

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την  
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία  
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL  
15-18 Ιουνίου 2017

**Διερεύνηση της Γλωσσικής Επάρκειας παιδιού προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μία μελέτη περίπτωσης**

ΑΝΘΗ ΜΑΝΕΤΑ, ΓΑΡΥΦΑΛΙΑ ΧΑΡΙΤΑΚΗ,  
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ

doi: [10.12681/edusc.1775](https://doi.org/10.12681/edusc.1775)

## Βιβλιογραφική αναφορά:

ΜΑΝΕΤΑ Α., ΧΑΡΙΤΑΚΗ Γ., & ΑΝΤΩΝΙΟΥ Α.-Σ. (2019). Διερεύνηση της Γλωσσικής Επάρκειας παιδιού προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μία μελέτη περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 613–629. <https://doi.org/10.12681/edusc.1775>

**Διερεύνηση της Γλωσσικής Επάρκειας παιδιού προσχολικής ηλικίας με  
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μία μελέτη περίπτωσης**

**Ανθή Μανέτα Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας**

[amaneta@amcstudent.edu.gr](mailto:amaneta@amcstudent.edu.gr)

**Γαρυφαλιά Χαριτάκη Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.**

[gcharitaki@metropolitan.edu.gr](mailto:gcharitaki@metropolitan.edu.gr)

**Αλέξανδρος – Σταμάτιος Αντωνίου Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.**

[asantoni@hol.gr](mailto:asantoni@hol.gr)

### **Περίληψη**

Αν και η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) ακολουθεί σε γενικές γραμμές την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, ωστόσο παρεμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια επηρεαζόμενη από τη νοητική ικανότητα των παιδιών και το βαθμό της διαταραχής. Κατά συνέπεια, η αναπτυξιακή πορεία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα παιδιά με Δ.Α.Φ. διαφοροποιείται σε σχέση με την αναμενόμενη πορεία ανάπτυξης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιού προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Για τις ανάγκες διερεύνησης του παραπάνω σκοπού χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του παιδιού μέσω της χορήγησης γλωσσικών δοκιμασιών ο σχεδιασμός των οποίων βασίζεται στην υφιστάμενη διεθνή έρευνα. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε η μη-δομημένη παρατήρηση για την καταγραφή των δυσκολιών του μαθητή κατά την ολοκλήρωση των δοκιμασιών, την ενδεχόμενη ύπαρξη στρατηγικών αποφυγής αλλά και του χρόνου ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη σε έναν από τους γονείς του παιδιού προκειμένου να καταγραφούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και να σκιαγραφηθεί πλήρως η υπό μελέτη περίπτωση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών δυσκολιών στον γλωσσικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, περιοχές ιδιαίτερης δυσκολίας αποτέλεσαν οι δοκιμασίες συσχετισμού και προφορικής ανταπόκρισης. Ωστόσο, το επίπεδο των επιδόσεων σε δοκιμασίες λεξιλογίου με τη χρήση εικόνων ήταν σημαντικά βελτιωμένο. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα γλωσσολογικά στοιχεία του λόγου (φωνολογικό-μορφολογικό-σημασιολογικό) παιδιών με Δ.Α.Φ. υπολείπονται σημαντικά της αναμενόμενης αναπτυξιακής πορείας. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμιστεί και η σημασία της χρήσης εικόνας καθώς οι δραστηριότητες που περιείχαν εικόνα ήταν οι μοναδικές στις οποίες το επίπεδο των επιδόσεων του παιδιού ήταν σημαντικά καλύτερο.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, γλωσσική επάρκεια

## **Εισαγωγή**

Ο αυτισμός είναι μια χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή, που επηρεάζει τους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας ενός ατόμου. Συνηθίζουμε να λέμε ότι τα άτομα με αυτισμό ταξινομούνται με βάση τη λειτουργική επικοινωνία τους σε: α) άτομα που επικοινωνούν χωρίς της χρήση προφορικής ομιλίας και μόνο για βασικές καθημερινές τους ανάγκες, β) σε άτομα που αναπτύσσουν προφορική ομιλία με χρήση όμως ηχολαλικών φράσεων και χρησιμοποιήσουν τις φράσεις αυτές, για να εκφράσουν συναισθήματα και να σχολιάσουν και γ) σε άτομα που επικοινωνούν με προφορική ομιλία σχεδόν φυσιολογικά (Βογινδρούκος 2015).

Οι διαταραχές αυτές, έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του, τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύεται, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή, αλλά και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή (Δημητρίου, Κοσμού και Κυριάζη, 2014).

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Η ανάπτυξη οπότε των επικοινωνιακών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό είναι διαφορετική από την φυσιολογική σειρά ανάπτυξης (Παπαντωνίου και Καμπούρογλου 2015).

Η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι αυτή, που επηρεάζει και τη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον ο εγκέφαλος παιδιών με αυτισμό αντιδρά διαφορετικά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Kuhl, 2000). Εν αντιθέσει, στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, ο εγκέφαλος διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές στο περιβάλλον και βάσει αυτών να τις εντάσσει σε κατηγορίες, καθιστώντας δυνατή κι ευκολότερη την ανάπτυξη της γλώσσας (Χαλκιοπούλου, 2010).

Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό στην ανάγνωση, η υπηρεσία εκπαιδευτικής ψυχολογίας και το υπουργείο υγείας και πολιτισμού (2014), παρατήρησε ότι, μέσα από ειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν αυτά τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν, σεβόμενοι πάντα την ατομικότητα της κάθε περίπτωσης. Παρ' όλα αυτά, είναι κοινά αποδεκτό πως για την ανάγνωση και την γραφή χρειάζεται να υπάρχει συνεχής ενθάρρυνση του παιδιού και δημιουργία

κινήτρων (υπηρεσία εκπαιδευτικής ψυχολογίας και υπουργείο υγείας και πολιτισμού, 2014).

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να ερευνήσει τη γλωσσική επάρκεια παιδιού προσχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακές Διαταραχές – Φάσμα Αυτισμού, το οποίο φοιτά σε νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται: α) η εκτίμηση επάρκειας των γλωσσολογικών στοιχείων του λόγου, σε επίπεδο πρόσληψης, οργάνωσης και έκφρασης, β) η εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης και οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου, η οποία συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης γ) η ανάδειξη ιδιαίτερων προφίλ μαθητών, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα για μαθητές με αυτισμό (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου & Βακόλα, 2008).

Η δομή της παρούσας πτυχιακής εργασίας, απαρτίζεται αρχικά από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά παιδιά με αυτισμό. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, που έχει χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση της έρευνας. Έπειτα αναφέρονται τα ηθικά ζητήματα που αφορούν τέτοιου είδους θέματα, με έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τηρήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας στην έρευνα. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και η συζήτηση των ευρημάτων, όπου αναλύονται τα δεδομένα και παρουσιάζονται τα πειραματικά δεδομένα, καθώς και σχολιασμός των βασικών ευρημάτων, συγκρινόμενα με προηγούμενες έρευνες. Τέλος, παρατίθεται μια ανασκόπηση των βασικών ευρημάτων, με σύγκριση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί αρχικά.

### **Μεθοδολογία**

Για την καλύτερη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ως η πλέον καταλληλότερη. Σύμφωνα με τους Πασχαλιώρη & Μίλεση (2005) στην ποιοτική μέθοδο η καταγραφή των δεδομένων δεν γίνεται με την μορφή στατιστικών στοιχείων, όπως γίνεται στην ποσοτική, αλλά με «λεκτικά σύνολα». Αυτό συμβαίνει διότι ο ερευνητής με αυτόν τον τρόπο εμβαθύνει στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις αλλά και στις συμπεριφορές των συμμετεχόντων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα που ασχολείται η έρευνα (Ματζούκας, 2005). Οι

Πασχαλιώρη & Μίλεση (2005, σελ. 22) προσθέτουν ότι «στις ποιοτικές έρευνες εντάσσεται ένας αριθμός επιμέρους ερευνών γνωστών κυρίως με τους ακόλουθους τίτλους: ιστορική έρευνα, έρευνα δράσης, μελέτη περίπτωσης, ανάλυση περιεχομένου, εθνογραφική έρευνα, ιστορίες ζωής ή βιογραφική έρευνα». Τα πλεονεκτήματα που έχει η ποιοτική μέθοδος είναι πως η έρευνα είναι λεπτομερής και εμπειριστατωμένη, υπάρχει περίπτωση να ερευνηθούν φαινόμενα χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ρύθμιση ή έλεγχος και οι συμμετέχοντες σε αυτό υποβοηθούν τον ερευνητή να αντιληφθεί καλύτερα το περιβάλλον ερευνά (Ιωσηφίδης, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης.

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

- Ποια είναι η ποιοτική εκτίμηση των γλωσσολογικών στοιχείων του λόγου (φωνολογικό-μορφολογικό-σημασιολογικό) παιδιού προσχολικής ηλικίας με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, σε επίπεδο πρόσληψης, οργάνωσης και έκφρασης;
- Ποιο είναι το επίπεδο των επιδόσεων του παιδιού σε δραστηριότητες που σχετίζονται με Εικονο-λεξιλόγιο, με Λεξιλόγιο Σύσχετισμού, με Προσληπτικό Λεξιλόγιο, καθώς και με Προφορικό Λεξιλόγιο;
- Ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το γλωσσικό προφίλ παιδιού προσχολικής ηλικίας με αυτισμό;

### **Συμμετέχοντες-δείγμα**

Το δείγμα αποτελείται από 1 παιδί προσχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ακόμα, στην έρευνα συμμετείχε η μητέρα του παιδιού μέσω της οποίας πραγματοποιήθηκε πλήρης καταγραφή των προσωπικών στοιχείων του υπό μελέτη παιδιού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις μέρες ώστε να διευκολυνθεί το παιδί και να μην κουράζεται και έτσι ολοκληρώθηκε η ερευνά. Το φύλλο του παιδιού είναι αγορά ηλικίας 5 χρονών. Καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα με το παιδί. Το παιδί συνεργάστηκε από την πρώτη συνάντηση που είχε με την επόπτρια. Το παιδί έχει μια πολύ καλή επαφή με άλλα παιδιά, παίζει μαζί τους και συνεργάζεται. Επίσης, μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί μόνο του αρκετά καλά. Η

επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση κάποιες τεχνικές. Στην προκειμένη περίπτωση η τεχνική που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτή των μη πιθανοτήτων, δίνοντας έμφαση στο σκόπιμο δείγμα. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), όταν οι καταστάσεις δεν επιτρέπουν την δειγματοληψία με πιθανότητα όπως η τάχιστα διεξαγωγή της έρευνας τότε, η δειγματοληψία γίνεται χωρίς πιθανότητα, όπως για παράδειγμα μία πιλοτική έρευνα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν σε μία έρευνα από δειγματοληψία μη πιθανοτήτων δεν είναι γενικά και ασχολούνται συγκεκριμένα με το δείγμα και την μελέτη.

### **Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε Ψυχομετρική-Διαφορική Αξιολόγηση μέσω του κριτηρίου Γλωσσικής Επάρκειας, Λ-α-Τ-ω (I), το οποίο χορηγήθηκε υπό την εποπτεία κατάλληλα εκπαιδευμένου στην αξιολόγηση και διαφορική διάγνωση ατόμου με το συγκεκριμένο κριτήριο (Παράτημα 7). Το εν λόγω κριτήριο αποτελείται από το ατομικό φυλλάδιο εξέτασης, μέσω του οποίου θα αποτυπωθεί το προφίλ του υπό εξέταση ως προς την εκφραστική ικανότητα του σε επίπεδο λεξιλογίου αλλά και την ικανότητά του να ορίζει κοινές λέξεις. Το κριτήριο περιέχει στην αρχή ένα εικονο-λεξιλογικό όπου το παιδί έπρεπε να αναγνωρίσει τις εικόνες που του έλεγε η ερευνήτρια. Στο δεύτερο μέρος του κριτηρίου ήταν το προληπτικό λεξιλόγιο σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια έκανε μια ερώτηση στο παιδί και το παιδί έπρεπε να βρει την σωστή εικόνα π.χ. ποιο λουλούδι είναι αυτό που έχει αγκάθια και το παιδί έπρεπε να δείξει το τριαντάφυλλο. Στο τρίτο μέρος του κριτηρίου η ερευνήτρια έδινε στο παιδί λέξεις και το παιδί έπρεπε να πει με τις λέξεις τι τις κάνουμε στην καθημερινότητα μας πχ η ερευνήτρια είπε στο παιδί την λέξη κρεβάτι και το παιδί έπρεπε να πει ότι σε αυτό επάνω κοιμόμαστε.

Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη-συμμετοχική παρατήρηση για την καταγραφή των δυσκολιών του μαθητή κατά την ολοκλήρωση του κριτηρίου, ενδεχόμενη ύπαρξη στρατηγικών αποφυγής αλλά και ο χρόνος ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. *«Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια πολύ ειδική στρατηγική και μέθοδο για να κερδίσει κανείς πρόσβαση σε εσωτερικές, φαινομενικά υποκειμενικές, όψεις της ανθρώπινης ύπαρξης»* (Μάγος, 2005 σελ. 10). Η άμεση και

καταπρόσωπο επαφή παρέχει δυνατότητες και αρκετά πλεονεκτήματα καθώς αρχικά βοηθάει τον ερευνητή να αντιληφθεί το πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται οι δραστηριότητες καταλήγοντας έτσι στην κατάκτηση μία ουσιαστικής ολιστικής άποψης και ακόμα γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να συμμετέχει σε αυτές τις δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά, η συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζει και ορισμένες δυσκολίες όπως για παράδειγμα την πείρα που κατέχουν οι ερευνητές για το περιβάλλον της τάξης με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται διάφορα γεγονότα που συμβαίνουν στο οπτικό τους πεδίο. Αντίστοιχα όμως και ένας παρατηρητής ο οποίος δεν έχει ιδιαίτερη επαφή με τον χώρο της τάξης αντιμετωπίζει προβλήματα, καθώς μπορεί να αντιληφθεί τα γενικά νοήματα και όχι τα ειδικά νοήματα που προκύπτουν από την στενή σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους (Μάγος, 2005). Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η μη-δομημένη παρατήρηση και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι Cohen et al. (2008), αναφέρουν πως στην μη-δομημένη παρατήρηση δεν είναι και τόσο εμφανές το τι αναζητάτε, επομένως αυτός που ερευνά πρέπει να παρατηρήσει τι συμβαίνει προτού αποφασίσει τη σημασία της για την έρευνα. Επιπλέον οι Cohen et al. (2008, σελ 514) προσθέτουν πως *«οι ημιδομημένες και οι μη δομημένες παρατηρήσεις προσφέρουν μια επισκόπηση των δεδομένων της παρατήρησης προτού δώσουν κάποιες ιδέες σχετικά με την ερμηνεία των φαινομένων που παρατηρούνται»*.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη στη μητέρα του παιδιού προκειμένου να καταγράφουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και να σκιαγραφηθεί πλήρως η υπό μελέτη περίπτωση. Η συνέντευξη είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Είναι εκείνη η διαδικασία όπου ένα άτομο κάνει ερωτήσεις κι ένα άλλο απαντάει. Η συνέντευξη έχει μια ποικιλία από χρήσεις και είδη. Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια είναι η δομημένη συνέντευξη είναι πολύ σχετική με το ερωτηματολόγιο, απλά συλλέγει κάποιες περισσότερες λεπτομέρειες. Ο ερευνητής ρωτάει μια σειρά από αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις που ζητάει είναι επίσης πάνω σε πολύ συγκεκριμένα θέματα. Αυτό σημαίνει ότι σε όλους τους συμμετέχοντες γίνονται ακριβώς οι ίδιες ερωτήσεις, με τα ίδια ακριβώς λόγια, με την ίδια σειρά από έναν ερευνητή που έχει εκπαιδευθεί να συμπεριφέρεται σε κάθε συμμετέχοντα με τον ίδιο τρόπο (συνήθως ουδέτερο) (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας 2015). Με αυτόν

τον συνδυασμό συγκεντρώθηκαν αρκετά αποτελέσματα και η καταγραφή τους έγινε και με στατιστικά αλλά και με λεκτικά στοιχεία τα οποία βασίζονται στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία προσεγγίζοντας το θέμα ολοκληρωτικά.

### **Ερευνητική διαδικασία**

Σχετικά με την ερευνητική διαδικασία η σύνθεση της ερευνητικής εργασίας βασίζεται σε μία συγκεκριμένη δομή δίνοντας απαντήσεις σε διάφορες ερωτήσεις που αφορούν την χρονική περίοδο και τον τόπο. Αρχικά, η χρονική περίοδος της έρευνας ήταν στους δύο μήνες: από τις 10 Μαΐου έως της 30 Απριλίου. Το διάστημα ήταν αρκετό έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μην έχουν την πίεση του χρόνου. Την ίδια χρονική περίοδο έγινε η ανάλυση και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων των δεδομένων. Ο τόπος της συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε ανάλογα με την οικειότητα που έχουν οι συμμετέχοντες με τον χώρο. Η συλλογή δεδομένων έγινε σε κέντρο ειδικής αγωγής της Αττικής. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια αρχικά τηλεφωνικά και έπειτα με άμεση επαφή στους οποίους έγινε αναλυτική περιγραφή του σκοπού της έρευνας. Στους συμμετέχοντες δόθηκε ένα ενημερωτικό γράμμα (παράτημα 1,2,3) και μία φόρμα συγκατάθεσης (παράτημα 4,5,6) την οποία έπρεπε να συμπληρώσουν δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι επιθυμούν να συμμετέχουν. Η θεματική ανάλυση είναι ο τρόπος με τον οποίο έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Όπως αναφέρουν οι Γεωργιάδου και Κωστίτη (2012, σελ.36), στην θεματική ανάλυση «η εστίαση γίνεται στην αναζήτηση και εύρεση διαφόρων επιλεγμένων όρων μέσα σε ένα κείμενο ή σε κείμενα, παρόλο που οι όροι-έννοιες μπορεί να είναι τόσο αυτονόητοι και άμεσα ορισμένοι όσο και έμμεση και περιγραφικά ορισμένοι». Ακόμη η ερευνήτρια συναντήθηκε με το παιδί τρεις φορές για να μπορέσει να γίνει σωστή καταγραφή των δεδομένων στο εργαλείο. Η έρευνα κρατούσε περίπου μιάμιση ώρα κάθε φορά. Κατά την διάρκεια χορήγησης υπήρχε και δεύτερο άτομο το οποίο ήταν εκπαιδευμένο στη χορήγηση του εργαλείου. Συνεπώς ο ένας ερευνητής χορηγούσε και ο άλλος παρατηρούσε. Ωστόσο, ο Ιωσηφίδης (2003) επισημαίνει και ορισμένα μειονεκτήματα που περιλαμβάνει η ποιοτική μέθοδος. Μερικά εξ αυτών είναι ότι συγκεντρώνει ελάχιστο δείγμα, παρατηρείται μείωση σχετικά με την συγκριτικότητα και την γενικευσιμότητα της, βασίζεται κατά κύριο λόγο στις απόψεις του ερευνητή και τέλος μπορεί να παρουσιαστεί αλλαγή στο



φαινόμενο που μελετάται λόγω της συμμετοχής του ερευνητή. Για την αντιστάθμιση όλων των παραπάνω μειονεκτημάτων της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η πραγματοποίηση συνδυασμού μεθοδολογικών τεχνικών προκειμένου να γίνει μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η οποία θα μας οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα. Με τον όρο «τριγωνοποίηση» εννοούμε τη «μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1978). Με άλλα λόγια είναι ή χρήση πάνω από μίας ερευνητικής τεχνικής στη μελέτη του ίδιου ερευνητικού πεδίου όπου η κάθε μία χρησιμοποιείται για να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης. Όταν μία τεχνική χρησιμοποιείται μεταγενέστερα επαληθεύει αλλά και εξελίσσει τα αποτελέσματα της προγενέστερης (Olsen, 2001). Η τριγωνοποίηση στηρίζεται στην αρχή ότι μία και μοναδική μέθοδος δεν μπορεί να αντικατοπτρίσει την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται ο συνδυασμός πάνω από μίας μεθόδου. Συνδυάζοντας πολλαπλές μεθόδους, πηγές και θεωρίες, είναι δυνατό να αναδειχτούν διαφορετικές διαστάσεις του ερευνητικού αντικειμένου. Για να προφυλαχθούν τα κριτήρια ποιότητας και να υπάρχει εγκυρότητα και αξιοπιστία χρειάζεται να ακολουθηθεί η τεχνική της τριγωνοποίησης η οποία σύμφωνα με τους Κυριαζόπουλο & Σαμαντά (2011, σελ 99), *«αφορά σε μία μέθοδο που υλοποιείται με διάφορες τεχνικές, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πιστότητα, η αυθεντικότητα, η δυνατότητα αναπαραγωγής και η σταθερότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων»*. Αναγκαίο κρίνεται ο κάθε ερευνητής πριν ξεκινήσει την έρευνα του να πραγματοποιήσει μία πιλοτική έρευνα καθώς όπως αναφέρει ο Μάγος (2005), μία πιλοτική έρευνα διεξάγεται με σκοπό να δοκιμαστεί και να βελτιωθεί ο πρωταρχικός σχεδιασμός.

### **Αποτελέσματα**

Η έρευνα έχει σαν στόχο την ανίχνευση και τον εντοπισμό λαθών σε μαθητή που διαγνώστηκε με Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Για λόγους ανωνυμίας και προστασίας των προσωπικών στοιχείων δεν αναφέρεται το όνομα του μαθητή. Στον μαθητή, χορηγήθηκε μια δέσμη σταθμισμένων δοκιμασιών, οι οποίες είχαν αντληθεί από ένα κριτήριο όπου περιλαμβάνει διάφορες δοκιμασίες όπως εικονο-λεξιλόγιο, λεξιλόγιο συσχετισμό, προληπτικό λεξιλόγιο και το προφορικό λεξιλόγιο.

Στην παρούσα εργασία πήρε μέρος ένα παιδί ηλικίας 5 χρόνων. Ο Π έχει διαγνωστεί με το φάσμα του αυτισμού. Το παιδί πηγαίνει σε κανονικό νηπιαγωγείο, όπου συναναστρέφεται με παιδιά τυπικής εκπαίδευσης έχει κάνει φίλους και παίζει μαζί τους. Επίσης ο Π έχει μια ξαδέρφη.

Στο παιδί χορηγήθηκε ένα εργαλείο για να δούμε το λεξιλόγιο του. Τα αποτελέσματα είναι αυτά ήταν θετικά γιατί το παιδί μπόρεσε να αναγνωρίσει αρκετές εικόνες αν και το λεξιλόγιο του λόγο και της ηλικίας δεν ήταν τόσο ανεπτυγμένο. Όπως και στην έρευνά με τον Η/Υ που έγινε τα αποτελέσματα στα παιδί βγήκαν θετικά (φέρκο 2011).

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να απαντήσουμε και στα ερωτήματα που έχουν αναπτυχθεί στο αρχικό κομμάτι της εργασίας α) ποια είναι η ποιοτική εκτίμηση των γλωσσολογικών στοιχείων του λόγου (φωνολογικό-μορφολογικό-σημασιολογικό) παιδιού προσχολικής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Φάσμα Αυτισμού σε επίπεδο πρόσληψης, οργάνωσης και έκφρασης; Β) ποιο είναι το επίπεδο των επιδόσεων του παιδιού σε δραστηριότητες που σχετίζονται με Εικονο-λεξιλόγιο, με Λεξιλόγιο Συσχετισμού, με Προσληπτικό Λεξιλόγιο, καθώς και με Προφορικό Λεξιλόγιο;

Στην 1η Υποδοκιμασία, αυτή του Εικονο-λεξιλογίου ο μαθητής ήταν σε θέση να εντοπίσει σωστά 40 εκ των 46 εικόνων που του ζητήθηκαν να τις εντοπίσει. Οι μόνες εικόνες τις οποίες δεν μπόρεσε να εντοπίσει ήταν η πορτοκαλάδα, ο γέρος, το τροχόσπιτο, ο μαθητής, το θερμόμετρο και η πυξίδα.

Στην 2η Υποδοκιμασία, αυτή του Λεξιλογίου Συσχετισμού ο μαθητής ήταν σε θέση να εντοπίσει σωστά 23 εκ των 30 εικόνων που του ζητήθηκαν. Ζητούμενο της υποδοκιμασίας ήταν ο εντοπισμός των εικόνων βάσει της ομοιότητάς τους με την εικόνα ερέθισμα.

Στην 3η Υποδοκιμασία, αυτή του Προσληπτικού Λεξιλογίου ο μαθητής ήταν σε θέση να εντοπίσει σωστά μόλις 6 εκ των 12 εικόνων που του ζητήθηκαν.

Στην 4η Υποδοκιμασία, αυτή του Προφορικού Λεξιλογίου ο μαθητής ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά μόλις 6 εκ των 29 δοκιμασιών που του χορηγήθηκαν.

Στο Α μέρος της δοκιμασίας ζητούμενο ήταν ο μαθητής με τη χρήση της πρώτης συλλαβής μιας λέξης καθώς και μιας σύντομης περιγραφής της να εντοπίσει ολόκληρη την λέξη. Οι μόνες λέξεις που κατάφερε να εντοπίσει ήταν μπάλα, μπαμπάς, λιοντάρι και φλούδα.

Στο Β μέρος της δοκιμασίας ζητούμενο ήταν ο μαθητής να οριοθετήσει την κάθε λέξη που του δινόταν. Σε αυτήν την δοκιμασία κατάφερε να ορίσει σωστά μόνο την λέξη κρεβάτι και λυπημένος. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι το πρόβλημα δεν εντοπίζεται σε σημασιολογικό αλλά κυρίως σε εκφραστικό επίπεδο.

Στην 5η Υποδοκιμασία, αυτή της Άρθρωσης ο μαθητής ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά μόλις 6 εκ των 29 δοκιμασιών που του χορηγήθηκαν.

Στο Α μέρος της δοκιμασίας ζητούμενο ήταν ο μαθητής με τη χρήση εικονιζόμενου αντικειμένου καθώς και μιας σύντομης πρότασης να εντοπίσει την ζητούμενη λέξη, με ταυτόχρονο έλεγχο της άρθρωσης της εκφερόμενης λέξης. Οι μόνες λέξεις που κατάφερε να εντοπίσει σωστά ήταν οδοντόβουρτσα, βούρτσα και ξυράφι.

Στο Β μέρος της δοκιμασίας ζητούμενο ήταν ο μαθητής με τη χρήση μιας σύντομης πρότασης να εντοπίσει την ζητούμενη λέξη, με ταυτόχρονο έλεγχο της άρθρωσης της εκφερόμενης λέξης. Σε αυτήν την δοκιμασία κατάφερε να ορίσει σωστά μόνο τις λέξεις εκκλησία, άνδρας και φροντιστήριο.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι το πρόβλημα εντοπίζεται τόσο σε σημασιολογικό αλλά και σε εκφραστικό επίπεδο.

Στην 6η Υποδοκιμασία, αυτή της Φωνημικής Ολοκλήρωσης ο μαθητής ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά μόλις 4 εκ των 30 δοκιμασιών που του χορηγήθηκαν.

Στη δοκιμασία ζητούμενο ήταν ο μαθητής με τη χρήση των επιμέρους φωνημάτων μιας λέξης να εντοπίσει την ολόκληρη την ζητούμενη λέξη. Οι μόνες λέξεις που κατάφερε να εντοπίσει σωστά ήταν μαμά, μπάλα, γάτα και θάλασσα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρξε γενικευμένη δυσκολία με το πρόβλημα να εντοπίζεται κυρίως σε άγνωστες λέξεις.

Στην 7η Υποδοκιμασία, αυτή της Φωνημικής Ανάλυσης ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά σε καμία εκ των 29 ερωτημάτων που του χορηγήθηκαν.

Στην παρούσα υπόδοκιμασία ζητούμενο ήταν ο μαθητής να τις φωνές που φτιάχνουν συγκεκριμένη λέξη.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι το πρόβλημα ήταν γενικευμένο με τον μαθητή να αδυνατεί να καταταμίσει ακόμα και μικρές λέξεις όπως κότα.

Στην 8η Υποδοκιμασία, αυτή της Φωνημικής Διάκρισης ο μαθητής ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά σε 26 εκ των 41 ερωτημάτων που του χορηγήθηκαν.

Στο Α μέρος της δοκιμασίας ζητούμενο ήταν ο μαθητής με θέση να διακρίνει 8 εκ των 14 ομόηχων λέξεων δεδομένης της πρότασης που ακολουθούσε.

Στο Β μέρος της δοκιμασίας ζητούμενο ήταν να εντοπιστεί η ζητούμενη λέξη ήταν με βάση την αρχική της συλλαβή, είτε με την τελική συλλαβή είτε με με την παράλειψη εκφοράς ενός φωνήματος. Γενικά ήταν μια ομάδα ερωτημάτων στην οποία δόθηκαν 18 σωστές απαντήσεις σε ένα σύνολο 21 ερωτημάτων.

Στην 9η Υποδοκιμασία, αυτή της Μορφοσυντακτικής Κατανόησης ο μαθητής ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά σε 8 εκ των 13 ερωτημάτων που του χορηγήθηκαν.

Στην παρούσα δοκιμασία ζητούμενο ήταν δοθέντων εικόνων ο μαθητής να είναι σε θέση να εντοπίσει την εικόνα που αντιστοιχεί στην πρόταση που του διαβάστηκε.

Στην 10η Υποδοκιμασία, αυτή της Μορφοσυντακτικής Ολοκλήρωσης ο μαθητής ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά σε 4 εκ των 13 ερωτημάτων που του χορηγήθηκαν.

Στην παρούσα δοκιμασία ζητούμενο ήταν με δεδομένη πρόταση και αντίστοιχο οπτικό ερέθισμα, ο μαθητής να εντοπίσει την λέξη που λείπει από την πρόταση που του διαβάστηκε.

### **Συμπεράσματα**

Το αίτιο του αυτισμού παραμένει άγνωστο. Ο αυτισμός είναι μια χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή, που επηρεάζει τους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας ενός ατόμου. Οι επιστήμονες πιστεύουν ότι, ο αυτισμός είναι μια νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου. Η διάγνωση μπορεί να γίνει αξιόπιστα μεταξύ 2 και 3 χρόνων. Οπότε, η μελέτη τέτοιου είδους περιπτώσεων στην προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντική, καθώς αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του προβλήματος και η πιθανή εύρεση λύσεων και εξευμενισμού κάποιων καταστάσεων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

Η πολυπλοκότητα κι η ανομοιογένεια των συμπτωμάτων των αυτιστικών διαταραχών κάνει δύσκολη την εξαγωγή απόλυτων συμπερασμάτων, αλλά και των διαγνωστικών αποφάσεων, κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η έρευνα και η μελέτη δεν μπορούν να αποφέρουν αποτελέσματα σε κάποιες περιπτώσεις.

Ο σκοπός άλλωστε της παρούσας εργασίας ήταν να ενισχύσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των γνώσεων που έχει ένα αυτιστικό παιδί, της συμπεριφοράς του,

καθώς και της ανταπόκρισής του στο εικονο-λεξιλόγιο, στο λεξιλόγιο συσχετισμού, το προσληπτικό και το προφορικό του λεξιλόγιο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα αναδείχθηκαν σε μεγάλο βαθμό ειδικά στις περιπτώσεις συσχετισμού και προφορικής ανταπόκρισης, ενώ στις περιπτώσεις εικονο-λεξιλογίου υπήρξαν καλά αποτελέσματα, σχετιζόμενα πάντα με την επιρροή των χρωμάτων και έντονων εικόνων στο μυαλό ενός τέτοιου παιδιού και το πώς βοηθά ένα τέτοιο γεγονός στην σωστή αποτύπωση λέξεων με τις εικόνες.

Πιθανόν αν οι μετρήσεις υπερτερούσαν ποσοτικά θα μπορούσε να γίνει μια στατιστική ανάλυση των δεδομένων, πέραν από τη ποιοτική. Αυτό το γεγονός αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα της παρούσας εργασίας. Επίσης, συνέβαλε και ο παράγοντας της μη πρόθυμης συνεργασίας από τη πλευρά του παιδιού, από κάποιο σημείο και έπειτα. Αυτό το εμπόδιο θα μπορούσε ίσως να υπερπηδηθεί αν υπήρχε πιο συχνή επαφή και η εξοικείωση του ερευνητή με το παιδί, ίσως στο καθημερινό σχολικό του περιβάλλον, θα αποτελούσε παράγοντα ώστε να εξομαλυνθούν οι διαφορές ως προς τη μη σωστή αλληλεπίδραση για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων.

Η περιορισμένη έρευνα σε άλλους τομείς της γλώσσας όπως η γραμματική είναι ο λόγος που δε διαθέτουμε επαρκή στοιχεία για γραμματικές αδυναμίες που τυχόν εμφανίζονται στον αυτισμό. Έτσι, εξετάσαμε κάποιες έρευνες που έγιναν σε παιδιά με αυτισμό και εξέταζαν το λεξιλόγιο τους. Οι έρευνες έδειξαν θετικά αποτελέσματα και με αρκετή προσπάθεια τα παιδιά μπόρεσαν να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους.

Επιπροσθέτως, η παρούσα εργασία καταδεικνύει την ανάγκη περισσότερων ερευνών πάνω στους συγκεκριμένους ανθρώπους, και ειδικά στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας καθώς εκεί θα μπορούσε να βελτιωθεί σε ορισμένες περιπτώσεις το επίπεδο έκφρασης μέσω της γλώσσας, μάθησης, αλληλεπίδρασης γνώσης και έκφρασης αλλά και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους.

Καλό θα ήταν, να δοθεί βάρος εκτός από την έρευνα και στην υλοποίηση εξειδικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με αυτισμό, αφού έχει αποδειχθεί πως ο συνδυασμός πειραματικά εναλλακτικών τεχνικών, μέσω εγχειριδίων μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία του παιδιού με τον εναρμονισμό του με το σχολικό

περιβάλλον, όπως και σε πληθυσμούς παιδιών με σύνδρομο Down (Γεωργαλά & Χαριτάκη,2015).

Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται από ένα μεγάλο μέρος των αυτιστικών παιδιών που δεν ήταν σε θέση να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο κυρίως όμως σε Αμερική και Αγγλία, ενώ στην Ελλάδα η μικρή διάδοση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας καθιστά το παραπάνω εγχείρημα να ρέει πιο αργά. Πρέπει να δοθεί οπότε, ιδιαίτερη σημασία σε επικοινωνιακά συστήματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των αυτιστικών, αλλά και στην λογοθεραπεία κι εργοθεραπεία, εφόσον το αυτιστικό φάσμα δεν περιλαμβάνει ασθένειες που θεραπεύονται μέσω φαρμακευτικής αγωγής.

### **Βιβλιογραφία**

1. Βογιαδρούκος, Ι. (2015) ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ «Τα παιδιά με αυτισμό μέχρι πού μπορούν να φτάσουν στην επικοινωνία τους;» <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1999/629.pdf>
2. Γεωργαλά, Γ. Μ., & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των Γλωσσικών Επιδόσεων των μαθητών με σύνδρομο Down. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης "Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή.", 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα. <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/188>
3. Γιώρη, Π. (2008). Τα ΚΔΑΥ – εικόνες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. (Online) Available: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1803/1/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>

4. Γώτη, Ε. Δέρρη, Β. Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό. Τόμος 4 (3), 371 – 378. [Online] Available from: [http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol4\\_3/hape155.pdf](http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol4_3/hape155.pdf)
5. Γκονελα, Χ. (2015) *Αυτισμός αίνιγμα και πραγματικότητα*. Εκδόσεις Οδυσσέας
6. Δαρραής, Κ., Α. (2002). Ανάγνωση, γραφή και άτομα με αυτισμο. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
7. Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2012). Τα πρώτα 6 χρόνια της ζωής. Αθήνα: Πεδίο
8. Δημητρίου, Ι., Κόσμου, Α. και Κυράζη, Δ. (2014) *ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ* [http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2014/DimitriouIoanna,KosmouAnna,KyriaziDespoinaVasiliki/attached-document-1429864174-830819-15663/DimitriouIoanna\\_KosmouAnna\\_KyriaziDespoina2014.pdf](http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2014/DimitriouIoanna,KosmouAnna,KyriaziDespoinaVasiliki/attached-document-1429864174-830819-15663/DimitriouIoanna_KosmouAnna_KyriaziDespoina2014.pdf)
9. Εφημερίδα της κυβερνήσεως <http://www.autismhellas.gr/files/el/EidikhAgogiEkpaideusi.pdf>
10. Ζακολίκου, Α. (Χ,Η) *Οδηγός για Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση Μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. [http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos\\_5.pdf](http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos_5.pdf)
11. Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πως γίνεται μια επιστημονική έρευνα;: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ
12. Ιωσηφίδης, Σ. (2003) Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. (Σημειώσεις), Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Available at: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cultural-representation.com%2Ffiles%2FSIMEIOSEISiosifidis.doc&ei=5yqnUsfbCInEswbD4oHYBQ&usg=AFQjCNEJ->

[6tLaQpvEjO5d9mZZJx3Qyp1rQ&sig2=VFFdCkQURup1pXHK5VNHM  
Q&bvm=bv.57799294,d.Yms](https://doi.org/10.1080/00131644.2011.577992)

13. Κυριαζόπουλος, Γ. Π., Σαμαντά Ε. (2011). 'Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών'. Αθήνα. Εκδόσεις: Σύγχρονη Εκδοτική.
14. Ματζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση, Νοσηλευτική, 46(1), pp. 88-98. Available at: [http://www.hjn.gr/actions/get\\_pdf.php?id=201](http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=201)
15. Μουρελάτου, Α και Τσιτλακίδου, Π. (2012). *ΑΥΤΙΣΜΟΣ –ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΒΙΒΑΙΟΥ ΤΗΣ Α'ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ.*  
[http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/752/lgt\\_2012\\_137.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/752/lgt_2012_137.pdf?sequence=1)
16. Μάγος, Κ. (2005) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, σ. 5-19. Available at: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/>
17. Νότας, Σ,(2005). *ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.*  
[http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2040/663\\_01\\_to%20fasma\\_diaxites%20anaptixiakes.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2040/663_01_to%20fasma_diaxites%20anaptixiakes.pdf)
18. Παπαντωνίου, Μ. και Καμπούρογλου, Μ. (2015) *ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.*  
<http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf>
19. Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ. (2015). *Τεχνικές συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα.*  
[http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/diavaste\\_perissotera\\_gia\\_poiotikes\\_methodoys\\_ereynas.pdf](http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/diavaste_perissotera_gia_poiotikes_methodoys_ereynas.pdf)
20. Πασχαλιώρη, Β., Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, σ. 20-33. Available at: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf>



21. Πανεπιστήμιο Κρήτης, (2012) Κώδικας δεοντολογίας της έρευνας. Ηράκλειο.
22. Πολυμεροπούλου, Β.(2015). *ΑΥΤΙΣΜΟΣ*.  
[http://www.doyk.gr/vivliothiki/pdf/ygeia/psihiki\\_ygeia/psihosyndroma\\_all\\_es\\_diataraxes/autismos.pdf](http://www.doyk.gr/vivliothiki/pdf/ygeia/psihiki_ygeia/psihosyndroma_all_es_diataraxes/autismos.pdf)
23. Πετκοπούλου, Ε. (2008). Αναδυόμενος γραμματισμός: Μια νέα προσέγγιση του γραπτού λόγου. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 6-7 Ιουνίου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 656-664. (Online) διαθέσιμο στο:[http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/i9.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i9.pdf)
24. Συνοδινού, Κ. (1999) *Ο παιδικός αυτισμός θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
25. Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. και Βακόλα, Ι. (2008) Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας Λ-α-Τ-ω.
26. Υπηρεσία εκπαιδευτικής ψυχολογίας και Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού (2001)  
[http://www.moec.gov.cy/eidiki\\_ekpaidefsi/vivliografia/down\\_syndrom\\_booklet.pdf](http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/down_syndrom_booklet.pdf)
27. Φέρκο, Κ (2011). *Χρήση κοινωνικών ιστοριών μέσω Η/Υ για την βελτίωση προγραμματόλογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. [http://www.lib.teipat.gr/ptyxiakes/seyp/seyp\\_log/2011-2014/9554pe.pdf](http://www.lib.teipat.gr/ptyxiakes/seyp/seyp_log/2011-2014/9554pe.pdf)
28. Χαλκιοπούλου Χ. (2010) *Αυτισμός: Η γλωσσική ικανότητα ατόμων που emπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού*  
[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8022/1/Nimertis\\_Chalkiouroulou\(phil\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8022/1/Nimertis_Chalkiouroulou(phil).pdf)
29. Χαλκιοπούλου, Χ. (2016). «*Αυτισμός: Η γλωσσική ικανότητα ατόμων που emπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού*».  
[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8022/1/Nimertis\\_Chalkiouroulou\(phil\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8022/1/Nimertis_Chalkiouroulou(phil).pdf)

30. Χαλαστανή, Χ.(2013). *Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης σε περίπτωση παιδιών με αυτισμό με τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης*.  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15688/3/ChalastaniCharikleiaMsc2013.pdf>
31. Bujra, J. (2001) Research Workshop Handout, Graduate school, University of Bradford.
32. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
33. Cyprus college (2008). 'Enhancing the Teaching and Learning of Early Statistical Reasoning in European Schools'. (Διδακτικό σενάριο 3). Online] Available at:  
<http://www.earlystatistics.net/template/scenarios/Scenario3EarlyStatistics-Greek.pdf>
34. Denzin, N. (1970) *The Research Act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*, London: Butterworths.
35. Denzin, N. (1978) *Sociological Methods: A Sourcebook*, (2nd ed.). New York: Mc Graw Hill.
36. Fielding, N.G. and Fielding, J.L. (1986) *Linking Data*, London: Sage.
37. Garay , C. and White , A.L. (2003) *κοινωνική προσαρμογή . πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger .* Εκδόσεις Σαββάλας Αθήνα.
38. Mitchell, E. S. (1986) Multiple triangulation: a methodology for nursing science, *Advances in nursing Science*, Vol.8 (3), pp. 18-26.
39. Olsen, W. (2001) *Qualitative and Quantitative Data Analysis*, Module 4, The Graduate school, University of Bradford.
40. Rutter ,M . (1990) *Νηπιακός αυτισμός . Σύγχρονες αντιλήψεις Και αντιμετώπιση .* Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα Αθήνα .
41. Quill, K.A. (2005) *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά, τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα .* Εκδόσεις Ελλην .
42. Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with Pervasive Developmental Disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.