	92
<b>ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....</b>	<b>94</b>
Άρης.....	94
Διονύσης - πρώτο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	97
Διονύσης - δεύτερο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	98
<b>III. Φάση τελικής παρατήρησης.....</b>	<b>101</b>
<b>i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών.....</b>	<b>102</b>
Άρης.....	102
Διονύσης.....	103
<b>ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....</b>	<b>104</b>
Άρης.....	104
Διονύσης.....	105



---

<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	108
<hr/>	
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	113
<b>I. Ελληνόγλωσση.....</b>	113
<b>II. Ξενόγλωσση.....</b>	114
<b>III. Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις.....</b>	115
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ.....</b>	116

---

**Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

---

<b>Πίνακας 2.1:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης πριν από την παρέμβαση για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών.....	45
<b>Πίνακας 2.2:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης πριν από την παρέμβαση για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....	47
<b>Πίνακας 2.3:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας συνεδριών ανά μορφή προτροπής κατά την παρέμβαση για τους δύο συμμετέχοντες.....	49
<b>Πίνακας 2.4:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών...	51
<b>Πίνακας 2.5:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.....	52
<b>Πίνακας 2.6:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική και λεκτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη.....	55
<b>Πίνακας 2.7:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική και λεκτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη.....	56
<b>Πίνακας 2.8:</b> Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και μίμηση προτύπου, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση.....	59

**Πίνακας 2.9:** Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και μίμηση προτύπου, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση..... 60

**Πίνακας 2.10:** Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και φυσική καθοδήγηση, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση..... 62

**Πίνακας 2.11:** Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και φυσική καθοδήγηση, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση..... 63

---

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

---

**Πίνακας 3.1:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά την αρχική παρατήρηση..... 69

**Πίνακας 3.2:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά την αρχική παρατήρηση..... 70

**Πίνακας 3.3:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά την αρχική παρατήρηση..... 72

**Πίνακας 3.4:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την αρχική παρατήρηση.... 73

**Πίνακας 3.5:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης..... 78

<b>Πίνακας 3.6:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης.....	80
<b>Πίνακας 3.7:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης...	82
<b>Πίνακας 3.8:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης.....	83
<b>Πίνακας 3.9:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά τη Β΄ φάση της παρέμβασης.....	90
<b>Πίνακας 3.10:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά το πρώτο μέρος της Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	92
<b>Πίνακας 3.11:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά το δεύτερο μέρος της Β΄ φάσης της παρέμβασης. ....	94
<b>Πίνακας 3.12:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά τη Β΄ φάση της παρέμβασης...	96
<b>Πίνακας 3.13:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά το πρώτο μέρος της Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	98
<b>Πίνακας 3.14:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά το δεύτερο μέρος της Β΄ φάσης της παρέμβασης.....	100

<b>Πίνακας 3.15:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά την τελική παρατήρηση.....	103
<b>Πίνακας 3.16:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την τελική παρατήρηση.....	104
<b>Πίνακας 3.17:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά την τελική παρατήρηση.....	105
<b>Πίνακας 3.18:</b> Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την τελική παρατήρηση.....	106

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτήν την ερευνητική εργασία περιγράφεται η εφαρμογή των αρχών της δομημένης εκπαίδευσης που έγινε για τη διδασκαλία χειροτεχνικών δεξιοτήτων σε δύο (2) παιδιά με αυτισμό. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε γιατί μελετά άτομα με αυτισμό, τα οποία ασχολούνται με χειροτεχνικές δραστηριότητες μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται αρχικά, στον ορισμό και τα αίτια του αυτισμού, ώστε ο αναγνώστης να πληροφορηθεί για κάποια βασικά σημεία αυτής της διαταραχής. Στην ίδια ενότητα του αυτισμού παρουσιάζονται οι κύριες μαθησιακές ανάγκες που έχουν τα άτομα με αυτισμό. Στην επόμενη ενότητα, αναλύονται οι βασικές αρχές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της δομημένης εκπαίδευσης. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τις μορφές προτροπών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του σε παιδιά με αυτισμό. Στην τελευταία ενότητα αυτού του κεφαλαίου αναφέρεται στη συνεισφορά της καλλιτεχνικής αγωγής σε παιδιά με αυτισμό και για πιθανούς τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος μπορεί να τη διδάξει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας διατυπώνονται εξ' αρχής οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η τρίτη ενότητα περιγράφει τα υλικά που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Έπειτα, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάστηκαν οι δύο (2) χειροτεχνικές δραστηριότητες στα παιδιά και στην πέμπτη ενότητα ο χώρος στον οποίο εργάστηκαν. Στην κύρια ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου αναλύονται οι τρεις φάσεις της πειραματικής διαδικασίας με τη σειρά κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν. Δηλαδή, η φάση της αρχικής παρατήρησης, της παρέμβασης και της τελικής παρατήρησης. Σε κάθε φάση περιγράφεται το μαθησιακό περιβάλλον, ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεδρίες και τα πρωτόκολλα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των προσπαθειών των συμμετεχόντων για την εκτέλεση των δύο (2) χειροτεχνικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### **I. Αυτισμός**

#### *Ορισμός*

Η λέξη αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη *αυτός*, η οποία σημαίνει *εαυτός*, υπονοώντας μια έλλειψη σχέσεων με τους ανθρώπους (Janzen, 1998). Το 1943, ο Leo Kanner περιέγραψε για πρώτη φορά τον αυτισμό σαν ξεχωριστή κλινική οντότητα (Happé, 1998). Σήμερα, είναι γνωστό ότι ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που έχει νευροβιολογικές βάσεις και εκφράζεται με ποιοτικές ελλείψεις στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργική φαντασία (Frith, 1999· Happé, 1998· Peeters, 1997).

Στατιστικές μετρήσεις έχουν δείξει ότι ο αυτισμός εμφανίζεται σε ένα έως δύο άτομα σε κάθε χίλιες γεννήσεις ([www.teacch.com/20ques.htm](http://www.teacch.com/20ques.htm)) και η εμφάνισή του είναι τέσσερις φορές πιο συχνή στους άρρενες (Janzen, 1998). Τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις της διαταραχής εκτείνονται από ήπιες έως σοβαρές (Janzen, *όπ.παρ.*). Αν και είναι μία εκ γενετής διαταραχή τα συμπτώματα δεν παρουσιάζονται από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού (Frith, 1999). Μια αξιόπιστη διάγνωση του αυτισμού είναι σπάνια πριν από την ηλικία των τριών (3) ή τεσσάρων (4) χρονών (Happé, 1998).

Για τη διάγνωση του αυτισμού, τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται είναι εκείνα της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Π.Ο.Υ.) (World Health Organization, WHO), όπως καταγράφονται στη Διεθνή Ταξινόμηση των Ασθενειών (10<sup>η</sup> έκδοση) (International Classification of Disease, ICD-10, 1987) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (4<sup>η</sup> έκδοση) (Diagnostic Statistical Manual, DSM-IV, 1994) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, APA) (Peeters, 1997, σελ.1).

Ο ορισμός της αυτιστικής διαταραχής στο DSM-IV έχει ως εξής (Peeters, 1997, σελ.1-2):

**A.** Ένα σύνολο από έξι τουλάχιστον σημεία από τις Ομάδες 1, 2 και 3, συμπεριλαμβανομένου τουλάχιστον δύο σημείων από την Ομάδα 1, τουλάχιστον ενός σημείου από την Ομάδα 2 και τουλάχιστον ενός σημείου από την Ομάδα 3.

1. Ποιοτική έλλειψη στην κοινωνική αλληλεπίδραση που εκδηλώνεται σε τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω:

α) Έκδηλη μειονεξία στη χρήση πολλαπλών μη-λεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και χειρονομίες που ρυθμίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση.

β) Αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομήλικους ανάλογες με το αναπτυξιακό επίπεδο.

γ) Έκδηλη μειονεξία στην κατανόηση και βίωση ευχαρίστησης για τη χαρά άλλων ανθρώπων (έλλειψη ενσυναίσθησης).

δ) Έλλειψη κοινωνικό-συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

2. Ποιοτικές ελλείψεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται σε τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:

α) Καθυστέρηση ή ολική έλλειψη ανάπτυξης του προφορικού λόγου (η οποία δεν συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από τη χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση).

β) Έκδηλη μειονεξία στην ικανότητα να αρχίζουν ή να συνεχίζουν μια συζήτηση παρά την επαρκή ομιλία.

γ) Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιόμορφη γλώσσα.

δ) Έλλειψη ποικίλων, αυθόρμητων παιχνιδιών ρόλων ή κοινωνικής μίμησης ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο.

3. Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα δείγματα συμπεριφοράς και ενδιαφέροντος, όπως εκδηλώνονται σε τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:

α) Ενασχόληση περιστοιχισμένη με ένα ή περισσότερα στερεοτυπικά και περιορισμένα δείγματα ενδιαφέροντος, η οποία είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση.

β) Μια φανερή παθολογική εμμονή σε συγκεκριμένες μη-λειτουργικές ρουτίνες ή ιεροτελεστίες.

γ) Στερεότυπες και επαναληπτικές μηχανικές συνήθειες (π.χ. πλατάγισμα ή συστροφές χεριού ή δαχτύλου, ή περίπλοκες κινήσεις όλου του σώματος).

δ) Επίμονη ενασχόληση με τμήματα των αντικειμένων.



**Β.** Μη φυσιολογική ή ελλειμματική ανάπτυξη πριν την ηλικία των τριών (3) ετών, που εκδηλώνεται με καθυστέρηση ή μη φυσιολογική λειτουργικότητα σε τουλάχιστον μία από τις παρακάτω περιοχές:

(1) κοινωνική αλληλεπίδραση, στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην κοινωνική ανάπτυξη

(2) γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία

(3) συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι.

**Γ.** Ο αυτισμός δεν νοείται καλύτερα με τη Διαταραχή Rett, την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (Childhood Integrative Disorder) ή το σύνδρομο Asperger.

### *Αίτια*

Η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού δεν προκαλείται από «ψυχρό οικογενειακό περιβάλλον» (Happé, 1998) και από ψυχοδυναμικά αίτια (Frith, 1999). Παλαιότερα, η συναισθηματική αποστέρηση του παιδιού από τη μητέρα θεωρούνταν ως το κύριο αίτιο του αυτισμού. Μάλιστα, οι βιολογικές βλάβες εξετάζονταν ως επακόλουθα της διαταραχής. Δηλαδή, η διαταραχή του αυτισμού αποτελούσε το «κέλυφος» του παιδιού, ώστε να προστατευτεί από την ψυχρότητα της μητέρας. Πλέον, έχει καταγραφεί ότι, ο αυτισμός εκδηλώνεται σε όλων των ειδών τις οικογένειες και τα πολιτισμικά πλαίσια κι όχι αποκλειστικά στις προβληματικές οικογένειες (Frith, 1999). Σήμερα, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι ο αυτισμός είναι μια εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου, η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος λαμβάνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες. Η αιτία παραμένει ακόμα άγνωστη. Κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ένα νευρολογικό πρόβλημα που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις ([www.teacch.com/20ques.htm](http://www.teacch.com/20ques.htm)).

Οι παρακάτω πληροφορίες ενισχύουν την άποψη ότι ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα οργανικής δυσλειτουργίας και έχει βιολογική προέλευση, καθώς τρία στα τέσσερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν παράλληλα και νοητική καθυστέρηση (Frith, 1999). Γενικότερα, η διαταραχή του αυτισμού μπορεί να υπάρξει μόνη της ή με άλλες αναπηρίες, όπως το σύνδρομο Down, μαθησιακές δυσκολίες, επιληψία κ.α. ([www.teacch.com/20ques.htm](http://www.teacch.com/20ques.htm)). Χαρακτηριστικό επίσης, είναι το γεγονός ότι το ένα

τρίτο περίπου των εφήβων με αυτισμό παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις εντελώς ξαφνικά (Frith, 1999). Επιπλέον, η κληρονομικότητα του αυτισμού είναι υψηλή, καθώς η διαταραχή είναι πενήντα φορές συχνότερη στα αδέλφια ανθρώπων με αυτισμό παρά στον ευρύ πληθυσμό και οι μονοζυγωτικοί (ιδανικοί) δίδυμοι επίσης συμπίπτουν περισσότερο με τον αυτισμό (Happé, 1998).

Ένας αριθμός διαφορετικών βιολογικών αιτιών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον αυτισμό, όπως, το σύνδρομο Fragile X, η φαινυλκετονουρία (μεταβολική διαταραχή), η οζώδης σκλήρυνση, ο έρπης (Happé, όπ. παρ.), οι περιγεννητικές επιπλοκές, οι μολυσματικές ασθένειες, οι ρετροϊοί, η δυσλειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος (Frith, 1999), η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών, η έκθεση σε περιβαλλοντικά χημικά στοιχεία (μόλυβδος) και η έλλειψη οξυγόνου (Janzen, 1998). Ίσως ακόμη, να υπάρχει μια δυσαναλογία συγκεκριμένων χημικών ουσιών στον εγκέφαλο ([www.teacch.com/20ques.htm](http://www.teacch.com/20ques.htm)). Όλοι αυτοί οι διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν το ίδιο συστατικό του εγκεφάλου που έχει ως αποτέλεσμα τον αυτισμό (Happé, 1998).

Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι : «...εκείνο που έχει ενδιαφέρον στην ανάπτυξη του αυτισμού είναι ο εξελικτικός χρόνος της προσβολής, και επομένως της διάσπασης σε μια κρίσιμη φάση της νευρογένεσης, και όχι η ειδική φύση του αιτιώδους φορέα.» (Happé, όπ. παρ.).

#### *Οι μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό*

Τα άτομα με αυτισμό, όπως έχει λεχθεί και παραπάνω, χαρακτηρίζονται από ποιοτικές ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και το συμβολικό παιχνίδι. Οι μαθησιακές τους ανάγκες στους τρεις αυτούς τομείς είναι ιδιαίτερες απαιτώντας από όλους μας την κατανόηση και αποδοχή του δικού τους τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς (Collia-Faherty, 1999).

Οι διαταραχές στην *κοινωνική ανάπτυξη*, εμποδίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα στο πλαίσιο της οποίας κατανοεί κανείς τον κόσμο. Έτσι, δυσχεραίνεται και η κοινωνική μάθηση, μέσω της οποίας γίνεται κανείς μέρος των κοινωνικών ομάδων. Χαρακτηριστικό αποτελεί η έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος, η οποία εκφράζεται από τα άτομα με αυτισμό με τον χειρισμό των ενηλίκων ως αντικείμενα και με την απουσία κινητοποίησης για την ανακάλυψη του κόσμου. Ακόμη, επειδή αναπτύσσουν συγκεκριμένες και περιορισμένες στον αριθμό στρατηγικές για το συντονισμό της προσοχής τους με των άλλων, αδυνατούν να

μοιραστούν αυθόρμητα το αντικείμενο οπτικής προσοχής με κάποιο άτομο (Jordan & Powell, 2001).

Αυτή η μοναχικότητα και η κοινωνική απομόνωση των ατόμων με αυτισμό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν κατανοούν το νόημα των κοινωνικών συναλλαγών. Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν αναπτύξει τη λεγόμενη «Θεωρία της νόησης», δηλαδή αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων (Peeters, 1997). Έτσι, η απουσία ενσυναίσθησης οδηγεί στην έλλειψη δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους και συνεργατικού παιχνιδιού, η οποία με τη σειρά της οδηγεί τα άτομα με αυτισμό στην κοινωνική απομόνωση. Κατ' επέκταση, δεν αναγνωρίζουν τα λεκτικά και μη-λεκτικά σήματα (βλεμματική επαφή) και αδυνατούν να κατανοήσουν τα διαφορετικά είδη κοινωνικής συμπεριφοράς στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Αν και τα πιο ικανά παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν μηχανισμούς κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, είναι εμφανής η μηχανική φύση της κατανόησης τους και η ακατάλληλη χρήση τους, καθώς δεν υπάρχει εύκολη ή αυθόρμητη γενίκευση σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (Jordan & Powell, 2001). Ακόμη, η ποιότητα της μίμησης στα άτομα με αυτισμό είναι «ακριβές αντίγραφο» αυτού που μιμούνται, όπως ακριβώς το αντιλαμβάνονται. Το γεγονός αυτό προκαλεί δυσκολίες στην ανεξαρτητοποίηση και κατ' επέκταση οδηγεί σε αδυναμία δημιουργίας κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κατά βούληση (Jordan & Powell, *όπ. παρ.*).

Οι δυσκολίες στο λόγο και την επικοινωνία παίζουν σημαντικό ρόλο στον αυτισμό. Τα άτομα με αυτισμό δεν κατανοούν, όπως έχει λεχθεί παραπάνω, τις νοητικές καταστάσεις των άλλων κι έτσι χάνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και δυσκολεύονται στην κατάκτηση του λόγου (Jordan & Powell, *όπ. παρ.*). Όμως, στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν αναπτύσσουν την ηχολαλία. Το φαινόμενο αυτό (άμεση ή καθυστερούμενη) είναι η κυριολεκτική επανάληψη λέξεων ή προτάσεων. Για να χρησιμοποιήσουμε μια λέξη δημιουργικά, αναλύουμε πρώτα το νόημά της. Αντίθετα, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από τη «μονιμότητα της πρωτογενούς κατάστασης εκμάθησης» (Peeters, 1997). Δηλαδή, για τα άτομα με αυτισμό οι εκφράσεις λόγου έχουν μια πολύ συγκεκριμένη προέλευση και συνεχίζουν να διατηρούν το ίδιο νόημα, ανεξάρτητα από το διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν τη διαισθητική τάση να οδηγούνται από το νόημα της γλώσσας αλλά από την κυριολεκτική αντίληψη της (Peeters, *όπ. παρ.*). Είναι γεγονός ότι προτιμούν τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών ή γραπτών

οδηγιών, επειδή δεν απαιτείται η αποκρυπτογράφηση όλων των μηνυμάτων (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος) που μεταφέρονται με τον προφορικό λόγο και προκαλούν σύγχυση (Jordan & Powell, 2001).

Παρατηρώντας πιο λεπτομερειακά, εντοπίζουμε ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση λέξεων, όπως «πάνω-κάτω», «μεγάλο-μικρό», «παίρνω-δίνω», οι οποίες αντλούν το νόημά τους από τη σχέση τους με τις άλλες λέξεις στην πρόταση. Προβλήματα παρατηρούνται και στην αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών, καθώς δεν χρησιμοποιούν σωστά το «εγώ» και το «εσύ». Ακόμη, δυσκολίες υπάρχουν και στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, των αφηρημένων λέξεων και των λέξεων με διπλό νόημα. Αν το «φυσιολογικό» νόημα των λέξεων αλλάξει, τα παιδιά με αυτισμό αισθάνονται τεράστια σύγχυση και πανικό καθώς ήδη δυσκολεύονται να καταλάβουν το κυριολεκτικό νόημα του κόσμου. Επιπλέον, επειδή δεν αντιλαμβάνονται τις απόψεις και τις προτιμήσεις των συνομιλητών τους, δεν αναγνωρίζουν τους κοινωνικούς κανόνες της συζήτησης και την οδηγούν σε μονόλογο (Peeters, 1997).

Ένα σημαντικό ποσοστό (50%) των ατόμων με αυτισμό δεν έχουν αναπτύξει το λόγο και συνήθως έχουν ένα χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και επίπεδο ανάπτυξης. Για τα άτομα αυτά η αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στους αφηρημένους ήχους της γλώσσας και τα αντικείμενα, τους ανθρώπους και τα συμβάντα που αντιπροσωπεύουν είναι ακόμα πιο δύσκολη (Peeters, όπ. παρ.).

Τα άτομα με αυτισμό για να μάθουν να επικοινωνούν θα πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουν το σκοπό της επικοινωνίας. Το γεγονός δηλαδή, ότι μέσω αυτής μπορούν να επιδρούν στο περιβάλλον τους και να ζητούν ό,τι θελήσουν. Η εκπαίδευση στο δείξιμο και τη ζήτηση, που είναι η πρωταρχική επικοινωνιακή λειτουργία, απαιτεί την προκαταρκτική διδασκαλία του νοήματος, ώστε το άτομο να ζητά κάτι γιατί υπάρχει λόγος και όχι μηχανικά. Ανακεφαλαιώνοντας, για να επιτευχθεί η επικοινωνία θα πρέπει (Jordan & Powell, 2001):

- Να υπάρχει κάποια ανάγκη για την οποία να επικοινωνήσει.
- Να διαθέτει το άτομο ένα μέσο επικοινωνίας (προφορικός λόγος ή άλλη εναλλακτική μορφή).
- Να υπάρχει ένας λόγος για επικοινωνία μέσα σε ένα περιβάλλον που ανταποκρίνεται, αλλά επιτρέπει τη δημιουργία αναγκών.

Τα ποιοτικά ελλείμματα στη *φαντασία* εκφράζονται με μια στερεότυπη συμπεριφορά καθώς τα άτομα με αυτισμό έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα. Αυτές

οι επαναλαμβανόμενες ανεξήγητες πράξεις αποτελούν μια προσπάθεια για επικοινωνία, αφού αυτός είναι ο δικός τους τρόπος για να κατανοήσουν και να ελέγξουν τον κόσμο. Είναι μια μορφή προ-συμβολικής συμπεριφοράς γιατί τα άτομα με αυτισμό δεν καταλαβαίνουν την ολότητα κι έτσι οι πράξεις τους έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα (Peeters, 1997).

Με άλλα λόγια, τα άτομα με αυτισμό επικεντρώνονται στις λεπτομέρειες και όχι στην ολότητα. Δηλαδή, έχουν ένα διαφορετικό γνωστικό ύφος, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση της δημιουργικότητας και στην απόδοση νοήματος πέρα από την κυριολεκτικότητα (Peeters, 1997). Έτσι, το παιχνίδι που αναπτύσσουν τα παιδιά με αυτισμό είναι στερεότυπο και όχι συμβολικό. Για παράδειγμα, προτιμούν να γυρίζουν τις ρόδες ενός αυτοκινήτου, εστιάζοντας έτσι μόνο σε αυτό το σημείο και επαναλαμβάνοντας μια συγκεκριμένη πράξη (Jordan & Powell, 2001).

Έχουμε ήδη τονίσει ότι, για την κατανόηση του κόσμου στηρίζονται στην αντίληψή τους και η διατήρηση ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος τους δίνει μια αίσθηση ασφάλειας (Peeters, 1997). Γι' αυτό το λόγο, αναπτύσσουν ρουτίνες, οι οποίες διατηρούν την τάξη που επιθυμούν στον τρόπο ζωής τους (Jordan & Powell, 2001). Έτσι, παρατηρείται η προτίμηση αισθητηριακής διέγερσης, από στερεότυπες κινήσεις του σώματος έως και ο αυτοτραυματισμός, αντί του παραγωγικού παιχνιδιού με αντικείμενα ή υλικά. Η αποτυχία εμπλοκής σε παιχνίδια ρόλων στερεί τις ευκαιρίες να δραματοποιήσουν συναισθήματα και γεγονότα. Ακόμη, ελαχιστοποιούνται οι ευκαιρίες μάθησης κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που συνοδεύουν αυτές τις δραστηριότητες και αυξάνεται η κοινωνική απομόνωση του ατόμου (Jordan & Powell, 2001).

Ο αυτισμός, όπως ήδη φαίνεται από τα παραπάνω, χαρακτηρίζεται από ακαμψία σκέψης, συμπεριφοράς και φτωχή φαντασία. Η συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό είναι γεμάτη τελετουργίες, στερεοτυπίες και ρουτίνες (Jordan & Powell, 2001, παρ.), η οποία τους παρέχει μια υπέροχη αίσθηση σιγουριάς, επειδή συμβαίνει ακριβώς το ίδιο κάθε φορά. Αν και το γεγονός αυτό, οδηγεί σε περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων, αυτός είναι ο τρόπος των ατόμων με αυτισμό για τη διατήρηση της προβλεψιμότητας και της σταθερότητας στη ζωή τους. Επιπλέον, εξαιτίας της απουσίας κατανόησης, μαθαίνουν τον κόσμο μηχανικά, εστιάζουν στην λεπτομέρεια και η αρχική «κατάσταση εκμάθησης» αποκτά γι' αυτούς μόνιμο χαρακτήρα (Peeters, 1997).

Η *μνήμη* των ατόμων με αυτισμό είναι καλή, μερικές φορές εντυπωσιακή, *παπαγαλίστικη*, σε αντίθεση με την αδυναμία ανάκλησης προσωπικών γεγονότων. Το άτομο είναι σε θέση να ανακαλέσει όλων των ειδών τις πληροφορίες αλλά το πρόβλημα βρίσκεται στο «προσωπικό επεισοδιακό» τμήμα της αυτοβιογραφικής μνήμης. Ωστόσο, υπάρχει και πρόβλημα πρόσβασης σε αυτές τις γενικές σημασιολογικές πληροφορίες, στις γνώσεις κατηγοριοποίησης και δεξιοτήτων. Η ανάκληση επεισοδίων γίνεται είτε από στοιχεία που πυροδοτούν αυτόματα τη μνήμη είτε προϋποθέτει την επίγνωση του εαυτού, αναβιώνοντας το συναίσθημα και την εμπειρία της δεδομένης στιγμής. Η απουσία συνειδητού ελέγχου καθιστά τη μάθηση πολύ δύσκολη, γιατί η επίδοση εξαρτάται από μαθημένες συνήθειες κι έτσι η έλλειψη ικανότητας αυθόρμητης διερεύνησης των γνώσεων στη μνήμη οδηγεί σε ελλιπή κατανόηση (Jordan & Powell, 2001).

Όσον αφορά την *αντίληψη*, που είναι η λειτουργία ερμηνείας της αισθητήριας εμπειρίας (Hayes, 1998), τα άτομα με αυτισμό έχουν ασταθείς αντιδράσεις στα ερεθίσματα, γεγονός που επεκτείνεται σε όλες τις αισθήσεις συμπεριλαμβανομένου και των αντιδράσεων στο σωματικό πόνο. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, το άτομο μπορεί να αντιδρά υπερβολικά σε φυσιολογικά επίπεδα ερεθισμού και σε ψυχολογικό επίπεδο παρατηρούνται σοβαρές επιπλοκές στη μάθηση. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του τρόπου που μαθαίνουμε είναι η εξάρτηση από τη συνέχεια ή την κανονικότητα των περισσότερων στοιχείων του περιβάλλοντος και γι' αυτό η μάθηση απαιτεί σταθερότητα (Jordan & Powell, 2001).

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται και από *επιλεκτική προσοχή*. Μόνο ορισμένα ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά, ενώ όσα βρίσκονται έξω από το «τούνελ» της προσοχής αγνοούνται. Η προσοχή μπορεί να επικεντρώνεται στα πιο ασήμαντα χαρακτηριστικά, αναπτύσσοντας έντονο ενδιαφέρον για μια συγκεκριμένη πτυχή ενός θέματος (Jordan & Powell, όπ. παρ.), αφού τα άτομα με αυτισμό εστιάζουν λιγότερο στο όλον και ενδιαφέρονται περισσότερο για τις λεπτομέρειες (Peeters, 1997). Η έλλειψη ευελιξίας της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής, η οποία δεν ελέγχεται και δεν χρησιμοποιείται κατά βούληση, έχει ως αποτέλεσμα τη μη απόκτηση πρακτικής χρήσιμης γνώσης (Jordan & Powell, 2001).

Στην *κίνηση* τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην πρόθεση εκτέλεσης των κινήσεων, η οποία χαρακτηρίζεται κλινικά ως «δυσπραξία». Δηλαδή, αν και σε βιολογικό επίπεδο μπορούν να κάνουν την οποιαδήποτε κίνηση -αν δεν υπάρχουν συνοδές αναπηρίες- αδυνατούν σε επίπεδο οργάνωσης. Οι κινήσεις μπορεί

να είναι περίεργες, χαρακτηριζόμενες από συστροφές, με υπερβολική ή ελάχιστη μυϊκή ένταση (Jordan & Powell, όπ. παρ.).

Όλοι οι μαθητές έχουν ανάγκη ιδιαίτερης εκπαίδευσης στη μεταφορά και χρήση γνώσης και δεξιοτήτων σε νέες καταστάσεις. Στον αυτισμό, η αποτυχία στην αναγνώριση των προθέσεων των άλλων, οι δυσκολίες στην κατανόηση του κοινωνικού νοήματος και η έλλειψη συσχέτισης με τον κόσμο έχουν ως αποτέλεσμα ιδιοσυγκρασιακή ανάπτυξη των εννοιών (Jordan & Powell, όπ. παρ.).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία συγκλίνουν στη χρήση ενός δομημένου και συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο απευθύνεται στις ποιοτικές ελλείψεις του αυτισμού (Janzen, 1998). Τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται μία εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία να στηρίζεται στην εξατομίκευση, την οπτική στήριξη, την προβλεψιμότητα και τη συνέχεια (Peeters, 1997). Κατανοώντας και διακρίνοντας τι αποσπά την προσοχή του κάθε μαθητή θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις στο περιβάλλον της τάξης, όπως μια περιοχή εργασίας για τον καθένα ([www.teacch.com/edkidsls.htm](http://www.teacch.com/edkidsls.htm)).

Η λεκτική επικοινωνία είναι πολύ αφηρημένη για τα άτομα με αυτισμό τα οποία αδυνατούν και να συνδυάσουν την προσοχή τους κοιτώντας αυτόματα εκεί που κοιτούν ή δείχνουν οι άλλοι (Jordan & Powell, 2001). Γι' αυτό προτιμάται η χρήση συστημάτων οπτικής επικοινωνίας. Η σύνδεση μεταξύ του συμβόλου και του νοήματος είναι οπτική, δίνοντας πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία και κοινωνικοποίηση στο άτομο. Τα συστήματα επικοινωνίας είναι εύκολα κατανοητά, συγκεκριμένα και έχουν χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις (Peeters, 1997). Επιπλέον, τα οπτικά προγράμματα είναι τρόποι που δείχνουν τι έχει συμπληρωθεί, τι απομένει να γίνει και πώς να συνεχιστεί η διαδικασία ([www.teacch.com/edkidsls.htm](http://www.teacch.com/edkidsls.htm)), δίνοντας την ευκαιρία για γνώση της κατάστασης, ενημέρωση, επιτυχία και ανεξαρτησία στους μαθητές. Έτσι, αναπτύσσονται συστηματικές συνήθειες και ρουτίνες εργασίας οι οποίες είναι αποτελεσματικές στρατηγικές για την ελαχιστοποίηση των δυσκολιών οργάνωσης και για την διατήρηση της προβλεψιμότητας που έχουν ανάγκη τα άτομα με αυτισμό.

Η διαχείριση μιας ανεπιθύμητης ή παράξενης συμπεριφοράς στηρίζεται στην κατανόησή της. Αφού, η συμπεριφορά αυτή είναι μία πρωτόγονη μορφή επικοινωνίας, προσπαθούμε να δώσουμε στο παιδί έναν άλλον τρόπο να επικοινωνήσει. Άρα η συμπεριφορά επαναπροσδιορίζεται και το παιδί υποβοηθείται να κατακτήσει ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Αν και είναι δύσκολο

και ανεπιθύμητο να εξαλειφθούν αυτές οι συμπεριφορές, γιατί δημιουργούν ηρεμία στα άτομα με αυτισμό, μπορούν να περιοριστούν, αν συμπεριληφθούν σε ένα δομημένο πρόγραμμα. Σε αυτό θα προβλέπεται μια συγκεκριμένη περίοδος κατά την οποία το παιδί θα μπορεί να εμπλακεί στη δραστηριότητα που επιθυμεί (Jordan & Powell, 2001).

Η κατάκτηση της έννοια της συνέχειας και της συνοχής είναι ακόμα μια περιοχή δυσκολίας. Οι μαθητές δε θυμούνται τη σειρά εκτέλεσης των δραστηριοτήτων γιατί εστιάζουν σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες και δεν αντιλαμβάνονται τη σχέση σύνδεσης μεταξύ τους. Οι οπτικές οδηγίες και η συνεχείς εργασίες ρουτίνας τονίζουν τη διαδοχή των γεγονότων και υπενθυμίζουν την κατάλληλη σειρά που πρέπει να ακολουθηθεί ([www.teacch.com/edkidsls.htm](http://www.teacch.com/edkidsls.htm)).

Η αποτυχία γενίκευσης στη μάθηση συμβαίνει γιατί οι μαθητές με αυτισμό συχνά δεν μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι έχουν μάθει για μία κατάσταση σε παρόμοιες συνθήκες και εστιάζουν σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Η κατάλληλη γενίκευση απαιτεί την κατανόηση των βασικών σημείων μιας συνέχειας και τους κατάλληλους τρόπους οι οποίοι είναι εφαρμόσιμοι και σε άλλες καταστάσεις ([www.teacch.com/edkidsls.htm](http://www.teacch.com/edkidsls.htm)). Αν παρακινήσουμε τους μαθητές και τους δώσουμε στοιχεία θα μπορούν να ανακαλέσουν στοιχεία από μνήμης (Jordan & Powell, 2001).

Οι μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό που προκύπτουν από τις ποιοτικές ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία, καθιστούν αναγκαίο έναν ξεχωριστό τρόπο διδασκαλίας (Peeters, 1997). Οι δυσκολίες στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων και των αφηρημένων εννοιών στο λόγο και στο συμβολικό παιχνίδι έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ομιλίας, την αποτυχία δημιουργίας σχέσεων με τους άλλους και κατ' επέκταση την κοινωνική απομόνωση αυτών των ατόμων (Jordan & Powell, 2001). Η οπτική τους αντίληψη, δηλαδή το γεγονός ότι κατανοούν τον κόσμο γύρω τους βασιζόμενοι μόνο στις αισθήσεις τους και στην κυριολεξία των νοημάτων, καταδεικνύει την ανάγκη για έναν οπτικό τρόπο μάθησης (Peeters, 1997). Καθώς ο λόγος είναι μια αφηρημένη μορφή επικοινωνίας, αντιλαμβάνονται καλύτερα τις οπτικές εντολές και υποδείξεις αφού οι εικόνες, τα αντικείμενα και οτιδήποτε από τους είναι πιο εύκολα κατανοητό, συγκεκριμένο και ξεκάθαρο ([www.teacch.com/edkidsls.htm](http://www.teacch.com/edkidsls.htm)). Ο τρόπος και το περιβάλλον διδασκαλίας θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, ώστε να



μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα πλαίσιο που αποσκοπεί στη συνειδητή μάθηση και την επικοινωνία (Jordan & Powell, 2001).

## **II. Δομημένη Εκπαίδευση**

Ο αυτισμός με όλες τις ποιοτικές του διαφορές στη γλώσσα, την επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το ρεπερτόριο των συμπεριφορών αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό μονοπάτι ανάπτυξης, σκέψης και τρόπου ζωής. Ακόμη οι διαφορετικές αισθητηριακές αντιλήψεις και οι ασυνήθιστες δεξιότητες οδηγούν στο γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να μαθαίνουν να λειτουργούν σε ένα μη-αυτιστικό κόσμο. Είναι ανάγκη λοιπόν να κατανοήσουμε την κουλτούρα του αυτισμού, τον τρόπο σκέψης και αντίληψης του κόσμου (Collia-Faherty, 1999).

Το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) είναι ένα πολιτειακά βασισμένο πρόγραμμα στη Β. Καρολίνα της Αμερικής, που εκφράζει τις αρχές της δομημένης εκπαίδευσης. Ως σκοπό έχει να βελτιώσει την αντίληψη και τις υπηρεσίες για παιδιά με αυτισμό και προβλήματα επικοινωνίας καθώς και των οικογενειών τους (Handleman & Harris, 2001).

Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις δυσκολίες που σχετίζονται με τον αυτισμό αυξάνει σταδιακά την ανεξάρτητη λειτουργία κάθε μαθητή και προλαμβάνει πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Ήπιες αρνητικές επιπτώσεις μπορούν να εφαρμοστούν, αλλά πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε θετικές τεχνικές και στην αξιοποίηση της δομής, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι δυσκολίες πριν την εμφάνισή τους (Handleman & Harris, όπ. παρ.).

Ο όρος της δομημένης εκπαίδευσης αναφέρεται στο είδος των οδηγιών που διευκολύνουν τη μάθηση σε άτομα με αυτισμό (Collia-Faherty, 1999). Οι αρχές της δομημένης εκπαίδευσης συνοψίζονται παρακάτω (Collia-Faherty, όπ. παρ.):

1. Βοηθά τα παιδιά και τους ενήλικες να καταλάβουν.

Η οργάνωση και η δομή βοηθούν τα άτομα με αυτισμό να καταλάβουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η δομημένη εκπαίδευση γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην εμπειρία του ατόμου με αυτισμό και τον κόσμο τον οποίο είναι υποχρεωμένο να αντιμετωπίσει.

2. Βοηθά τα άτομα να είναι πιο ήρεμα.

Τα άτομα με αυτισμό είναι ιδιαίτερα ανήσυχα και αγχώδη, αφού τα αισθητηριακά ερεθίσματα τα βομβαρδίζουν συνεχώς, αδυνατώντας να διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο και να κατανοήσουν τι συμβαίνει στον κόσμο που τα περιβάλλει, ούτε τι περιμένουν οι άλλοι. Το άγχος εμποδίζει την απόδοσή τους στη μάθηση. Βοηθώντας τα να χαλαρώσουν, παρατηρείται βελτίωση στη συμπεριφορά τους και συνεπώς διευκολύνεται η μάθηση.

3. Βοηθά το άτομο να εστιάσει την προσοχή του σε ό,τι είναι σημαντικό.

Η δομημένη εκπαίδευση βοηθά το άτομο να κατανοήσει τι είναι πιο σημαντικό σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

4. Προωθεί την ανεξαρτησία των ατόμων με αυτισμό

Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό, από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωσή τους, είναι εξαρτημένα από τους ενήλικες σε πολλούς τομείς της ζωής τους και σε δραστηριότητες που μπορούν να διεκπεραιώσουν από μόνα τους. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της δομημένης εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευσή τους στην ανεξαρτησία, να στηρίζονται στις δυνατότητές τους, στις οπτικές τους ικανότητες. Τα άτομα με αυτισμό απομνημονεύουν τις οπτικές πληροφορίες και θυμούνται αυτά που βλέπουν. Είναι σημαντικό λοιπόν να τα βοηθήσουμε να τις αξιοποιήσουν. Γιατί, για να αποδώσει κανείς στην εργασία του πρέπει να είναι ανεξάρτητος.

5. Βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Αν ισχύουν τα παραπάνω, τότε η συμπεριφορά βελτιώνεται, πολλές από τις διασπαστικές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές εξαφανίζονται.

Η δομημένη εκπαίδευση έχει ορισμένα βασικά στοιχεία όπως (Collia-Faherty, 1999):

#### A) Δόμηση και οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος

Η τάξη θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε με την πρώτη ματιά να γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα γίνεται σε ποιο χώρο, δηλαδή ο χώρος ομαδικών δραστηριοτήτων, ο χώρος ελεύθερου παιχνιδιού, ο χώρος ατομικής εργασίας για κάθε παιδί, αλλά και ο χώρος δουλειάς με τη δασκάλα. Σε όλες αυτές τις ιδιαίτερες περιοχές της τάξης τα έπιπλα τοποθετούνται κατάλληλα ώστε να βοηθάμε το παιδί να κατανοήσει πού θα κάνει τι. Είναι σημαντικό να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να παραμείνουν για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα μέρος, να μάθουν να περιμένουν. Μερικές φορές, είναι ιδιαίτερα βοηθητικά τα τραπέζια ή τα θρανία που διαχωρίζουν ένα μέρος από τον υπόλοιπο χώρο. Τα παιδιά διευκολύνονται έτσι, να συγκεντρώνουν την προσοχή στη δραστηριότητά τους και δεν διασπώνται. Με τον

τρόπο αυτό απομονώνονται μερικά οπτικά ερεθίσματα. Η φυσική δόμηση και οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης σκοπό έχει να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει μέσα από την οπτική οδό τι γίνεται στην κάθε περιοχή, να ξέρει τι να περιμένει και να μάθει να εκτελεί δραστηριότητες αυτόνομα. Η διαμόρφωση αυτή κάνει την τάξη, το χώρο κατανοητό και προβλέψιμο.

Σημαντική περιοχή στις τάξεις για παιδιά με αυτισμό είναι η μεταβατική περιοχή. Σ' αυτήν τοποθετείται το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του κάθε παιδιού στο οποίο παρουσιάζονται μέσω καρτών ή αντικειμένων ή γράφονται οι δραστηριότητες της ημέρας. Έτσι το παιδί ξέρει ότι θα ακολουθήσει κάποια αλλαγή, η οποία με αυτόν τον τρόπο γίνεται προβλέψιμη. Μια άλλη σημαντική περιοχή είναι αυτή της ατομικής εργασίας. Εκεί κάθε παιδί μαθαίνει να εργάζεται μόνο του, ανεξάρτητα.

Μια τρίτη περιοχή στις τάξεις για παιδιά με αυτισμό είναι η περιοχή της ατομικής διδασκαλίας. Σ' αυτήν το παιδί μαθαίνει ότι θα καθήσει με το δάσκαλο για να εκπαιδευτεί σε μια νέα δραστηριότητα, την οποία, όταν θα μάθει, θα την κάνει μόνο του στην περιοχή ατομικής εργασίας.

#### Β) Ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα

Το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό στοιχείο της δομημένης εκπαίδευσης είναι το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του κάθε παιδιού, που το βοηθά να κατανοήσει ποιες δραστηριότητες θα κάνει και με ποια σειρά, κατά τη διάρκεια της ημέρας. Το πρόγραμμα είναι αυστηρά εξατομικευμένο και έχει διαφορετική μορφή, ανάλογα με το παιδί και τις δυνατότητές του. Για τα παιδιά που διαβάζουν, οι δραστηριότητες σημειώνονται γραπτώς. Για τα παιδιά που δε διαβάζουν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν φωτογραφίες, σκίτσα, σχήματα ή αντικείμενα. Έτσι, το πρόγραμμα βοηθά τα παιδιά να μάθουν να είναι ευέλικτα και να δέχονται τις αλλαγές.

#### Γ) Σύστημα ατομικής εργασίας

Το σύστημα αυτό αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης μιας δραστηριότητας, στο σχολείο ή στο σπίτι, έτσι ώστε το άτομο να το καταλαβαίνει και να μπορεί να το εφαρμόσει. Δίνει οπτική απάντηση σε τέσσερις σημαντικές ερωτήσεις:

- Τι δουλειά θα κάνω;
- Πόση δουλειά θα κάνω;
- Πώς ξέρω ότι τελείωσα;
- Τι ακολουθεί; Τι θα κάνω μετά;

Η δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με οπτικές οδηγίες και συγκεκριμένους χώρους είναι πιο εύκολα κατανοητή σε άτομα με αυτισμό. Έτσι, επιτυγχάνεται η προσαρμογή της διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των ατόμων αυτών, τα οποία βασίζονται στην οπτική τους αντίληψη για να καταλάβουν τον κόσμο. Ο τρόπος αυτός παρέχει μια προβλέψιμη κατάσταση και δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και ανεξαρτησίας.

### **III. Μορφές Προτροπών**

Οι τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ο δάσκαλος για τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας ονομάζονται προτροπές.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ειδικής Αγωγής για τον Αυτισμό (προσωπική επικοινωνία με την κ. Μαυροπούλου), η προτροπή είναι μια συστηματική τεχνική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει βοήθεια στο μαθητή αμέσως μετά την παρουσίαση της δραστηριότητας και του εκπαιδευτικού υλικού και πριν ο μαθητής να την εκτελέσει. Παράλληλα, οι προτροπές συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος διδασκαλίας, βοηθώντας στην ανάπτυξη μιας καλής σχέσης ανάμεσα στο διδάσκαλο και το διδασκόμενο.

Οι προτροπές μπορούν να έχουν διάφορες μορφές, ανάλογα με το γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο του κάθε μαθητή καθώς και με το επίπεδο βοήθειας που προσφέρουν. Η σειρά με την οποία ο εκπαιδευτικός θα εισάγει ή θα αποσύρει τις προτροπές συνδέεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και τη φύση της κάθε δραστηριότητας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται με τη σειρά οι κύριες μορφές προτροπών, ξεκινώντας με αυτήν που θεωρείται ως η πιο παρεμβατική.

Η *φυσική καθοδήγηση* είναι ίσως η πιο άμεση και πιο παρεμβατική μορφή προτροπής, καθώς ο διδάσκαλος καθοδηγεί σωματικά το διδασκόμενο χρησιμοποιώντας τα χέρια του ή και όλο του το σώμα. Δηλαδή, περιλαμβάνει το άγγιγμα του παιδιού από τον ενήλικα, σαν προτροπή για να εκτελέσει το παιδί μια επιθυμητή δραστηριότητα. Η φυσική καθοδήγηση έχει νόημα όταν το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά συμμετέχει ενεργά λαμβάνοντας τη βοήθεια του δασκάλου (Γενά, 2002). Τα είδη φυσικής καθοδήγησης δίνονται ιεραρχικά παρακάτω:

- Άμεση φυσική καθοδήγηση.
- Πλήρης φυσική καθοδήγηση.
- Καθοδήγηση από τον καρπό.

- Καθοδήγηση από τον αγκώνα.
- Καθοδήγηση από τον ώμο.

Κατά την προτροπή της *μίμησης προτύπου* ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με οπτικό ή ακουστικό τρόπο τη νέα δεξιότητα που θα διδαχθεί ο μαθητής, έτσι ώστε να τη μιμηθεί. Η βασική προϋπόθεση είναι ότι ο μαθητής μπορεί να μιμηθεί αυτό που κάνει ή λέει ο δάσκαλος, χωρίς να χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Η προτροπή αυτή μπορεί να γίνει είτε με άμεση επίδειξη από τον εκπαιδευτικό, είτε με τη χρήση του βίντεο. Επειδή, θεωρείται ιδιαίτερα παρεμβατική αλλά και αποτελεσματική, η χρήση της δεν ενδείκνυται παρά μόνον όταν δεν αποφέρουν θετικά αποτελέσματα οι λιγότερο παρεμβατικοί τρόποι προτροπής (Γενά, 2002).

Μια τρίτη μέθοδος προτροπής είναι η *καθοδήγηση με χειρονομίες ή βοηθητικές νύξεις*. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά με αυτισμό επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα οπτικά ερεθίσματα και πληροφορίες, αυτή η κατηγορία προτροπών είναι πολύ χρήσιμη για τη διδασκαλία δεξιοτήτων και περιλαμβάνει τρία είδη (Γενά, 2002):

- Χειρονομίες ή κινήσεις του εκπαιδευτικού.
- Τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο.
- Υπερτονισμός κάποιας διάστασης του εκπαιδευτικού υλικού (χρώμα, μέγεθος).

Η *καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα* χρησιμοποιείται ευρύτατα σε παιδιά με αυτισμό, λόγω του ότι μπορούν να επεξεργάζονται τα οπτικά ερεθίσματα πολύ πιο εύκολα απ' ό,τι τα ακουστικά. Μάλιστα, τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται ως μαθητές που μαθαίνουν ευκολότερα με τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων και προτιμούν να σκέφτονται με εικόνες (Γενά, 2002). Γι' αυτό η χρήση φωτογραφιών, εικόνων ή σκίτσων ενδείκνυται σε προγράμματα αυτοδιαχείρισης ή αυτοεξυπηρέτησης, προκειμένου να υπενθυμίζεται στο παιδί το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που πρέπει να ακολουθήσει ή τα βήματα μιας επιμέρους δραστηριότητας, χωρίς να χρειάζεται την παρέμβαση του εκπαιδευτικού κι έτσι να εργάζεται ανεξάρτητα. Η χρήση οπτικών ερεθισμάτων προάγει την αυτοαπασχόληση και την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών από το δάσκαλο (Γενά, 2002).

Η προτροπή της *λεκτικής καθοδήγησης* θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης του μαθητή και να γίνεται με απλό και ξεκάθαρο τρόπο. Είναι η προτροπή με τον μικρότερο βαθμό παρέμβασης και χρησιμοποιείται

σε άτομα που κατανοούν τον προφορικό λόγο, τον χρησιμοποιούν και γενικότερα κρίνονται ως αρκετά λειτουργικά (Γενά, 2002).

#### **IV. Οι ανάγκες των ατόμων με αυτισμό στην εικαστική αγωγή**

Το παιδί μέσω της εικαστικής αγωγής εξοικειώνεται με λεπτότερες μορφές συναισθήματος και αποκτά τις ειδικές γνώσεις που θα του επιτρέψουν να εξερευνήσει τα βαθύτερα νοήματα των οπτικών μορφών. Μέσω των καλλιτεχνικών εμπειριών που στηρίζονται στο άμεσο περιβάλλον και στα βιώματά του παιδιού, το άτομο αρχίζει να αναζητά την προσωπική του ολοκλήρωση. Η επαφή του παιδιού με την τέχνη θα πρέπει να έχει προσωπικό νόημα και να σχετίζεται με τη ζωή. Η τέχνη έχει νόημα όταν βιώνεται ως βασική μορφή έκφρασης και ως ανταπόκριση στη ζωή. Αυτοί οι δύο τρόποι, που είναι αλληλένδετοι, είναι απαραίτητοι για το σχεδιασμό των επιδιώξεων που αποσκοπούν στην προσωπική πλήρωση και μελέτη των κοινωνικών στοιχείων της τέχνης (Charman, 1993).

Το νόημα που υπάρχει σε μια κοινωνική πράξη, στην επικοινωνία και στο λόγο δεν είναι κατανοητό από τα άτομα με αυτισμό. Κατ' επέκταση, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην αντίληψη του νοήματος που υπάρχει σε μια μορφή τέχνης, η οποία αποτελεί έναν ακόμα πιο αφηρημένο τρόπο επικοινωνίας. Άρα, το ζητούμενο είναι η έκφραση οποιασδήποτε μορφής τέχνης από άτομα με αυτισμό να ενέχει κάποιο νόημα για τη ζωή τους, ώστε να αντιληφθούν τη σημασία έκφρασης με αυτήν τη μορφή επικοινωνίας. Μπορεί αρχικά το άτομο με αυτισμό να μην αντιλαμβάνεται το νόημα που κρύβεται σε μια εικαστική δραστηριότητα, αλλά στη συνέχεια να αποτελέσει μέρος της καθημερινής του ρουτίνας με την οποία να ταυτίζεται και να ηρεμεί. Οι δραστηριότητες αυτές θα ήταν καλύτερο να συνδέονται με την καθημερινή ζωή του ατόμου και τα υλικά να είναι οικεία, να τα αναβρίσκει γύρω του.

Ακόμη, η ενασχόληση με τις τέχνες είναι ακόμα ένας τρόπος ώστε τα παιδιά να αναλώνουν το χρόνο τους δημιουργικά. Έτσι, περιορίζεται ο βαθμός των πιθανών περιέργων συμπεριφορών τους, αφού τους δίνεται ένας ακόμη άλλος τρόπος να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, διευρύνεται το ρεπερτόριο των ενδιαφερόντων τους και αυξάνονται οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, τα οποία ασχολούνται με το ίδιο αντικείμενο.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής για τον Αυτισμό και συγκεκριμένα για τα Εικαστικά (προσωπική επικοινωνία με την κ. Μαυροπούλου), η καλλιτεχνική αγωγή ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, που είναι δύο

από τους πιο σοβαρά ελλειμματικούς τομείς στην ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Με τη χρήση διαφόρων υλικών, μέσων και εργαλείων τα παιδιά οδηγούνται σε μια αισθητηριακή εξερεύνηση και κατανόηση του κόσμου. Διεργασία την οποία μαθαίνουν να χρησιμοποιούν για να αντιλαμβάνονται ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Έτσι, τα παιδιά κινητοποιούνται, ώστε να ανακαλύψουν την ομορφιά στη φύση και το περιβάλλον.

Επιπλέον, αναπτύσσουν την αίσθηση της προσωπικής δημιουργίας σε έναν τομέα όπου δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια επιτυχίας και επίδοσης. Η ενασχόληση και η ανακάλυψη των υλικών καθώς και κάθε προσπάθεια χρήσης τους, η οποία ευχαριστεί αυτά τα παιδιά, προσφέρει άμεσα το αίσθημα της προσωπικής επιτυχίας. Παράλληλα, η εικαστική αγωγή κρίνεται ως ένα μοναδικό μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Κάποια παιδιά με αυτισμό έχουν πολύ ανεπτυγμένη οπτική αντίληψη, η οποία τους επιτρέπει να αναπαράγουν με εκπληκτική λεπτομέρεια ό,τι βλέπουν. Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό μπορεί να λειτουργούν σε ένα αισθητηριακό επίπεδο εξερεύνησης των υλικών. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε να εξερευνήσουν και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά υλικά και να κατανοήσουν τη χρήση τους. Επίσης, ο δάσκαλος θα πρέπει να ακολουθεί ορισμένες αρχές για τη διδασκαλία των εικαστικών:

- Άμεση και διαρκής σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών.
- Δόμηση της σειράς των εικαστικών δραστηριοτήτων.
- Οπτικοποίηση του υλικού των οδηγιών.

Η βιωματική μάθηση του παιδιού, μέσω των αισθήσεων και των εμπειριών του, είναι ένας άμεσος και πρωταρχικός τρόπος ώστε να έρθει σε επαφή με την καλλιτεχνική αγωγή και να τη μετατρέψει σε απαραίτητο στοιχείο της καθημερινότητάς του. Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργική απασχόληση, καθώς υπάρχουν ποιοτικές ελλείψεις στη φαντασία και οι αφηρημένες έννοιες είναι δυσνόητες. Λόγω των ίδιων αιτιών, παρουσιάζονται παρόμοια προβλήματα στον τομέα του παιχνιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν στερεότυπο και μοναχικό παιχνίδι. Δεν δημιουργούν συμβολικές παραστάσεις, ούτε επιθυμούν την επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά. Κι όμως, τα στάδια

ανάπτυξης του παιχνιδιού καταδεικνύουν έναν τρόπο εκμάθησης που οδηγεί το άτομο στην ανάπτυξη της φαντασίας.

Αν παρατηρήσουμε τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού θα ανακαλύψουμε ότι είναι παρόμοια με αυτά των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Στάδια τα οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του, επιτρέποντας στα παιδιά να βιώσουν όλο το φάσμα της δημιουργικής απασχόλησης ώστε να εξελιχθεί σε ένα ευχάριστο κομμάτι της καθημερινής τους ζωής. Τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού δίνονται στη συνέχεια (Sherratt & Peter, 2002):

#### *1. Αισθησιο-κινητικό*

Εξερεύνηση των διάφορων ιδιοτήτων του περιβάλλοντα κόσμου με τη δράση του παιδιού πάνω σε αυτόν, όπως με το να αγγίζει, να βάζει στο στόμα, να δαγκώνει να μυρίζει, να γεύεται.

#### *2. Συσχετισμός*

Εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ιδιοτήτων των επιλεγμένων αντικειμένων, δηλαδή να ομαδοποιεί να ταξινομεί ή να συσχετίζει τα αντικείμενα με διάφορους τρόπους ανάλογων των ιδιοτήτων τους.

#### *3. Λειτουργικό*

Αποκόμιση ευχαρίστησης από την κατάλληλη χρήση των αντικειμένων, όπως κάνοντας ένα ψεύτικο σκυλάκι να γαβγίζει.

#### *4. Συμβολικό*

Αποκόμιση ευχαρίστησης με τη χρήση αντικειμένων σε απλή ακολουθία και με τέτοιο τρόπο ώστε να παίρνουν τη θέση των άλλων, δηλαδή πράττοντας πλέον συμβολικό παιχνίδι.

#### *5. Κοινωνική δραματοποίηση*

Συνειδητή ενεργοποίηση στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εμπλέκοντας δύο ή περισσότερους ανθρώπους σε μια ακολουθία ενεργειών καθημερινής ζωής.

#### *6. Θεματική φαντασία*

Προσποίηση με υψηλού βαθμού φαντασία και δημιουργικότητα μέσα σε ένα δυναμικό αφήγημα.

Άρα, αν ένα παιδί ασχοληθεί με την καλλιτεχνική αγωγή θα ήταν καλύτερο αρχικά να περιεργαστεί τα υλικά με τις αισθήσεις του (αισθησιο-κινητικό στάδιο), στη συνέχεια να τα ομαδοποιήσει ή να τα συσχετίσει με τον τρόπο που επιθυμεί (στάδιο συσχετισμού) κι έπειτα, να τα χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο



(λειτουργικό στάδιο). Όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού δεν αντικατοπτρίζονται στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά δίνουν ένα εναρκτήριο σημείο απ' όπου τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με αυτές.

Πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν ένα θεμελιώδες δυναμικό, το οποίο βασίζεται σε υποβόσκουσες δεξιότητες και προδιαθέσεις, που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από νέες εμπειρίες. Είναι προφανές ότι μια δομημένη αναπτυξιακή προσέγγιση μπορεί να διδάξει στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν όχι μόνο καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης, αλλά και δεξιότητες συλλογισμού. Η ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού πρέπει να θεωρείται προτεραιότητα για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση και περαιτέρω μάθηση (Sherratt & Peter, όπ. παρ.).

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα περιγράψουμε ποια παιδιά ήρθαν σε επαφή με χειροτεχνικές δραστηριότητες, ποιες μορφές προτροπών τους δόθηκαν και σε ποιο περιβάλλον μάθησης ενεργοποιήθηκε το δυναμικό τους.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### I. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη, καθώς τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Αν όμως το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν δομηθεί κατάλληλα, αναρωτιόμαστε 'αν τα προβλήματα αυτά εξακολουθούν να παρουσιάζονται. Το ερώτημα δηλαδή, το οποίο τέθηκε αρχικά, ήταν αν τα άτομα με αυτισμό μπορούν να εκτελέσουν χειροτεχνικές δραστηριότητες, χωρίς βοήθεια, μέσα σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στόχος αυτής της πειραματικής έρευνας ήταν η δημιουργική απασχόληση και η επιτυχής εκτέλεση χειροτεχνικών δραστηριοτήτων από παιδιά με αυτισμό. Τα κύρια μαθήματα που παρακολουθούσαν οι δύο συμμετέχοντες της έρευνας στο σχολείο ήταν η γλώσσα και τα μαθηματικά. Οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνταν ήταν στερεοτυπικές και μοναχικές. Οι παρακάτω επιμέρους στόχοι της έρευνας εκφράζουν μια προσπάθεια για μια εναλλακτική δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων από αυτήν που βίωναν στο σχολείο.

Γενικότερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- ✓ Η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ακολουθούν οδηγίες.
- ✓ Η ανάπτυξη της δεξιότητας που αφορά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.
- ✓ Η καλλιέργεια της εστίασης της προσοχής τους.
- ✓ Η ανάπτυξη του οπτικοκινητικού τους συντονισμού.
- ✓ Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητάς τους.
- ✓ Η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου τους.
- ✓ Η τόνωση της αίσθησης της επιτυχίας και της αυτοπεποίθησής τους μέσω της προσωπικής δημιουργίας.

Οι παραπάνω στόχοι δημιούργησαν και ορισμένες υποθέσεις κατά την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης:

- Ο βαθμός της προσοχής και της συγκέντρωσης των συμμετεχόντων αυξάνεται με τη δομημένη παρουσίαση και τη χρήση των υλικών.

- Η δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος, η οργάνωση των δραστηριοτήτων και η χρήση οπτικών ενδείξεων έχουν ως αποτέλεσμα την κατανόηση και εκτέλεση του επιθυμητού τρόπου κατασκευής καθώς και την ολοκλήρωση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων από τα παιδιά.
- Η κατάλληλη μορφή προτροπής, η ανάλογη με το γνωστικό επίπεδο του κάθε συμμετέχοντα, παράλληλα με τη δομημένη μορφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, επηρεάζει την επίδοση των συμμετεχόντων.
- Η οπτικοποίηση του τρόπου εκτέλεσης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων, μέσω φωτογραφιών, καλλιεργεί την ικανότητα εστίασης της προσοχής των παιδιών.
- Η παρουσία των οπτικών ερεθισμάτων -φωτογραφιών-, σε συνδυασμό με τη δομή του περιβάλλοντος μάθησης και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, καθιστά κατανοητή στους συμμετέχοντες τη σειρά χρήσης των υλικών και την κατάλληλη εκτέλεση των βημάτων για την υλοποίηση και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.
- Η υπόδειξη των οπτικών ερεθισμάτων και η αντίστοιχη λεκτική προτροπή αναπτύσσουν την ικανότητα εστίασης της προσοχής του Άρη.
- Οι σαφείς λεκτικές προτροπές κι η υπόδειξη φωτογραφιών, παράλληλα με τη δομημένη μορφή του μαθησιακού περιβάλλοντος και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, έχουν ως αποτέλεσμα την κατανόηση και εκτέλεση του κατάλληλου τρόπου χρήσης των υλικών για την ολοκλήρωση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων, από πλευράς του Άρη.
- Η υπόδειξη των οπτικών ερεθισμάτων και η ανάλογη παρουσίαση του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, μέσω της προτροπής της μίμησης προτύπου, οδηγούν στην καλλιέργεια της ικανότητας εστίασης της προσοχής του Διονύση.
- Η παρατήρηση των φωτογραφιών και η προτροπή της μίμησης προτύπου, ταυτόχρονα με το δομημένο πλαίσιο μάθησης και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, ωθούν το Διονύση στην κατανόηση

της σειράς και του τρόπου χρήσης των υλικών για την κατάλληλη εκτέλεση και ολοκλήρωση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων.

- Η χρήση της προτροπής της πλήρους φυσικής καθοδήγησης και η παρουσία των οπτικών ερεθισμάτων, οδηγούν το Διονύση στην ανάπτυξη της εστίασης της προσοχής του.
- Η πλήρης φυσική καθοδήγηση, παράλληλα με τη δομημένη μορφή του περιβάλλοντος μάθησης, την ύπαρξη των φωτογραφιών και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση της σειράς και του τρόπου χρήσης των υλικών, καθώς και την επιτυχή εκτέλεση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από το Διονύση.
- Οι δύο συμμετέχοντες, μετά από την ανάλογη -για τον καθένα- σειρά προτροπών, εκτελούν την κατάλληλη διαδικασία για τη δημιουργία και την ολοκλήρωση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων, χωρίς πλέον να τους παρέχεται κάποια μορφή προτροπής, μέσα σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

## **II. Οι δύο συμμετέχοντες**

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Πρακτικής άσκησης και της πρώτης φάσης της έρευνας η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει τα τρία (3) υποψήφια άτομα. Επιπλέον, πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας είχε επισκεφθεί το σχολείο των παιδιών ώστε να συλλέξει περαιτέρω πληροφορίες από τους δασκάλους τους. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι ο ένας συμμετέχων, σε αντίθεση με τους άλλους δύο, δεν γνώριζε τον κατάλληλο τρόπο χρήσης κάποιων υλικών και μάλιστα εκδήλωνε μια ιδιόρρυθμη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, έβαζε στο στόμα του κομμάτια κόλλας και αρνούσαν να καθίσει στην καρέκλα, παραμένοντας ξαπλωμένος στο πάτωμα. Η συμμετοχή αυτού του παιδιού θα προϋπέθετε, αρχικά την εκμάθηση αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς και στη συνέχεια, τη διδασκαλία δραστηριοτήτων λεπτής κινητικότητας, εξοικείωσης και κατάλληλης χρήσης των υλικών. Αυτές οι προϋποθέσεις δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν, γιατί τα χρονικά πλαίσια της έρευνας ήταν περιορισμένα. Έτσι, αποφασίστηκε η συμμετοχή δύο (2) παιδιών. Οι πληροφορίες που αφορούν τους δύο (2) συμμετέχοντες συλλέχθηκαν μέσω μιας συνέντευξης με την ψυχολόγο του σχολείου, η οποία έδωσε

κυρίως τα στοιχεία που υπάρχουν στους φακέλους τους. Τα προφίλ των παιδιών παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### ► Άρης

Ο Άρης είναι ένα αγόρι χρονολογικής ηλικίας δέκα (10) ετών, με καστανόξανθα μαλλιά και γαλάζια μάτια. Είναι λεπτός και ψηλός με κανονικό βάδισμα και όμορφο χαμόγελο. Η εξωτερική του εμφάνιση είναι απόλυτα φυσιολογική, δημιουργώντας αισθήματα συμπάθειας.

Το οικογενειακό του περιβάλλον χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Ο Άρης ζει με τον πατέρα του και τη σύντροφό του, καθώς και με το δωδεκάχρονο αδερφό του. Καθημερινά, τα μεσημέρια περνάει μερικές ώρες στο σπίτι της γιαγιάς του, μέχρι να σχολάσει ο πατέρας του από τη δουλειά και τον πάρει για να γυρίσουν σπίτι. Ο πατέρας του ασχολείται με προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η φυσική του μητέρα βρίσκεται στη Γερμανία. Αιτία του χωρισμού ήταν τα ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η μητέρα, με την οποία υπάρχει σταθερή επικοινωνία, ενώ κάθε καλοκαίρι έρχεται στην Ελλάδα και επισκέπτεται τα παιδιά της.

Ο Άρης φέρει διάγνωση της αναπτυξιακής διαταραχής του αυτισμού. Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παίρνει πρωτοβουλίες και ανταποκρίνεται στην κοινωνική συναλλαγή. Σε αυτήν την προσπάθειά του για επικοινωνία, συχνά πλησιάζει τα άτομα που υπάρχουν γύρω του με αδιάκριτο τρόπο. Τελευταία, αρχίζει να δείχνει μια μορφή ενσυναίσθησης κατανοώντας τη θέση του άλλου. Επίσης, κάνει βλεμματική επαφή και εκφράζει τα συναισθήματά του. Ο Άρης όταν κάτι το οποίο επιθυμεί δεν γίνεται, θυμώνει και στη συνέχεια κλαίει. Σε κάτι τέτοιες στιγμές, χαρακτηρίζεται από αντιδραστικότητα και ανυπακοή, παρουσιάζοντας μειωμένες εκδηλώσεις επιθετικότητας.

Στον τομέα της επικοινωνίας, επειδή το επίπεδο της ομιλίας του είναι αρκετά καλό, επιδιώκει τη συζήτηση και την κοινωνική επαφή δημιουργώντας φιλικές σχέσεις κυρίως με τους ενήλικες. Ο Άρης εκφράζεται με ολοκληρωμένες και σωστής σύνταξης προτάσεις και συνηθίζει να κάνει ερωτήσεις. Χρησιμοποιεί τις προσωπικές ανωνυμίες και το β ενικό πρόσωπο. Με άλλα λόγια, αντιλαμβάνεται το νόημα των ανωνυμιών του α, β και γ ενικού προσώπου, χρησιμοποιώντας τις ορθά στον προφορικό λόγο. Ονομάζει και αντιλαμβάνεται όχι μόνο αντικείμενα αλλά και

πρόσωπα, των οποίων φαίνεται να κατανοεί το ρόλο. Συχνά, ηχολαλεί φράσεις, φωνές άλλων ατόμων και τραγουδάει.

Ο Άρης προτιμά να παίζει μόνος του και στερεοτυπικά με τα αυτοκινητάκια του. Ωστόσο, τελευταία το παιχνίδι του γίνεται αναπαραστατικό και συμβολικό, ενώ αρχίζει να ανταποκρίνεται και στο δυαδικό παιχνίδι.

Γενικότερα, δεν δείχνει ιδιαίτερες ιδιορρυθμίες στον τομέα της αισθητηριακής επεξεργασίας παρά μόνον όταν υπάρχουν πολλά ερεθίσματα και θόρυβοι, όπου διασπάται η προσοχή του και κλείνει τα αυτιά του. Κάποιες φορές, εκδηλώνει στοιχεία υπερκινητικότητας. Του αρέσει να μυρίζει και τρώει κάθε φαγητό. Ακόμη, ο Άρης αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα.

Σύμφωνα με την πρόσφατη αξιολόγησή του σε μία σταθμισμένη κλίμακα (WISC-R), ο Άρης εμφανίζει οριακό γενικό δείκτη νοημοσύνης (69). Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης της λεκτικής του νοημοσύνης είναι εξήντα δύο (62), ενώ της εκτελεστικής του νοημοσύνης ογδόντα πέντε (85).

Ο Άρης φοιτεί σε ειδικό σχολείο και συγκεκριμένα σε τάξη δεύτερης βαθμίδας. Συμμαθητές του είναι άλλα τρία αγόρια, τα δύο εκ των οποίων αντιμετωπίζουν σοβαρά κινητικά προβλήματα ενώ το τρίτο έχει αυτισμό. Στην τάξη του υπάρχουν δύο δάσκαλοι, αλλά μόνο ο ένας, ο κύριος Κ., αποτελεί το σημείο αναφοράς του Άρη. Στο τμήμα αυτό, παρακολουθεί μαθήματα γλώσσας και μαθηματικών και έχει σχεδόν καθημερινές συναντήσεις με την ψυχολόγο του σχολείου. Ακόμη, γνωρίζει γραφή και ανάγνωση και συγκεντρώνεται στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Επειδή η προσοχή του Άρη διασπάται αρκετά εύκολα απαιτείται η συνεχής προτροπή, ενθάρρυνση και άμεση παρουσία του δασκάλου. Στο διάλειμμα παίζει είτε μόνος του με τα αυτοκινητάκια του, είτε με τους δασκάλους και τα παιδιά του σχολείου είτε προσπαθεί να έρθει σε επαφή μέσω ευκαιριών παιχνιδιού με τα παιδιά του γενικού δημοτικού σχολείου, που βρίσκεται στον ίδιο προαύλιο χώρο.

Ακόμη, είχαν γίνει προσπάθειες, ώστε ο Άρης να ενταχθεί στο γενικό σχολείο που βρίσκεται στον ίδιο χώρο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Όμως, υπήρξαν αρκετά προβλήματα και ελλείψεις, όπως η διάσπαση της προσοχής του και η έλλειψη συμμετοχής από πλευράς του. Επιπλέον, η μη εξατομικευμένη διδασκαλία, η απουσία κάποιου δασκάλου από το σχολείο του ή ενός ενήλικα, όπου θα μπορούσε να απευθύνεται, η παρουσία πολλών διαφορετικών και μη προβλέψιμων ερεθισμάτων και η έλλειψη δομημένου περιβάλλοντος στη γενική τάξη, οδήγησαν τελικά στη μη

κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, δυσκολεύοντάς τον να λειτουργήσει στα πλαίσια μιας ομάδας-τάξης με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

#### ► Διονύσης

Ο Διονύσης είναι ένα παιδί μεσαίου βάρους, έντεκα (11) χρονών με γαλάζια μάτια, καστανά μαλλιά και γλυκό χαμόγελο. Έχει απλανές βλέμμα με μια κενή έκφραση στο πρόσωπο και η όρασή του είναι περιφερειακή. Η εμφάνισή του είναι καθημερινά προσεγμένη και απόλυτα φυσιολογική. Όσον αφορά στην οικογενειακή του κατάσταση, ζει με τους γονείς και τη γιαγιά του και είναι υιοθετημένος.

Ο Διονύσης χαρακτηρίζεται από τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού, καθώς εμφανίζει σημαντικές ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικότητας, της επικοινωνίας και της φαντασίας. Σύμφωνα με τη λίστα συμπεριφορών και δεξιοτήτων για παιδιά με αυτισμό των M. Aarons και T. Gittens, παρατηρήθηκε ότι σε κάθε πρώτη του κοινωνική επαφή με κάποιον που δε γνωρίζει, συνηθίζει να κρύβει το πρόσωπό του πίσω από κάποιο άλλο άτομο ή αντικείμενο (π.χ. δέντρο). Γενικότερα, αποφεύγει το άγγιγμα, αλλά όταν φοβηθεί χώνεται στην αγκαλιά της δασκάλας του, ή πιάνεται από τα χέρια ή το μπράτσο της και κρύβει το πρόσωπό του. Αν και δεν ανταποκρίνεται ούτε απολαμβάνει το αγκάλιασμα, αν του ζητηθεί δίνει ένα φιλί. Επιπλέον, εκφράζει την αντιδραστικότητα και την ανυπακοή του με κραυγές, ήχους σαν να γκρινιάζει, φτερούγισμα των χεριών, τρίξιμο των δοντιών και χοροπηδητά.

Ο Διονύσης δεν έχει ανεπτυγμένη ομιλία. Χρησιμοποιεί τη γλώσσα στερεοτυπικά κάνοντας καθυστερημένη ηχολαλία λέξεων και συγκεκριμένων φράσεων (λεκτικοί καταναγκασμοί), όπως «Όλα καλά», την οποία επαναλαμβάνει μέχρι να την εκφέρει κι ο συνομιλητής του. Ακόμη, δεν συνηθίζει να αρχίζει μια λεκτική επικοινωνία και πέρα από τα προβλήματα στην άρθρωσή του δεν έχει αυθόρμητο λόγο, αλλά συγκεκριμένο και στερεοτυπικό. Δηλαδή, αντιμετωπίζει δυσκολία στην εκφορά του προφορικού λόγου, αλλά και στην κατανόησή του. Αν και έχει μικρής διάρκειας βλεμματική επαφή, αφού κυρίως την αποφεύγει, ανταποκρίνεται στις εκφράσεις του προσώπου που έχει απέναντί του.

Στη συμπεριφορά του εμφανίζει πολλές στερεοτυπίες, καθώς επιδίδεται σε επαναληπτικές άσκοπες δραστηριότητες, όπως το να τρέχει πάνω κάτω, να μαζεύει σκουπιδάκια, χνούδια και να τακτοποιεί αντικείμενα. Ο Διονύσης κουνάει στερεοτυπικά τα χέρια του (φτερούγισμα), τρίξιμο των δόντιών του, κουνάει το κεφάλι του μπρος πίσω και το τινάζει μπροστά, ενώ συχνά είναι υπερκινητικός.

Στο πεδίο της προσοχής εμφανίζει υπερ-επιλεκτικότητα. Ο Διονύσης μπορεί να παρακολουθήσει μια δραστηριότητα των ενηλίκων, αν και αυτό δύσκολα ελέγχεται. Εστιάζει την προσοχή του σε ορισμένα χαρακτηριστικά των οπτικών ερεθισμάτων κι έτσι έχει αποσπασματική επεξεργασία. Η προσήλωση του Διονύση δείχνει να είναι στιγμιαία κι έτσι αποσπάται εύκολα.

Όσον αφορά στη σωματική του στάση και κίνηση, ο Διονύσης βαδίζει με ανοιχτά τα πόδια και συχνά στις μύτες των ποδιών. Επιπλέον, αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα, βγάζει τα ρούχα του μόνος του, αλλά χρειάζεται βοήθεια για να ντυθεί. Δεν πλένει τα δόντια του και του τα καθαρίζει η μητέρα του με βαμβάκι. Όσον αφορά στις συνήθειές του στο φαγητό, ο Διονύσης τρώει μόνο λιωμένες τροφές με κουτάλι, δε μασάει και πίνει μόνος του νερό. Του αρέσει η μουσική, αλλά ενοχλείται από τον έντονο θόρυβο. Αντέχει στον πόνο και συνηθίζει να μυρίζει και να περιεργάζεται τα αντικείμενα.

Ο Διονύσης έχει νοητική ηλικία τεσσάρων ετών. Συνεργάστηκε στην κλίμακα αξιολόγησης Stanford – Binet Intelligence Scale, όπου στο λεξιλόγιο εικόνων εμφάνισε επίπεδο τριών ετών και στην αναγνώριση αντικειμένων δυόμισι ετών.

Φοιτεί σε ειδικό σχολείο και συγκεκριμένα σε τάξη πρωβαθμίδας. Έχει δύο συμμαθητές. Ένα αγόρι με νοητική υστέρηση και τάσεις αυτισμού κι ένα κορίτσι με νοητική υστέρηση και κινητικά προβλήματα. Η δασκάλα διδάσκει στα παιδιά κυρίως προγλωσσικές και προμαθηματικές έννοιες. Ο Διονύσης προτιμά τις μοναχικές δραστηριότητες. Δηλαδή, δεν έχει αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του καθώς δε συμμετέχει στο ομαδικό, συνεργατικό και συμβολικό παιχνίδι. Επιπλέον, παρακολουθείται με εβδομαδιαίες συναντήσεις από την ψυχολόγο και τη λογοθεραπεύτρια του σχολείου. Σε σχέση με τις εκτελεστικές λειτουργίες, αναγνωρίζει τα αντικείμενα άμεσης χρήσης (π.χ. καρέκλα, πιρούνι) και τα αντικείμενα μικρού μεγέθους. Γενικότερα, κάνει ταυτίσεις ένα προς ένα, ταξινομεί σωστά τέσσερα χρώματα, σειροθετεί και γνωρίζει έννοιες του χώρου (π.χ. πάνω, κάτω). Στο διάλειμμα συνηθίζει να είναι μόνος του αλλά κοντά στους υπόλοιπους μαθητές και δασκάλους. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ασχολείται είτε με στερεοτυπικές δραστηριότητες, όπως το να μαζεύει φύλλα ή σκουπίδια ή απλά κάθεται δίπλα στη δασκάλα του.

Έτσι, προτιμήθηκε η συμμετοχή αυτών των δύο παιδιών, του Άρη και του Διονύση, γιατί είναι δύο αγόρια παρόμοιας ηλικίας που παρουσιάζουν τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού. Ακόμη, είναι δύο άτομα με διαφορετικό



δείκτη νοημοσύνης και βαθμό λειτουργικότητας. Γεγονός το οποίο οδήγησε στην αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων για τον καθένα.

### **III. Επιλογή υλικών διδασκαλίας**

Η επιλογή των κατάλληλων υλικών και χειροτεχνικών δραστηριοτήτων αποτέλεσε ένα θέμα μείζονος σημασίας για την επιτυχία της πειραματικής διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες δε θα ήταν κατανοητές από τα παιδιά αν ήταν συμβολικές ή αφηρημένες. Η παρουσία και μόνο των υλικών όφειλε να υποδεικνύει την κατάλληλη χρήση τους ώστε να οδηγεί τους συμμετέχοντες στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, δεν απαιτούνταν ένας υψηλός βαθμός λεπτής κινητικότητας αλλά οι χειροτεχνικές δραστηριότητες προτιμήθηκε να είναι απλές και κατανοητές από τα παιδιά με την προσδοκία να τους είναι ευχάριστες.

Μετά από μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις χειροτεχνικές κατασκευές, επιλέχθηκαν δύο δραστηριότητες από το βιβλίο της Barbara Bianco 'The Artist Within', οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί από άτομα με αυτισμό στο Chapel Hill TEACCH Center, κατά τη διάρκεια εφαρμογής εργαστηρίων του προγράμματος δημιουργικής απασχόλησης (2000). Έτσι, αποφασίστηκε η διδασκαλία δύο (2) δραστηριοτήτων, ώστε να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες δημιουργικής απασχόλησης στους δύο (2) συμμετέχοντες και η συλλογή των αποτελεσμάτων των προσπαθειών εκτέλεσης να είναι πιο αξιόπιστη.

Οι δύο (2) δραστηριότητες που αποτέλεσαν το αντικείμενο της διδασκαλίας ήταν οι εξής:

#### ***Ψηφιδωτά κουτιά***

##### *Υλικά*

Τα υλικά που απαιτούνταν για τη δημιουργία ενός ψηφιδωτού κουτιού ήταν:

- Ένα (1) τετράγωνο (12x12 cm) μπλε κουτί με καπάκι, από σκληρό χαρτόνι.
- Είκοσι (20) τετράγωνες (2x2 cm) πλαστικές ψηφίδες δύο χρωμάτων (ροζ και κόκκινο).
- Μία (1) κόλλα σε μορφή stick.

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρειάστηκαν και κάποια επιπλέον υλικά, όπως:

- Ένα κόκκινο χαρτόνι (70x50 cm), το οποίο κάλυπτε όλη την επιφάνεια του τραπεζιού εργασίας για να παραμείνει καθαρό.
- Στο καπάκι του κάθε κουτιού, σε όλη την επιφάνεια είχε κολληθεί ένα τετράγωνο άσπρο φύλλο λεπτού χαρτονιού (12x12 cm), περιμετρικά του οποίου είχαν ζωγραφιστεί είκοσι (20) κουτάκια των αντίστοιχων χρωμάτων (ροζ και κόκκινο) -σε εναλλασσόμενη σειρά- και διαστάσεων (2x2 cm) με αυτών των ψηφίδων. Τα τετράγωνα αυτά λειτουργούσαν ως οπτικές ενδείξεις, υποδεικνύοντας στους συμμετέχοντες σε ποιο σημείο έπρεπε να κολληθούν οι ψηφίδες.
- Δύο (2) πλαστικά διάφανα κουπάκια, όπου τοποθετούνταν στο καθένα δύο (2) ψηφίδες του ίδιου χρώματος.
- Ένα (1) ήδη κατασκευασμένο ψηφιδωτό κουτί, ίδιων διαστάσεων (12x12 cm) με αυτά που κατασκεύαζαν τα παιδιά, ώστε να γνωρίζουν τι επρόκειτο να δημιουργήσουν.

#### *Βήματα εκτέλεσης*

Η διαδικασία κατασκευής ενός ψηφιδωτού κουτιού στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η ακόλουθη:

Σε κάθε παιδί δινόταν ένα τετράγωνο μπλε κουτί. Στο καπάκι του κουτιού, υπήρχαν οι ζωγραφισμένες οπτικές ενδείξεις, όπου έπρεπε να κολληθούν οι αντίστοιχες είκοσι (20) ψηφίδες. Ακόμη, στο τραπέζι εργασίας υπήρχε η κόλλα και τα δύο (2) κουπάκια όπου τοποθετούνταν οι ψηφίδες. Έτσι, το παιδί είχε στη διάθεσή του τα υλικά που χρειαζόταν. Επιπλέον, δινόταν η λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί», όταν κρινόταν απαραίτητο. Τα βήματα που έπρεπε να εκτελεστούν για την υλοποίηση και ολοκλήρωση αυτής της χειροτεχνικής δραστηριότητας ήταν τα εξής:

Το κάθε παιδί:

- α. παίρνει μια ψηφίδα
- β. βάζει κόλλα στην ψηφίδα
- γ. κολλάει την ψηφίδα στο αντίστοιχο χρωματισμένο κουτάκι.

## **Κασπό**

### *Υλικά*

Τα υλικά που απαιτούνταν για την κατασκευή ενός κασπό ήταν:

- Ένα (1) τενεκεδένιο κυλινδρικό δοχείο, συγκεκριμένα η συσκευασία από σοκολατένια πουράκια (διαστάσεις: περίμετρος 31,4 cm, διάμετρος 10 cm, ύψος 15 cm).
- Πενήντα δύο (52) καλαμάκια δύο χρωμάτων, μοβ και ροζ, με ύψος 14,5 cm το καθένα.
- Μία (1) κόλλα σε μορφή stick.

Για την εκτέλεση της δραστηριότητας στην παρούσα ερευνητική παρέμβαση χρειάστηκαν και κάποια επιπλέον υλικά, όπως:

- Ένα κόκκινο χαρτόνι (70x50 cm), το οποίο κάλυπτε όλη την επιφάνεια του τραπεζιού εργασίας ώστε να διατηρείται καθαρό.
- Σε όλη την επιφάνεια του κάθε δοχείου είχε κολληθεί ένα λευκό χαρτόνι, ίδιων διαστάσεων με αυτών του δοχείου. Σε όλο αυτό το χαρτόνι είχαν ζωγραφιστεί πενήντα δύο (52) κάθετες ρίγες των ίδιων χρωμάτων (μοβ και ροζ) -σε εναλλασσόμενη σειρά- και διαστάσεων με τα καλαμάκια. Οι κάθετες αυτές ρίγες λειτουργούσαν ως οπτικές ενδείξεις, υποδεικνύοντας στους συμμετέχοντες σε ποιο σημείο έπρεπε να κολληθούν τα καλαμάκια.
- Δύο (2) πλαστικά διάφανα ποτήρια, όπου τοποθετούνταν στο καθένα δύο (2) καλαμάκια του ίδιου χρώματος.
- Ένα (1) ήδη κατασκευασμένο κασπό, ίδιων διαστάσεων με αυτά που κατασκεύαζαν τα παιδιά, ώστε να γνωρίζουν τι επρόκειτο να δημιουργήσουν.

### *Βήματα εκτέλεσης*

Η διαδικασία κατασκευής ενός κασπό στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η εξής:

Στο κάθε παιδί δινόταν ένα δοχείο, σε όλη την επιφάνεια του οποίου είχε κολληθεί το χαρτόνι με τις οπτικές ενδείξεις. Στις χρωματισμένες ρίγες έπρεπε να κολληθούν τα αντίστοιχα πενήντα δύο (52) καλαμάκια. Στο τραπέζι εργασίας υπήρχε η κόλλα και τα δύο (2) ποτηράκια όπου τοποθετούνταν τα καλαμάκια. Έτσι, παρέχονταν στον κάθε συμμετέχοντα τα υλικά που περιγράφηκαν παραπάνω. Επιπλέον, δινόταν η λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κασπό», όταν ήταν αναγκαίο. Τα

βήματα που έπρεπε να εκτελεστούν για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας των κασπό ήταν τα εξής:

Το κάθε παιδί:

α. παίρνει ένα καλαμάκι.

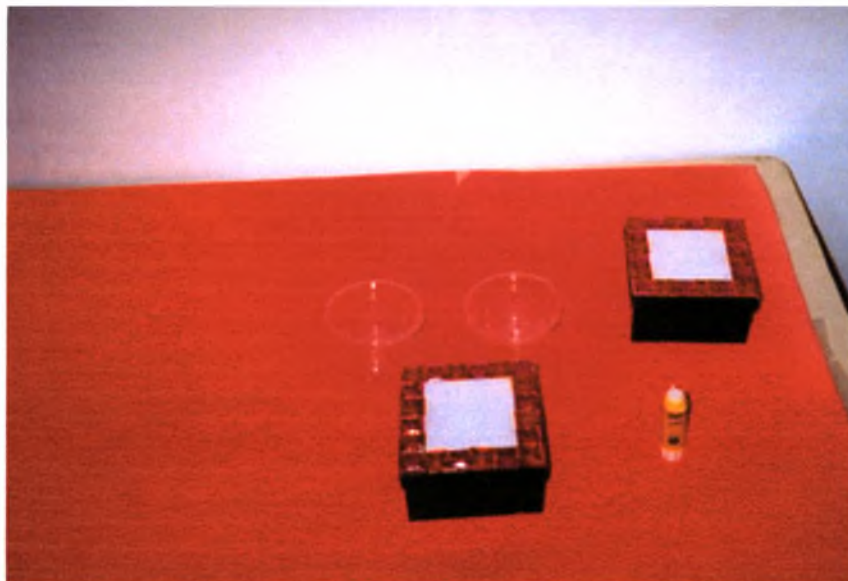
β. βάζει κόλλα στο καλαμάκι.

γ. κολλάει το καλαμάκι στην αντίστοιχη χρωματισμένη κάθετη ρίγα.

Έτσι, εκτελούνταν η ίδια διαδικασία και για τις δύο δραστηριότητες, η οποία ήταν συγκεκριμένη, με λίγα βήματα και επαναλαμβανόμενη. Ο τρόπος αυτός γνωρίζουμε ότι διευκολύνει την κατανόηση των δραστηριοτήτων από άτομα με αυτισμό, καθώς δημιουργείται μια προβλέψιμη ρουτίνα. Ακόμη, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι ψηφίδες και τα καλαμάκια είχαν έντονα και διακριτά χρώματα, με ιριδισμούς, ώστε να λειτουργούν ως έντονα οπτικά ερεθίσματα και να τραβούν την προσοχή των παιδιών.

#### **IV. Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων**

Το περιβάλλον διδασκαλίας ήταν δομημένο σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Τα υλικά είχαν συγκεκριμένες θέσεις. Το εκάστοτε τετράγωνο κουτί ή κυλινδρικό δοχείο δίνονταν μπροστά σε κάθε παιδί. Κατά την πρώτη και τρίτη φάση της παρατήρησης, δεξιά του κουτιού ή του δοχείου και στο ίδιο επίπεδο υπήρχε ανοιχτή η κόλλα. Πάνω από τα ανάλογα δοχεία κι ελάχιστα αριστερά είχαν τοποθετηθεί οι ψηφίδες, μέσα σε δύο (2) πλαστικά διάφανα κουπάκια και τα καλαμάκια, μέσα σε δύο (2) πλαστικά διάφανα ποτήρια, ανάλογα με τη δραστηριότητα. Στο τέλος της οριζόντιας διάταξης των υλικών δινόταν ολοκληρωμένη η κατασκευή.



**Φωτογραφία 2.1: Περιβάλλον μάθησης κατά την αρχική και τελική φάση παρατήρησης για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών.**

Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης δινόταν, κάθε φορά, η προτροπή των οπτικών ερεθισμάτων με τέσσερις (4) φωτογραφίες. Στις τρεις (3) πρώτες φωτογραφίες απεικονίζονταν η διαδικασία εκτέλεσης των τριών βημάτων για την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας, ενώ η τέταρτη φωτογραφία απεικόνιζε την ολοκληρωμένη ανάλογη κατασκευή. Το περιβάλλον μάθησης ήταν δομημένο και κατά τη φάση των παρεμβάσεων. Οι τέσσερις (4) φωτογραφίες, οι ανάλογες για την κάθε δραστηριότητα, ήταν τοποθετημένες με βέλκρο σε ένα ενιαίο πλαίσιο από χαρτόνι. Αυτό τοποθετούνταν ακριβώς πάνω από το δοχείο ή το κουτί, που δίνονταν στον κάθε συμμετέχων.

Με άλλα λόγια, και όσον αφορά στην χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, η πρώτη φωτογραφία αναπαριστούσε το πρώτο βήμα «Παίρνει μια ψηφίδα». Η επόμενη φωτογραφία απεικόνιζε το βήμα «Βάζει κόλλα στην ψηφίδα» και η τρίτη το βήμα «Κολλάει την ψηφίδα». Ξεκινώντας από τα αριστερά, ακριβώς πάνω από την πρώτη φωτογραφία, που αναπαριστούσε το βήμα «Παίρνει μια ψηφίδα», βρίσκονταν τα δύο (2) κουπάκια με τις ψηφίδες. Πάνω από τη φωτογραφία του δεύτερου βήματος, «Βάζει κόλλα στην ψηφίδα», τοποθετούνταν η κόλλα. Η τρίτη φωτογραφία δεν αντιστοιχούσε σε κάποιο υλικό, καθώς αναπαριστούσε την πράξη «Κολλάει την ψηφίδα», η οποία οδηγούσε στη σταδιακή δημιουργία και ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Επάνω από την τέταρτη φωτογραφία, που αναπαριστούσε το τελικό αντικείμενο, ήταν τοποθετημένη η απτή ολοκληρωμένη δραστηριότητα.



**Φωτογραφία 2.2: Περιβάλλον μάθησης κατά τη φάση της παρέμβασης για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών.**

Στη δραστηριότητα των κασπών οι φωτογραφίες είχαν ανάλογο ρόλο. Δηλαδή, στην πρώτη φωτογραφία υποδεικνυόταν το βήμα «Παίρνει ένα καλαμάκι» και στη δεύτερη φωτογραφία το δεύτερο βήμα «Βάζει κόλλα στο καλαμάκι». Η επόμενη φωτογραφία αναπαριστούσε το τρίτο βήμα «Κολλάει το καλαμάκι» και η τέταρτη απεικόνιζε την ολοκληρωμένη κατασκευή ενός κασπού.

Η ίδια δόμηση του περιβάλλοντος ίσχυε και για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπών. Δηλαδή, ξεκινώντας πάντα από τα αριστερά, πάνω από τη φωτογραφία του πρώτου βήματος «Παίρνει ένα καλαμάκι», βρίσκονταν τα δύο (2) ποτήρια με τα καλαμάκια. Πάνω από τη δεύτερη φωτογραφία του βήματος «Βάζει κόλλα στο καλαμάκι», τοποθετούνταν η κόλλα. Η τρίτη φωτογραφία, η οποία δεν αντιστοιχούσε σε κάποιο υλικό αλλά στην ενέργεια «Κολλάει το καλαμάκι», οδηγούσε στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Επάνω από την τέταρτη φωτογραφία, η οποία υποδείκνυε το τελικό αντικείμενο, ήταν τοποθετημένο το ολοκληρωμένο κασπού.



**Φωτογραφία 2.3: Περιβάλλον μάθησης κατά τη φάση της παρέμβασης για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.**

Η διαδικασία εκτέλεσης για την ολοκλήρωση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων καθώς και το περιβάλλον μάθησης ήταν συγκεκριμένο. Τα υλικά βρίσκονταν στο τραπέζι εργασίας με τη σειρά χρήσης τους. Οι ψηφίδες και τα καλαμάκια δίνονταν ανά τέσσερα (4), δύο (2) από το κάθε χρώμα, μέσα σε κάθε κουπάκι ή ποτήρι αντίστοιχα. Μόλις τα παιδιά χρησιμοποιούσαν και τα τέσσερα (4) υλικά της κάθε δραστηριότητας η ερευνήτρια ξαναγέμιζε τα δοχεία. Έτσι, τα υλικά ήταν σαφή και λίγα, ώστε να περιοριστεί ο αριθμός των ερεθισμάτων για να μην αποσπάται η προσοχή των συμμετεχόντων. Ακόμη, η δόμηση του χώρου σύμφωνα με τη σειρά χρήσης των υλικών, η τοποθέτησή τους από τα αριστερά προς τα δεξιά και η επανατροφοδότηση των δοχείων με αυτά βοήθησε τους συμμετέχοντες να γνωρίζουν πότε τελείωσαν με το ένα μέρος της δραστηριότητας και πότε ξεκινούν το επόμενο.



## **V. Χώρος διδασκαλίας**

Όλες οι φάσεις της έρευνας έγιναν σε μια αίθουσα του σχολείου και συγκεκριμένα στο γραφείο του φυσιοθεραπευτή. Συνεπώς, οι ώρες που επιλέχθηκαν ήταν σύμφωνες με το πρόγραμμά του και σταθερές. Η αίθουσα αυτή ήταν μικρή με διαστάσεις περίπου 2x3 m. Έτσι, ο χώρος όπου μπορούσαν να κινηθούν τα παιδιά ήταν συγκεκριμένος και χάρη της δομημένης μορφής του μαθησιακού περιβάλλοντος εύκολα διακρινόταν το σημείο όπου θα εργάζονταν. Το γραφείο του φυσιοθεραπευτή ήταν στο τέλος του διαδρόμου του ημιώροφου του σχολείου.

Όταν βρισκόμασταν στην πόρτα εισόδου της αίθουσας, στα δεξιά μας μπορούσαμε να δούμε μία μαθητική καρέκλα και πίσω από αυτήν μία έδρα με την καρέκλα της. Ακριβώς μπροστά μας αντικρίζαμε ράφια δαπέδου γεμάτα με παιχνίδια. Τα ράφια είχαν ύψος περίπου ενός μέτρου και κάλυπταν περίπου τα τρία τέταρτα του απέναντι τοίχου, ξεκινώντας από την αριστερή του πλευρά. Τα παράθυρα βρίσκονταν στο πάνω μέρος του τοίχου. Έτσι τα παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε αυτά και οι εξωτερικοί θόρυβοι από το δρόμο ήταν περιορισμένοι.

Οι συμμετέχοντες εργαζόνταν σε ένα νηπιακό τραπέζι, στο οποίο είχε τοποθετηθεί ένα κόκκινο χαρτόνι, με χαρτοταινία, σε όλη την επιφάνεια του, ώστε να παραμένει καθαρό κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Το νηπιακό τραπέζι βρίσκονταν στην αριστερή πλευρά της αίθουσας και ακουμπούσε στον αριστερό τοίχο, τον οποίο και αντίκριζαν τα παιδιά. Η ερευνήτρια καθόταν στην αριστερή νηπιακή καρέκλα του τραπεζιού και ο κάθε συμμετέχων στη δεξιά. Έτσι, τα παιδιά βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο με αυτό του τραπεζιού εργασίας. Επίσης, η θέση του νηπιακού τραπεζιού περιόριζε τη διάσπαση προσοχής των παιδιών από τα υπόλοιπα αντικείμενα της αίθουσας, αν και τα ράφια με τα παιχνίδια ήταν στην άμεση πρόσβαση τους. Γι' αυτό το λόγο τα παιχνίδια που βρίσκονταν στο πρώτο αριστερό ράφι μεταφέρθηκαν στα υπόλοιπα ράφια. Παρά ταύτα υπήρχε και ένα κόκκινο νήμα μεγάλου μήκους, το οποίο παρατήρησε από την αρχή ο Διονύσης και ορισμένες φορές ήθελε να κρατά. Η ερευνήτρια δεν έφερε αντίρρηση σε αυτήν την προτίμηση του Διονύση, γιατί το νήμα ήταν πολύ λεπτό και το κρατούσε για ελάχιστο χρονικό διάστημα στα χέρια του, ενώ στη συνέχεια το τοποθετούσε στα πόδια του ή στο πάτωμα. Έτσι, δεν τον αποσπούσε από την ενασχόληση του με τις δραστηριότητες.

## **VI. Διαδικασία έρευνας**

Η έρευνα περιελάμβανε τρεις κύριες φάσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε δεκαεπτά (17) επισκέψεις στο σχολείο.

1. Τη φάση της *αρχικής παρατήρησης* των παιδιών πριν από την παρέμβαση, όπου έγινε η αξιολόγηση των ικανοτήτων τους για τη δημιουργία των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων.
2. Τη φάση της *παρέμβασης*, όπου καλλιεργήθηκαν οι χειροτεχνικές τους δεξιότητες με διάφορες μορφές προτροπών.
3. Τη φάση της *τελικής παρατήρησης* των παιδιών, σχετικά με το βαθμό κατάκτησης των απαιτούμενων δεξιοτήτων.



Η ερευνήτρια πήγαινε στην τάξη του κάθε παιδιού και του ζητούσε να την ακολουθήσει στο χώρο εργασίας. Όλες οι φάσεις διεξήχθησαν σε εξατομικευμένο επίπεδο για το κάθε παιδί. Η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας γνωρίζουμε ότι είναι κατάλληλη για παιδιά με αυτισμό, ιδιαίτερα όταν μαθαίνουν μια δραστηριότητα για πρώτη φορά. Ακόμη, δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σταθερότητας και συνεργασίας, το οποίο επιτεύχθηκε και από τους δύο συμμετέχοντες προς την ερευνήτρια. Εξάλλου, τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα σε επίπεδο διδασκαλίας ένας προς έναν, καθώς έτσι δεν αποσπώνται από τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους, κατανοούν πιο εύκολα τη μαθησιακή διαδικασία κι έχουν άμεση πρόσβαση στον ενήλικα, εάν το χρειαστούν.

Η ερευνήτρια γνώριζε ότι τα παιδιά συγκεντρώνονται σε μία δραστηριότητα για περιορισμένο χρονικό διάστημα. Γι' αυτό το λόγο, ήθελε ο χρόνος των συνεδριών για κάθε δραστηριότητα να είναι τέτοιος ώστε τα παιδιά να μην κουράζονται και να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Από την άλλη πλευρά, η διάρκεια της κάθε συνεδρίας έπρεπε να αρκεί για την εκτέλεση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Έτσι, ο χρόνος παρατήρησης και διδασκαλίας για την κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα ήταν είκοσι λεπτά (20'), εκτός και αν το παιδί ολοκλήρωνε τη δραστηριότητα νωρίτερα, ή αρνιόταν να συνεχίσει.

Σε κάθε επίσκεψη της ερευνήτριας στο σχολείο λάμβαναν χώρα τέσσερις (4) χρονικές περίοδοι χειροτεχνικής απασχόλησης, δύο (2) για το κάθε παιδί. Ο κάθε ένας συμμετέχων εκτελούσε μία φορά την κάθε δραστηριότητα. Οι συνεδρίες για το κάθε παιδί διεξάγονταν εναλλάξ. Δηλαδή, όταν συμπληρωνόταν ο απαιτούμενος χρόνος (20'), ο συμμετέχων δε συνέχιζε με την εκτέλεση της άλλης δραστηριότητας αλλά επέστρεφε στην τάξη του, με τη συνοδεία της ερευνήτριας. Έτσι, υπήρχε ένα διάλειμμα τουλάχιστον είκοσι λεπτών (20') για το κάθε παιδί, κατά τη διάρκεια του οποίου συνήθως εκτελούσε την εκάστοτε δραστηριότητα ο άλλος συμμετέχων. Αυτό συνέβαινε γιατί, ήταν αναγκαίο τα παιδιά να κάνουν μία διακοπή πριν περάσουν στην εκτέλεση της επόμενης χειροτεχνικής δραστηριότητας, ώστε να ξεκουραστούν, να αλλάξουν περιβάλλον και να προετοιμαστεί από την ερευνήτρια το ανάλογο πλαίσιο μάθησης.

#### *Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας*

Τα πρωτόκολλα παρατήρησης και διδασκαλίας δίνονται στο τέλος της κάθε αντίστοιχης φάσης της έρευνας. Στο σημείο αυτό παρατίθεται το πρωτόκολλο της

αρχικής παρατήρησης για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, ώστε να είναι εύκολα κατανοητή η περιγραφή που θα ακολουθήσει.

**Παρατήρηση ΠΡΙΝ την Παρέμβαση**

Όνομα παιδιού: .....

Ημερομηνία: .....Αριθμός παρατήρησης: .....

**ΨΗΦΙΔΩΤΑ ΚΟΥΤΙΑ**

	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
1. Παίρνει μία ψηφίδα					
2. Βάζει κόλλα στην ψηφίδα					
3. Κολλάει την ψηφίδα					
Σύνολο επιτυχιών (ανά ψηφίδα)					

**Πίνακας 2.1: Πρωτόκολλο παρατήρησης πριν από την παρέμβαση για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών.**

Στο πάνω μέρος κάθε πρωτοκόλλου αναγραφόταν το όνομα του παιδιού, η ημερομηνία και ο αριθμός παρατήρησης. Το κάθε πρωτόκολλο αποτελούνταν από έξι (6) στήλες. Στην πρώτη αριστερή στήλη αναγράφονταν τα τρία βήματα εκτέλεσης της κάθε δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης υπήρχαν και επιπλέον φατνία, κάτω από τα κουτάκια των βημάτων, όπου αναγράφονταν οι μορφές των προτροπών που δίνονταν (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση», στις σελ.50-52). Στην τελευταία γραμμή αυτής της στήλης, υπήρχε ένα φατνίο με την υπόδειξη του συνόλου των επιτυχιών ανά ψηφίδα ή καλαμάκι. Κατά τη φάση της παρέμβασης υπήρχε και ένα ακόμα φατνίο, το οποίο υποδείκνυε το σύνολο των προτροπών που δόθηκαν ανά ψηφίδα ή καλαμάκι (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση», στις σελ.50-52). Στα φατνία της τελευταίας -έκτης- δεξιάς στήλης αναγραφόταν το σύνολο των επιτυχιών ανά βήμα και προτροπών -κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας-, σύμφωνα με τις αντίστοιχες υποδείξεις των βημάτων -και των

προτροπών- από τα κουτάκια της αριστερής πρώτης στήλης (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση», στις σελ.50-52).

Στο πάνω μέρος της δεύτερης, τρίτης, τέταρτης και πέμπτης στήλης δίνονταν τα υλικά αριθμημένα (ψηφίδα, καλαμάκι), καθώς παρεχόντουσαν ανά τέσσερα (4) στα παιδιά. Στα τρία (3) φατνία της κάθε μίας από τις παραπάνω στήλες, σημειωνόταν με ένα '+' κάθε επιτυχημένη εκτέλεση του κάθε βήματος, με ένα '-' εάν το βήμα εκτελούνταν με διαφορετικό τρόπο και δε σημειωνόταν τίποτα εάν ο συμμετέχοντας δεν έπραττε τίποτα. Ακόμη, στα φατνία των ίδιων στηλών στα οποία δινόταν η ένδειξη των προτροπών από τα αντίστοιχα κουτάκια της αριστερής στήλης, σημειωνόταν με κάθετες γραμμές η συχνότητα που ο κάθε συμμετέχοντας δέχθηκε την εκάστοτε προτροπή (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση», στις σελ.50-52). Στα δύο τελευταία φατνία της δεύτερης, τρίτης, τέταρτης και πέμπτης στήλης καταγράφονταν το σύνολο των επιτυχιών και των προτροπών, ανά ψηφίδα ή καλαμάκι, όπως υποδείκνυαν τα δύο τελευταία κουτάκια της αριστερής στήλης.

### ***1. Αρχική Παρατήρηση***

Στόχος της παρατήρησης πριν από την παρέμβαση ήταν η αξιολόγηση των ικανοτήτων του κάθε παιδιού σε κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα, χωρίς να παρέχεται καμία μορφή προτροπής. Η φάση αυτή διήρκεσε τρεις (3) ημέρες, δηλαδή έγιναν δώδεκα (12) συνεδρίες, έξι (6) για κάθε δραστηριότητα. Το κάθε ένα παιδί εκτέλεσε την κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα τρεις (3) φορές. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεδριών γινόταν παρατήρηση του τρόπου κατασκευής των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Οι επιτυχίες μετρήθηκαν ανά βήμα και ανά υλικό. Η φάση της αρχικής παρατήρησης βοήθησε στον εντοπισμό των βημάτων, στα οποία οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν δυσκολίες, καθώς και στην επιλογή της προτροπής που θα τους παρέχόταν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Το κάθε παιδί ερχόταν στην αίθουσα, με τη συνοδεία της ερευνήτριας και καθόταν στην καρέκλα. Δινόταν παρότρυνση γι' αυτήν την πράξη κυρίως για τις πρώτες αυτές συνεδρίες, καθώς τα παιδιά εισέρχονταν σε ένα καινούριο χώρο στον οποίο δε γνώριζαν τι θα συνέβαινε. Μετά από ένα μικρό αριθμό συνεδριών, αυτή η προτροπή δε χρειαζόταν να δίνεται γιατί τα παιδιά είχαν καταλάβει σε ποιο σημείο του χώρου έπρεπε να βρίσκονται. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζητούσε από τον εκάστοτε συμμετέχοντα να εκτελέσει τη δραστηριότητα, λέγοντας συγκεκριμένες

οδηγίες οι οποίες ήταν «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό». Μπροστά στον κάθε συμμετέχοντα δινόταν το αντικείμενο χειροτεχνικής επεξεργασίας, κουτί ή δοχείο. Το περιβάλλον μάθησης είχε δομημένη μορφή, όπως έχει ήδη περιγραφεί στην ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», στο ίδιο κεφάλαιο (σελ.39). Δηλαδή, τα υλικά ήταν τοποθετημένα στο τραπέζι σύμφωνα με τη σειρά χρήσης τους και με οριζόντια διάταξη από αριστερά προς τα δεξιά. Ακόμη, το κάθε κουτί και κασπό είχε τις χρωματισμένες οπτικές ενδείξεις στις οποίες αναμενόταν να κολληθούν τα ανάλογα υλικά. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτών των συνεδριών, η ερευνήτρια σημείωνε τις επιτυχίες και τις αποτυχίες εκτέλεσης των βημάτων των δραστηριοτήτων, του κάθε παιδιού, στα πρωτόκολλα παρατήρησης.

#### *Πρωτόκολλα Παρατήρησης πριν από την Παρέμβαση*

Στη συνέχεια, παρατίθεται το πρωτόκολλο παρατήρησης για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό. Το πρωτόκολλο παρατήρησης για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών δίνεται στην υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας» του ίδιου κεφαλαίου (σελ.45), στην οποία περιγράφεται και το ακόλουθο πρωτόκολλο.

#### *Παρατήρηση ΠΡIN την Παρέμβαση*

Όνομα παιδιού: .....

Ημερομηνία: .....Αριθμός παρατήρησης: .....

#### **ΚΑΣΠΟ**

	<b>Καλαμάκι 1</b>	<b>Καλαμάκι 2</b>	<b>Καλαμάκι 3</b>	<b>Καλαμάκι 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)</b>
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>					
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>					
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>					

**Πίνακας 2.2: Πρωτόκολλο παρατήρησης πριν από την παρέμβαση για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό.**

## 2. Παρέμβαση

Για τη φάση της παρέμβασης χρειάστηκαν δώδεκα (12) επισκέψεις στο σχολείο. Σε κάθε επίσκεψη διεξάγονταν δύο εικοσάλεπτες (20΄) συνεδρίες για το κάθε παιδί, που η μία αφορούσε τη διδασκαλία της χειροτεχνικής δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών και η άλλη των κασπών. Άρα, λάμβαναν χώρα τέσσερις (4) συνεδρίες σε κάθε επίσκεψη. Ο συνολικός αριθμός των συνεδριών κατά τη φάση αυτή ήταν σαράντα οχτώ (48), δηλαδή το κάθε παιδί συμμετείχε σε είκοσι τέσσερις (24) συνεδρίες, δώδεκα (12) για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών και δώδεκα (12) για αυτήν των κασπών.

Στις πέντε (5) πρώτες αυτές συνεδρίες (1<sup>η</sup>-5<sup>η</sup>) χρησιμοποιήθηκε η προτροπή της καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα -φωτογραφίες- και για τους δύο συμμετέχοντες. Δηλαδή, υπήρχαν στο τραπέζι εργασίας οι τέσσερις (4) φωτογραφίες εκτέλεσης των βημάτων σε οριζόντια διάταξη. Οι επόμενες επτά (7) συνεδρίες (6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>) αποτέλεσαν το δεύτερο μέρος της φάσης των διδασκαλιών. Ο Άρης στην προηγούμενη φάση της παρέμβασης δεν κατάφερε να εκτελεί το δεύτερο και τρίτο βήμα των δύο δραστηριοτήτων με τον κατάλληλο τρόπο, παρά την προτροπή των οπτικών ερεθισμάτων. Αν και σημείωσε μερικές επιτυχίες, στο Β΄ μέρος της παρέμβασης αποφασίστηκε να υποδεικνύονται στον Άρη τα οπτικά ερεθίσματα των βημάτων στα οποία αντιμετώπιζε δυσκολίες και να δίνεται η αντίστοιχη λεκτική προτροπή.

Ο Διονύσης δεν εκτελούσε με τον απαιτούμενο τρόπο -ή και καθόλου- το δεύτερο και τρίτο βήμα της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών και ανέπτυξε έναν δικό του τρόπο να εκτελεί τα ίδια βήματα της δραστηριότητας των κασπών. Έτσι, στο δεύτερο μέρος των διδασκαλιών του υποδεικνύονταν οι φωτογραφίες των βημάτων στα οποία αντιμετώπιζε δυσκολίες και στη συνέχεια γινόταν παρουσίαση των βημάτων αυτών μέσω της προτροπής της μίμησης προτύπου. Αυτές οι δύο μορφές προτροπών δινόντουσαν στο Διονύση κατά την εκτέλεση και των δύο δραστηριοτήτων για τρεις (3) συνεδρίες (6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>). Παρά την παρουσίαση του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων και την παρατήρηση των οπτικών ερεθισμάτων, ο Διονύσης δεν σημείωσε αλλαγή στον τρόπο εκτέλεσης των βημάτων. Ως αποτέλεσμα, στις επόμενες τέσσερις (4) συνεδρίες (9<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>) δόθηκε η προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Η δόμηση του περιβάλλοντος μάθησης δεν άλλαξε και τα οπτικά ερεθίσματα παρέμειναν στο τραπέζι εργασίας.

Στη συνέχεια, δίνεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας των μορφών των προτροπών που δόθηκαν σε κάθε συμμετέχοντα, ανάλογα με τον αριθμό του συνόλου των συνεδριών που είχαν.

Μορφές Προτροπών	Άρης	Διονύσης
Οπτική Προτροπή	12 ( $1^n - 5^n$ ) & ( $6^n - 12^n$ )	8 ( $1^n - 5^n$ ) & ( $6^n - 8^n$ )
Λεκτική Προτροπή	7 ( $6^n - 12^n$ )	0
Μίμηση Προτύπου	0	3 ( $6^n - 8^n$ )
Φυσική Καθοδήγηση	0	4 ( $9^n - 12^n$ )

**Πίνακας 2.3:** Συγκεντρωτικός πίνακας συνεδριών ανά μορφή προτροπής κατά την παρέμβαση για τους δύο συμμετέχοντες.

A. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω της προτροπής με οπτικά ερεθίσματα (συνεδρίες  $1^n-5^n$ )

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης, η δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ήταν αυτή που περιγράφηκε στην ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων» στο παρόν κεφάλαιο (σελ.39). Δηλαδή, υπήρχαν στο τραπέζι εργασίας οι τέσσερις (4) φωτογραφίες του τρόπου κατασκευής της κάθε δραστηριότητας και πάνω από αυτές δίνονταν τα υλικά για την διαδικασία της εκτέλεσής τους. Επιπλέον, σε κάθε αντικείμενο χειροτεχνικής επεξεργασίας υπήρχαν οι ανάλογες οπτικές ενδείξεις.

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε μόνον αυτή η μορφή προτροπής, επειδή γνωρίζουμε ότι τα άτομα με αυτισμό κατανοούν ευκολότερα την οπτικοποίηση μιας διαδικασίας ώστε να την εκτελέσουν. Ακόμη, αποτελούσε μία υπόθεση της έρευνας αν η προτροπή με οπτικά ερεθίσματα θα επαρκούσε και θα οδηγούσε στην επιτυχή εκτέλεση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Ανεξάρτητα από το σημείο που αντιμετώπιζαν δυσκολίες τα παιδιά, παρεχόταν η οπτικοποίηση κάθε βήματος των δραστηριοτήτων συνολικά με τέσσερις (4) φωτογραφίες. Έτσι, απεικονιζόταν η σύνδεση των ενεργειών (βημάτων), η οποία ήταν απαραίτητη για να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στην κατανόηση και την εκτέλεση του τρόπου κατασκευής και ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Η ολοκληρωμένη γνώση της διαδικασίας εκτέλεσης των βημάτων θα έδειχνε στα παιδιά την αιτία για να πράξουν τα βήματα και την τελική κατασκευή την οποία θα πραγματοποιούσαν.

Στην αρχή κάθε διδασκαλίας δινότουσαν οι ίδιες λεκτικές οδηγίες, όπως και στην προηγούμενη φάση της παρατήρησης, οι οποίες ήταν «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό», εάν το χρειαζόταν ο συμμετέχων. Ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας ήταν φυσικά εξατομικευμένος για τον κάθε ένα από τους δύο συμμετέχοντες. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεδριών, η ερευνήτρια κατέγραφε στα πρωτόκολλα παρατήρησης τη συχνότητα που το κάθε παιδί κοιτούσε τη φωτογραφία του κάθε βήματος.

Τα αποτελέσματα της Α' φάσης της διδασκαλίας μας οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι η προτροπή με οπτικά ερεθίσματα δεν επαρκούσε για την επιτυχή εκτέλεση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, μας βοήθησε να εστιάσουμε σε ποια βήματα αντιμετώπιζαν δυσκολίες τα παιδιά, να αποφασίσουμε ποια άλλη μορφή προτροπής θα δινόταν στη συνέχεια των παρεμβάσεων και σε ποια βήματα. Ακόμη, κατά τη διάρκεια αυτών των συνεδριών έγινε διακριτός ο τρόπος που επέλεγαν οι συμμετέχοντες για να εκτελέσουν τις δραστηριότητες.

#### *Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση*

Στα πρωτόκολλα παρατήρησης κατά την παρέμβαση πριν από το φατνίο κάθε βήματος, στην αριστερή στήλη, υπήρχε ένα επιπλέον κουτάκι όπου υποδεικνυόταν το είδος της προτροπής που παρεχόταν. Στα φατνία της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης σημειώνονταν ένα '+' για κάθε επιτυχημένη εκτέλεση του ανάλογου βήματος, το οποίο υποδεικνυόταν από το ανάλογο κουτάκι της αριστερής στήλης, ένα '-' για κάθε αποτυχία και τίποτα αν ο συμμετέχων δεν έπραττε τίποτα. Επιπλέον, στα φατνία των ίδιων στηλών, όπου από τα κουτάκια της αριστερής στήλης υποδεικνυόταν η οπτική προτροπή που δινόταν, σημειωνόταν με κάθετες γραμμές η συχνότητα που το κάθε παιδί κοίταζε τη φωτογραφία του αντίστοιχου βήματος. Η παρατήρηση αυτή ήταν μερικώς δύσκολη στην περίπτωση του Διονύση, ο οποίος έχει περιφερειακή όραση.

Κατ' επέκταση, το σύνολο των επιτυχιών και των προτροπών που σημειώθηκαν σε κάθε βήμα καταγραφόταν στα ανάλογα φατνία της δεξιάς έκτης στήλης. Ακόμη, το σύνολο των επιτυχημένων προσπαθειών των παιδιών και των προτροπών που δίνονταν σημειώνονταν στα αντίστοιχα φατνία των δύο τελευταίων γραμμών από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας» του ίδιου κεφαλαίου, στις σελ.44-46).

Παρακάτω, παρατίθενται τα πρωτόκολλα παρατήρησης του πρώτου μέρους της διδασκαλίας και για τις δύο χειροτεχνικές δραστηριότητες.

**Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση**

Όνομα παιδιού: .....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΨΗΦΙΔΩΤΑ ΚΟΥΤΙΑ**

Μορφές βοήθειας Βήματα	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών/ βοηθειών (ανά βήμα)
Βοήθεια : Φωτογραφία					
1.Παίρνει μία ψηφίδα					
Βοήθεια : Φωτογραφία					
2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα					
Βοήθεια : Φωτογραφία					
3.Κολλάει την ψηφίδα					
Σύνολο επιτυχιών (ανά ψηφίδα)					
Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)					

Πίνακας 2.4: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών.



*Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση*

Όνομα παιδιού: .....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΚΑΣΠΟ**

<b>Μορφές βοήθειας Βήματα</b>	<b>Καλαμάκι 1</b>	<b>Καλαμάκι 2</b>	<b>Καλαμάκι 3</b>	<b>Καλαμάκι 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>					

**Πίνακας 2.5: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπών.**

*B. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω προτροπών ανάλογων για τον κάθε συμμετέχοντα (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>)*

► *Άρης*

Ο Άρης, στην Α' φάση τις παρέμβασης σημείωσε ορισμένες επιτυχίες στο δεύτερο και τρίτο βήμα εκτέλεσης των δύο δραστηριοτήτων. Επειδή οι δυσκολίες σε αυτά τα σημεία παρέμεναν, η διδασκαλία των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων για τον Άρη συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε με τη χρήση δύο προτροπών, μέσω της καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα -φωτογραφίες- και της λεκτικής προτροπής. Γνωρίζουμε ότι, ο Άρης είναι ένα παιδί αρκετά λειτουργικό, με οριακό δείκτη νοημοσύνης και πως οι προτροπές αυτές δεν έχουν μεγάλο βαθμό καθοδήγησης. Αντίθετα μάλιστα, δίνονται σε λειτουργικά άτομα που κάνουν χρήση της γλώσσας και επικοινωνούν με τους άλλους.

Το περιβάλλον διδασκαλίας είχε την ίδια δομημένη μορφή, όπως και στην Α' φάση των παρεμβάσεων. Το κάθε κουτί και δοχείο των κασπό, που δινόταν μπροστά στο παιδί, είχε τις απαιτούμενες χρωματισμένες οπτικές ενδείξεις (βλέπε και ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων» στο παρόν κεφάλαιο, σελ. 39).

Ο Άρης ξεκινούσε την εκτέλεση της δραστηριότητας χωρίς απαραίτητα να του δίνεται η λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό» κάθε φορά. Στη συνέχεια, αφού πλέον είχε παρατηρηθεί σε ποια βήματα προέκυπταν δυσκολίες, η ερευνήτρια υποδείκνυε στο συμμετέχοντα τη φωτογραφία του ανάλογου βήματος, δίνοντας έπειτα την αντίστοιχη λεκτική προτροπή. Με άλλα λόγια, κάθε φορά που ο Άρης επιχειρούσε να εκτελέσει το δεύτερο και τρίτο βήμα των δραστηριοτήτων με το δικό του, αλλά ανεπιτυχή, τρόπο η ερευνήτρια του έλεγε την υπενθύμιση «Άρη, περίμενε». Έπειτα, και αφού είχε προλάβει να απομονώσει την ανάλογη φωτογραφία, του έλεγε «Άρη, δες τη φωτογραφία». Αν χρειαζόταν, ακολουθούσε η κύρια λεκτική προτροπή του ανάλογου βήματος, δηλαδή «Βάλε κόλλα στην ψηφίδα / στο καλαμάκι», ή «Κόλλησε την ψηφίδα / το καλαμάκι». Η συχνότητα μόνον αυτής της λεκτικής προτροπής προσμετρούνταν, η οποία κατά το πέρας αυτών των συνεδριών έφθινε σταδιακά.

*Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση για τον Άρη (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>)*

Στη συνέχεια, δίνονται τα πρωτόκολλα παρατήρησης για τις δύο (2) δραστηριότητες, που αφορούν τον Άρη. Σε αυτά τα πρωτόκολλα η ερευνήτρια σημείωνε τον αριθμό των επιτυχιών και αποτυχιών και τη συχνότητα των προτροπών που δίνονταν στο συμμετέχων. Δηλαδή, στα κουτάκια της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης, που αντιστοιχούσαν στα αριστερά φατνία των προτροπών, καταγραφόταν με κάθετες γραμμές η συχνότητα που η ερευνήτρια υποδείκνυε τη φωτογραφία του κάθε βήματος και έδινε την ανάλογη λεκτική προτροπή. Στις ίδιες στήλες, στα ανάλογα φατνία των δύο τελευταίων γραμμών καταγραφόταν το σύνολο των επιτυχιών και των προτροπών για την κάθε ψηφίδα ή καλαμάκι. Στα αντίστοιχα κουτάκια της δεξιάς έκτης στήλης δινόταν το σύνολο των επιτυχιών και των προτροπών που σημειώθηκαν σε κάθε βήμα (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας» του ίδιου κεφαλαίου, στις σελ.44-46). Μερικές φορές, λόγω της διαδικασίας παροχής προτροπών, η ερευνήτρια δεν προλάβαινε να σημειώσει τον αριθμό επιτυχιών ή προτροπών σε ορισμένα φατνία. Γι' αυτό το λόγο, στη Β' φάση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένα δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο, ώστε η ερευνήτρια να συμπληρώνει με ακρίβεια τα πρωτόκολλα παρατήρησης.

*Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση*

Όνομα παιδιού:... Άρης.....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΨΗΦΙΔΩΤΑ ΚΟΥΤΙΑ**

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Ψηφίδα 1</b>	<b>Ψηφίδα 2</b>	<b>Ψηφίδα 3</b>	<b>Ψηφίδα 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών/ βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Λεκτική προτροπή</b>					
<b>1.Παίρνει μία ψηφίδα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Λεκτική προτροπή</b>					
<b>2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Λεκτική προτροπή</b>					
<b>3.Κολλάει την ψηφίδα</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών (ανά ψηφίδα)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)</b>					

Πίνακας 2.6: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική και λεκτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη.

**Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση**

Όνομα παιδιού:..... Άρης.....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΚΑΣΠΟ**

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Καλαμάκι 1</b>	<b>Καλαμάκι 2</b>	<b>Καλαμάκι 3</b>	<b>Καλαμάκι 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Λεκτική Προτροπή</b>					
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Λεκτική Προτροπή</b>					
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Λεκτική Προτροπή</b>					
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>					

**Πίνακας 2.7: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική και λεκτική προτροπή, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη.**

## ► Διονύσης

Η Β' φάση των παρεμβάσεων για το Διονύση χωρίστηκε σε δυο (2) μέρη.

### **Πρώτο μέρος-Β' φάσης της παρέμβασης**

Από την έκτη έως την όγδοη (6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>) συνεδρία δινόταν η οπτική προτροπή μέσω των φωτογραφιών, αλλά παράλληλα κρίθηκε αναγκαία και η προτροπή της μίμησης προτύπου. Ο Διονύσης εκτελούσε τις χειροτεχνικές δραστηριότητες με έναν δικό του τρόπο, ο οποίος εξελίχθηκε σε ευχάριστη ρουτίνα γι' αυτόν. Κυρίως στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών δεν έδειχνε να κατανοεί τη χρησιμότητα της κόλλας και κατ' επέκταση τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας εκτέλεσης για την ολοκλήρωσή τους. Δυσκολίες υπήρχαν στα ίδια βήματα, δεύτερο και τρίτο, της δραστηριότητας των κασπό, όπου ο Διονύσης έβαζε κόλλα στο εσωτερικό και πάνω μέρος από τα καλαμάκια και στη συνέχεια τα τοποθετούσε γύρω από το δοχείο. Έτσι, προτιμήθηκε να του δοθούν οι παραπάνω μορφές προτροπών, οι οποίες δεν έχουν μεγάλο βαθμό καθοδήγησης και θα έδειχναν αν έπρεπε να χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο είδος προτροπής στη συνέχεια των παρεμβάσεων.

Το περιβάλλον διδασκαλίας παρέμεινε το ίδιο, με τα οπτικά ερεθίσματα των φωτογραφιών σε οριζόντια διάταξη και πάνω από αυτά να δίνονται τα ανάλογα υλικά. Περιμετρικά των κουτιών και σε όλη την επιφάνεια των δοχείων των κασπό υπήρχαν οι χρωματισμένες οπτικές ενδείξεις, οι οποίες έδειχναν σε ποια σημεία να κολληθούν τα αντίστοιχα υλικά (βλέπε και ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων» στο παρόν κεφάλαιο, σελ.39).

Ο Διονύσης, μερικές φορές, χρειαζόταν παρότρυνση για να καθίσει στην καρέκλα, όταν εισερχόταν στην αίθουσα και τη λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό». Στη συνέχεια, όταν επιχειρούσε να εκτελέσει το δεύτερο και τρίτο βήμα των δραστηριοτήτων με τον μη-επιθυμητό τρόπο, η ερευνήτρια αποκολλούσε και χρησιμοποιούσε την ανάλογη φωτογραφία με τη λεκτική υπενθύμιση «Διονύση, περίμενε» και στη συνέχεια «Διονύση, δεξ τη φωτογραφία». Εάν ο Διονύσης συνέχιζε να εκτελεί τα βήματα με το δικό του τρόπο, η ερευνήτρια του έλεγε «Διονύση, περίμενε» και «Δες εμένα», όπου και έδινε την προτροπή της μίμησης προτύπου, εκτελώντας τα βήματα με τον κατάλληλο τρόπο. Έπειτα, επέτρεπε στο Διονύση να συνεχίσει με την εκτέλεση της δραστηριότητας. Η

ερευνήτρια χρησιμοποιούσε το ανάλογο εφεδρικό κουτί ή κασπό, είχε μια δεύτερη κόλλα και παρουσίαζε ξεχωριστά την εκτέλεση κάθε βήματος.

#### *Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση για το Διονύση (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>)*

Η μορφή του πρωτοκόλλου της προηγούμενης φάσης της παρέμβασης διατηρήθηκε, μόνο που τώρα στην αριστερή στήλη υπήρχαν δυο φατνία προτροπών για κάθε βήμα. Στα κουτάκια της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης, που αντιστοιχούσαν στα φατνία των προτροπών, καταγραφόταν με κάθετες γραμμές η συχνότητα που η ερευνήτρια υποδείκνυε τη φωτογραφία του κάθε βήματος και η συχνότητα που έγινε παρουσίαση του αντίστοιχου βήματος. Στα αντίστοιχα φατνία των ίδιων στηλών των δύο τελευταίων γραμμών καταγραφόταν το σύνολο των επιτυχιών και των προτροπών που σημειώθηκαν για την κάθε ψηφίδα ή καλαμάκι. Ενώ, το σύνολο των επιτυχημένων προσπαθειών του Διονύση και της συχνότητας των προτροπών που δέχθηκε για το καθένα από τα τρία (3) βήματα σημειωνόταν στα ανάλογα φατνία της έκτης δεξιάς στήλης (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας» του ίδιου κεφαλαίου, στις σελ.44-46). Στη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκε ένα δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο, ώστε η ερευνήτρια να καταγράφει με ακρίβεια τα πρωτόκολλα παρατήρησης.

Στη συνέχεια, ακολουθούν τα πρωτόκολλα παρατήρησης αυτών των τριών (3) συνεδριών για το Διονύση.

**Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση**

Όνομα παιδιού: ... Διονύσης.....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΨΗΦΙΔΩΤΑ ΚΟΥΤΙΑ**

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Ψηφίδα 1</b>	<b>Ψηφίδα 2</b>	<b>Ψηφίδα 3</b>	<b>Ψηφίδα 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Μίμηση Προτύπου</b>					
<b>1. Παίρνει μία ψηφίδα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Μίμηση Προτύπου</b>					
<b>2. Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Μίμηση Προτύπου</b>					
<b>3. Κολλάει την ψηφίδα</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)</b>					

**Πίνακας 2.8:** Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και μίμηση προτύπου, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση.



*Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση*

Όνομα παιδιού:..... Διονύσης.....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΚΑΣΠΟ**

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Καλαμάκι 1</b>	<b>Καλαμάκι 2</b>	<b>Καλαμάκι 3</b>	<b>Καλαμάκι 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Μίμηση Προτύπου</b>					
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Μίμηση Προτύπου</b>					
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Μίμηση Προτύπου</b>					
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>					

**Πίνακας 2.9: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και μίμηση προτύπου, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση.**

### *Δεύτερο μέρος-Β' φάσης της παρέμβασης*

Το πρώτο μέρος της Β' φάσης της παρέμβασης δεν επέφερε αλλαγές στον τρόπο που ο Διονύσης χρησιμοποιούσε τα υλικά και εκτελούσε τις δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, ο Διονύσης συνέχισε να εκτελεί το δεύτερο και τρίτο βήμα των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων με ένα δικό του μη-κατάλληλο τρόπο, παρά την παρατήρηση των φωτογραφιών και την παρουσίαση του τρόπου εκτέλεσης των βημάτων. Μάλιστα, έγινε πιο επίμονος στη διατήρηση της δικής του ρουτίνας για την κατασκευή των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, απέμεναν μερικές ακόμα συνεδρίες διδασκαλιών και έπρεπε να δοθεί μια μορφή προτροπής στο συμμετέχοντα ώστε να εκτελεί κατάλληλα τις χειροτεχνικές δραστηριότητες. Έτσι, στις τέσσερις (4) τελευταίες συνεδρίες (9<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>) δινόταν στο Διονύση η προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης.

Το περιβάλλον μάθησης διατήρησε τη δομημένη μορφή του αλλά δε γινόντουσαν οι υποδείξεις των ανάλογων φωτογραφιών. Δηλαδή, τα τέσσερα (4) οπτικά ερεθίσματα βρίσκονταν στο τραπέζι σε οριζόντια διάταξη και πάνω από αυτά δίνονταν τα αντίστοιχα υλικά. Όμως, σε αυτή τη φάση δεν καταγραφόταν η συχνότητα που ο Διονύσης πιθανόν να έβλεπε τις φωτογραφίες. Ακόμη, τα κουτιά και τα δοχεία είχαν τις απαραίτητες οπτικές ενδείξεις, ώστε το παιδί να γνωρίζει σε ποιο σημείο να κολλήσει τα ανάλογα υλικά (βλέπε και ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων» στο παρόν κεφάλαιο, σελ.39).

Δεν χρειαζόταν πλέον να δίνεται η λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό», στην αρχή των δραστηριοτήτων. Κάθε φορά που ο Διονύσης επιχειρούσε να εκτελέσει το δεύτερο και τρίτο βήμα των δύο δραστηριοτήτων, του δινόταν η προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης. Η ερευνήτρια βρισκόταν πίσω από το παιδί, ώστε και οι δύο να έχουν κοινό πεδίο εστίασης και εργασίας.

### *Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση για το Διονύση (συνεδρίες 9<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>)*

Αντί της προτροπής της μίμησης προτύπου, στα φατνία της αριστερής στήλης του πρωτοκόλλου αναγραφόταν τώρα η προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης. Σημειωνόταν και πάλι με κάθετες γραμμές, στα αντίστοιχα κουτάκια της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης, η συχνότητα που δινόταν η προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Ακόμη, στα ανάλογα κουτάκια των ίδιων στηλών σημειωνόταν με '+' η επίτευξη κάθε βήματος, ακόμη κι αν δινόταν η παραπάνω προτροπή. Στα φατνία των δύο τελευταίων γραμμών των ίδιων στηλών

καταγραφόταν το σύνολο των επιτυχιών και των προτροπών ανά ψηφίδα ή καλαμάκι, ενώ, το σύνολο αυτό για το κάθε βήμα σημειωνόταν στα κουτάκια της έκτης δεξιάς στήλης (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας» του ίδιου κεφαλαίου, στις σελ.44-46).

Παρακάτω, παρατίθενται τα πρωτόκολλα παρατήρησης των τεσσάρων (4) συνεδριών για το Διονύση.

### *Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση*

Όνομα παιδιού:... Διονύσης .....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

### ΨΗΦΙΔΩΤΑ ΚΟΥΤΙΑ

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Ψηφίδα 1</b>	<b>Ψηφίδα 2</b>	<b>Ψηφίδα 3</b>	<b>Ψηφίδα 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>					
<b>1.Παίρνει μία ψηφίδα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>					
<b>2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>					
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>					
<b>3.Κολλάει την ψηφίδα</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών (ανά ψηφίδα)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά ψηφίδα)</b>					

Πίνακας 2.10: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και φυσική καθοδήγηση, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση.

*Παρατήρηση ΚΑΤΑ την Παρέμβαση*

Όνομα παιδιού:..... Διονύσης .....

Ημερομηνία: ..... Αριθμός παρατήρησης : .....

**ΚΑΣΠΟ**

Μορφές βοήθειας	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>					
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>					
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>					
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>					
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>					
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>					
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>					
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>					
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>					

Πίνακας 2.11: Πρωτόκολλο παρατήρησης κατά την παρέμβαση, με οπτική προτροπή και φυσική καθοδήγηση, για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση.

### *3. Τελική παρατήρηση*

Η φάση αυτή είχε διάρκεια δύο (2) επισκέψεων στο σχολείο. Ο κάθε συμμετέχων εκτέλεσε την κάθε δραστηριότητα δύο (2) φορές. Άρα, το κάθε παιδί συμμετείχε σε τέσσερις (4) συνεδρίες. Στη φάση της τελικής παρατήρησης, η οποία ξεκίνησε έξι (6) ημέρες μετά την τελευταία διδασκαλία, αφαιρέθηκε κάθε μορφή προτροπής. Το περιβάλλον διδασκαλίας είχε την ίδια μορφή με αυτή στη φάση της αρχικής παρατήρησης (βλέπε και ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων» στο παρόν κεφάλαιο, σελ.39). Σε κάθε συνεδρία δίνονταν μπροστά στο κάθε παιδί το ανάλογο αντικείμενο χειροτεχνικής επεξεργασίας, του παρέχονταν τα υλικά σύμφωνα με τη σειρά χρήσης τους και με διάταξη πάντα από αριστερά προς τα δεξιά. Ακόμη, διατηρήθηκαν οι οπτικές ενδείξεις περιμετρικά των κουτιών και σε όλη την επιφάνεια των δοχείων. Πλέον, δεν χρειαζόταν να δίνονται οι λεκτικές οδηγίες «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό», καθώς τα παιδιά γνώριζαν τι έπρεπε να πράξουν. Κύριο μέλημα της τελικής φάσης της έρευνας ήταν να παρατηρήσουμε αν τα παιδιά κατανόησαν τον τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων μέσα από μια σειρά προτροπών. Δηλαδή, αν θα ήταν σε θέση να πράττουν κατάλληλα τα βήματα εκτέλεσης και ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο μάθησης, όπου δε δινόταν πλέον καμία μορφή προτροπής.

Με σκοπό την επίτευξη της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία ενός δεύτερου παρατηρητή, ο οποίος ήταν μια συμφοιτήτρια της ερευνήτριας, που εκτελούσε κι εκείνη μια ερευνητική διαδικασία στο ίδιο σχολείο. Στο δεύτερο παρατηρητή δόθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και χρησιμοποίησε τα ίδια πρωτόκολλα παρατήρησης. Ακόμη, παρατηρούσε τους συμμετέχοντες από μεγαλύτερη απόσταση, καθισμένη στο γραφείο που υπήρχε στο χώρο, ώστε να μην αποσπά την προσοχή τους (βλέπε και ενότητα «Χώρος διδασκαλίας» στο ίδιο κεφάλαιο, σελ.42).

Το ποσοστό της συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών ήταν 100%. Αν και είναι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, η εκτέλεση των βημάτων των δραστηριοτήτων ήταν ιδιαίτερα συγκεκριμένη και ο λάθος τρόπος της διαδικασίας από τα παιδιά, όταν γινόταν, ήταν εμφανής. Επιπλέον, τα πρωτόκολλα παρατήρησης ήταν ξεκάθαρα και σαφή, ώστε ο δεύτερος παρατηρητής να αντιλαμβάνεται εύκολα τι ακριβώς του ζητούνταν να σημειώσει.

### *Πρωτόκολλα Παρατήρησης μετά την Παρέμβαση*

Σε αυτήν τη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ίδια μορφή πρωτοκόλλων με αυτήν της φάσης της αρχικής παρατήρησης. Για κάθε σωστή εκτέλεση σημειωνόταν ένα '+', για κάθε βήμα που εκτελούνταν με διαφορετικό τρόπο σημειωνόταν ένα '-', ενώ δε σημειωνόταν τίποτα όταν ο συμμετέχων παρέμενε άπραγος. Τα σημεία αυτά καταγράφονταν στα φαντρία της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης, ενώ το σύνολο των επιτυχιών που σημειωνόταν για την κάθε ψηφίδα ή καλαμάκι δινόταν στα φαντρία της τελευταίας γραμμής των ίδιων στηλών. Το σύνολο αυτό που αναφερόταν στο κάθε βήμα καταγραφόταν στα φαντρία της έκτης δεξιάς στήλης (βλέπε και υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας» του ίδιου κεφαλαίου, στις σελ.44-46). Το πρωτόκολλο παρατήρησης για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών βρίσκεται στη σελ.45, στην υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας». Το πρωτόκολλο παρατήρησης της δραστηριότητας των κασπό βρίσκεται στη σελ.47, στην υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης **πριν** την Παρέμβαση» του ίδιου κεφαλαίου.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων κατά την προσπάθειά τους να εκτελέσουν τις χειροτεχνικές δραστηριότητες σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας.

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρατήρηση και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων για την εκτέλεση των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων οδήγησαν στην εξαγωγή αποτελεσμάτων για κάθε φάση της έρευνας. Αυτή η μέτρηση έγινε μέσω των πρωτοκόλλων που χρησιμοποιούνταν σε κάθε συνεδρία, ώστε τα αποτελέσματα να είναι σαφή και αναλυτικά.

#### *i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών*

Τα αποτελέσματα της κάθε δραστηριότητας προκύπτουν στηριζόμενα σε κάποιες αριθμητικές αναλογίες. Δηλαδή, για την ολοκλήρωση κάθε ψηφιδωτού κουτιού απαιτούνταν είκοσι (20) ψηφίδες, οι οποίες δινότουσαν στα παιδιά ανά τέσσερις (4). Άρα, σε κάθε συνεδρία τα δύο κουπάκια με τις ψηφίδες γεμίζονταν από την ερευνήτρια πέντε (5) φορές (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», σελ.39). Έτσι, στο πρωτόκολλο παρατήρησης κάθε συνεδρίας, ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά ψηφίδα και για τα τρία (3) βήματα ισοδυναμούσε με δεκαπέντε (15). Ακόμη, η χρησιμοποίηση είκοσι (20) ψηφιδών σε κάθε συνεδρία ήταν ο μέγιστος αριθμός υλικών που θα έπαιρναν οι συμμετέχοντες. Έτσι, ο μέγιστος βαθμός επιτυχημένης εκτέλεσης του κάθε βήματος ισοδυναμούσε με είκοσι (20). Δηλαδή, για τις είκοσι (20) ψηφίδες που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν, το κάθε παιδί έπρεπε να εκτελέσει ορθά το κάθε ένα από τα τρία (3) βήματα είκοσι (20) φορές.

#### *ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπó*

Για την κατασκευή ενός κασπó απαιτούνταν πενήντα δύο (52) καλαμάκια. Όμως, επειδή η ολοκλήρωση της δραστηριότητας ήταν ανέφικτο να επιτευχθεί μέσα σε μία εικοσάλεπτη (20΄) συνεδρία, οι επιτυχίες εκτέλεσης των βημάτων ήταν ανάλογες με τον αριθμό των υλικών που χρησιμοποιούσε ο κάθε συμμετέχων. Έτσι, η ερευνήτρια γέμιζε το κάθε ποτήρι με δύο καλαμάκια του ίδιου χρώματος (ροζ και μοβ), όσες φορές το χρειαζόταν το κάθε παιδί (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», σελ.39).

### **I. Φάση αρχικής παρατήρησης**

Στη φάση της παρατήρησης πριν από την παρέμβαση απαιτούνταν από τον κάθε συμμετέχοντα η συμμετοχή του σε έξι (6) συνεδρίες, τρεις (3) για καθεμιά δραστηριότητα, που πραγματοποιήθηκαν με τρεις (3) διαδοχικές επισκέψεις στο

σχολείο. Έτσι, δεν παρεμβλήθηκε καμία ημέρα μεταξύ των συνεδριών, στις οποίες έγινε η αξιολόγηση των προσπαθειών των παιδιών για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε ένα σταθερό μοτίβο στις προσπάθειες των παιδιών κι εντοπίστηκαν τα βήματα στα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Αυτό οδήγησε στο σαφή εντοπισμό των σημείων, όπου θα χρειαζόταν να δίνεται κάποια μορφή προτροπής και ποια θα ήταν αυτή, κατά τη διάρκεια της επόμενης φάσης της παρέμβασης.

Το περιβάλλον μάθησης παρείχε την κατάλληλη οπτική διάταξη των υλικών, σύμφωνα με τη σειρά χρήσης τους και με κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά. Ακόμη, ο χρωματισμός των τετραγώνων περιφερειακά των κουτιών και των κάθετων γραμμών σε όλη την επιφάνεια των δοχείων των κασπό λειτουργούσε ως οπτική ένδειξη, υποδεικνύοντας σε ποιο σημείο έπρεπε να κολληθούν τα ανάλογα υλικά. Στην αρχή αυτών των συνεδριών δινόταν και η λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό» (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», σελ.39).

Όσον αφορά στα πρωτόκολλα παρατήρησης της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών, ο αριθμός του συνόλου επιτυχιών ανά ψηφίδα καταγραφόταν στα κουτάκια της τελευταία γραμμής από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη. Από την άλλη πλευρά, ο συνολικός αριθμός επιτυχιών ανά βήμα καταγραφόταν στα κουτάκια των γραμμών της τελευταίας (6<sup>ης</sup>) δεξιάς στήλης (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.44).

Παρόμοια συμπληρώνονταν και τα πρωτόκολλα παρατήρησης των κασπό. Δηλαδή, στα φατνία της έκτης (6<sup>ης</sup>) στήλης σημειωνόταν ο αριθμός των επιτυχιών για το κάθε βήμα, ο οποίος αναφερόταν στο σύνολο των υλικών (καλαμάκια). Ανάλογα, στα κουτάκια της τελευταίας γραμμής, από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη, σημειωνόταν η συχνότητα εκτέλεσης των τριών (3) βημάτων για το κάθε ένα καλαμάκι (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.44).

#### *ι. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών*

Κατά τη διάρκεια αυτών των τριών (3) συνεδριών απαιτούνταν από τον κάθε συμμετέχοντα να χρησιμοποιήσει συνολικά εξήντα (60) ψηφίδες. Άρα, ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά βήμα για όλες τις ψηφίδες ορίστηκε ως εξήντα (60). Επιπλέον, η υψηλότερη επιτυχημένη επίδοση ανά ψηφίδα, που αφορούσε την εκτέλεση και των



τριών (3) βημάτων, ήταν σαράντα πέντε (45) (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66).

#### ► Άρης

Στην πρώτη συνεδρία, ο Άρης ακολούθησε με ευχαρίστηση την ερευνήτρια. Την ρώτησε που θα πήγαινε και τι θα συμβεί. Αφού κοίταξε το χώρο, κάθισε στην καρέκλα. Μόνο στις πρώτες συνεδρίες χρειάστηκε να τον παρακινήσει η ερευνήτρια για να καθίσει. Αφού του δόθηκε λίγος χρόνος για να περιεργαστεί τα υλικά και τα αντικείμενα που βρίσκονταν στο τραπέζι, ξεκίνησε να εκτελεί τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών με επιμονή και θέληση. Ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένος στην εργασία του και δεν έκανε ιδιαίτερη βλεμματική επαφή με την ερευνήτρια σε αυτές τις συνεδρίες.

Κατά την προσπάθεια κατασκευής της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών, ο Άρης χρησιμοποίησε όλες τις ψηφίδες που απαιτούνταν στη διάρκεια των τριών (3) συνεδριών. Στο πρώτο βήμα σημείωσε πλήρη επιτυχία, όχι μόνο γιατί χρησιμοποίησε τον απαιτούμενο αριθμό των ψηφιδών, αλλά και επειδή το εκτέλεσε κατάλληλα. Στο δεύτερο βήμα δε σημειώθηκε καμία επιτυχία, καθώς το εκτελούσε με ακατάλληλους τρόπους, όπως π.χ. απλώνοντας την κόλλα στο χαρτί, ή παίρνοντας κόλλα με το δεξιό του δείκτη και αλείφοντάς την στο χαρτί ή στις ψηφίδες. Με λίγα λόγια, το βήμα της τοποθέτησης της κόλλας εκτελούνταν, αλλά όχι με τον επιθυμητό τρόπο, δηλαδή απ' ευθείας στην ψηφίδα. Ο Άρης, στο τρίτο βήμα, σημείωσε μερικές επιτυχίες (23.3%). Συγκεκριμένα, κολλούσε τις ψηφίδες με έναν απρόσεκτο, άτσαλο τρόπο, αλλά όλες στα αντίστοιχα χρωματισμένα κουτάκια (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.1). Συμπερασματικά, σε αυτές τις τρεις (3) συνεδρίες, παρατηρείται μία σταθερή τάση προς την επιτυχία για το πρώτο βήμα, μια προσπάθεια επίτευξης για το τρίτο, αλλά και μία εδραιωμένη κατάσταση αποτυχημένης εκτέλεσης για το δεύτερο βήμα.

Στα τρία βήματα της κάθε πρώτης και δεύτερης ψηφίδας σημείωσε 42.22%, επιτυχία, ενώ στην κάθε τρίτη και τέταρτη ψηφίδα που έπαιρνε είχε ποσοστό 40%. Με άλλα λόγια, παρατηρούμε μία σταθερότητα στον αριθμό επιτυχιών ανά ψηφίδα, δηλαδή η απόκλιση των τιμών δεν ήταν σημαντική. Ακόμη, θα πρέπει να τονίσουμε ότι, αν και δεν ήταν πάγιος ο αριθμός επιτυχιών για την κάθε ψηφίδα στο τρίτο βήμα, σε αντίθεση με του πρώτου, η διακύμανση που υπάρχει ήταν μηδαμινή. Οι περισσότερες από τις επιτυχίες του Άρη σχετίζονταν με την εκτέλεση του πρώτου

βήματος της δραστηριότητας και ελάχιστες με του τρίτου. Παρά το γεγονός ότι χρησιμοποίησε όλες τις ψηφίδες, σε καμία από αυτές δεν εκτέλεσε ορθά το δεύτερο βήμα.

Στη συνέχεια, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από τον Άρη, κατά την πρώτη φάση της έρευνας (Πίνακας 3.1).

	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
<b>1. Παίρνει μία ψηφίδα</b>	15	15	15	15	60/60 (100%)
<b>2. Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>	0	0	0	0	0
<b>3. Κολλάει την ψηφίδα</b>	4	4	3	3	14/60 (23.3%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>	19/45 (42.22%)	19/45 (42.22%)	18/45 (40%)	18/45 (40%)	74

**Πίνακας 3.1: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά την αρχική παρατήρηση.**

#### ► Διονύσης

Ο Διονύσης, στις πρώτες συνεδρίες, χρειαζόταν και την παρακίνηση της δασκάλας του ώστε να ακολουθήσει την ερευνήτρια. Όταν εισήλθε στο χώρο, τον παρατήρησε και όταν -μετά από παρακίνηση της ερευνήτριας- κάθισε στην καρέκλα, περιεργάστηκε τα υλικά και τα αντικείμενα. Σε αυτήν την πρώτη φάση δεν είχε ιδιαίτερη βλεμματική επαφή με την ερευνήτρια και ηχολαλούσε τη φράση «Όλα καλά». Η δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών δε φάνηκε να του προκαλεί ενδιαφέρον, σε αντίθεση με αυτήν των κασπó. Επιπλέον, ήταν σαν να έκρυβε το πρόσωπό του ανάμεσα στους ώμους του και χαμογελούσε.

Σε καμία από τις τρεις (3) συνεδρίες, ο Διονύσης δεν ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών. Μάλιστα, χρησιμοποιούσε έναν πολύ μικρό αριθμό ψηφίδων κάθε φορά, δηλαδή μόνο τις τέσσερις (4) πρώτες. Ως αποτέλεσμα, χρησιμοποίησε συνολικά δώδεκα (12) ψηφίδες κι έτσι κατάφερε να σημειώσει μερική επιτυχία στο πρώτο βήμα. Αυτό συνέβη, επειδή δεν πήρε τον απαιτούμενο αριθμό ψηφίδων, ενώ εκτέλεσε κατάλληλα το βήμα για τις δώδεκα (12) αυτές ψηφίδες. Επιπλέον, στο δεύτερο και τρίτο βήμα της δραστηριότητας δε έκανε καμία

επιτυχημένη προσπάθεια. Κατ' επέκταση, οι επιτυχίες του για την κάθε ψηφίδα ήταν ελάχιστες (6.66%) και όπως φαίνεται από τα παραπάνω αφορούσαν μόνον το πρώτο βήμα της δραστηριότητας. Δηλαδή, παρατηρούμε μια ήπια αλλά σταθερή δραστηριοποίηση από μεριάς του Διονύση στο πρώτο βήμα και μια αμετάβλητη αδράνεια στο δεύτερο και το τρίτο.

Όταν ο Διονύσης εκτελούσε τη δραστηριότητα, κάποιες φορές απλά έπιανε την κόλλα κι έπειτα την άφηνε πάλι στο τραπέζι. Όταν χρησιμοποιούσε τις ψηφίδες κι ενώ το πρώτο βήμα του ήταν εύκολο, προτιμούσε στη συνέχεια να τις τοποθετεί στο κέντρο του κουτιού. Ως αποτέλεσμα, δεν έκανε χρωματική αντιστοίχιση των ψηφίδων με την ανάλογη οπτική ένδειξη (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.2). Ακόμη, σε αυτές τις συνεδρίες, συνήθιζε να τακτοποιεί όλα τα αντικείμενα που βρίσκονταν στο τραπέζι εργασίας φτιάχνοντας έναν πύργο. Δηλαδή, τοποθετούσε τα δύο κουτιά το ένα πάνω στο άλλο, στη συνέχεια τα κουπάκια το ένα μέσα στο άλλο και μέσα στο τελευταίο τις ψηφίδες και την κόλλα (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.3).

Παρακάτω, ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας που αφορά τις προσπάθειες εκτέλεσης της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών από το Διονύση (Πίνακας 3.2).

	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
<b>1. Παίρνει μία ψηφίδα</b>	3	3	3	3	12/60 (20%)
<b>2. Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>	0	0	0	0	0
<b>3. Κολλάει την ψηφίδα</b>	0	0	0	0	0
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>	3/45 (6.66%)	3/45 (6.66%)	3/45 (6.66%)	3/45 (6.66%)	12

**Πίνακας 3.2:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά την αρχική παρατήρηση.

#### ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό

Όσον αφορά στη δραστηριότητα των κασπό, το ποσοστό επιτυχίας ήταν ανάλογο του αριθμού των υλικών (καλαμάκια) που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66).

### ► Άρης

Όσον αφορά στη δραστηριότητα των κασπό, ο Άρης εκτέλεσε το πρώτο βήμα με πλήρη επιτυχία. Στο δεύτερο βήμα δε σημειώθηκε καμία επιτυχία, καθώς είτε άπλωνε την κόλλα στο χαρτί ή την άλειφε με το δάχτυλό του, είτε υπήρχε απόθεμα κόλλας στο χαρτί επειδή την άπλωνε σε μεγάλες επιφάνειες και δε χρειαζόταν να επαναλάβει τη διαδικασία. Στο τρίτο βήμα σημείωσε επιτυχία 25%, γιατί κολλούσε τα καλαμάκια στραβά στο δοχείο με αποτέλεσμα να πέφτουν. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι ο Άρης είχε μια σταθερότητα στις προσπάθειες εκτέλεσης του πρώτου και του τρίτου βήματος, αλλά και στον ακατάλληλο τρόπο που προτιμούσε για την εκτέλεση του δεύτερου. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι το πρώτο βήμα δεν τον δυσκόλεψε καθόλου και μάλιστα χρησιμοποίησε έναν μεγάλο αριθμό υλικών (καλαμάκια). Στο τρίτο βήμα, το οποίο απαιτεί αρκετή υπομονή και λεπτό χειρισμό, ο Άρης σημείωσε αξιόλογες προσπάθειες για να το επιτεύξει. Επιπλέον, κάθε φορά έκανε χρωματική αντιστοίχιση των υλικών (καλαμάκια) με την ανάλογη οπτική ένδειξη.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών που έπρεπε να σημειωθεί για κάθε καλαμάκι και στα τρία (3) βήματα, σύμφωνα με τα εξήντα τέσσερα (64) που χρησιμοποίησε, ήταν πενήντα ένα (51). Ο Άρης σημείωσε ένα ποσοστό επιτυχίας από 41.17% έως 37.25% για καθένα καλαμάκι που έπαιρνε. Είναι εμφανές ότι δεν υπήρχε ιδιαίτερη διακύμανση μεταξύ των ποσοστών κι έτσι δημιουργήθηκε ένα σταθερό μοτίβο στον τρόπο που εκτελούσε τα βήματα για το κάθε καλαμάκι. Οι επιτυχημένες του προσπάθειες αφορούσαν το πρώτο βήμα για όλα τα καλαμάκια που χρησιμοποίησε, και σε κάποια από αυτά κατάφερε την κατάλληλη εκτέλεση και του τρίτου βήματος.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από τον Άρη (Πίνακας 3.3).

	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
1. Παίρνει ένα καλαμάκι	17	17	15	15	64/64 (100%)
2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι	0	0	0	0	0
3. Κολλάει το καλαμάκι	4	4	4	4	16/64 (25%)
Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)	21/51 (41.17%)	21/51 (41.17%)	19/51 (37.25%)	19/51 (37.25%)	80

**Πίνακας 3.3: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά την αρχική παρατήρηση.**

#### ► Διονύσης

Στη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό, ο Διονύσης εκτέλεσε με απόλυτη επιτυχία το πρώτο βήμα. Στα δύο (2) επόμενα βήματα δε σημειώθηκε καμία επιτυχία, καθώς ο συμμετέχων έβαζε κόλλα στο πάνω και μέσα μέρος από τα καλαμάκια και στη συνέχεια τα στερέωνε γύρω από το δοχείο (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.4). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να πέφτουν τα καλαμάκια, γεγονός όμως που δεν τον αποθάρρυνε. Αντιθέτως, επανεκτελούσε τη διαδικασία. Μάλιστα, χτυπούσε το τραπέζι για να πέσουν τα καλαμάκια που δεν είχαν ‘κολληθεί’ -τοποθετηθεί- γερά και στη συνέχεια τα επανατοποθετούσε. Αυτή η δραστηριότητα φάνηκε να τον ευχαριστεί περισσότερο κι έδειξε ιδιαίτερη υπομονή και επιμονή.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά καλαμάκι και στα τρία (3) βήματα ήταν δεκαοχτώ (18), σύμφωνα με τα είκοσι τέσσερα (24) που χρησιμοποίησε. Ο Διονύσης είχε το ίδιο ποσοστό (33.33%) επιτυχίας για κάθε καλαμάκι, το οποίο αφορούσε μόνο το πρώτο βήμα εκτέλεσης της δραστηριότητας. Έτσι, ήταν αμετάβλητος ο αριθμός επιτυχιών που αφορούσε το κάθε ένα καλαμάκι. Σε αυτή τη δραστηριότητα έκανε μερική χρωματική αντιστοίχιση των υλικών (καλαμάκια) με τις ανάλογες χρωματισμένες ρίγες. Όπως φαίνεται από τον πίνακα στη συνέχεια, σημειώθηκε ένα σταθερό μοτίβο επιτυχίας στην εκτέλεση του πρώτου βήματος και αποτυχημένων προσπαθειών για το δεύτερο και τρίτο βήμα. Δηλαδή, αν και εκτελούσε το πρώτο βήμα με ιδιαίτερη ευκολία, προτιμούσε στα επόμενα δύο (2) έναν δικό του τρόπο κατασκευής.

Παρακάτω, δίνεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από το Διονύση (Πίνακας 3.4).

	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
1. Παίρνει ένα καλαμάκι	6	6	6	6	24/24 (100%)
2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι	0	0	0	0	0
3. Κολλάει το καλαμάκι	0	0	0	0	0
Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)	6/18 (33.33%)	6/18 (33.33%)	6/18 (33.33%)	6/18 (33.33%)	24

**Πίνακας 3.4: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την αρχική παρατήρηση.**

Αυτή η πρώτη φάση παρατήρησης έδειξε ότι τα δυο παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο δεύτερο και τρίτο βήμα εκτέλεσης και των δύο χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα για τον Άρη, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δυσκολευόταν κυρίως στο δεύτερο βήμα και των δύο χειροτεχνικών δραστηριοτήτων, δηλαδή δεν έβαζε κόλλα στις ψηφίδες και τα καλαμάκια με τον απαιτούμενο τρόπο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να κολλάει συχνά τα υλικά με απρόσεχτο τρόπο ή εντελώς ανεπιτυχώς. Άρα, αντιμετώπιζε δυσκολίες και στην εκτέλεση του τρίτου βήματος, αν και σημείωσε κάποιες επιτυχίες. Τα δάχτυλά του γέμιζαν κόλλα, γεγονός το οποίο τον ενοχλούσε και δυσχέραινε την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Όμως, έδειξε ότι κατανοούσε τον τρόπο χρήσης των υλικών που απαιτούνταν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Ο Διονύσης στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών φάνηκε να μην κατανοεί τη σύνδεση των υλικών και τις ενέργειες που απαιτούνταν για την εκτέλεση της χειροτεχνικής δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών. Πήρε ελάχιστες ψηφίδες, δεν χρησιμοποιούσε την κόλλα και απλά τις τοποθετούσε στο κέντρο του κουτιού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην εκτελεί το δεύτερο και το τρίτο βήμα της διαδικασίας. Στα ίδια βήματα αντιμετώπισε δυσκολίες και κατά τη δραστηριότητα των κασπό, καθώς έβαζε κόλλα στο εσωτερικό και επάνω μέρος από τα καλαμάκια, ενώ στη συνέχεια ακουμπούσε αυτό το σημείο στο δοχείο και το κάτω μέρος στο τραπέζι εργασίας. Εκτελούσε δηλαδή το δεύτερο και τρίτο βήμα με έναν δικό του τρόπο, υποδεικνύοντας ότι καταλάβαινε τι έπρεπε να πράξει.

Έτσι, αντιληφθήκαμε ότι τα προβλήματα των παιδιών εντοπίζονται στα δύο τελευταία βήματα και των δύο δραστηριοτήτων. Στην επόμενη φάση της

παρέμβασης, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί μια μη παρεμβατική μορφή προτροπής, αυτή των οπτικών ερεθισμάτων. Αρχικά, προτιμήθηκε αυτή η προτροπή γιατί θα επέτρεπε στα παιδιά να δράσουν χωρίς την επέμβαση της ερευνήτριας. Επιπλέον, θα έδειχνε κατά πόσο οι συμμετέχοντες παρατηρούν τις οπτικές υποδείξεις που παρέχει το περιβάλλον μάθησης. Ακόμη, αυτή η μορφή προτροπής θα απαντούσε στην αρχική υπόθεση μας, αν η οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων θα ήταν αρκετή για την επιτυχημένη εκτέλεσή τους.

## **II. Φάση παρέμβασης**

Γνωρίζοντας τις δυσκολίες των παιδιών στην εκτέλεση του δεύτερου και του τρίτου βήματος των δραστηριοτήτων και κατανοώντας την προτίμηση των ατόμων με αυτισμό για συγκεκριμένες, σαφείς και οπτικοποιημένες προτροπές, προχωρήσαμε στην πρώτη (Α') φάση της παρέμβασης.

### *A. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω της προτροπής με οπτικά ερεθίσματα (συνεδρίες 1<sup>η</sup>-5<sup>η</sup>)*

Κατά το πρώτο αυτό μέρος της παρέμβασης έγιναν πέντε (5) επισκέψεις στο σχολείο. Διεξήχθησαν συνολικά είκοσι (20) συνεδρίες, δέκα (10) για το κάθε παιδί. Άρα, ο κάθε συμμετέχων εκτέλεσε την κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα πέντε (5) φορές.

Όπως έχει ήδη περιγραφεί στο δεύτερο κεφάλαιο, σε αυτή τη φάση χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις (4) φωτογραφίες για την κάθε δραστηριότητα, τοποθετημένες σε οριζόντια διάταξη. Αυτή ήταν η προτροπή που παρέχονταν στους συμμετέχοντες, η οποία παρατηρήθηκε και μετρήθηκε με τα πρωτόκολλα παρατήρησης. Δινόταν βέβαια και η ανάλογη λεκτική οδηγία στην αρχή κάθε συνεδρίας, δηλαδή «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό», αν το χρειαζόταν ο συμμετέχων. Επιπλέον, η δόμηση του περιβάλλοντος μάθησης με την οπτική οργάνωση των υλικών διατηρήθηκε. Κάθε ένα από αυτά βρίσκονταν πάνω από την αντίστοιχη φωτογραφία, ενώ το αντικείμενο επεξεργασίας της κάθε δραστηριότητας (κουτί και δοχείο) δινόταν μπροστά στο κάθε παιδί. Ακόμη, η οπτική ένδειξη, ο χρωματισμός στα περιμετρικά τετράγωνα των κουτιών και στις ρίγες των κασπό, παρέμεινε (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», σελ.39).

Στα πρωτόκολλα παρατήρησης της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών, ο συνολικός αριθμός επιτυχιών ανά ψηφίδα σημειωνόταν στα φατνία της προτελευταίας γραμμής από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη. Ακόμη, το σύνολο των επιτυχιών για το κάθε ένα βήμα, που αναφερόταν σε όλες τις ψηφίδες, καταγραφόταν στα φατνία της έκτης (6<sup>ης</sup>) στήλης, τα οποία αντιστοιχούσαν σε αυτά των βημάτων της αριστερής στήλης. Δηλαδή, με ένα '+' σημειωνόταν κάθε επίτευξη των βημάτων, με ένα '-' η κάθε αποτυχημένη προσπάθεια και τίποτα αν ο συμμετέχων δεν εκτελούσε καθόλου το βήμα. Τα σημεία αυτά καταγράφονταν στα ανάλογα φατνία από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη και στη συνέχεια συλλεγόταν ο συνολικός αριθμός επιτυχιών. Επίσης, καταγραφόταν και η συχνότητα που κοίταζε ο κάθε συμμετέχων τη φωτογραφία του κάθε βήματος. Αυτό γινόταν σημειώνοντας κάθετες ευθείες στα φατνία της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης, όπου δινόταν η υπόδειξη της οπτικής προτροπής από τα αντίστοιχα κουτάκια της πρώτης αριστερής στήλης. Η συχνότητα που κοίταζε ο κάθε συμμετέχων τη φωτογραφία του κάθε βήματος όταν χρησιμοποιούσε την κάθε μία ψηφίδα, σημειωνόταν στα κουτάκια της τελευταίας γραμμής των ίδιων στηλών. Στα κουτάκια της έκτης (6<sup>ης</sup>) στήλης, που αντιστοιχούσαν σε αυτά των προτροπών της αριστερής στήλης, σημειωνόταν η συχνότητα που το κάθε ένα παιδί κοίταζε τη φωτογραφία του εκάστοτε βήματος (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.44 και «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση», σελ.50).

Η χρήση των πρωτοκόλλων παρατήρησης για τη δραστηριότητα των κασπό ήταν παρόμοια. Ο συνολικός αριθμός επιτυχιών για το κάθε ένα καλαμάκι σημειωνόταν στα φατνία της προτελευταίας γραμμής από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη. Στα κουτάκια της τελευταίας γραμμής των ίδιων στηλών καταγραφόταν η συχνότητα που το κάθε παιδί κοιτούσε όλες τις φωτογραφίες των βημάτων για κάθε ένα καλαμάκι που χρησιμοποιούσε. Στα φατνία της έκτης (6<sup>ης</sup>) στήλης, στα αντίστοιχα με αυτά των προτροπών της αριστερής στήλης, σημειωνόταν ο συνολικός αριθμός που κοιτούσε το κάθε παιδί τη φωτογραφία του κάθε βήματος. Επιπλέον, το σύνολο των επιτυχιών για το κάθε ένα βήμα, το οποίο αναφερόταν στο σύνολο των υλικών (καλαμάκια), καταγραφόταν στα φατνία της έκτης (6<sup>ης</sup>) στήλης, στα ανάλογα με αυτά της αριστερής στήλης (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.44 και «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση», σελ.50).



### *i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών*

Στις πέντε (5) αυτές συνεδρίες, ο κάθε συμμετέχων έπρεπε να χρησιμοποιήσει συνολικά εκατό (100) ψηφίδες. Δηλαδή, είκοσι (20) στην κάθε συνεδρία, προκειμένου να ολοκληρωθεί κάθε φορά η χειροτεχνική δραστηριότητα. Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά βήμα για όλες τις ψηφίδες ήταν εκατό (100), ενώ το σύνολο των επιτυχημένων προσπαθειών ανά ψηφίδα, που αφορά την εκτέλεση των τριών (3) βημάτων, ορίστηκε ως εβδομήντα πέντε (75) (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66).

#### **► Άρης**

Οι φωτογραφίες προκάλεσαν έκπληξη κι ενδιαφέρον στον Άρη. Στην πρώτη συνεδρία, μόλις τις πρόσεξε ρώτησε αν ήταν φωτογραφίες και μάλιστα αν απεικονίζονταν ο ίδιος σε αυτές. Σε αυτό το σημείο θα έπρεπε επίσης να τονιστεί, ότι κατά τις δύο τελευταίες συνεδρίες της Α΄ φάσης της παρέμβασης ο Άρης είχε τραυματιστεί στο δεξιό δείκτη. Καθώς είναι δεξιόχειρας, αυτό το γεγονός επηρέασε την απόδοσή του.

Κατά τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, ο Άρης χρησιμοποίησε όλες τις ψηφίδες που απαιτούνταν και εκτέλεσε το πρώτο βήμα με τον επιθυμητό τρόπο. Έτσι, σημείωσε απόλυτη επιτυχία και διατήρησε τη σταθερή τάση επιτυχιών σε αυτό το βήμα. Στο δεύτερο βήμα έβαλε κόλλα με τον επιθυμητό τρόπο σε λίγες ψηφίδες (8%), κοιτώντας δεκαεπτά (17) φορές την αντίστοιχη φωτογραφία. Γεγονός είναι πάντως, ότι ο Άρης κατάφερε να σημειώσει για πρώτη φορά επιτυχίες σε αυτό το βήμα. Κόλλησε με προσοχή το ένα τέταρτο του συνόλου των ψηφιδών (25%), επιτείνοντας έτσι το σύνολο των επιτυχιών του στο τρίτο βήμα καθώς παρατήρησε την αντίστοιχη φωτογραφία δεκατέσσερις (14) φορές. Αν και έκανε χρωματική αντιστοίχιση της κάθε ψηφίδας με το χρωματισμένο κουτάκι (οπτική ένδειξη), δεν πέτυχε το μέγιστο επιθυμητό αποτέλεσμα στο τρίτο βήμα. Κατά βάση, κολλούσε τις ψηφίδες απρόσεκτα και στραβά, άλειφε αρκετή ποσότητα κόλλας σε μεγάλη επιφάνεια και πίεζε με δύναμη τις ψηφίδες για να κολλήσουν στο κουτί (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.5).

Παρ' όλα αυτά, ο σταθερός επιτυχημένος του ρυθμός για την εκτέλεση του πρώτου βήματος παρέμεινε και στο τρίτο βήμα αυξήθηκαν οι επιτυχημένες του προσπάθειες. Επιπλέον, ο Άρης κατάφερε να σημειώσει επιτυχίες στο δεύτερο βήμα, το οποίο στην προηγούμενη φάση τον είχε δυσκολέψει ιδιαίτερα. Από τον πίνακα

παρακάτω διακρίνουμε ότι, ο Άρης κοιτούσε συχνότερα τις φωτογραφίες του δεύτερου και τρίτου βήματος, παρά του πρώτου, ίσως γιατί σε αυτά αντιμετώπιζε δυσκολίες. Μάλιστα, κοίταξε περισσότερες φορές τη φωτογραφία του δεύτερου βήματος, στο οποίο από τη αρχή της έρευνας είχε τις περισσότερες δυσκολίες και τελικά σημείωσε και επιτυχημένες προσπάθειες εκτέλεσης.

Τα ποσοστά επιτυχίας ανά ψηφίδα που σημείωσε διακυμάνθηκαν από 54.66% έως 38.66%, εμφανίζοντας αρκετή διαφορά μεταξύ τους. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι σημείωσε τις περισσότερες επιτυχίες όταν χρησιμοποιούσε την πρώτη, κάθε φορά, ψηφίδα. Τα ποσοστά αυτά ήταν αυξημένα και για την κάθε δεύτερη ψηφίδα, όχι όμως για την κάθε τρίτη ή τέταρτη. Ίσως αυτό να συνέβαινε γιατί, όταν η ερευνήτρια ξαναγέμιζε τα κουπάκια, μπορεί να σήμαινε για τον Άρη την επανεκκίνηση της δραστηριότητας κι επομένως σε αυτό το σημείο να επικεντρωνόταν περισσότερο. Ένα παρόμοιο μοτίβο παρατηρούμε και στη συχνότητα της οπτικής προτροπής ανά ψηφίδα. Δηλαδή, όταν ο Άρης χρησιμοποιούσε την πρώτη ψηφίδα από τις τέσσερις (4) που υπήρχαν στα δύο κουπάκια, κοιτούσε συχνότερα τις φωτογραφίες των τριών (3) βημάτων. Η παρατήρηση των οπτικών ερεθισμάτων έφθινε όταν ο Άρης χρησιμοποιούσε την κάθε δεύτερη και τέταρτη ψηφίδα και μάλιστα στην κάθε τρίτη ψηφίδα δε φαίνεται να παρατήρησε καμία (0) φορά τις φωτογραφίες. Με άλλα λόγια, ο Άρης ήταν πιο παρατηρητικός και σημείωνε περισσότερες επιτυχίες όταν βρίσκονταν στην αρχή της επανεκκίνησης της δραστηριότητας.

Στη συνέχεια, δίνεται ο συγκεντρωτικός πίνακας των προσπαθειών του Άρη για την εκτέλεση της χειροτεχνικής δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών (Πίνακας 3.5).

Μορφές βοήθειας Βήματα	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών/ βοηθειών (ανά βήμα)
Βοήθεια : Φωτογραφία	6	0	0	1	7
1.Παίρνει μία ψηφίδα	25	25	25	25	100/100 (100%)
Βοήθεια : Φωτογραφία	13	3	0	1	17
2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα	4	1	2	1	8/100 (8%)
Βοήθεια : Φωτογραφία	10	3	0	1	14
3.Κολλάει την ψηφίδα	12	8	2	3	25/100 (25%)
Σύνολο επιτυχιών (ανά ψηφίδα)	41/75 (54.66%)	34/75 (45.33%)	29/75 (38.66%)	29/75 (38.66%)	133
Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)	29	6	0	3	38

**Πίνακας 3.5: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης.**

#### ► Διονύσης

Η παρουσία των φωτογραφιών δεν δημιούργησε κάποια αντίδραση στο Διονύση. Με άλλα λόγια, δεν έκανε κάποια χειρονομία προς το μέρος τους, δεν τις υπέδειξε, ούτε τις άγγιξε, ούτε εξέφρασε κάποια σχετική λέξη ή ερώτηση. Στη συνέχεια, διαφαίνεται από τον πίνακα ότι τα οπτικά ερεθίσματα δεν επέφεραν κάποια σημαντική αλλαγή στον τρόπο που είχε αναπτύξει για να εκτελεί τα βήματα των δραστηριοτήτων. Η παρατήρηση και η καταγραφή σχετικά με τη συχνότητα που ο Διονύσης κοίταζε τις φωτογραφίες ήταν πιο δύσκολη, καθώς χαρακτηρίζεται από περιφερειακή όραση με ελάχιστα διαστήματα εστίασης.

Όσον αφορά στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, ο Διονύσης χρησιμοποίησε σχεδόν όλες τις ψηφίδες, σημειώνοντας ποσοστό επιτυχίας 92% στο πρώτο βήμα. Ο Διονύσης όχι μόνο εκτέλεσε το βήμα αυτό με τον κατάλληλο τρόπο, αλλά αύξησε τον αριθμό των ψηφιδών που χρησιμοποιούσε σε σύγκριση με την προηγούμενη φάση, φτάνοντας κοντά στη δημιουργία της απόλυτης επιτυχίας. Όμως, στα δύο επόμενα βήματα οι δυσκολίες παρέμειναν. Δηλαδή, δεν σημείωσε καμία

επιτυχία, καθώς συνέχισε να μη βάζει κόλλα στις ψηφίδες, αλλά να τις τοποθετεί απλά πάνω στο κουτί. Σε ελάχιστες από αυτές έβαλε κόλλα, συγκεκριμένα στην πρόσοψη και στις γωνίες, μην κατορθώνοντας έτσι να εκτελέσει το τρίτο βήμα (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.7). Έτσι, ο Διονύσης διατήρησε μια σταθερή τάση επιτυχιών στο πρώτο βήμα, καθώς και μια κατάσταση συνεχών αποτυχημένων και ακατάλληλων προσπαθειών στην εκτέλεση του δεύτερου και τρίτου βήματος.

Είναι βέβαιο πάντως, ότι κοίταξε τη φωτογραφία του δεύτερου βήματος έντεκα (11) φορές και εννέα (9) του τρίτου. Άρα, ο Διονύσης παρατήρησε τις φωτογραφίες των βημάτων που τον δυσκόλευαν περισσότερο. Ο μεγαλύτερος αριθμός παρατηρήσεων σημειώθηκε στη φωτογραφία του δεύτερου βήματος και η αλήθεια είναι ότι έκανε προσπάθειες να εκτελέσει αυτό το βήμα. Όμως, δεν κατάφερε να κατανοήσει σε ποιο ακριβές σημείο έπρεπε να απλώσει την κόλλα. Στο τρίτο βήμα, αν και παρατήρησε την ανάλογη φωτογραφία, αν και υπήρχαν οι ανάλογες οπτικές ενδείξεις περιμετρικά του κουτιού, αν και καταλάβαινε το γεγονός ότι έπρεπε οι ψηφίδες να τοποθετηθούν πάνω στο κουτί, δεν του ήταν ξεκάθαρο σε ποια συγκεκριμένα σημεία του κουτιού ήταν απαραίτητο να βρίσκονται οι ψηφίδες.

Ο Διονύσης σημείωσε το ίδιο ποσοστό επιτυχιών (30.66%) για κάθε μία ψηφίδα. Επειδή, οι επιτυχημένες του προσπάθειες αφορούν μόνον την εκτέλεση του πρώτου βήματος, παρατηρείται ένας σταθερός αριθμός επιτυχιών ανά ψηφίδα. Ακόμη, φαίνεται ότι κοίταξε τις φωτογραφίες όλων των βημάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ψηφίδα από τρεις (3) έως οχτώ (8) φορές. Από τον πίνακα φαίνεται, ότι κοιτούσε συχνότερα τις φωτογραφίες κάθε φορά που χρησιμοποιούσε την κάθε τρίτη ψηφίδα. Ίσως δηλαδή, ο Διονύσης να επέλεγε να παρατηρεί τα οπτικά ερεθίσματα στη μέση της χρονικής διάρκειας της επανεκκίνησης της δραστηριότητας.

Παρακάτω, ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από το Διονύση (Πίνακας 3.6).

Μορφές βοήθειας Βήματα	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
Βοήθεια : Φωτογραφία	0	0	1	0	1
1.Παίρνει μία ψηφίδα	23	23	23	23	92/100 (92%)
Βοήθεια : Φωτογραφία	3	2	5	1	11
2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα	0	0	0	0	0
Βοήθεια : Φωτογραφία	2	3	2	2	9
3.Κολλάει την ψηφίδα	0	0	0	0	0
Σύνολο επιτυχιών (ανά ψηφίδα)	23/75 (30.66%)	23/75 (30.66%)	23/75 (30.66%)	23/75 (30.66%)	92
Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)	5	5	8	3	21

**Πίνακας 3.6: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης.**

*ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό*

Κατά τη διάρκεια αυτών των πέντε (5) συνεδριών, το ποσοστό επιτυχίας για κάθε βήμα και καλαμάκι ήταν ανάλογο του αριθμού των υλικών (καλαμάκια) που χρησιμοποίησαν τα παιδιά (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66).

**► Άρης**

Στη δραστηριότητα των κασπό, ο Άρης χρησιμοποίησε εκατόν οχτώ (108) καλαμάκια και θα μπορούσε να είχε δημιουργήσει δύο κασπό. Δηλαδή, έκανε επιτυχημένες προσπάθειες στο πρώτο βήμα και χρησιμοποίησε μεγάλο αριθμό υλικών (καλαμάκια). Όμως, δε σημείωσε καμία επιτυχία στο δεύτερο βήμα εκτέλεσης της δραστηριότητας, αν και παρατήρησε την ανάλογη φωτογραφία δεκαέξι (16) φορές. Ο Άρης προτιμούσε να αλείφει την κόλλα στο χαρτί και στις άκρες από τα καλαμάκια. Στο τρίτο βήμα σημείωσε επιτυχία 16.66%, καθώς κατόρθωσε να κολλήσει δεκαοχτώ (18) από τα εκατόν οχτώ (108) καλαμάκια με τον επιθυμητό τρόπο. Με άλλα, λόγια αύξησε τον αριθμό των υλικών (καλαμάκια) που είχε κολλήσει κατά την προηγούμενη φάση της αρχικής παρατήρησης. Ακόμη, ο Άρης συνέχισε να

αντιστοιχεί χρωματικά τα καλαμάκια με τις κάθετες χρωματισμένες ρίγες (οπτική ένδειξη) του δοχείου. Παρ' όλα αυτά κολλούσε τα περισσότερα καλαμάκια σε πλάγια διάταξη ή δεν τα κολλούσε καλά στο χαρτί κι έπεφταν, ενώ παράλληλα κολλούσαν τα χέρια του γιατί άλειφε με τα δάχτυλά του την κόλλα στο χαρτί (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.6). Επιπλέον, παρατήρησε τη φωτογραφία αυτού του βήματος εννέα (9) φορές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, είναι εμφανές ότι ο Άρης παρατήρησε τις φωτογραφίες των βημάτων στα οποία αντιμετώπιζε δυσκολίες αλλά δεν κατάφερε να τις ξεπεράσει. Επιπρόσθετα, αν και παρατήρησε περισσότερες φορές τη φωτογραφία του δεύτερου βήματος, τα προβλήματα παρέμειναν, καθώς διατηρήθηκε το σταθερό ποσοστό αποτυχίας. Στο τρίτο βήμα, φαίνεται πως είχε αναπτύξει έναν ήπιο ρυθμό προς την επιτυχία ενώ για το πρώτο η ομαλότητα της επιτυχίας του παρέμεινε.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά καλαμάκι και για τα τρία (3) βήματα ορίστηκε ως ογδόντα μία (81). Ο Άρης σημείωσε ποσοστό επιτυχίας από 45.67% έως 34.56% ανά καλαμάκι. Οι επιτυχημένες αυτές ενέργειες αφορούσαν περισσότερο το πρώτο και στη συνέχεια το τρίτο βήμα. Όμως, προκύπτει, μία σχετική απόκλιση, με μέγιστη διαφορά 9% μεταξύ του μεγαλύτερου αριθμού επιτυχιών και του μικρότερου. Αυτό συνέβη επειδή σημείωσε τις περισσότερες επιτυχίες στο κάθε πρώτο καλαμάκι που χρησιμοποιούσε. Από τον πίνακα μπορεί να παρατηρηθεί, ότι ο Άρης είχε όχι μόνο τις περισσότερες επιτυχίες στο κάθε πρώτο καλαμάκι αλλά και τη μεγαλύτερη συχνότητα παρατήρησης των οπτικών ερεθισμάτων. Δηλαδή και στην δραστηριότητα των κασπό, ο Άρης ήταν πιο παρατηρητικός και συγκεντρωμένος στην εργασία του όταν γινόταν η επανεκκίνηση της δραστηριότητας. Η παρατήρηση των φωτογραφιών και οι επιτυχίες του έφθιναν σύμφωνα με τη σειρά χρήσης των υλικών.

Στη συνέχεια, δίνεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από τον Άρη κατά το πρώτο μέρος της παρέμβασης (Πίνακας 3.7).

Μορφές βοήθειας Βήματα	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
Βοήθεια : Φωτογραφία	4	0	0	0	4
1. Παίρνει ένα καλαμάκι	27	27	27	27	108/108 (100%)
Βοήθεια : Φωτογραφία	11	1	4	0	16
2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι	0	0	0	0	0
Βοήθεια : Φωτογραφία	5	2	2	0	9
3. Κολλλάει το καλαμάκι	10	3	4	1	18/108 (16.66%)
Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)	37/81 (45.67%)	30/81 (37.03%)	31/81 (38.27%)	28/81 (34.56%)	126
Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)	20	3	6	0	29

**Πίνακας 3.7: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης.**

#### ► Διονύσης

Ο Διονύσης για την εκτέλεση της δραστηριότητας των κασπό χρησιμοποίησε συνολικά σαράντα τέσσερα (44) καλαμάκια, επιτυγχάνοντας το μέγιστο ποσοστό επιτυχίας στο πρώτο βήμα. Ενώ μπορούσε να εκτελεί το αρχικό σημείο της δραστηριότητας με ευκολία, διατηρώντας τη σταθερότητα της επιτυχίας του και αυξάνοντας τον αριθμό των υλικών που είχε χρησιμοποιήσει στην αρχική παρατήρηση, δεν σημείωσε καμία (0) επιτυχία στο δεύτερο και τρίτο βήμα. Έτσι, παρέμεινε αμετάβλητος ο αριθμός των αποτυχημένων προσπαθειών του. Δηλαδή, ο Διονύσης συνέχισε να εκτελεί τα βήματα με το δικό του τρόπο, σύμφωνα με τη δική του ρουτίνα, βάζοντας κόλλα μέσα στα καλαμάκια και στις επάνω άκρες τους, τις οποίες ακουμπούσε στο δοχείο, ενώ στερέωνε τις κάτω άκρες στο τραπέζι. Η συχνότητα παρατήρησης των φωτογραφιών ήταν οχτώ (8) φορές για το δεύτερο βήμα και έξι (6) φορές για το τρίτο. Ο Διονύσης φαίνεται ότι κοίταζε τις φωτογραφίες των βημάτων τα οποία εκτελούσε με ακατάλληλο τρόπο.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχίας ανά καλαμάκι που αφορά την εκτέλεση και των τριών (3) βημάτων ορίστηκε ως τριάντα τρεις (33). Ο Διονύσης σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 33.33% για κάθε ένα καλαμάκι, το οποίο -αν και εκφράζει μία σταθερότητα- αντιστοιχεί μόνο στην εκτέλεση του πρώτου βήματος. Δεδομένου ότι τα καλαμάκια παρέχονταν ανά τέσσερα (4), αντιλαμβανόμαστε και σε αυτή τη δραστηριότητα ότι παρατηρούσε συχνότερα τις φωτογραφίες όταν χρησιμοποιούσε το κάθε τρίτο και κυρίως τέταρτο καλαμάκι. Δηλαδή, όταν η επανεκκίνηση της δραστηριότητας έφθανε στη λήξη της ώστε να επέλθει η επόμενη, ο Διονύσης ήταν πιο παρατηρητικός. Όμως, η απόκλιση της συχνότητας παρατήρησης μεταξύ των υλικών (καλαμάκια) δεν ήταν σημαντική.

Παρακάτω, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από το Διονύση κατά την Α' φάση της παρέμβασης (Πίνακας 3.8).

Μορφές βοήθειας Βήματα	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
Βοήθεια : Φωτογραφία	0	0	1	0	1
1. Παίρνει ένα καλαμάκι	11	11	11	11	44/44 (100%)
Βοήθεια : Φωτογραφία	1	2	1	4	8
2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι	0	0	0	0	0
Βοήθεια : Φωτογραφία	1	1	2	2	6
3. Κολλάει το καλαμάκι	0	0	0	0	0
Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)	11/33 (33.33%)	11/33 (33.33%)	11/33 (33.33%)	11/33 (33.33%)	44
Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)	2	3	4	6	15

Πίνακας 3.8: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την Α' φάση της παρέμβασης.

Συνοπτικά, ο Άρης κατάφερε να σημειώσει επιτυχίες, αν και ελάχιστες (8), στο δεύτερο βήμα της χειροτεχνικής δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών. Χρησιμοποίησε όλες τις ψηφίδες που απαιτούνταν και αύξησε τον αριθμό επιτυχιών



στην εκτέλεση του τρίτου βήματος, κολλώντας σωστά είκοσι πέντε (25) ψηφίδες. Όμως, αν και εκτελούσε τα βήματα φτιάχνοντας κάθε φορά τα ψηφιδωτά κουτιά, δεν το έκανε με τον κατάλληλο τρόπο. Η κόλλα που έβαζε ήταν υπεραρκετή, την άλειφε συχνά με τα δάχτυλά του και κολλούσε τις ψηφίδες με πίεση. Έτσι, το τελικό αποτέλεσμα είχε την εικόνα μιας χονδροειδούς, απρόσεκτης κατασκευής. Στη δραστηριότητα των κασπό, αν και συνέχισε να μη βάζει κόλλα στα καλαμάκια με τον κατάλληλο τρόπο, αύξησε τον αριθμό επιτυχιών του στο τρίτο βήμα από δέκα έξι (16) που ήταν στη φάση της αρχικής παρατήρησης, σε δέκα οχτώ (18). Κατά τη δραστηριότητα των κασπό, ο Άρης άπλωνε την κόλλα στο χαρτί, με αποτέλεσμα να μην εκτελεί σωστά το δεύτερο βήμα, αλλά ούτε και το τρίτο, καθώς τα καλαμάκια δεν είχαν την απαιτούμενη ποσότητα κόλλας. Άλλες φορές, εκτελούσε το δεύτερο βήμα, βάζοντας κόλλα στο επάνω και μέσα μέρος από μερικά καλαμάκια, αλλά στη συνέχεια τα πίεζε, έβγαζε την κόλλα και την άλειφε στο χαρτί με τα δάχτυλά του. Έτσι, επειδή τα χέρια του ήταν γεμάτα κόλλα, κολλώντας ένα καλαμάκι μετακινούσε τα υπόλοιπα, τα ξεκολλούσε και τα περιεργαζόταν στις χούφτες του. Δεν είχε πολλή υπομονή και συχνά ζητούσε την έμπρακτη βοήθεια της ερευνήτριας. Παρ' όλα αυτά, ο Άρης πάντα έκανε χρωματική αντιστοιχία των υλικών με τις οπτικές ενδείξεις.

Ο Διονύσης συνέχισε να μην εκτελεί με τον επιθυμητό τρόπο τα δύο (2) τελευταία βήματα των δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια, συνέχισε να δημιουργεί μικρά πυργάκια με τις ψηφίδες στο κέντρο των κουτιών και να τοποθετεί τα καλαμάκια γύρω από τα δοχεία των κασπό. Και στις δύο κατασκευές δεν έκανε απόλυτη χρωματική αντιστοιχία των υλικών με τις οπτικές ενδείξεις. Όμως, στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών χρησιμοποίησε σχεδόν όλες τις ψηφίδες που απαιτούνταν κατά τη διάρκεια των πέντε (5) συνεδριών. Ας μην ξεχνάμε ότι στην αρχική φάση της παρατήρησης χρησιμοποιούσε τις πρώτες τέσσερις (4) ψηφίδες σε κάθε συνεδρία. Ακόμη, έπαιρνε μερικές φορές την κόλλα αλλά είτε δεν τη χρησιμοποιούσε καθόλου είτε την άπλωνε στην πρόσοψη και στις γωνίες των ψηφίδων, τις οποίες μετά τοποθετούσε στο κέντρο του κουτιού. Όμως, αυτή η προσπάθεια του Διονύση έδειξε ότι κατανόησε τη χρήση των υλικών για την κατασκευή της δραστηριότητας.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι δύο συμμετέχοντες συνέχισαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο δεύτερο και τρίτο βήμα των δύο (2) χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Έτσι, αποφασίστηκε να δοθούν και επιπλέον προτροπές, διαφορετικής μορφής για το κάθε παιδί.

### *B. Διδασκαλία χειροτεχνικών δραστηριοτήτων μέσω προτροπών ανάλογων για τον κάθε συμμετέχων (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>)*

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της Α' φάσης της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες δε σημείωσαν την αναμενόμενη πρόοδο. Τα οπτικά ερεθίσματα δεν τους οδήγησαν σε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο εκτέλεσης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα δύο παιδιά δεν εκτελούσαν με τον κατάλληλο τρόπο το δεύτερο και τρίτο βήμα των δύο (2) χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Γι' αυτόν το λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν διαφορετικές μορφές προτροπών, οι οποίες να ταιριάζουν με το γνωστικό επίπεδο του καθενός παιδιού. Αυτή η Β' φάση της παρέμβασης είχε διάρκεια επτά (7) συνεδριών για κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα. Άρα, ο κάθε συμμετέχων συμμετείχε συνολικά σε δεκατέσσερις (14) συνεδρίες.

Η ήδη υπάρχουσα δομημένη μορφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της Α' φάσης των διδασκαλιών διατηρήθηκε μέχρι τη λήξη της παρέμβασης και για τα δύο παιδιά. Δηλαδή, τα υλικά ήταν τοποθετημένα σύμφωνα με τη σειρά χρήσης τους, πάνω από τις αντίστοιχες φωτογραφίες και με κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά. Η οριζόντια διάταξη των οπτικών ερεθισμάτων με βέλκρο σε ένα χαρτόνι, βοηθούσε ώστε να χρησιμοποιούνται, να αποσπώνται και να υποδεικνύονται, με ευκολία στους συμμετέχοντες. Οι οπτικές ενδείξεις στα κουτιά και στα δοχεία των κασπό παρέμειναν (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», σελ.39).

### ***Επιλογή προτροπών***

#### ***► Άρης***

Έτσι, για τον Άρη προτιμήθηκε να δίνεται το οπτικό ερέθισμα της φωτογραφίας και στη συνέχεια η ανάλογη λεκτική προτροπή. Αυτές οι δύο μορφές προτροπών χρησιμοποιήθηκαν μέχρι τη λήξη της παρέμβασης, δηλαδή από την έκτη έως και τη δωδέκατη συνεδρία (6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>). Ας μην ξεχνάμε ότι ο Άρης έχει οριακή νοημοσύνη, με ένα αρκετά καλό γνωστικό και λεκτικό επίπεδο. Αντιλαμβάνεται την επικοινωνία και κατανοεί ό,τι του ζητείται. Η λεκτική προτροπή δίνεται σε άτομα υψηλής λειτουργικότητας, τα οποία καταλαβαίνουν τη λεκτική επικοινωνία και ακολουθούν τις οδηγίες. Ακόμη, η οπτικοποίηση της διαδικασίας εκτέλεσης των

δραστηριοτήτων, μέσω των φωτογραφιών, είναι πιο εύκολα αντιληπτή από άτομα με αυτισμό.

Επομένως, κάθε φορά που ο Άρης επιχειρούσε να εκτελέσει τα βήματα με λανθασμένο τρόπο η ερευνήτρια τον διέκοπτε λέγοντάς του «Άρη, περίμενε» και «Άρη, δες τη φωτογραφία». Δηλαδή, έπαιρνε τη φωτογραφία του εκάστοτε βήματος και την έδειχνε στον Άρη, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες φράσεις. Εάν χρειαζόταν δινόταν και η λεκτική προτροπή του ανάλογου βήματος, όπως «Βάλε κόλλα στην ψηφίδα / στο καλαμάκι» και «Κόλλησε την ψηφίδα / το καλαμάκι», η συχνότητα της οποίας καταγράφονταν στα πρωτόκολλα παρατήρησης.

Στα πρωτόκολλα παρατήρησης, στα αντίστοιχα φατνία της γραμμής «Βοήθεια: Φωτογραφία» από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη, σημειωνόταν με κάθετες γραμμές η συχνότητα που η ερευνήτρια υποδείκνυε τη φωτογραφία του ανάλογου βήματος. Στα φατνία της γραμμής «Λεκτική προτροπή» των ίδιων στηλών, σημειώνονταν ο αριθμός των λεκτικών προτροπών που έδινε η ερευνήτρια στο εκάστοτε βήμα. (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.44 και «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση για τον Άρη», σελ.54)

### ► Διονύσης - πρώτο μέρος Β' φάσης της παρέμβασης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο δεύτερο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (βλέπε και στις σελ.57 και 61), το Β' μέρος της φάσης της παρέμβασης για το Διονύση χωρίστηκε σε δύο επιμέρους φάσεις.

Έτσι, για τρεις (3) συνεχόμενες συνεδρίες, από την έκτη έως την όγδοη (6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>), ο Διονύσης δεχόταν την προτροπή του οπτικού ερεθίσματος των φωτογραφιών και της μίμησης προτύπου και για τις δύο χειροτεχνικές δραστηριότητες. Ήδη έχει αναφερθεί ότι, ο Διονύσης αντιμετώπιζε δυσκολίες στην εκτέλεση του δεύτερου και τρίτου βήματος των δραστηριοτήτων. Η οπτικοποίηση των βημάτων, στην προηγούμενη φάση της παρέμβασης, δεν επέφερε αλλαγές στον τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων του Διονύση. Σε αυτή τη Β' φάση της παρέμβασης όμως, η ερευνήτρια έδειχνε τα οπτικά ερεθίσματα στο συμμετέχοντα. Ακόμη, προτιμήθηκε η προτροπή της μίμησης προτύπου, η οποία δίνεται σε άτομα τα οποία αντιλαμβάνονται τον τρόπο των πράξεων των άλλων και μπορούν να μιμηθούν. Αυτή η μορφή προτροπής, που είναι μερικώς καθοδηγητική, δόθηκε γιατί η ερευνήτρια δεν ήθελε να

περάσει ακόμα στη χρήση εντελώς παρεμβατικών προτροπών. Δηλαδή, ήθελε να διαπιστώσει εάν ο Διονύσης θα εκτελούσε τις δραστηριότητες παρατηρώντας τις φωτογραφίες και μιμούμενος αυτήν.

Κάποιες φορές, στην αρχή των συνεδριών ο Διονύσης χρειαζόταν τη λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό». Καμία προτροπή δεν χρειαζόταν να δοθεί για να εκτελέσει το πρώτο βήμα των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, όταν ο Διονύσης επιχειρούσε να εκτελέσει το δεύτερο και τρίτο βήμα των δραστηριοτήτων με ακατάλληλο τρόπο, η ερευνήτρια του έλεγε «Διονύση, περίμενε» και «Διονύση, δεξ τη φωτογραφία», παρακινώντας τον να παρατηρήσει τη φωτογραφία του βήματος που του έδειχνε. Εάν ο Διονύσης συνέχιζε να εκτελεί το βήμα με το δικό του τρόπο, τότε η ερευνήτρια σταματούσε τη διαδικασία λέγοντάς του «Διονύση, περίμενε» και «Δες εμένα». Τότε, η ερευνήτρια παρουσίαζε τον τρόπο εκτέλεσης του εκάστοτε βήματος, χρησιμοποιώντας μία εφεδρική ψηφίδα ή ένα εφεδρικό καλαμάκι και μια δεύτερη κόλλα, έχοντας μπροστά της το ανάλογο κουτί ή δοχείο. Στη συνέχεια, προέτρεπε το συμμετέχοντα λέγοντας «Βάλε κόλλα στην ψηφίδα / στο καλαμάκι» και «Κόλλησε την ψηφίδα / το καλαμάκι», εφαρμόζοντας τη μίμηση προτύπου που περιλαμβάνει όχι μόνο την οπτική προτροπή μέσω της παρουσίας, αλλά και τη λεκτική.

Όσον αφορά στα πρωτόκολλα παρατήρησης, στα φατνία της γραμμής «Βοήθεια: Φωτογραφία» από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη, σημειωνόταν με κάθετες γραμμές η συχνότητα που η ερευνήτρια υποδείκνυε τη φωτογραφία του εκάστοτε βήματος. Στα κουτάκια της γραμμής «Μίμηση Προτύπου» των ίδιων στηλών, σημειώνονταν η συχνότητα που η ερευνήτρια έκανε την παρουσίαση του κάθε βήματος (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ. σελ.44 και «Πρωτόκολλα Παρατήρησης την Παρέμβαση για το Διονύση (συνεδρίες 6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>)», σελ.58).

#### ► *Διονύσης - δεύτερο μέρος Β' φάσης της παρέμβασης*

Λόγω της αδυναμίας εκτέλεσης των βημάτων με την παραπάνω χρήση προτροπών, αποφασίστηκε, στις επόμενες τέσσερις (4) συνεδρίες, να δίνεται η προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης. Τα οπτικά ερεθίσματα των φωτογραφιών παρέμειναν. Δηλαδή, διατηρήθηκε η οπτική οργάνωση του διδακτικού περιβάλλοντος, αλλά η ερευνήτρια δεν υποδείκνυε την κάθε φωτογραφία ξεχωριστά.

Ακόμη, δεν ήταν πλέον αναγκαίο να δίνεται η λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό». Το πρώτο βήμα εκτελούνταν με την ανεξάρτητη πρωτοβουλία του Διονύση, αλλά στο δεύτερο και τρίτο βήμα δινόταν πλήρη φυσική καθοδήγηση. Η ερευνήτρια καθοδηγούσε τις παλάμες του, στεκούμενη από πίσω του, ώστε να τον βοηθήσει να εκτελέσει τα βήματα με τον κατάλληλο τρόπο και να υλοποιήσει τις δραστηριότητες. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν υγρά μαντηλάκια για να καθαρίζονται τα δάχτυλα του Διονύση από την κόλλα, ώστε να μη δημιουργούνται δυσκολίες κατά τη διαδικασία εκτέλεσης των βημάτων.

Στα πρωτόκολλα παρατήρησης σημειωνόταν η συχνότητα που δόθηκε η προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης για το κάθε βήμα στα ανάλογα φατνία της έκτης (6<sup>ης</sup>) δεξιάς στήλης. Στα κουτάκια της τελευταίας γραμμής, από τη δεύτερη έως και την πέμπτη στήλη, καταγραφόταν η συχνότητα που δόθηκε αυτή η μορφή προτροπής για το κάθε ένα υλικό. Η συχνότητα παρατήρησης των οπτικών ερεθισμάτων δεν σημειωνόταν (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υπο-ενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.39 και «Πρωτόκολλα Παρατήρησης κατά την Παρέμβαση για το Διονύση (συνεδρίες 9<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>), σελ.61).

#### *i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών*

##### *• Άρης*

Ο Άρης, σε αυτές τις επτά (7) συνεδρίες που ακολούθησαν για την κάθε δραστηριότητα, σημείωσε εξαιρετική βελτίωση (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.8). Το γεγονός αυτό του δημιούργησε ικανοποίηση, ευχαρίστηση και επιτυχία. Στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών έπρεπε να χρησιμοποιήσει συνολικά εκατόν σαράντα (140) ψηφίδες, είκοσι (20) σε κάθε συνεδρία (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66). Ο Άρης σημείωσε απόλυτη επιτυχία στην εκτέλεση του πρώτου βήματος και χρησιμοποίησε όλες τις απαιτούμενες ψηφίδες, χωρίς να χρειάζεται καμία μορφή προτροπής. Στο δεύτερο βήμα, έβαλε κόλλα με τον κατάλληλο τρόπο σχεδόν σε όλες τις ψηφίδες, σημειώνοντας ένα σημαντικό ποσοστό επιτυχίας (92.14%). Η φωτογραφία αυτού του βήματος χρειάστηκε να υποδειχθεί σαράντα πέντε (45) φορές και να δοθεί η αντίστοιχη λεκτική προτροπή «Βάλε κόλλα στην ψηφίδα» συνολικά τριάντα οχτώ (38) φορές. Στο τρίτο βήμα, η ερευνήτρια έδειξε στον Άρη την αντίστοιχη φωτογραφία και έδωσε τη λεκτική προτροπή «Κόλλησε την ψηφίδα»

είκοσι δύο (22) φορές. Έτσι, ο Άρης κόλλησε με προσοχή τις περισσότερες από τις ψηφίδες, σημειώνοντας εξαιρετικό ποσοστό επιτυχίας (93.57%).

Από τον πίνακα φαίνεται ότι, ο Άρης διατήρησε το σταθερό και απόλυτο ποσοστό επιτυχίας του στο πρώτο βήμα. Οι ελάχιστες επιτυχημένες προσπάθειες που είχε κάνει για την εκτέλεση του δεύτερου βήματος αυξήθηκαν σε υπέρτατο βαθμό. Επιπλέον, η ομαλή τάση του προς την κατάλληλη επίτευξη του τρίτου βήματος εδραιώθηκε και σχεδόν έφθασε το μέγιστο ποσοστό επιτυχίας. Ακόμη, είναι εμφανές ότι ο Άρης χρειάστηκε περισσότερες προτροπές κατά την εκτέλεση του δεύτερου βήματος, στο οποίο από την αρχή σημείωνε τις περισσότερες αποτυχίες. Ακόμα και σε αυτήν τη Β' φάση της παρέμβασης τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν σε αυτό το βήμα. Δηλαδή, προτίμησε να μη βάζει κόλλα σε μερικές ψηφίδες, αλλά στο χαρτί. Ως αποτέλεσμα κάποιες από αυτές δεν κολλήθηκαν προσεχτικά. Αντίθετα όμως, κάποιες φορές ακούσε η υπόδειξη της φωτογραφίας του δεύτερου βήματος για να το εκτελέσει, χωρίς να είναι απαραίτητη η αντίστοιχη λεκτική προτροπή. Η παροχή προτροπών στο τρίτο βήμα ήταν μικρότερη και έφθινε κατά το πέρας των συνεδριών, γιατί ο Άρης είχε κατανοήσει πλέον τον κατάλληλο τρόπο εκτέλεσης του και δεν έκανε λάθη.

Ο Άρης σημείωσε επίσης υψηλά ποσοστά επιτυχίας ανά ψηφίδα. Το 100% επιτυχίας ανά ψηφίδα ορίστηκε στις εκατόν πέντε (105) επιτυχημένες προσπάθειες εκτέλεσης και των τριών (3) βημάτων. Ο Άρης σημείωσε αξιοσημείωτο ποσοστό επιτυχίας για την κάθε ψηφίδα, το οποίο κυμάνθηκε από 96.19% έως 93.33%. Επίσης, παρατηρείται ότι περισσότερες επιτυχίες σημείωσε όταν χρησιμοποιούσε την κάθε πρώτη και τρίτη ψηφίδα. Μάλιστα, σε κάθε πρώτη ψηφίδα δόθηκαν και οι περισσότερες προτροπές. Ο Άρης, σε αυτό το σημείο, ήταν πιο παρατηρητικός και πρόσεχε την ερευνήτρια που τον προέτρεπε. Άλλες φορές προλάβαινε να εκτελέσει το βήμα με λάθος τρόπο, χωρίς να δίνει προσοχή στη λεκτική υπενθύμιση της ερευνήτριας, ώστε να περιμένει και να δει την εκάστοτε φωτογραφία. Παρ' όλα αυτά η διακύμανση μεταξύ των επιτυχιών ανά καλαμάκι, αλλά και μεταξύ της συχνότητας των προτροπών, δεν ήταν σημαντική, επιδεικνύοντας έτσι μία σταθερότητα στον τρόπο εκτέλεσης της δραστηριότητας από πλευράς του Άρη. Δηλαδή, από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι ο αριθμός επιτυχιών εκτέλεσης του κάθε βήματος για την κάθε μία ψηφίδα έχει μηδαμινές διαφορές.

Συνοψίζοντας, σε κάθε συνεδρία ο Άρης ολοκλήρωνε τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, κάνοντας απόλυτη χρωματική αντιστοίχιση των ψηφίδων με τις

οπτικές ενδείξεις των χρωματισμένων τετραγώνων. Επιπλέον, φάνηκε να κατανοεί τον τρόπο εκτέλεσης των βημάτων της δραστηριότητας, καθώς σημείωσε υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Ακόμη, η παροχή προτροπών σταδιακά έφθινε και δεν χρειάστηκε να δοθεί σχεδόν καμία στην τελευταία συνεδρία της δραστηριότητας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από τον Άρη κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης (Πίνακας 3.9).

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Ψηφίδα 1</b>	<b>Ψηφίδα 2</b>	<b>Ψηφίδα 3</b>	<b>Ψηφίδα 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Λεκτική προτροπή</b>	0	0	0	0	0
<b>1.Παίρνει μία ψηφίδα</b>	35	35	35	35	140/140 (100%)
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>	13	12	10	10	45
<b>Λεκτική προτροπή</b>	11	10	9	8	38
<b>2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>	33	31	33	32	129/140 (92.14%)
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>	6	6	5	5	22
<b>Λεκτική προτροπή</b>	6	6	5	5	22
<b>3.Κολλάει την ψηφίδα</b>	33	32	33	33	131/140 (93.57%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>	101/105 (96.19%)	98/105 (93.33%)	101/105 (96.19%)	100/105 (95.23%)	400
<b>Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)</b>	36	34	29	28	117

**Πίνακας 3.9: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά τη Β' φάση της παρέμβασης.**

► **Διονύσης - πρώτο μέρος Β' φάσης της παρέμβασης**

Σε αυτές τις τρεις (3) συνεδρίες (6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>), από τα αποτελέσματα για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών προκύπτει ότι, ο Διονύσης χρησιμοποίησε συνολικά σαράντα (40) ψηφίδες. Έτσι, ενώ εκτελούσε σωστά το πρώτο βήμα,

σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 66.66%, καθώς έπρεπε να είχε χρησιμοποιήσει εξήντα (60) ψηφίδες (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66). Σε αυτό το βήμα δε χρειάστηκε καμία προτροπή. Στο δεύτερο και τρίτο βήμα, για κάθε ψηφίδα που χρησιμοποιούσε δίνονταν και οι δύο (2) μορφές προτροπών. Δηλαδή, η ερευνήτρια έδειξε στο Διονύση τη φωτογραφία του δεύτερου βήματος σαράντα (40) φορές, όπως και του τρίτου και παρουσίασε το κάθε βήμα επίσης σαράντα (40) φορές. Παρά το γεγονός ότι ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για το παιδί να εστιάζει όπου του ζητούσε η ερευνήτρια, ο Διονύσης έδειχνε να παρατηρεί τις φωτογραφίες και τον τρόπο εκτέλεσης των βημάτων από την ερευνήτρια. Παρ' όλα αυτά δεν σημείωσε καμία επιτυχία στο δεύτερο βήμα, αλλά συνέχισε να απλώνει την κόλλα στην πρόσοψη των ψηφίδων και στις γωνίες τους. Ως αποτέλεσμα, οι ψηφίδες δεν είχαν αρκετή κόλλα για να κολλήσουν. Αυτή η έλλειψη επιτυχιών στο τρίτο βήμα, οφείλεται και στο γεγονός ότι ο Διονύσης συνέχισε να τοποθετεί τις ψηφίδες στο κέντρο του κουτιού (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.11). Με άλλα λόγια, παρέμεινε η σταθερή πορεία του Διονύση προς την επιτυχία στο πρώτο βήμα, αν και μειώθηκε ο αριθμός των ψηφίδων που χρησιμοποίησε. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι του δίνονταν και οι δύο (2) μορφές προτροπών για τα δύο (2) τελευταία βήματα, ο Διονύσης διατήρησε το αμετάβλητο ποσοστό αποτυχημένων προσπαθειών.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά ψηφίδα αντιστοιχούσε στις σαράντα πέντε (45) (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66). Ο Διονύσης είχε ποσοστό επιτυχιών από 24.44% έως 20%, το οποίο αναφερόταν μόνο στην εκτέλεση του πρώτου βήματος. Η διακύμανση αυτή υπόκειται στο γεγονός ότι ενώ στην πρώτη συνεδρία (6<sup>η</sup>) χρησιμοποίησε είκοσι (20) ψηφίδες, στις άλλες δύο (2) συνεδρίες (7<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>) χρησιμοποίησε από δέκα (10). Δηλαδή, η διαφορά αυτή των επιτυχιών ανά ψηφίδα είναι καθαρά αριθμητικό θέμα και όχι αδυναμίας εκτέλεσης του πρώτου βήματος. Έτσι, ο αριθμός των προτροπών που δόθηκαν ανά ψηφίδα διακυμάνθηκε κι αυτός μεταξύ του σαράντα τέσσερα (44) και του τριάντα έξι (36). Άρα, ο Διονύσης διατήρησε ένα σταθερό σύνολο επιτυχιών και προτροπών για την κάθε μία ψηφίδα.

Σε αυτές τις διδασκαλίες ο Διονύσης ηχολάλούσε τις λέξεις ψηφίδα ως «ψηψίδα» και φωτογραφία ως «φωφογραφία». Μάλλον αυτό συνέβη επειδή άκουγε από την ερευνήτρια τις λεκτικές οδηγίες «Δες τη φωτογραφία», «Βάλε κόλλα στην ψηφίδα» και «Κόλλησε την ψηφίδα».



Παρακάτω, δίνεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από το Διονύση κατά τις τρεις (3) πρώτες συνεδρίες της δεύτερης της φάσης της διδασκαλίας (Πίνακας 3.10).

Μορφές βοήθειας	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Μίμηση</b> <b>Προτύπου</b>	0	0	0	0	0
<b>1.Παίρνει μία</b> <b>ψηφίδα</b>	11	11	9	9	40/40 (66.66%)
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	11	11	9	9	40
<b>Μίμηση</b> <b>Προτύπου</b>	11	11	9	9	40
<b>2.Βάζει κόλλα</b> <b>στην ψηφίδα</b>	0	0	0	0	0
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	11	11	9	9	40
<b>Μίμηση</b> <b>Προτύπου</b>	11	11	9	9	40
<b>3.Κολλάει την</b> <b>ψηφίδα</b>	0	0	0	0	0
<b>Σύνολο</b> <b>επιτυχιών(ανά</b> <b>ψηφίδα)</b>	11/45 (24.44%)	11/45 (24.44%)	9/45 (20%)	9/45 (20%)	40
<b>Σύνολο</b> <b>βοηθειών</b> <b>(ανά ψηφίδα)</b>	44	44	36	36	160

**Πίνακας 3.10: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά το πρώτο μέρος της Β' φάσης της παρέμβασης.**

► *Διονύσης - δεύτερο μέρος Β' φάσης της παρέμβασης*

Αν και στην πρώτη (9<sup>η</sup>) από αυτές τις τέσσερις (4) κατά σειρά συνεδρίες υπήρχε το ερώτημα εάν ο Διονύσης θα δεχόταν την προτροπή της φυσικής καθοδήγησης, δεν υπήρξε καμία άρνηση ή δυσαρέσκεια από πλευράς του. Έτσι, κατά τη διάρκεια των συνεδριών 9<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>, για την τελευταία φάση της παρέμβασης, ο Διονύσης στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών χρησιμοποίησε όλες τις ψηφίδες που απαιτούνταν (80). Κατ' επέκταση, στο πρώτο βήμα σημείωσε απόλυτο ποσοστό επιτυχίας, χωρίς να του δίνεται κάποια μορφή προτροπής. Στο δεύτερο και

τρίτο βήμα σημείωσε επίσης απόλυτη επιτυχία, καθώς έβαλε κόλλα και κόλλησε όλες τις ψηφίδες, δεχόμενος όμως σε κάθε του προσπάθεια την προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Έτσι, κατασκεύασε τέσσερα (4) ψηφιδωτά κουτιά. Με αυτόν τον τρόπο ο Διονύσης συνέχισε να έχει ένα σταθερό ποσοστό επιτυχιών στο πρώτο βήμα και σημείωσε την αναμενόμενη επιτυχία στα άλλα δύο (2) βήματα.

Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στην τελευταία συνεδρία δεν έγινε φυσική καθοδήγηση για το τρίτο βήμα σε κάθε ψηφίδα, καθώς ορισμένες φορές ακούσε η λεκτική οδηγία «Κόλλησε την ψηφίδα». Έτσι, στο τρίτο βήμα έγινε σωματική καθοδήγηση για τις εβδομήντα (70) ψηφίδες, ενώ στις υπόλοιπες δέκα (10) ο συμμετέχων ενθαρρύνθηκε μέσω της λεκτικής υπενθύμισης. Γι' αυτό και η συχνότητα της φυσικής καθοδήγησης που δέχθηκε είχε μία ελάχιστη διακύμανση μεταξύ των ψηφίδων. Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά ψηφίδα ορίστηκε στις εξήντα (60) και ο Διονύσης σημείωσε απόλυτη επιτυχία σε όλα τα βήματα της καθεμιάς. Δηλαδή, εμφανίζεται μία συνολική σταθερότητα που αφορά και τα τρία βήματα εκτέλεσης για όλες τις ψηφίδες.

Στη συνέχεια, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από το Διονύση κατά τις τέσσερις (4) τελευταίες συνεδρίες της παρέμβασης (Πίνακας 3.11).

Μορφές βοήθειας	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>	0	0	0	0	0
<b>1.Παίρνει μία ψηφίδα</b>	20	20	20	20	80/80 (100%)
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>	20	20	20	20	80
<b>2.Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>	20	20	20	20	80/80 (100%)
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>	17	18	18	17	70
<b>3.Κολλάει την ψηφίδα</b>	20	20	20	20	80/80 (100%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>	60/60 (100%)	60/60 (100%)	60/60 (100%)	60/60 (100%)	240
<b>Σύνολο βοηθειών (ανά ψηφίδα)</b>	37	38	38	37	150

**Πίνακας 3.11: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά το δεύτερο μέρος της Β΄ φάσης της παρέμβασης.**

*ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπώ*

**► Άρης**

Στις επτά (7) συνεδρίες (6<sup>η</sup>-12<sup>η</sup>), ο Άρης χρησιμοποίησε ένα συνολικά μεγάλο αριθμό υλικών (καλαμάκια), χωρίς να χρειαστεί καμία μορφή προτροπής. Έτσι, στο πρώτο βήμα σημείωσε και διατήρησε το πάγιο ποσοστό της απόλυτης επιτυχίας. Στο δεύτερο βήμα, κατάφερε ένα εξαιρετικό ποσοστό επιτυχίας (98.33%), έβαλε κόλλα με τον επιθυμητό τρόπο σχεδόν σε όλα τα καλαμάκια. Σε αυτό το βήμα η ερευνήτρια του υπέδειξε την αντίστοιχη φωτογραφία τριάντα έξι (36) φορές και έδωσε τη λεκτική προτροπή «Βάλε κόλλα στο καλαμάκι» είκοσι οχτώ (28) φορές. Όσον αφορά στο τρίτο βήμα, το ποσοστό επιτυχίας που σημείωσε ήταν επίσης αξιόλογο (97.5%),

καθώς κόλλησε με τον κατάλληλο τρόπο τα περισσότερα καλαμάκια. Σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια του έδειξε την ανάλογη φωτογραφία πενήντα δυο (52) φορές και λέχθηκε η προτροπή «Κόλλησε το καλαμάκι» τριάντα τρεις (33) φορές. Άρα, ο Άρης έκανε πλέον σταθερές και επιτυχημένες προσπάθειες κατά την εκτέλεση όλων των βημάτων. Η συνεχής αποτυχία που εμφάνιζε στην εκτέλεση του δεύτερου βήματος μετατράπηκε σε σχεδόν απόλυτη επιτυχία. Οι μερικές θετικές προσπάθειες εκτέλεσης του τρίτου βήματος, διατήρησαν την ομαλή τάση τους προς την επιτυχία, της οποίας σχεδόν άγγιζαν το μέγιστο βαθμό.

Ο υψηλότερος αριθμός επιτυχιών ανά καλαμάκι ορίστηκε ως ενενήντα (90) και απαιτούσε την εκτέλεση και των τριών (3) βημάτων. Ο Άρης σημείωσε μέχρι και απόλυτο ποσοστό επιτυχίας ανά καλαμάκι. Ο συνολικός αριθμός προτροπών που δόθηκαν ήταν από σαράντα τρεις (43) έως είκοσι επτά (27) για κάθε ένα καλαμάκι. Ο μεγαλύτερος αριθμός επιτυχιών και προτροπών σημειώθηκε όταν χρησιμοποιούσε το κάθε πρώτο και δεύτερο καλαμάκι, ίσως γιατί στην αρχή της επανεκτέλεσης της δραστηριότητας ήταν πιο συγκεντρωμένος στην εργασία του και πρόσεχε τις υποδείξεις της ερευνήτριας. Πιθανότατα, η διακύμανση που υπάρχει μεταξύ των προτροπών για κάθε ένα καλαμάκι, αλλά και των επιτυχιών, να οφείλεται στο παραπάνω γεγονός, το οποίο ενισχύεται ακόμη περισσότερο αν παρατηρήσουμε ότι σημείωσε αποτυχίες όταν δεν δεχόταν κάποια μορφή προτροπής.

Όταν ο Άρης χρησιμοποιούσε τα καλαμάκια έκανε χρωματική αντιστοίχιση με τις οπτικές ενδείξεις και κατάφερε να δημιουργήσει σχεδόν δύο (2) δραστηριότητες. Στο συγκεντρωτικό πίνακα παρακάτω, παρατηρούμε ότι είχε περισσότερες δυσκολίες στην εκτέλεση του τρίτου βήματος, στο οποίο του δόθηκε και ο μεγαλύτερος αριθμός προτροπών. Το πρόβλημα ήταν ότι ο Άρης κολλούσε με το ένα χέρι το κάθε καλαμάκι, ενώ με το άλλο κρατούσε ακόμα την κόλλα. Ως αποτέλεσμα δεν κρατούσε το δοχείο, δεν κολλούσε τα καλαμάκια προσεχτικά κι έπεφταν. Άλλες φορές πάλι, ενώ κολλούσε το ένα καλαμάκι έπιανε και τα υπόλοιπα που είχε κολλήσει, τα μετακινούσε και τα έωνε μεταξύ τους. Τα παραπάνω, ανάγκαζαν συχνά τον Άρη να επαναλάβει το τρίτο βήμα πάνω από μία φορά για κάθε καλαμάκι, ώστε να τα κολλήσει. Συχνά έχανε την υπομονή του ζητώντας τη βοήθεια της ερευνήτριας. Γι' αυτό το λόγο, κάποιες φορές, η ερευνήτρια όχι μόνον του έδειχνε τη φωτογραφία και τον προέτρεπε να την παρατηρήσει, αλλά του υπενθύμιζε λεκτικά να αφήσει την κόλλα. Αυτό συνέβη αφού ο Άρης παρατήρησε το οπτικό ερέθισμα του τρίτου βήματος και πρόσεξε ότι σε αυτή τη φωτογραφία δεν υπήρχε η κόλλα.

Στο δεύτερο βήμα αρχικά υπήρξαν δυσκολίες, γιατί ο Άρης δεν έβαζε κόλλα κατά μήκος της επιφάνειάς των υλικών (καλαμάκια). Όμως μετά από προσεχτική παρατήρηση της αντίστοιχης φωτογραφίας κατανόησε τον τρόπο εκτέλεσης του βήματος. Παρ' όλα αυτά, ο Άρης φάνηκε να κατανοεί τον τρόπο εκτέλεσης των βημάτων της δραστηριότητας, καθώς σημείωσε υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Όπως φαίνεται κυρίως από τον αριθμό των προτροπών, αρκούσε η υπόδειξη της εκάστοτε φωτογραφίας για να εκτελέσει το ανάλογο βήμα, χωρίς να είναι απαραίτητη η λεκτική προτροπή. Επιπλέον, ο αριθμός των προτροπών σταδιακά έφθινε, φτάνοντας να μηδενιστεί στην τελευταία συνεδρία της δραστηριότητας, αφού πλέον εκτελούσε με τον κατάλληλο τρόπο το κάθε βήμα (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφίες 3.9&3.10).

Στη συνέχεια, δίνεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από τον Άρη κατά τη Β' φάση της παρέμβασης (Πίνακας 3.12).

<b>Μορφές βοήθειας</b>	<b>Καλαμάκι 1</b>	<b>Καλαμάκι 2</b>	<b>Καλαμάκι 3</b>	<b>Καλαμάκι 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)</b>
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Λεκτική προτροπή</b>	0	0	0	0	0
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>	30	30	30	30	120/120 (100%)
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>	10	10	11	5	36
<b>Λεκτική προτροπή</b>	8	8	8	4	28
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>	30	30	28	30	118/120 (98.33%)
<b>Βοήθεια : Φωτογραφία</b>	14	15	12	11	52
<b>Λεκτική προτροπή</b>	11	9	6	7	33
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>	30	30	28	29	117/120 (97.5%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>	90/90 (100%)	90/90 (100%)	86/90 (95.55%)	89/90 (98.88%)	
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>	43	42	37	27	

**Πίνακας 3.12: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά τη Β' φάση της παρέμβασης.**

### ► Διονύσης - πρώτο μέρος Β΄ φάσης της παρέμβασης

Κατά τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό από την έκτη έως την όγδοη (6<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>) συνεδρία, παρεχόταν στο Διονύση η προτροπή των οπτικών ερεθισμάτων και της μίμησης προτύπου. Σε αυτές τις τρεις (3) συνεδρίες, ο Διονύσης χρησιμοποιώντας είκοσι τέσσερα (24) καλαμάκια, χωρίς να του δίνεται καμία μορφή προτροπής, σημείωσε απόλυτη επιτυχία στο πρώτο βήμα. Όμως, δεν έκανε καμία επιτυχημένη προσπάθεια στην εκτέλεση του δεύτερου και τρίτου βήματος, παρά το γεγονός ότι του δόθηκαν και οι δύο (2) μορφές προτροπών για όλα τα καλαμάκια. Ο Διονύσης προτιμούσε να ακολουθεί την ρουτίνα που είχε ο ίδιος ανακαλύψει για την εκτέλεση αυτών των βημάτων. Δηλαδή, έβαζε κόλλα μόνο στο πάνω και εσωτερικό μέρος από το κάθε καλαμάκι, πιέζοντας το μέσα στην κόλλα, η οποία επειδή ήταν stick, γέμιζε αυτό το σημείο. Στη συνέχεια, ακουμπούσε τις επάνω άκρες από τα καλαμάκια περιμετρικά του δοχείου ενώ τις κάτω άκρες τις τοποθετούσε στο τραπέζι. Με άλλα λόγια, ο Διονύσης συνέχισε να σημειώνει επιτυχίες στο πρώτο βήμα της δραστηριότητας και αποτυχίες στα άλλα δύο (2) βήματα.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχίας ανά καλαμάκι ορίστηκε στις δεκαοχτώ (18) επιθυμητές προσπάθειες και για τα τρία (3) βήματα. Ο Διονύσης σημείωσε το ίδιο ποσοστό επιτυχίας (33.33%) για κάθε ένα καλαμάκι, καθώς αφορούσε μόνο το πρώτο βήμα. Ακόμη, σταθερή και ίδια ήταν και η συχνότητα των προτροπών που λάμβανε για το κάθε ένα καλαμάκι.

Η μορφή προτροπής της μίμησης προτύπου δεν ήταν ιδιαίτερα αρεστή από το Διονύση, κυρίως κατά τη δραστηριότητα των κασπό. Τον ενοχλούσε η συμμετοχή της ερευνήτριας, η αλλαγή των βημάτων που του υποδεικνύονταν, καθώς και η διακοπή του ρυθμού της διαδικασίας εκτέλεσης. Αυτή η δυσαρέσκεια ήταν εμφανής από την πρώτη κιόλας διδασκαλία, δηλαδή από την έκτη (6<sup>η</sup>) συνεδρία της δεύτερης φάσης της παρέμβασης. Γι' αυτόν το λόγο στην επόμενη συνεδρία (7<sup>η</sup>) και των δύο (2) κατασκευών υπήρχε ανάλογα ένα κουτί ή ένα δοχείο στο γραφείο του χώρου, ώστε να μπορεί ο συμμετέχων να πηγαίνει εκεί και να εκτελεί τη δικιά του διαδικασία (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο ενότητα «Χώρος διδασκαλίας», σελ.42). Αυτός ήταν ένας τρόπος για να κατανοήσει ο Διονύσης ότι σε εκείνο το χώρο μπορούσε να πράττει ό,τι ήθελε, αλλά στο τραπέζι εργασίας θα έπρεπε να δουλέψει με τον τρόπο που του ζητούνταν. Κι όμως, δε θέλησε να αλλάξει χώρο εργασίας, καταδεικνύοντας έτσι το χώρο που προτιμούσε να δουλεύει.

Παρακάτω, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από το Διονύση (Πίνακας 3.13).

Μορφές βοήθειας	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Μίμηση Προτύπου</b>	0	0	0	0	0
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>	6	6	6	6	24/24 (100%)
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	6	6	6	6	24
<b>Μίμηση Προτύπου</b>	6	6	6	6	24
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>	0	0	0	0	0
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	6	6	6	6	24
<b>Μίμηση Προτύπου</b>	6	6	6	6	24
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>	0	0	0	0	0
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>	6/18 (33.33%)	6/18 (33.33%)	6/18 (33.33%)	6/18 (33.33%)	24
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>	24	24	24	24	96

**Πίνακας 3.13: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά το πρώτο μέρος της Β' φάσης της παρέμβασης.**

**► Διονύσης - δεύτερο μέρος Β' φάσης της παρέμβασης**

Ο Διονύσης χρησιμοποίησε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό υλικών (καλαμάκια), κι έτσι σημείωσε τον απόλυτο βαθμό επιτυχίας στο πρώτο βήμα, στο οποίο δεν του δινόταν καμία μορφή προτροπής. Αντίθετα, στο δεύτερο και τρίτο βήμα της δραστηριότητας γινόταν φυσική καθοδήγηση για κάθε ένα καλαμάκι που χρησιμοποίησε. Έτσι, σημείωσε απόλυτη επιτυχία και στα δύο (2) αυτά βήματα, καθώς έβαλε κόλλα και κόλλησε όλα τα καλαμάκια με την παροχή της προτροπής. Από τον πίνακα παρατηρείται ότι, ο Διονύσης διατήρησε τη σταθερή δημιουργία επιτυχιών στο πρώτο βήμα, το οποίο εκτελούσε ανεξάρτητα από την αρχή της

έρευνας. Στην εκτέλεση των άλλων δύο βημάτων (2) ο πάγιος ρυθμός αποτυχιών μεταβλήθηκε σε απόλυτη επιτυχία. Από σταθερότητα διακρίνονται επίσης και οι προτροπές.

Ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά καλαμάκι που ορίστηκε ως πενήντα τέσσερις (54), επιτεύχθηκε. Έτσι, ο συμμετέχων σημείωσε απόλυτη επιτυχία. Για το κάθε καλαμάκι που χρησιμοποιούσε δινόταν η προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Έτσι, έγινε εμφανής η σταθερότητα της επιτυχίας του Διονύση σε όλα τα καλαμάκια και για τα τρία βήματα που εκτελούσε. Ο Διονύσης δεν έφερε καμιά άρνηση στην προτροπή αυτή, σε αντίθεση μάλιστα χαμογελούσε, βρίσκοντας την όλη διαδικασία ευχάριστη. Γενικότερα, επέτρεπε να τον αγγίζουν στα χέρια αλλά όχι στο πρόσωπο ή το σώμα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από το Διονύση κατά τις συνεδρίες 9<sup>η</sup>-12<sup>η</sup> του δεύτερου μέρους της Β' φάσης της παρέμβασης (Πίνακας 3.14).



Μορφές βοήθειας	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών /βοηθειών (ανά βήμα)
<b>Βήματα</b>					
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>	0	0	0	0	0
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>	18	18	18	18	72/72 (100%)
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>	18	18	18	18	72
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>	18	18	18	18	72/72 (100%)
<b>Βοήθεια :</b> <b>Φωτογραφία</b>	0	0	0	0	0
<b>Φυσική Καθοδήγηση</b>	18	18	18	18	72
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>	18	18	18	18	72/72 (100%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>	54/54 (100%)	54/54 (100%)	54/54 (100%)	54/54 (100%)	216
<b>Σύνολο βοηθειών(ανά καλαμάκι)</b>	36	36	36	36	144

**Πίνακας 3.14:** Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά το δεύτερο μέρος της Β' φάσης της παρέμβασης.

Συμπερασματικά, κατά τη διάρκεια των επτά (7) αυτών συνεδριών της Β' φάσης της παρέμβασης, ο Άρης κατάφερε να εκτελεί τις δύο χειροτεχνικές δραστηριότητες με σχεδόν απόλυτη επιτυχία. Ακόμη, η συχνότητα των προτροπών που δεχόταν έφθινε όσο αύξανε ο αριθμός των συνεδριών. Η μορφή της προτροπής που δεχόταν κυρίως φάνηκε τελικά ότι ήταν αυτή της φωτογραφίας (οπτική).

Κατά τη διάρκεια των τριών (3) συνεδριών του πρώτου μέρους της παρέμβασης, ο Διονύσης συνέχισε να μην πραγματοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο το δεύτερο και τρίτο βήμα εκτέλεσης των δύο (2) δραστηριοτήτων. Αν και δεχόταν δύο μορφές προτροπών (οπτική και μίμηση προτύπου), τις οποίες και παρατηρούσε, δεν άλλαξε κάποια από τις ενέργειές του. Εκτελώντας με επιτυχία μόνο το πρώτο βήμα δεν κατάφερε να κατασκευάσει καμία δραστηριότητα σε αυτές τις διδασκαλίες.

Τελικά, ο Διονύσης κατάφερε να δημιουργήσει τις δύο χειροτεχνικές δραστηριότητες μέσω της προτροπής της φυσικής καθοδήγησης. Μόνο σε αυτή τη φάση της παρέμβασης σημείωσε επιτυχίες στην εκτέλεση του δεύτερου και τρίτου βήματος των δραστηριοτήτων.

### **III. Φάση τελικής παρατήρησης**

Σε αυτήν τη φάση της έρευνας στόχος ήταν η παρατήρηση και η αξιολόγηση του τρόπου εκτέλεσης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες. Ύστερα από μια σειρά παρεμβάσεων, δώδεκα (12) συγκεκριμένα, με διάφορες μορφές προτροπών για το κάθε ένα παιδί, θέλαμε να παρατηρήσουμε εάν θα υλοποιούσαν τις δραστηριότητες με επιτυχία. Με άλλα λόγια, αξιολογήθηκε αν οι συμμετέχοντες κατανόησαν τον κατάλληλο τρόπο εκτέλεσης των βημάτων, ώστε να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες με ανεξάρτητη από προτροπές εργασία.

Κατά την τελική παρατήρηση, έγιναν δύο (2) συνεδρίες για κάθε χειροτεχνική δραστηριότητα, τέσσερις (4) για κάθε συμμετέχοντα, με διάρκεια είκοσι λεπτών (20') η κάθε μία. Το περιβάλλον μάθησης είχε την ίδια μορφή με τη φάση της αρχικής παρατήρησης. Δηλαδή, τα υλικά δινόντουσαν πάλι ανά τέσσερα (4), οι ψηφίδες μέσα σε κουπάκια και τα καλαμάκια σε ποτηράκια. Αυτά ήταν τοποθετημένα πιο πάνω και ελάχιστα αριστερά από το κάθε κουτί ή δοχείο, που δινόταν μπροστά στο κάθε παιδί. Στα δεξιά του κουτιού ή του δοχείου βρισκόταν η κόλλα και πάνω δεξιά η ολοκληρωμένη κατασκευή. Η οπτική ένδειξη των χρωματισμένων σημείων στα κουτιά και στα δοχεία παρέμεινε (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, ενότητα «Ο τρόπος παρουσίασης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων», σελ.39). Τα παιδιά δεν χρειάζονταν πλέον τη λεκτική οδηγία «Φτιάξε το κουτί» και «Φτιάξε το κασπό», που δινόταν στη αρχή προηγούμενων συνεδριών.

Τα πρωτόκολλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν είχαν την ίδια μορφή με αυτά της φάσης της αρχικής παρατήρησης. Δηλαδή, σημειωνόταν με ένα '+' κάθε επιτυχημένη προσπάθεια εκτέλεσης των βημάτων από τους συμμετέχοντες, στα δεύτερα, τρίτα και τέταρτα φατνία της δεύτερης έως και της πέμπτης στήλης. Στα ίδια σημεία καταγραφόταν με ένα '-' κάθε αποτυχημένη εκτέλεση των βημάτων ή τίποτα αν ο συμμετέχων δεν εκτελούσε καθόλου το εκάστοτε βήμα. Στα φατνία της τελευταίας γραμμής των ίδιων στηλών σημειωνόταν το σύνολο των επιτυχιών ανά υλικό (ψηφίδα και καλαμάκι). Στα κουτάκια της δεξιάς έκτης (6<sup>ης</sup>) στήλης

σημειωνόταν ο αριθμός των επιτυχιών για το κάθε βήμα (βλέπε και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, υποενότητα «Πρωτόκολλα Παρατήρησης και Διδασκαλίας», σελ.44).

#### *i. Χειροτεχνική δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών*

Στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, ο αριθμός των ψηφίδων που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν συνολικά σε αυτές τις δύο (2) συνεδρίες ήταν σαράντα (40), είκοσι (20) στην κάθε μία. Άρα, ο μέγιστος συνολικός αριθμός επιτυχιών για το κάθε βήμα ήταν σαράντα (40) και για την κάθε ψηφίδα τριάντα (30) (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66).

#### *► Άρης*

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο Άρης εκτέλεσε με απόλυτη επιτυχία το πρώτο βήμα. Στο δεύτερο βήμα έβαλε κόλλα με τον επιθυμητό τρόπο στις περισσότερες ψηφίδες, σημειώνοντας ποσοστό επιτυχίας 90%. Τις υπόλοιπες ψηφίδες τις κόλλησε απλώνοντας την κόλλα στο χαρτί. Στο τρίτο βήμα σημείωσε το μέγιστο ποσοστό επιτυχίας, κολλώντας με τον κατάλληλο τρόπο όλες τις ψηφίδες. Έτσι, κατασκεύασε δύο (2) ψηφιδωτά κουτιά. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, ο Άρης διατήρησε αμετάβλητο το ποσοστό επιτυχίας του στο πρώτο βήμα και οδήγησε τον σταθερά αυξανόμενο ρυθμό επιτυχίας του τρίτου βήματος στο μέγιστο ποσοστό. Παρά το γεγονός ότι έκανε κάποιες λανθασμένες προσπάθειες εκτέλεσης στο δεύτερο βήμα, συνέχισε την ομαλή πορεία του προς την επιτυχία.

Επιπλέον, σημείωσε από απόλυτο ποσοστό επιτυχίας (100%) έως και 93.33% για κάθε μία ψηφίδα. Ο Άρης κατάφερε να εκτελέσει με τον κατάλληλο τρόπο όλα τα βήματα όταν χρησιμοποιούσε την κάθε πρώτη ψηφίδα. Ίσως αυτό να συνέβαινε επειδή συγκεντρωνόταν περισσότερο όταν η ερευνήτρια ξαναγέμιζε τα κουπάκια. Πιθανότατα αυτή η επανεκκίνηση να ήταν σαν να ξεκινούσε από την αρχή τη δραστηριότητα του. Πάντως, η απόκλιση του αριθμού επιτυχιών για κάθε ψηφίδα ήταν ελάχιστη και σημασία έχει ότι σημείωσε υψηλά ποσοστά επιτυχίας σε όλες.

Γενικότερα, ο Άρης κατάφερε να ολοκληρώσει και τις δύο (2) κατασκευές των ψηφιδωτών κουτιών με σχεδόν απόλυτη επιτυχία. Ακόμη, ο Άρης αντιμετώπισε τελικά ελάχιστες δυσκολίες στην εκτέλεση του δεύτερου βήματος, στο οποίο υπήρχαν από την αρχή των συνεδριών και έφθιναν κατά το πέρας τους. Αντίθετα, το πρώτο και τρίτο βήμα εκτελέστηκαν με τον απαιτούμενο τρόπο (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.12).

Στη συνέχεια, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από τον Άρη κατά την τελική παρατήρηση (Πίνακας 3.15).

	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
<b>1. Παίρνει μία ψηφίδα</b>	10	10	10	10	40/40 (100%)
<b>2. Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>	10	8	9	9	36/40 (90%)
<b>3. Κολλάει την ψηφίδα</b>	10	10	10	10	40/40 (100%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>	30/30 (100%)	28/30 (93.33%)	29/30 (96.66%)	29/30 (96.66%)	116

**Πίνακας 3.15: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Άρη, κατά την τελική παρατήρηση.**

#### ► Διονύσης

Ο Διονύσης στη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών σημείωσε απόλυτη επιτυχία μόνο στο πρώτο βήμα. Άρα, ο Διονύσης κατάφερε να συνεχίσει το σταθερό ρυθμό επιτυχίας του σε αυτό το βήμα. Στο δεύτερο βήμα όμως δεν υπήρξε καμία επιτυχημένη προσπάθεια, καθώς έβαζε κόλλα είτε στις γωνίες των ψηφίδων, είτε στην πρόσοψη αυτών. Με άλλα λόγια, επέστρεψε στο πάγιο μοτίβο των αποτυχιών, το οποίο είχε αλλάξει μόνο όταν του δινόταν η προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Παρά ταύτα, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι ο Διονύσης έκανε προσπάθειες να επιτεύξει το δεύτερο βήμα, γεγονός το οποίο δεν ίσχυε σε προηγούμενες συνεδρίες. Στο τρίτο βήμα σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 50% τοποθετώντας τις μισές ψηφίδες στα αντίστοιχα χρωματισμένα τετράγωνα. Ουσιαστικά δεν τις κόλλησε, αφού δεν υπήρχε η απαιτούμενη ποσότητα κόλλας. Παρ' όλα αυτά εκτέλεσε το βήμα σωστά κατά 50%, καθώς τοποθετούσε τις ψηφίδες περιμετρικά του κουτιού, σύμφωνα με την οπτική ένδειξη των χρωματισμένων τετραγώνων. Όμως, δεν έκανε απόλυτη χρωματική αντιστοίχιση μεταξύ των ψηφίδων και των οπτικών ενδείξεων. Σημασία έχει πάντως πως ο Διονύσης έπραττε ορθά τον τρόπο εκτέλεσης του συγκεκριμένου βήματος, δεν τοποθετούσε τις ψηφίδες στο κέντρο του κουτιού, όπως σε προηγούμενες συνεδρίες και κατάφερε να μετατρέψει τις αποτυχίες εκείνες σε ανεξάρτητες επιτυχίες.

Επιπρόσθετα, ο Διονύσης σημείωσε ποσοστό επιτυχίας ανά ψηφίδα από 53.33% έως 46.66%. Φαίνεται ότι ήταν πιο προσεχτικός όταν χρησιμοποιούσε την κάθε πρώτη και τέταρτη ψηφίδα, ίσως επειδή αυτά ήταν τα δύο χρονικά σημεία κατά τα οποία επαναλαμβάνονταν η αρχή και το τέλος της δραστηριότητας. Η αλήθεια όμως είναι, ότι η απόκλιση της συχνότητας των επιτυχιών μεταξύ των ψηφίδων ήταν ελάχιστη. Καλύτερο θα ήταν να παρατηρηθεί, ότι υπήρχε μια σταθερή δημιουργία επιτυχιών για όλες τις ψηφίδες.

Συμπερασματικά, ο Διονύσης δεν κατάφερε να υλοποιήσει τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών, καθώς δεν πραγματοποίησε την εκτέλεση του δεύτερου βήματος με τον κατάλληλο τρόπο. Κατ' επέκταση δημιουργήθηκαν δυσκολίες και στην εκτέλεση του τρίτου βήματος, γιατί οι ψηφίδες δεν είχαν αρκετή κόλλα για να κολλήσουν στο κουτί (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφία 3.15).

Παρακάτω, ακολουθεί ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών από το Διονύση κατά την τελική παρατήρηση (Πίνακας 3.16).

	Ψηφίδα 1	Ψηφίδα 2	Ψηφίδα 3	Ψηφίδα 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
<b>1. Παίρνει μία ψηφίδα</b>	10	10	10	10	40/40 (100%)
<b>2. Βάζει κόλλα στην ψηφίδα</b>	0	0	0	0	0
<b>3. Κολλάει την ψηφίδα</b>	5	4	6	5	20/40 (50%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά ψηφίδα)</b>	15/30 (50%)	14/30 (46.66%)	16/30 (53.33%)	15/30 (50%)	60

**Πίνακας 3.16: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση, κατά την τελική παρατήρηση.**

#### *ii. Χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό*

Στη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό, ο μέγιστος αριθμός επιτυχιών ανά βήμα και ανά καλαμάκι σχετιζόταν άμεσα με αυτόν των υλικών (καλαμάκια) που χρησιμοποιήθηκαν (βλέπε και στην ίδια ενότητα, στη σελ.66).

#### **► Άρης**

Ο Άρης εκτέλεσε με απόλυτη επιτυχία το πρώτο βήμα της δραστηριότητας των κασπό, διατηρώντας έτσι το σταθερό ρυθμό των κατάλληλων προσπαθειών του. Στο δεύτερο βήμα, έβαλε κόλλα με τον επιθυμητό τρόπο στα περισσότερα

καλαμάκια, σημειώνοντας ποσοστό επιτυχίας 91.66%. Έτσι, η τάση του προς την επιτυχημένη εκτέλεση του δεύτερου βήματος παρέμεινε. Για τα υπόλοιπα προτίμησε να απλώσει την κόλλα πάνω στο χαρτί. Ο Άρης σημείωσε απόλυτη επιτυχία και στο τρίτο βήμα, καθώς κόλλησε όλα τα καλαμάκια με τον κατάλληλο τρόπο. Άρα, οδήγησε τον ομαλό ρυθμό των επιτυχιών του στο μέγιστο ποσοστό.

Ο αριθμός των επιτυχιών ανά καλαμάκι και για τα τρία βήματα ήταν δεκαοχτώ (18). Ο Άρης σημείωσε από απόλυτη επιτυχία (100%) μέχρι και 94.44% για κάθε καλαμάκι που χρησιμοποίησε. Σε κάθε πρώτο και δεύτερο καλαμάκι που έπαιρνε εκτελούσε με τον κατάλληλο τρόπο όλα τα βήματα. Πάλι παρατηρείται ότι, ο Άρης ήταν πιο προσηλωμένος στην εργασία του όταν γινόταν η επανεκκίνηση της δραστηριότητας, δηλαδή όταν ξαναγεμίζονταν τα ποτηράκια. Πάντως, η διαφορά των επιτυχιών για κάθε καλαμάκι ήταν ασήμαντη, γεγονός το οποίο δείχνει μια σταθερότητα επιτυχημένης εκτέλεσης όλων των βημάτων που αφορούσαν το καθένα.

Συνοπτικά, οι ελάχιστες αποτυχίες που σημείωσε ο Άρης έγιναν στο βήμα που τον δυσκόλευε περισσότερο από την αρχή της έρευνας, στο δεύτερο. Το σημαντικό είναι ότι ο Άρης κατάφερε να εκτελέσει όλα τα βήματα της δραστηριότητας των κασπό με σχεδόν απόλυτη επιτυχία (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφίες 3.13&3.14).

Στη συνέχεια, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από τον Άρη κατά την τρίτη ερευνητική φάση (Πίνακας 3.17).

	Καλαμάκι 1	Καλαμάκι 2	Καλαμάκι 3	Καλαμάκι 4	Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>	6	6	6	6	24/24 (100%)
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>	6	6	5	5	22/24 (91.66%)
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>	6	6	6	6	24/24 (100%)
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>	18/18 (100%)	18/18 (100%)	17/18 (94.44%)	17/18 (94.44%)	70

**Πίνακας 3.17: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Άρη, κατά την τελική παρατήρηση.**

#### ► Διονύσης

Στη δραστηριότητα των κασπό, ο Διονύσης χρησιμοποίησε αρκετά καλαμάκια, σημειώνοντας απόλυτη επιτυχία στην εκτέλεση του πρώτου βήματος. Στο

δεύτερο και τρίτο βήμα της χειροτεχνικής δραστηριότητας δε σημείωσε καμία επιτυχία. Ο Διονύσης συνέχισε να εκτελεί τα βήματα αυτά με το δικό του τρόπο, βάζοντας δηλαδή κόλλα μέσα στις πάνω άκρες από τα καλαμάκια, τις οποίες ακουμπούσε στο δοχείο, και στερεώνοντας τις κάτω άκρες τους στο τραπέζι εργασίας. Με άλλα λόγια, επανήλθε στη ρουτίνα που είχε αναπτύξει σε όλες τις συνεδρίες πριν από αυτές όπου δινόταν η προτροπή της φυσικής καθοδήγησης. Κατ' επέκταση, συνέχισε το σταθερό μοτίβο των επιτυχιών στο πρώτο βήμα και των αποτυχιών στο δεύτερο και το τρίτο.

Ο αριθμός επιτυχιών ανά καλαμάκι και για τα τρία βήματα ορίστηκε στις είκοσι επτά (27). Ο Διονύσης σημείωσε ίδιο ποσοστό επιτυχίας 33.33% για κάθε καλαμάκι, το οποίο αφορούσε μόνο το πρώτο βήμα εκτέλεσης της δραστηριότητας. Αν και φαίνεται να υπάρχει μία ομοιογένεια στο ποσοστό επιτυχίας ανά καλαμάκι, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σχετίζεται μόνο με το πρώτο βήμα της δραστηριότητας.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο Διονύσης επέμεινε να χρησιμοποιεί το δικό του τρόπο για την εκτέλεση των βημάτων της δραστηριότητας των κασπό. Τρόπος ο οποίος δεν ήταν ο κατάλληλος και δεν τον οδηγούσε στην υλοποίηση και την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (βλέπε και Παράρτημα, Φωτογραφίες 3.16&3.17). Ρουτίνα όμως, την οποία είχε αναπτύξει από τις αρχικές συνεδρίες της έρευνας και τον ευχαριστούσε ιδιαίτερα όπως και η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Παρακάτω, παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας για τη δραστηριότητα των κασπό από το Διονύση κατά την τελική φάση της έρευνας (Πίνακας 3.18).

	<b>Καλαμάκι 1</b>	<b>Καλαμάκι 2</b>	<b>Καλαμάκι 3</b>	<b>Καλαμάκι 4</b>	<b>Σύνολο επιτυχιών (ανά βήμα)</b>
<b>1. Παίρνει ένα καλαμάκι</b>	9	9	9	9	36/36 (100%)
<b>2. Βάζει κόλλα στο καλαμάκι</b>	0	0	0	0	0
<b>3. Κολλάει το καλαμάκι</b>	0	0	0	0	0
<b>Σύνολο επιτυχιών(ανά καλαμάκι)</b>	9/27 (33.33%)	9/27 (33.33%)	9/27 (33.33%)	9/27 (33.33%)	36

**Πίνακας 3.18: Συγκεντρωτικός πίνακας για τη χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπό του Διονύση, κατά την τελική παρατήρηση.**

Συμπερασματικά, η τρίτη φάση της έρευνας έδειξε ότι ο Άρης κατανόησε και εκτέλεσε με τον κατάλληλο τρόπο τα βήματα των δραστηριοτήτων. Από τους

συγκεντρωτικούς πίνακες φάνηκε ότι, σημείωσε υψηλά ποσοστά επιτυχίας και κατάλαβε τον ορθό τρόπο χρήσης των υλικών. Ο Διονύσης αν και συνέχισε να εκτελεί τις δραστηριότητες σύμφωνα με το δικό του τρόπο, σημείωσε επιτυχίες στο τρίτο βήμα εκτέλεσης των ψηφιδωτών κουτιών και χρησιμοποίησε -αν και λανθασμένα- την κόλλα. Έτσι έδειξε ότι κατανόησε, έστω και μερικώς, τον τρόπο εκτέλεσης των βημάτων. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα μελετήσουμε τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας.



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας από την αρχή της διατύπωσης των υποθέσεων μέχρι και τα αποτελέσματα της παρέμβασης οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας.

Καταρχήν γνωρίζαμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στη φαντασία και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Jordan & Powell, 2001). Γι' αυτό το λόγο θελήσαμε να μελετήσουμε αν ένα δομημένο πλαίσιο μάθησης μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη και διατήρηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και φαντασία.

Στην πρώτη επίσκεψη της ερευνήτριας κατά την αρχική παρατήρηση δόθηκε λίγος χρόνος στα παιδιά να επεξεργαστούν τα υλικά (αισθησιο-κινητικό στάδιο). Το στάδιο του συσχετισμού γινόταν αντιληπτό από τα παιδιά με την ομαδοποιημένη παροχή των υλικών. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες περνούσαν στο λειτουργικό στάδιο, καθώς η ερευνήτρια τους ζητούσε να υλοποιήσουν τις χειροτεχνικές δραστηριότητες (Sherratt & Peter, 2002). Τα παιδιά εργάζονταν σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δηλαδή, τα υλικά των δραστηριοτήτων δινότουσαν με ορισμένη διάταξη και κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά. Ακόμη, ο τρόπος εκτέλεσης ήταν παρόμοιος και για τις δύο χειροτεχνικές δραστηριότητες. Όταν η ερευνήτρια έδινε τις προτροπές στα παιδιά κατά τις φάσεις των παρεμβάσεων είχε ένα σταθερό τρόπο. Όπως φαίνεται από τα παραπάνω στοιχεία, οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με τις δραστηριότητες με έναν σταδιακό τρόπο. Επιπρόσθετα, ο τρόπος παρουσίασης και εκτέλεσης και των δύο χειροτεχνικών δραστηριοτήτων δημιούργησε ένα προβλέψιμο και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι η ανησυχία των παιδιών για το χώρο που πήγαιναν με την ερευνήτρια και το τι θα κάνουν σε αυτόν, υπήρχε μόνο κατά την πρώτη επίσκεψή της στο σχολείο. Σε όλες τις υπόλοιπες συνεδρίες, και όσο ο αριθμός αυτών αυξανόταν, οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι να την ακολουθήσουν.

Μάλιστα, η ενασχόληση τους με αυτές τις δραστηριότητες αποτέλεσε μία διαφορετική εμπειρία μάθησης την οποία δεν βίωναν κατά την σχολική τους ρουτίνα. Το δομημένο περιβάλλον διδασκαλίας, στο οποίο καλούνταν να δράσουν, δεν ήταν αυτό στο οποίο είχαν συνηθίσει, αλλά ήταν προσαρμοσμένο στις δικές τους ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι δραστηριότητες

προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών και τους ήταν ιδιαίτερα ευχάριστες. Το βιβλίο το οποίο χρησιμοποιήθηκε περιγράφει δραστηριότητες, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί σε άτομα με αυτισμό (Bianco, 2000).

Παρ' όλα αυτά υπήρξαν κάποιες δυσκολίες κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Κύριο θέμα αποτέλεσε το γεγονός ότι υπήρχαν ελάχιστες βιβλιογραφικές και ερευνητικές πηγές, ώστε να υπάρχει ένα επιστημονικό υπόβαθρο και να γίνει μια σύγκριση των αποτελεσμάτων και των συνθηκών της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν δεκαεπτά (17) επισκέψεις. Ίσως έπρεπε να δοθεί περισσότερος χρόνος για την διεξαγωγή της παρέμβασης ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν συνειδητή αντίληψη του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Αυτό μπορεί να ήταν απαραίτητο στην περίπτωση του Διονύση, ο οποίος αν και σημείωσε πρόοδο, δεν κατέκτησε τον κατάλληλο τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Η ερευνήτρια θα μπορούσε επίσης να του δίνει την προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αφού μόνο με αυτή τη μορφή προτροπής κατάφερε ο Διονύσης να υλοποιήσει τις δραστηριότητες.

Ακόμη, είναι γεγονός ότι οι τελευταίες συνεδρίες της φάσης της παρέμβασης και της τελικής παρατήρησης έγιναν κατά το τέλος των ημερών του σχολικού έτους. Εκείνες τις ημέρες το πρόγραμμα του σχολείου ήταν πιο ελεύθερο, καθώς γινόντουσαν πρόβες για την γιορτή του σχολείου. Έτσι, τα παιδιά δεν ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένα στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αλλά επιθυμούσαν να βρεθούν με τους συμμαθητές τους και να κάνουν τις πρόβες τους ή να είναι στην τάξη τους και να τραγουδούν.

Ένα ακόμα σημείο το οποίο οφείλουμε να τονίσουμε, είναι η απουσία του δεύτερου παρατηρητή σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, με μοναδική εξαίρεση την παρουσία του στη φάση της τελικής αξιολόγησης. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν μόνο δύο παιδιά, άρα δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικά συμπεράσματα.

Τέλος, η χειροτεχνική δραστηριότητα των κασπώ απαιτούσε έναν ιδιαίτερο βαθμό λεπτής κινητικότητας και αρκετό χρονικό διάστημα για να ολοκληρωθεί. Λόγω αυτού του απαιτούμενου χρονικού διαστήματος, τα παιδιά δεν είχαν άμεση επαφή με το δικό τους τελικό προϊόν. Συνεπώς, ο τρόπος εκτέλεσης αυτής της δραστηριότητας μπορεί να μην ήταν εύκολα αντιληπτός, παρά το γεγονός ότι η ολοκληρωμένη κατασκευή υπήρχε στο τραπέζι εργασίας για να τους υπενθυμίζει την κατάληξη των προσπαθειών τους.

Στο μέλλον, επόμενοι ερευνητές θα μπορούσαν να ασχοληθούν με επιπλέον μορφές δραστηριοτήτων εικαστικής αγωγής, μελετώντας περισσότερες περιπτώσεις παιδιών ώστε να προβούν σε γενικότερα συμπεράσματα. Ίσως να χρειαστεί να απασχοληθούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με αυτό το ερευνητικό έργο με στόχο να υπάρξει μια πιο ελεύθερη μορφή δημιουργικότητας. Επιπλέον, θα μπορούσε να εργαστεί ένας μεγαλύτερος αριθμός ατόμων και να υπάρχει ο ρόλος του δεύτερου παρατηρητή σε όλες τις φάσεις της έρευνάς τους.

Στη συνέχεια, οφείλουμε να τονίσουμε τα κυριότερα σημεία τα οποία προκύπτουν από τη σύγκριση των αρχικών μας υποθέσεων με τα αποτελέσματα της έρευνας. Κατ' αρχήν, η δομημένη μορφή του μαθησιακού περιβάλλοντος αποδείχθηκε βοηθητική για τους συμμετέχοντες, ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους και ως ένα βαθμό -κυρίως για το Διονύση- να αντιλαμβάνονται την κατάλληλη σειρά και τον τρόπο χρήσης των υλικών. Η ύπαρξη των οπτικών ενδείξεων περιμετρικά των κουτιών και σε όλη την επιφάνεια των κασπό φάνηκε να συντελεί στην επιτυχημένη αντιστοιχία των υλικών με το ανάλογο χρώμα και κατ' επέκταση στην εκτέλεση του τρίτου βήματος των δραστηριοτήτων, δηλαδή στην επικόλληση των υλικών. Αυτό ίσχυσε σε απόλυτο βαθμό για τον Άρη και λιγότερο για το Διονύση.

Γενικότερα, παρατηρήθηκε ότι η χρήση προτροπών ανάλογων με το γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού οδήγησε στην κατάλληλη, επιτυχημένη και ολοκληρωμένη εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της προτροπής των οπτικών ερεθισμάτων, κατά την Α' φάση της παρέμβασης, δεν ήταν αρκετή ώστε τα δύο παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Τα προβλήματα, τα οποία είχαν ήδη εντοπιστεί από τη φάση της αρχικής παρατήρησης, στην εκτέλεση του δεύτερου και του τρίτου βήματος των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων παρέμειναν. Δηλαδή, αν και παρατηρούσαν τις φωτογραφίες των βημάτων «Βάζει κόλλα στην ψηφίδα / στο καλαμάκι» και «Κολλάει την ψηφίδα / το καλαμάκι», τα αποτελέσματα αυτής της φάσης έδειξαν ότι ο Διονύσης δε σημείωσε καμία επιτυχία, ενώ ο Άρης ελάχιστα. Παρ' όλ' αυτά, τα οπτικά ερεθίσματα αποτέλεσαν ένα ισχυρό σημείο αναφοράς για τα παιδιά, το οποίο μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κάθε φορά που το χρειάζονταν. Αυτή η μορφή προτροπής ενέτεινε την προσοχή των συμμετεχόντων και υπέδειξε τον κατάλληλο τρόπο εκτέλεσης και ολοκλήρωσης των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η παρουσία της ολοκληρωμένης κατασκευής κάθε δραστηριότητας καθώς και των φωτογραφιών έδειχνε στα παιδιά το

τελικό αποτέλεσμα, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα τον απώτερο στόχο των προσπαθειών τους.

Κατά τη Β' φάση της παρέμβασης ο Άρης μέσω των υποδείξεων των οπτικών ερεθισμάτων και των αντίστοιχων λεκτικών προτροπών κατάφερε να εκτελεί με τον απαιτούμενο τρόπο το δεύτερο και το τρίτο βήμα των χειροτεχνικών δραστηριοτήτων. Με την εφαρμογή των δύο αυτών μορφών προτροπής κατανόησε τον κατάλληλο τρόπο κατασκευής των δραστηριοτήτων και τις ολοκλήρωνε. Ακόμη, η λεκτική προτροπή της ερευνήτριας έδειξε να τον βοηθάει να εστιάζει την προσοχή του στις φωτογραφίες και να ακολουθεί οδηγίες.

Όσον αφορά στο Διονύση, η προτροπή των οπτικών ερεθισμάτων και της μίμησης προτύπου είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της προσοχής του αλλά όχι και την κατανόηση του κατάλληλου τρόπου χρήσης των υλικών. Έτσι, κατά το πρώτο μέρος της Β' φάσης της παρέμβασης, ο Διονύσης δεν κατασκεύαζε με τον απαιτούμενο τρόπο τις χειροτεχνικές δραστηριότητες και δεν τις ολοκλήρωνε. Παρά την παρουσίαση του τρόπου εκτέλεσης του δεύτερου και του τρίτου βήματος των δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια, ο Διονύσης συνέχισε να βάζει σε συγκεκριμένα σημεία κόλλα, να τοποθετεί τις ψηφίδες στο κέντρο του κουτιού και τις επάνω άκρες από τα καλαμάκια περιμετρικά των κασπό.

Λόγω των παραπάνω, στις τέσσερις (4) τελευταίες συνεδρίες της παρέμβασης δινόταν στο Διονύση η προτροπή της πλήρους φυσικής καθοδήγησης στο δεύτερο και τρίτο βήμα των δραστηριοτήτων. Μέσω αυτής της προτροπής κατάφερε να χρησιμοποιεί κατάλληλα τα υλικά, να εκτελεί τις δραστηριότητες με τον απαιτούμενο τρόπο και να τις ολοκληρώνει. Επιπλέον, αναπτύχθηκε και η προσοχή του καθώς εστίαζε στην προσπάθεια εκτέλεσης των βημάτων.

Κατά τη διάρκεια όμως των δύο (2) συνεδριών της τελικής παρατήρησης, όπου αφαιρέθηκε κάθε μορφή προτροπής, μόνον ο Άρης κατάφερε να κατασκευάσει με τον κατάλληλο τρόπο και να ολοκληρώσει τις χειροτεχνικές δραστηριότητες. Σε αυτήν την επιτυχία του συνετέλεσε όχι μόνο η χρήση των ανάλογων προτροπών αλλά και το ιδιαίτερα λειτουργικό δυναμικό του.

Αντίθετα, ο Διονύσης επέστρεψε στον τρόπο που προτιμούσε να εκτελεί τη δραστηριότητα των κασπό. Γεγονός είναι ότι έμαθε να τοποθετεί τις ψηφίδες περιμετρικά των κουτιών, αν και δεν έκανε απόλυτη χρωματική αντιστοιχία με τις οπτικές ενδείξεις και δεν χρησιμοποιούσε κατάλληλα την κόλλα. Ίσως, για το Διονύση να απαιτούνταν περισσότερες συνεδρίες όπου θα δινόταν η προτροπή της

πλήρους φυσικής καθοδήγησης, ώστε να κατανοήσει σε βάθος τον κατάλληλο τρόπο κατασκευής των δραστηριοτήτων. Ας μην ξεχνάμε πάντως, ότι ο Διονύσης έχει νοητική ηλικία τεσσάρων ετών και αυτισμό. Έτσι, η ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες και η αλλαγή που σημείωσε στον τρόπο εκτέλεσης της δραστηριότητας των ψηφιδωτών κουτιών, στην τελική φάση της έρευνας, ήταν ούτως ή άλλως αξιοσημείωτη και άξιας θαυμασμού και επαίνου.

Η διατήρηση του δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η πληροφόρηση των παιδιών για ό,τι επρόκειτο να συμβεί, η χρήση συγκεκριμένων λεκτικών προτροπών και οδηγιών, καθώς και η ίδια διαδικασία με την οποία εκτελούνταν και οι δύο δραστηριότητες, δημιούργησαν ένα σταθερό, επαναλαμβανόμενο και προβλέψιμο πλαίσιο. Μέσα σε αυτό αναπτύχθηκε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, οικειότητας και ευχάριστης συνεργασίας. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ήταν προσιτές και ευχάριστες στα παιδιά. Το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων διατηρήθηκε, καθώς έκαναν προσπάθειες για την κατασκευή τους, ασχέτως με το βαθμό της κατάλληλης επίτευξής τους. Η χρήση των ανάλογων προτροπών διευκόλυναν αυτές τις προσπάθειες των παιδιών, οδηγώντας τα σε επιτυχίες. Επιπλέον, όταν οι συμμετέχοντες ολοκλήρωναν τις δραστηριότητες τους, η ερευνήτρια τους επέτρεπε να τις κρατήσουν, να τις πάρουν στο σπίτι και να τις έχουν δικές τους. Γεγονός το οποίο χαροποίησε τα παιδιά -κυρίως τον Άρη- και τόνωσε την αυτοαντίληψή τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι στόχοι της έρευνας επιτεύχθηκαν. Αν και κατά την τελική παρατήρηση της έρευνας δεν σημειώθηκαν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και τα δύο παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητα τους να ακολουθούν οδηγίες και να ολοκληρώνουν μια δραστηριότητα. Επιπλέον, μέσω του τρόπου παρουσίασης των δραστηριοτήτων και των οπτικών ερεθισμάτων καλλιεργήθηκε η εστίαση της προσοχής των συμμετεχόντων, ο οπτικοκινητικός τους συντονισμός και η λεπτή τους κινητικότητα. Ακόμη, αξιοποιώντας δημιουργικά το χρόνο τους, απέκτησαν την αίσθηση της επιτυχίας και τόνωσαν την αυτοπεποίθησή τους. Τελειώνοντας, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι το παρόν ερευνητικό έργο αποτέλεσε, τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τα παιδιά, μια σπουδαία εμπειρία μάθησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### I. Ελληνόγλωσσα

1. Βάμβουκας, Ι. Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
2. Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αξιολόγηση, Διάγνωση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα.
3. Charman, H. L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης, Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
4. Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία, Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*. Πρακτικά ημερίδας «Ο μίτος της Αριάδνης». Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
5. Harpé, F. (1998). *Αυτισμός, Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
6. Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
7. Frith, U. (1999). *Αυτισμός, Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, (1997). *Εισαγωγή στον αυτισμό, Είκοσι ερωτήσεις και απαντήσεις*. Αθήνα.

## **II. Ξενόγλωσση**

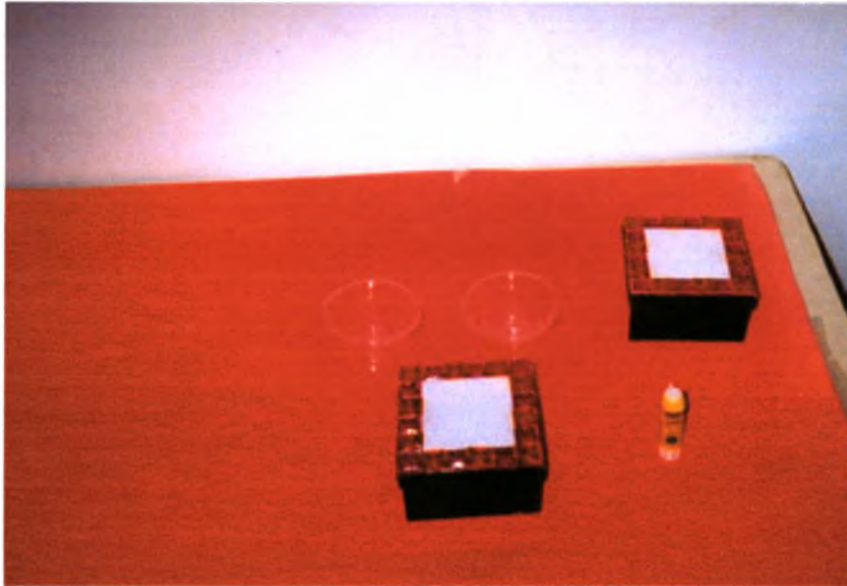
1. Bianco, B. (2000). *The Artist Within: Ideas for Fostering Creativity in people with Autism*. Chapel Hill TEACCH Center.
2. Handleman, S. J. & Harris, L. S. (2001). *Preschool Education Programs for Children with Autism*. Austin-Texas: PRO-ED Publishers.
3. Janzen, E. J., M.S. (1996). *Understanding the Nature of Autism, A Practical Guide*. San Antonio- Texas: Therapy Skill Builders Publishers.
4. Jordan, R. & Powel, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chichester-U.K.: Wiley Publishers.
5. Sherratt, D. & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autism Spectrum Disorders*. London-U.K.: Fulton Publishers.
6. Peeters, T. (1997). *Autism, from theoretical understanding to educational intervention*. London-U.K.: Whurr Publishers.

### **III. Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις**

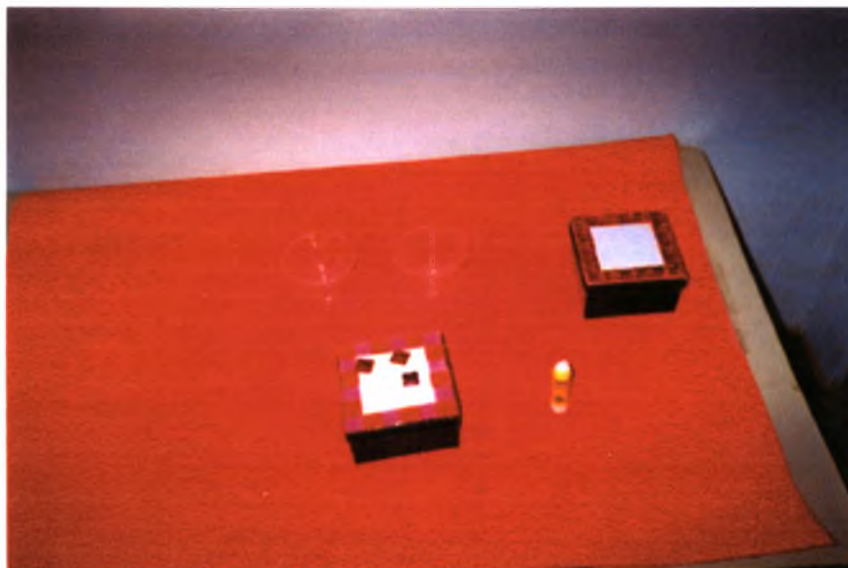
1. [www.teacch.com/20ques.htm](http://www.teacch.com/20ques.htm)
2. [www.teacch.com/edkidsls.htm](http://www.teacch.com/edkidsls.htm)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ



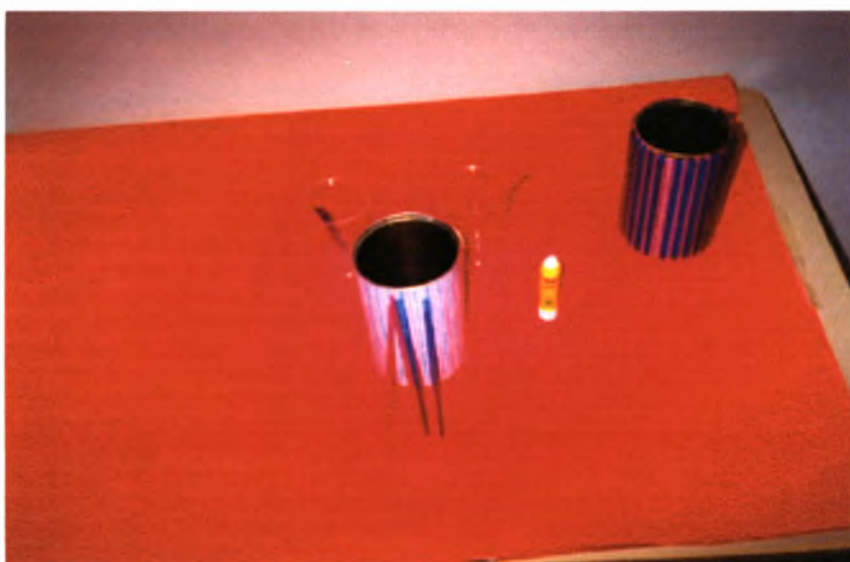
**Φωτογραφία 3.1: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Άρη κατά τη φάση της αρχικής παρατήρησης.**



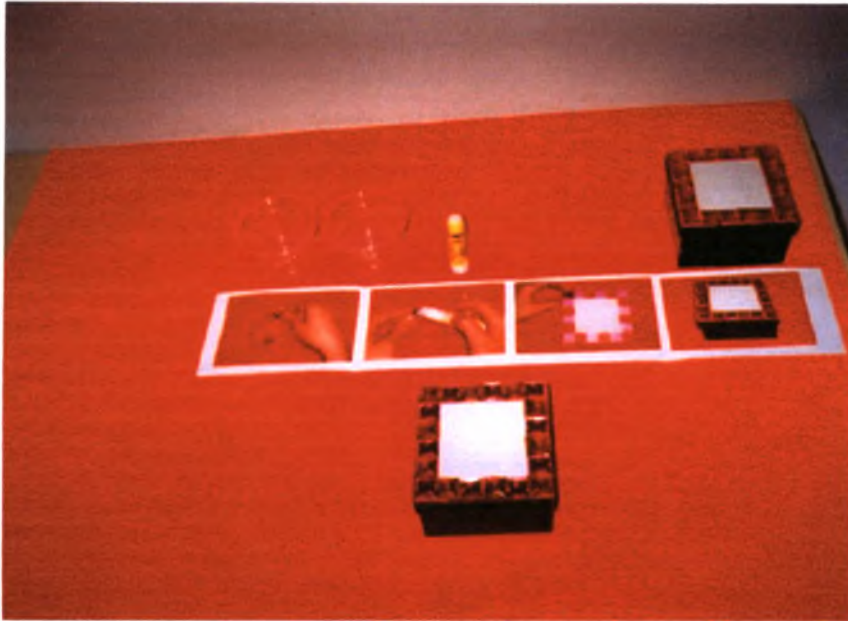
**Φωτογραφία 3.2: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση κατά τη φάση της αρχικής παρατήρησης.**



**Φωτογραφία 3.3: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση κατά τη φάση της αρχικής παρατήρησης.**



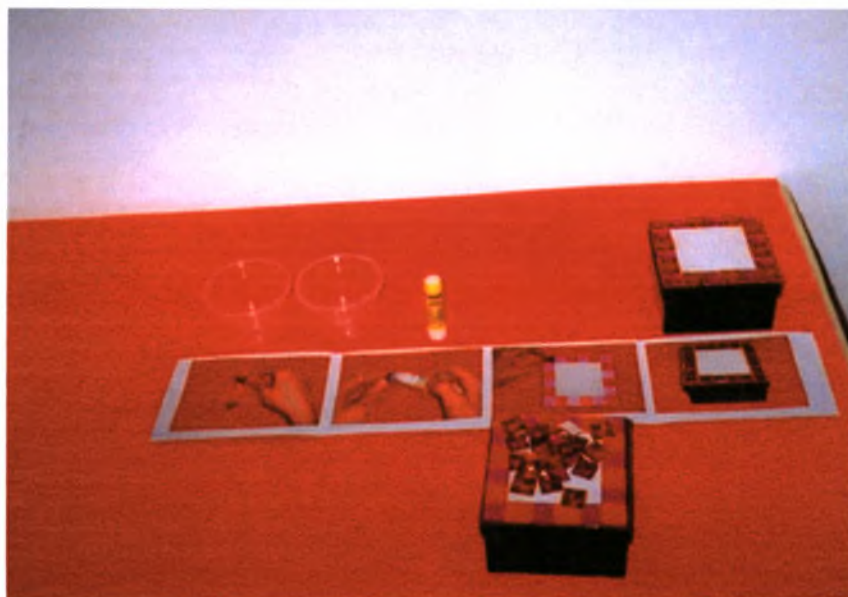
**Φωτογραφία 3.4: Δραστηριότητα κασπό του Διονύση κατά τη φάση της αρχικής παρατήρησης.**



**Φωτογραφία 3.5: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Άρη κατά την Α' φάση της παρέμβασης.**



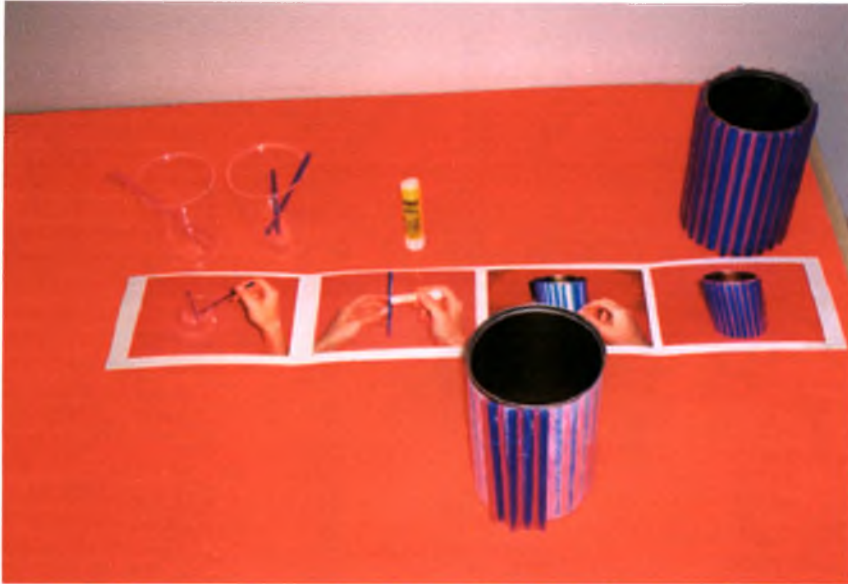
**Φωτογραφία 3.6: Δραστηριότητα κασπό του Άρη κατά την Α' φάση της παρέμβασης.**



**Φωτογραφία 3.7: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση κατά την Α' φάση της παρέμβασης.**



**Φωτογραφία 3.8: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Άρη κατά τη Β' φάση της παρέμβασης.**



**Φωτογραφία 3.9: Δραστηριότητα κασπό του Άρη κατά τη Β' φάση της παρέμβασης.**



**Φωτογραφία 3.10: Δραστηριότητα κασπό του Άρη κατά τη Β' φάση της παρέμβασης.**



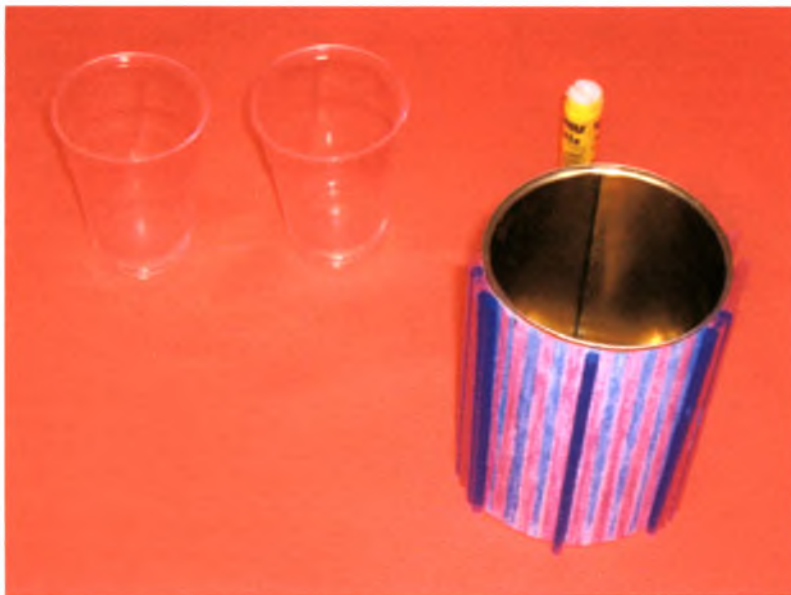
**Φωτογραφία 3.11: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση κατά το πρώτο μέρος της Β΄ φάσης της παρέμβασης.**



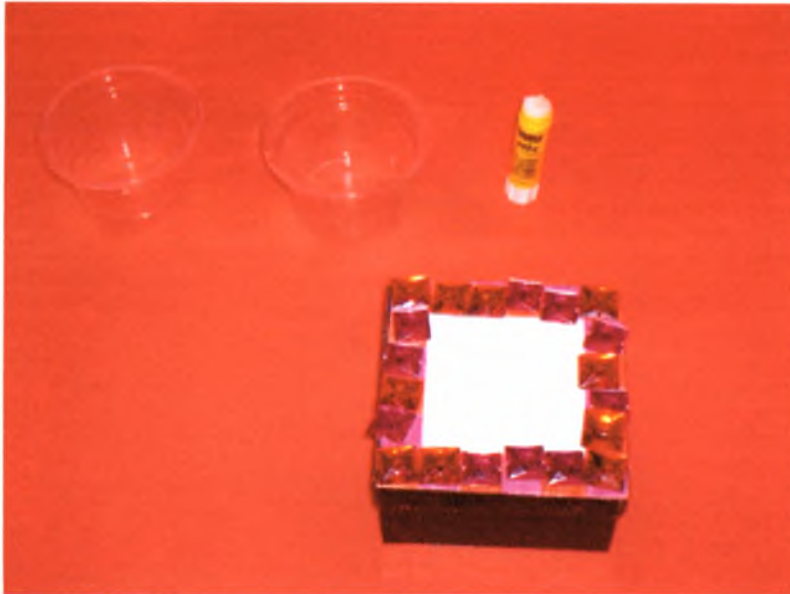
**Φωτογραφία 3.12: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Άρη κατά την τελική παρατήρηση.**



**Φωτογραφία 3.13: Δραστηριότητα κασπό του Άρη κατά την τελική παρατήρηση.**



**Φωτογραφία 3.14: Δραστηριότητα κασπό του Άρη κατά την τελική παρατήρηση.**



**Φωτογραφία 3.15: Δραστηριότητα ψηφιδωτών κουτιών του Διονύση κατά την τελική παρατήρηση.**



**Φωτογραφία 3.16: Δραστηριότητα κασπό του Διονύση κατά την τελική παρατήρηση.**





**Φωτογραφία 3.17: Δραστηριότητα κασπό του Διονύση κατά την τελική παρατήρηση.**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000072185