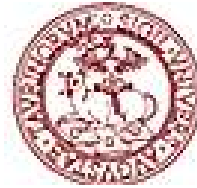


ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εισηγήτρια: Μαρία Ν. Νικολακοπούλου (Α.Μ.: 12132012007)

Διπλωματούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2012)

Τίτλος: «Η σχέση της οργάνωσης και διοίκησης του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με την ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες»
(Α.Π.: 234/27.12.2013)

Titolo: “La relazione dell' organizzazione e dell' amministrazione della Scuola Primaria Speciale con emphasi dei Servizi Educativi Speciali di studente con disabilità multiple”
(Nr di Prot.: 234/27.12.2013)

Title: “The relationship between the organization and administration of the Special Primary School with the development of Special Teaching Services for student with multiple disabilities”

Καλαμάτα, Ιούλιος 2014

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.), με τίτλο: «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο επιστημονικό πεδίο:

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

που απονέμει το Τμήμα Φιλολογίας και το Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τορίνο: Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Psicologia.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ/ ΒΑΘΜΟΣ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Ευστάθιος Μπάλιας, (Επιβλέπων) Αναπληρωτής		
	Καθηγητής		
Σάββας Παπαπέτρου, Διδάκτωρ Κοινωνικής		
	Ψυχολογίας		
Μαρία Δροσινού - Κορέα, Επίκουρη Καθηγήτρια		
	(υπό Διορισμό)		

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Στην οικογένειά μου

«Άλωτα γίγνει επιμέλεια και πόνω άπαντα»

«Με αδιάκοπη φροντίδα και συνεχή μόχθο όλα κατορθώνονται»

ΜΕΝΑΝΔΡΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Συνοπτομογραφίες.....	11
Εισαγωγή.....	12-14

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

1. ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ.....	15-21
1.1. Η Ειδική Διδακτική σε μαθητή με Νοητική Αναπηρία, προβλήματα λόγου και ομιλίας και ελαφρά κινητικά προβλήματα.....	16-18
1.2. Η Ειδική Διδακτική με τη χρήση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	18-21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ.....	22-28
2.1. Οργάνωση.....	23-24
2.2. Διεύθυνση.....	24
2.3. Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος.....	25-26

2.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.....	26-27
2.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	28

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	29-48
3.1. Μεθοδολογία – Θεωρητικό υπόβαθρο.....	30-32
3.2. Ερευνητικό πεδίο.....	32-33
3.3. Εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	33-40
3.3.1. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: Δεδομένα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	33-35
3.3.2. Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση.....	35
3.3.3. Διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους.....	36-38
3.3.4. Ημι – δομημένες συνεντεύξεις.....	38-40
3.4. Εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	40-42
3.4.1. Ερωτηματολόγια.....	40-42
3.5. Δείγμα.....	43-44
3.6. Σχέδιο και Πορεία της έρευνας.....	44-48
3.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	48

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	49-104
4.1. Η συμβολή των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα (1 ^η ερευνητική υπόθεση).....	50-63
4.1.1. Έλλειψη αυτονομίας αναφορικά με την ασφαλή μετακίνηση στην κοινότητα και τη διεκπεραίωση αγορών.....	50-51
4.1.2. Αδυναμία συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος λόγω εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας.....	51-52
4.1.3. Αναποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	52-53
4.1.4. Αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης.....	53-54
4.1.5. Εμμονή με τα Αγνώστου Ταυτότητας Ιπτάμενα Αντικείμενα (Α.Τ.Ι.Α. – U.F.O.).....	54-55
4.1.6. Αδυναμία ανάπτυξης και διατήρησης φιλικών σχέσεων.....	55-56
4.1.7. Επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών στη σχολική τάξη.....	56
4.1.8. Επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών στο σπίτι και στην τοπική κοινότητα.....	56-57
4.1.9. Ανάγκη για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη των προγραμμάτων.....	57
4.1.10. Ανάγκη για συστηματική και ποιοτική συνεργασία σχολείου – οικογένειας με στόχο τη συνέχιση του εξατομικευμένου προγράμματος στο σπίτι.....	57-58
4.1.11. Ανάγκη για ενεργή συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ανοικτών προς την κοινωνία προγραμμάτων.....	58
4.1.12. Ανάγκη για μόνιμη παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε.....	58-59
4.1.13. Ανάγκη για διαρκή επιμορφωτική κατάρτιση με θέμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων.....	59

4.1.14. Παροχή Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών και διευκόλυνση των διαδικασιών ένταξης του μαθητή.....	60-63
4.2. Η συμβολή του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου μέσω του διοικητικού και οργανωτικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή (2 ^η ερευνητική υπόθεση).....	63-71
4.2.1. Αδυναμία κάλυψης βασικών λειτουργικών αναγκών λόγω ανεπαρκών χρηματικών κονδυλίων σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων.....	63-64
4.2.2. Έλλειψη χώρων υλοποίησης των προγραμμάτων και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.....	64-66
4.2.3. Εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς με στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των διαδικασιών ένταξης του μαθητή.....	66-68
4.2.4. Επίτευξη συντονισμού μέσω οργανογράμματος και αναλυτικών φακέλων των μαθητών.....	68-69
4.2.5. Συντονισμός και υποστήριξη του προσωπικού κατά τη διάρκεια των συσκέψεων και των κατ' ιδίαν συναντήσεων.....	69
4.2.6. Βαθμός συμβολής του οργανωτικού και διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε.....	69-71
4.3. Η βελτίωση της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης του μαθητή, της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και της Ακουστικής Μνήμης σε συνδυασμό με τη μείωση της εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (3 ^η ερευνητική υπόθεση).....	71-89
4.3.1. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: Δεδομένα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών	71-75
4.3.2. Διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση.....	76-89
4.4. Συμπεράσματα.....	90-97
4.5. Προτάσεις.....	97-98
4.6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98-100
4.7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	101-104

4.7.1. Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ανάπτυξη της Ακουστικής Μνήμης: Η κοινωνική ιστορία το άσχημο παπάκι (27/01/2014).....	101
4.7.2. Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ανάπτυξη της Λειτουργικής - Πρακτικής Μνήμης: Υλικά για παστίτσιο (11/02/2014).....	102-103
4.7.3. Επισυναπτόμενο CD.....	104

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα που παρουσιάζεται έχει ως στόχο να διερευνήσει τη σχέση του διοικητικού και οργανωτικού έργου του Διευθυντή ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με την ανάπτυξη των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε έναν μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Η έρευνα διεξάγεται στο διεπιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αποτελεί μια ατομική – απλή μελέτη περίπτωσης, καθώς πραγματοποιούμε εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος φοιτά στην Στ' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Τα στοιχεία της έρευνας συνελέγησαν με τη μεικτή μέθοδο, η οποία αναμειγνύει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) από έναν μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, τη μητέρα του, τη συμμαθήτριά του, το Διευθυντή/ διδάσκοντα καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις καθώς και τα γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια.

Η βελτίωση της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης, της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και της Ακουστικής Μνήμης του συγκεκριμένου μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες κατά ένα εξάμηνο χάρη στην υλοποίηση της πειραματικής παρέμβασης ενισχύει την αντίληψη ότι η ενταξιακή διδακτική στρατηγική του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, και συν., 2009) μειώνει την εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς και ευνοεί τη διατήρηση και τη γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του συγκεκριμένου μαθητή στο σχολείο και στη κοινότητα. Κλείνοντας, καταδεικνύεται η συμβολή του διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή, σε αντίθεση με το οργανωτικό του έργο και τις παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες.

Λέξεις-κλειδιά: Οργάνωση, Διοίκηση, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Μαθητής με πολλαπλές αναπηρίες

ABSTRACT

The research presented aims to investigate the relationship of administrative and organizational work of the Director of a Special Primary School with the development of Special Education Services provided to a student with multiple disabilities. The research conducted at the interdisciplinary field of Special Education and is an individual - simple case study, as intensive and detailed examination of a student with multiple disabilities, who attends the sixth grade of a Special Primary School. Survey data were collected with the mixed method, which mixes qualitative and quantitative approach based on the collection of qualitative and quantitative data (Avramidis & Kaliva, 2006) of a student with multiple disabilities, his mother, his classmate, the Director / teacher and the special education and support staff of the school. Used as research tools Checklists of Basic Skills, self-observation and observation based on Form Record of Teaching Interaction, differentiated teaching approaches based on annual, monthly and weekly targets, semi-structured interviews and written questionnaires anonymously.

Improving Functional - Practical Memory, Concentration and Attention Acoustic Remembrance particular student with multiple disabilities during a semester due to implementation of the experimental intervention reinforces the perception that the accession teaching strategy T.I.S.I.P.S.E (Drossinou, et al., 2009) reduce the incidence of negative behavior and favors the maintenance and generalization of appropriate behavior, thereby improving the quality of life of that student in school and community. Finally, demonstrate the contribution of the administrative work of the Director surmount the difficulties of integration of the student, as opposed to the organization of work and provided Special Education Services.

Keywords: Organization, Management, Elementary School, Pupil with multiple disabilities

Συντομογραφίες

N.	Νόμος
Ο.Ε.Δ.Β.	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Σ.Μ.Ε.Α.Ε	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
βλ.	βλέπε
επιμ.	επιμέλεια
εφ.	εφημερίδα
κ.ά.	και άλλα-οι
κ.ο.κ.	και ούτω καθεξής
κ.τ.λ.	και τα λοιπά
μτφ.	μετάφραση
όπ. π.	όπου παραπάνω
όπ. προηγ.	όπως προηγουμένως
περ.	περιοδικό
π.χ.	παραδείγματος χάρη
σ.	σελίδα
σ.σ.	σελίδες
τ.	τεύχος
τομ.	τόμος
χ.ο.	χωρίς όνομα εκδότη
χ.χ.	χωρίς χρονολογία έκδοσης
no.	number
p.	page
pp.	pages
vol.	volume

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημαντική συνεισφορά του Διευθυντή στο ειδικό σχολείο κρίνεται αδιαμφισβήτητη λόγω της ανάπτυξης ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών που ο ίδιος προωθεί κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Attfield & Williams, 2003). Προκειμένου όμως ένας Διευθυντής να είναι πετυχημένος στο ειδικό σχολείο, ανταποκρινόμενος στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών, οφείλει να έχει όχι μόνο στέρεη παιδαγωγική γνώση αλλά και ξεκάθαρη κατανόηση των αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών (Garner & Forbes, 2013). Επίσης, η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Chesney & Champion, 2008).

Η ικανοποίηση από τη μια των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών και από την άλλη η δημιουργία της αίσθησης ότι ανήκουν και συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα ενισχύουν τη διαδικασία ένταξης τόσο στη σχολική όσο και στη τοπική κοινότητα (Norwich, 2008). Το εκπαιδευτικό προσωπικό λοιπόν οφείλει να αλλάζει τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί στις τάξεις, παρά τους περιορισμούς των εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και των συστημάτων αξιολόγησης (Florjan, 2008). Συνεπώς, απαιτούνται κατάλληλες κυβερνητικές πολιτικές προκειμένου να οδηγηθούμε στην ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, υλοποιώντας στη πράξη τη θέση πως «κάθε παιδί μας ενδιαφέρει» (Carpenter, 2011).

Μια κατηγορία λοιπόν παιδιών που στην παρούσα έρευνα μας ενδιαφέρει είναι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι συχνά εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δημιουργούν πολύ μεγάλες πιθανότητες για εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμό, κρίσεις θυμού, καταστροφή αντικειμένων). Οι συμπεριφορές αυτές όμως επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή πρόοδο των ίδιων των παιδιών και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων. Πολλά από τα παιδιά λοιπόν με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή συνήθως δεν κατανοούν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν επομένως ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη (π.χ. διάσπαση προσοχής). Επιπρόσθετα προβλήματα

μπορούν μάλιστα να δημιουργηθούν εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, γεγονός που επιδρά αρνητικά στο αυτοσυναίσθημά τους (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Τα παιδιά συνεπώς και οι νέοι άνθρωποι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετώπισης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών τους δυσκολιών αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα της οποίας οι ανάγκες ψυχικής υγείας εξακολουθούν να ερευνώνται (Hackett, et al., 2010). Εντούτοις, η άρτια διδασκαλία, η σύναψη ποιοτικών σχέσεων με τους ενήλικες σε συνδυασμό με τη σύναψη φιλικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα αυξάνουν την ικανοποίηση που απολαμβάνουν οι μαθητές στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, συμβάλλοντας καθοριστικά στην άρση των προαναφερθεισών δυσκολιών (Prunty, Dupont, & Mcdaid, 2012). Γι' αυτούς τους λόγους, κάθε άτομο με νοητική καθυστέρηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες (Χρηστάκης, 2013). Άλλωστε, δεν είναι ποτέ αργά για την έναρξη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς η σοβαρότητα της αναπηρίας δεν αποτελεί ικανό εμπόδιο στην πραγμάτωση του δικαιώματος για ποιοτική ζωή (Kelllett, 2005).

Το Σχέδιο Στοχευμένης, Ατομικής, Δομημένης, Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας πραγματώνει το δικαίωμα του παιδιού με νοητική καθυστέρηση για ποιοτική ζωή, καθώς ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Δροσινού, 2014). Ο σχεδιασμός μάλιστα του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς (Δροσινού, και συν., 2009). Με βάση τα παραπάνω συνάγουμε λοιπόν ότι ο ειδικός παιδαγωγός που εφαρμόζει τη συγκεκριμένη ενταξιακή διδακτική στρατηγική καλείται να θέσει έναν λειτουργικό και ρεαλιστικό στόχο, ο οποίος θα εξυπηρετεί τις ειδικές ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις εμμονές του, το ρυθμό και το χρόνο με τον οποίο κάνει τις νοητικές επεξεργασίες στην προσπάθειά του να αντεπεξέλθει σε ένα νοητικό έργο και τελικά να μάθει (Δροσινού, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία είναι ωστόσο ιδιαιτέρως στρεσαρισμένοι λόγω της έλλειψης πόρων και του ανεπαρκούς εξοπλισμού τους. Νιώθουν μάλιστα ότι δεν διαθέτουν τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό προκειμένου να διδάξουν στους μαθητές, ικανοποιώντας την ποικιλία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Williams & Gersch, 2004). Οι βασικότερες άλλωστε προκλήσεις που έχουν

αναγνωριστεί από τους Διευθυντές των ειδικών σχολείων είναι η σταθερή αλλαγή, η άκαμπτη σχολική βελτίωση, οι ανησυχίες χρηματοδότησης, η γραφειοκρατία και η διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της ιδιωτικής ζωής (Baker, 2009).

Η πραγμάτωση συνεπώς διεργασιών ανατροφοδότησης από όλο το προσωπικό του σχολείου μέσω ενδο-υπηρεσιακών συσκέψεων συντελεί στον εντοπισμό όλων εκείνων των θεμάτων στα οποία ο Διευθυντής του ειδικού σχολείου θα εστιάσει για την ανάπτυξη του προσωπικού (Neil, McEwen, Carlisle, & Knipe, 2001). Επιπλέον, η ανάπτυξη ποιοτικότερης συνεργασίας μεταξύ των γονέων, του παιδιού και των ειδικών τόσο σε ιατρικά όσο και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους, ο οποίος εκλαμβάνεται θετικά από όλους τους συμμετέχοντες (Johnson & Thomas, 1999).

Συνοψίζοντας, η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες για την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών και μαθησιακών ευκαιριών για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ο ηγέτης λοιπόν, τροποποιώντας τον προγραμματισμό του σχολείου παρέχει εξαιρετικά θετικές εμπειρίες στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσα σε ένα ιδιαίτερος υποστηρικτικό και ενταξιακό αξιακό πλαίσιο (Garner & Forbes, 2013). Η προώθηση άλλωστε των δικαιωμάτων του παιδιού είναι ένα στοίχημα τόσο για τη δημοκρατική οικογένεια όσο και για τη δημοκρατική κοινωνία. Η υλοποίησή της και ο βαθμός επιτυχίας της αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων, αν και η οικογένεια σε συνεργασία με το σχολείο (εφόσον εκείνο έχει κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς) αποτελούν τους σημαντικότερους θεσμούς εντός των οποίων μπορούν να καλλιεργηθούν (Μπάλιας, 2012).

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ
ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

1. ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

1.1. Η Ειδική Διδακτική σε μαθητή με Νοητική Αναπηρία, προβλήματα λόγου και ομιλίας και ελαφρά κινητικά προβλήματα

Όπως είναι γνωστό, άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Χρηστάκης, 2013). Στη συγκεκριμένη κατηγορία λοιπόν εντάσσονται και οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με περισσότερες από μία αναπηρίες. Ειδικότερα, για την ένταξή τους σε κάποιο ορισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα λαμβάνεται υπόψη το πρόβλημα που κυριαρχεί και κατηγοριοποιεί το παιδί (Χρηστάκης, 2011). Μία χαρακτηριστική μάλιστα περίπτωση μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες είναι εκείνου που έχει διαγνωστεί με νοητική αναπηρία (η οποία είναι κυρίαρχη), προβλήματα λόγου και ομιλίας καθώς και ελαφρά κινητικά προβλήματα.

Το 2008 η Αμερικανική Εταιρία για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD) επισημαίνει ότι «η νοητική αναπηρία είναι μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εμφανίζεται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες». Η νοητική καθυστέρηση μπορεί συνεπώς να οφείλεται σε εξακριβωμένες οργανικές βλάβες όπως: α) χρωμοσωμικές ανωμαλίες (σύνδρομο Down, Prader – Willi, Smith - Magenis, Turner, Klinefelter κ.ά.), β) ανωμαλίες του μεταβολισμού – χωρίς φαινοτυπική δράση (φαινυλοκετονουρία P.K.U., νόσος Tay – Sachs, Galactosemia), γ) προγεννητικά αίτια (αλκοολισμός, ναρκωτικές ουσίες, κάπνισμα, ακτινοβολίες, δηλητηριάσεις από μόλυβδο, χρόνιες λοιμώξεις της μητέρας, μολυσματικές ασθένειες κ.ά.), δ) περιγεννητικά αίτια (Εγκεφαλικό τραύμα, περιγεννητική ασφυξία, ανοξεία κ.ά.) καθώς και ε) σε μεταγεννητικά αίτια (εγκεφαλικά τραύματα κυρίως από ατυχήματα, παιδική κακοποίηση, δηλητηριάσεις, λοιμώξεις και παράσιτα) (Τσιναρέλης, 2013: σσ.94, 107).

Το πιο εμφανές χαρακτηριστικό της νοητικής καθυστέρησης είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει καταδείξει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν δυσκολίες σε όλους σχεδόν τους τομείς της γνωστικής λειτουργίας. Η ανάπτυξή τους ακολουθεί μεν τα ίδια εξελικτικά στάδια μ' αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όμως ο ρυθμός είναι βραδύτερος, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην φτάνουν τελικά στα ανώτατα πνευματικά στάδια (Τσιναρέλης, 2013: σ. 98). Σύμφωνα μάλιστα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), που αναγράφονται στο Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, οι ειδικοί παιδαγωγοί παρεμβαίνουν με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας υποστηριζόμενης διαβίωσης από τις μικρές ηλικίες των μαθητών, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με νοητικές αναπηρίες με έμφαση την νοητική καθυστέρηση (Δροσινού, Μερτζάνη, Μπάτσου, Κατσουράκη, & Νάου, 2010).

Ο κίνδυνος μάλιστα σχολικής διαρροής φαίνεται να είναι υψηλότερος για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με νοητική καθυστέρηση ή αυτισμό. Γι' αυτό το λόγο, απαιτείται όχι μόνο μεγαλύτερη προσπάθεια στην εκπαίδευση αυτών των δύο κατηγοριών Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών αλλά και ποιοτικότερη συμβουλευτική στους γονείς και στους κηδεμόνες των συγκεκριμένων μαθητών από το προσωπικό του σχολείου, προκειμένου να συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο δίχως να χάνουν τον ενθουσιασμό τους (Kalita & Sarmah, 2011).

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, δημιουργούν πολύ μεγάλες πιθανότητες για εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός, κρίσεις θυμού, καταστροφή αντικειμένων). Οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή πρόοδο των ίδιων των παιδιών και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, διαταράσσουν το περιβάλλον της τάξης και συνεπώς τη ροή της διδασκαλίας. Πολλά από τα παιδιά λοιπόν με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν κινητικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή συνήθως δεν κατανοούν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη (π.χ. διάσπαση προσοχής) (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Τα παιδιά συνεπώς και οι νέοι άνθρωποι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετώπισης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών τους δυσκολιών αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα της οποίας οι ανάγκες ψυχικής υγείας εξακολουθούν να ερευνώνται (Hackett, et al., 2010). Εντούτοις, η άρτια

διδασκαλία, η σύναψη ποιοτικών σχέσεων με τους ενήλικες σε συνδυασμό με τη σύναψη φιλικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα αυξάνουν την ικανοποίηση που απολαμβάνουν οι μαθητές στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, συμβάλλοντας καθοριστικά στην άρση των προαναφερθεισών δυσκολιών (Prunty, Dupont, & Mcdaid, 2012).

Κλείνοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό της νοητικής καθυστέρησης, τις αιτίες του προβλήματος, τη συμπεριφορά, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο της νοητικής τους ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής. Γι' αυτούς τους λόγους, τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις δυνατότητες, τα ελλείμματά τους, και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους δεν πρέπει να γενικεύονται. Κάθε άτομο με νοητική καθυστέρηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες (Χρηστάκης, 2013). Άλλωστε, δεν είναι ποτέ αργά για την έναρξη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς η σοβαρότητα της αναπηρίας δεν αποτελεί ικανό εμπόδιο στην πραγμάτωση του δικαιώματος για ποιοτική ζωή (Kellett, 2005).

1.2. Η Ειδική Διδακτική με τη χρήση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Το Σχέδιο Στοχευμένης, Ατομικής, Δομημένης, Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Δροσινού, 2014). Ο σχεδιασμός μάλιστα του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του άλλωστε προϋποθέτει βασικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση. Τα βασικά κριτήρια με τα οποία ορίζεται το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα είναι: α) η κατανοητή διαδοχή των οδηγιών, β) η συγκεκριμένη διαδοχή βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ), γ) τα στοιχεία της διαδοχής οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας, δ) τα στοιχεία είναι δομικά συνδεδεμένα, ε) η αποκτημένη δεξιότητα μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων (π.χ. το παιδί μαθαίνει να δένει τα κορδόνια του αφού προηγουμένως έχει κατακτήσει τη δεξιότητα να πιάνει το

κουτάλι), στ) το πρόγραμμα εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία και ζ) η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση οδηγεί το μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας (Δροσινού, και συν., 2009).

Με βάση τα παραπάνω συνάγουμε λοιπόν ότι ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να θέσει έναν λειτουργικό και ρεαλιστικό στόχο, ο οποίος θα εξυπηρετεί τις ειδικές ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις εμμονές του, το ρυθμό και το χρόνο με τον οποίο κάνει τις νοητικές επεξεργασίες στην προσπάθειά του να αντεπεξέλθει σε ένα νοητικό έργο και τελικά να μάθει. Η δυσκολία του ειδικού παιδαγωγού έγκειται συνεπώς στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και του περιβάλλοντος που αλληλοεπιδρά με αυτόν, πέρα από αυτά που περιγράφονται στη διάγνωση (Δροσινού, 2014).

Το ατομικό διδακτικό πρόγραμμα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και ο διδακτικός στόχος βασίζονται: α) στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και β) στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί εξάλλου ένα γενικό πλαίσιο μαθημάτων με αναφορά σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. Γλώσσα Β' τάξης Δημοτικού κ.λπ.). Το ΠΑΠΕΑ από κοινού με το ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και οδηγεί τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να επιλέγει το υλικό που θεωρεί χρήσιμο και αναγκαίο για την εκπαίδευση, προσαρμόζοντάς το στις δυνατότητες, στις δυσκολίες, στις ανάγκες αλλά και στα βιώματα του παιδιού. Σημαντικό συστατικό μάλιστα στο ατομικό πρόγραμμα ΕΑΕ αποτελεί η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του ατόμου και η δυναμική για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Δροσινού, 2014).

Ο διδακτικός στόχος και το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα για ΕΕΑ σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ προϋποθέτει τη συστηματική προετοιμασία του υπό ένταξη μαθητή, των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου που θα υποδεχτούν τον υπό ένταξη μαθητή καθώς και τους γονείς του μαθητή που αιτούνται την ένταξη του παιδιού τους στο συμβατικό σχολείο της γειτονιάς τους. Ο ενταξιακός διδακτικός στόχος προϋποθέτει επομένως: α) τα αναγκαία προσόντα και εμπειρίες (μεθόδους και τεχνικές σχεδιασμού και εκτέλεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων) των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών (Δροσινού, 2014).

Μάλιστα, το πιο κοινό χαρακτηριστικό ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες (που έχει διαγνωστεί με νοητική καθυστέρηση), το οποίο οφείλουμε να λάβουμε υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, είναι η αναπτυξιακή καθυστέρηση, που συνήθως αφορά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν καθυστέρηση και στον κινητικό τομέα. Ειδικότερα, στην παιδική ηλικία τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι συνήθως αδέξια, παρουσιάζουν προβλήματα στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, δυσκολίες στην ομιλία, στην αντίληψη, στην κοινωνική συμπεριφορά καθώς και στις συναισθηματικές εκδηλώσεις. Επίσης, τις περισσότερες φορές, κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και δυσκολίες μάθησης (Τσιναρέλης, 2013: σ.106).

Οι υπηρεσίες άλλωστε και οι λειτουργοί του Κράτους αναγνωρίζουν τη νοητική αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση φροντίζουν να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή (Δροσινού, Μερτζάνη, Μπάτσου, Κατσουράκη, & Νάου, 2010). Επιπροσθέτως, η διαφορετικότητα αυτή πρέπει να συνεισφέρει στη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών του σχολείου και στην επιλογή των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες δυσκολεύουν συνεπώς την κοινωνικοποίησή του και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ουσιαστική σχολική και κοινωνική ένταξή του. Γι' αυτούς τους λόγους, κρίνεται απαραίτητη μια καινοτόμα και ενδο-υπηρεσιακή επιμορφωτική ανάπτυξη του προσωπικού, προκειμένου να καταστεί εφικτή η ένταξη του μαθητικού δυναμικού. Η ανάπτυξη επομένως των διαπροσωπικών δεξιοτήτων του προσωπικού κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική παροχή των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στις οικογένειές τους (Norris & Closs, 1999). Μια δυναμική προσέγγιση λοιπόν που αναδύεται στην εκπαιδευτική κοινότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία είναι εκείνη που εστιάζει στην αλληλεπίδραση μέσω διαδικτύου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κοινοποίηση των εφαρμοσμένων ενταξιακών διδακτικών στρατηγικών (συμπεριλαμβανομένου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και η άμεση επικοινωνία των ειδικών παιδαγωγών με ακαδημαϊκούς συναδέλφους αποτελεί ένα θετικό επίτευγμα, το οποίο

συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Ho & Arthur-Kelly, 2013).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

2.1. Οργάνωση

Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία είναι ιδιαίτερος στρεσαρισμένοι λόγω της έλλειψης πόρων και του ανεπαρκούς εξοπλισμού τους. Νιώθουν μάλιστα ότι δεν διαθέτουν τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό προκειμένου να διδάξουν στους μαθητές, ικανοποιώντας την ποικιλία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Williams & Gersch, 2004). Οι βασικότερες άλλωστε προκλήσεις που έχουν αναγνωριστεί από τους Διευθυντές των ειδικών σχολείων είναι η σταθερή αλλαγή, η άκαμπτη σχολική βελτίωση, οι ανησυχίες χρηματοδότησης, η γραφειοκρατία και η διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της ιδιωτικής ζωής (Baker, 2009).

Ως οργάνωση μπορεί λοιπόν να εκληφθεί το ίδιο το αποτέλεσμα της οργανωτικής διαδικασίας, όπως είναι η κατάρτιση ενός οργανογράμματος, για τη διευθέτηση και τη συσχέτιση των καθηκόντων μεταξύ των διαφόρων θέσεων εργασίας κ.ά. Έτσι, όταν λέμε ότι ένα ειδικό σχολείο οργανώθηκε, συνήθως εννοούμε ότι καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε κάποιο οργανόγραμμα, έτσι ώστε οι εργασίες και τα καθήκοντα του προσωπικού να περιγραφούν και οι σχέσεις ανάμεσα στα καθήκοντα ενός μέλους και στα καθήκοντα άλλων μελών να αποσαφηνιστούν. Ανάμεσα μάλιστα στις βασικές οργανωτικές δραστηριότητες είναι και οι παρακάτω: α) η διαμόρφωση του χώρου του γραφείου, β) η οργάνωση της σχολικής γραμματείας, γ) η οργάνωση του σχολικού αρχείου, δ) η τήρηση και η ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και ε) η οργάνωση και η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης (Σαΐτης, 2008).

Συμπερασματικά, ο όρος «οργάνωση» στην παρούσα εργασία, αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη λειτουργία της διοίκησης, η οποία συνδέεται με τον καθορισμό και τον καταμερισμό των εργασιών, την ανάθεσή τους σε συγκεκριμένα άτομα, την κατανομή των πόρων, τον προσδιορισμό των σχέσεων εργασίας και τον συντονισμό των αποτελεσμάτων με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί στη φάση του προγραμματισμού. Η οργάνωση επομένως αναφέρεται στο σχεδιασμό της οργανωτικής δομής, δηλαδή στη διαδικασία διαμόρφωσης του οργανογράμματος του

οργανισμού και αποτελεί μέσο προκειμένου να αποσαφηνισθεί το εσωτερικό περιβάλλον του, να υλοποιηθούν οι στόχοι του και να καθοριστούν τα καθήκοντα και οι σχέσεις των μελών του (Σαΐτης, 2008).

2.2. Διεύθυνση

Η διεύθυνση, μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της διοίκησης, αποτελεί την ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να συμβάλει καθοριστικά στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού (Σαΐτης, 2008). Ο Διευθυντής μάλιστα αντιμετωπίζει καθημερινά την πρόκληση εξισορρόπησης της πίεσης για επιτυχία των παιδιών και από την άλλη την πρόκληση για αποτελεσματική υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου (Williams & Gersch, 2004).

Λέγοντας «διεύθυνση» εννοούμε την παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού. Αποτελεί μάλιστα τη δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης, επειδή έχει να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί. Το έργο της διεύθυνσης συνίσταται στον κατάλληλο χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, στην καθοδήγησή τους για τη συνεργασία μεταξύ τους και στην παρότρυνσή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της διεύθυνσης μπορούμε να εντάξουμε τις εξής διοικητικές δραστηριότητες: α) την εκχώρηση εξουσίας, β) την παρόθηση ή υποκίνηση, γ) την επικοινωνία, δ) το συντονισμό και ε) το χειρισμό διαφορών (Σαΐτης, 2008).

Συνοψίζοντας, η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης, με την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Δηλαδή, η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το Διευθυντή - ηγέτη, τους υφιστάμενους και το έργο συγκλίνουν (Σαΐτης, 2008).

2.3. Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος

Η σημαντική συνεισφορά του Διευθυντή στο ειδικό σχολείο κρίνεται αδιαμφισβήτητη λόγω της ανάπτυξης ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών που ο ίδιος προωθεί κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Attfield & Williams, 2003). Προκειμένου όμως ένας Διευθυντής να είναι πετυχημένος σε μια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενος στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών, οφείλει να έχει όχι μόνο στέρεη παιδαγωγική γνώση αλλά και ξεκάθαρη κατανόηση των αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών (Garner & Forbes, 2013). Επίσης, η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Chesney & Champion, 2008).

Η ικανοποίηση από τη μια των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών και από την άλλη η δημιουργία της αίσθησης ότι ανήκουν και συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα ενισχύουν τη διαδικασία ένταξης τόσο στη σχολική όσο και στη τοπική κοινότητα (Norwich, 2008). Το εκπαιδευτικό προσωπικό λοιπόν οφείλει να αλλάζει τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί στις τάξεις, παρά τους περιορισμούς των εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και των συστημάτων αξιολόγησης (Florian, 2008).

Μια διδακτική στρατηγική λοιπόν που μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι το Σχέδιο Στοχευμένης, Ατομικής, Δομημένης, Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας, το οποίο ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επομένως, ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να θέσει έναν λειτουργικό και ρεαλιστικό στόχο, ο οποίος θα εξυπηρετεί τις ειδικές ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις εμμονές του, το ρυθμό και το χρόνο με τον οποίο κάνει τις νοητικές επεξεργασίες στην προσπάθειά του να αντεπεξέλθει σε ένα νοητικό έργο και τελικά να μάθει (Δροσινού, 2014).

Με βάση τα παραπάνω συνάγουμε λοιπόν ότι η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έχει ως στόχο μέσα από την παράθεση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν: α) να διευρύνει το γνωστικό πεδίο σχετικά με το ρόλο που επιτελεί ο Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου στην ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών σε

μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, τις αρμοδιότητές του και τα όρια δράσης του μέσα στο ισχύον σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης και β) να προωθήσει ταυτόχρονα τον προβληματισμό σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδακτική και παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες και τον επαναπροσδιορισμό της σημασίας της θέσης του ειδικού παιδαγωγού, μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης προβληματικής για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

2.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα

Η διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων τόσο του διοικητικού όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ένα Ειδικό Σχολείο κρίνεται ιδιαίτερως σημαντική για την περαιτέρω ανάπτυξη των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών και την άρση των δυσκολιών ένταξης των μαθητών. Οι προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες συμβάλλουν στην αύξηση της συνολικής αποτελεσματικότητας ολόκληρης της Ειδικής Σχολικής Μονάδας (Baker, 2009, Prunty, Dupont, & Mcdaid, 2012, Garner & Forbes, 2013).

Παράλληλα, η μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών με την ταυτόχρονη διατήρηση και γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς μετριάζει την αδυναμία τους να συνεργάζονται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος. Οι ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές βελτιώνουν συνεπώς τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα (Kellett, 2005, Norwich, 2008, Hackett, et al., 2010).

Έχοντας κατά νου τις προαναφερθείσες παραδοχές, η έρευνά μας έχει σκοπό να μελετήσει τη σχέση του διοικητικού και οργανωτικού έργου του Διευθυντή (εκχώρηση αρμοδιοτήτων, συντονισμός, οργάνωση) με την ανάπτυξη των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, καθώς δεν έχουν αναπτυχθεί ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες στη χώρα μας. Παράλληλα, έχει στόχο να αναδείξει τις προτάσεις του διοικητικού, του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, του γονέα και των δύο μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες για ρυθμίσεις και τροποποιήσεις που μπορούν να βελτιώσουν

όχι μόνο την άσκηση των διοικητικών και οργανωτικών καθηκόντων του Διευθυντή, αλλά και τις παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες στο συγκεκριμένο μαθητή, με αποτέλεσμα την υπέρβαση των δυσκολιών ένταξής του στη σχολική και τοπική κοινότητα.

Συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να αναδειχθούν οι προσωπικές αντιλήψεις του Διευθυντή / διδάσκοντα, της Ψυχολόγου, της Κοινωνικής Λειτουργού, του Εργοθεραπευτή, της Λογοθεραπεύτριας και της Μαίας καταδεικνύοντας τη σχέση του διοικητικού και οργανωτικού έργου του Διευθυντή (εκχώρηση αρμοδιοτήτων, συντονισμός, οργάνωση) με την ανάπτυξη των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες.
2. Να καταγραφούν οι δυσκολίες ένταξης του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες στη σχολική και τοπική κοινότητα και οι προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, της μητέρας του μαθητή, της συμμαθήτριας Χ. αλλά και του ίδιου του μαθητή (Ε.) για βελτιωτικές μεταβολές στο γενικότερο πλαίσιο παροχής των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών, με στόχο την πλήρη ένταξή του στη σχολική και τοπική κοινότητα και τη συνακόλουθη αύξηση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Ειδικής Σχολικής Μονάδας.
3. Να μειωθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες (μειωμένο ενδιαφέρον για μάθημα, εξάρσεις θυμού και εκδήλωση επιθετικότητας, επιθυμία για έξοδο από την τάξη) με την ταυτόχρονη διατήρηση και γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα μετριαστεί η αδυναμία του μαθητή να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος, μέσω του ελέγχου των κρίσεων θυμού και των εξάρσεων επιθετικότητας (βελτίωση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του Ε.).
4. Να βελτιωθεί η Λειτουργική – Πρακτική Μνήμη του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, η Συγκέντρωση Προσοχής αλλά και η Ακουστική του Μνήμη, μέσω της ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του Ε. στο σχολείο και στην κοινότητα.

2.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Η εργασία αυτή θα έχει πετύχει το στόχο της αν καταφέρει να εγείρει ερωτήματα όχι μόνο για τη διοίκηση των ειδικών σχολικών μονάδων, αλλά και για την κατάλληλη ειδική διδακτική αντιμετώπιση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες, προκειμένου να αναπτυχθούν ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες. Οι ερευνητικές υποθέσεις μάλιστα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Οι παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα.
2. Ο Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό μέσω του διοικητικού και οργανωτικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή.
3. Η βελτίωση της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης του μαθητή, της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και της Ακουστικής Μνήμης, ενισχύει την αντίληψη ότι η ενταξιακή διδακτική στρατηγική του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μειώνει την εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1. Μεθοδολογία – Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έρευνα διεξάγεται στο διεπιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, μια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στελεχώνεται από εκπαιδευτικό προσωπικό (Διευθυντή, υποδιευθυντή, ειδικούς παιδαγωγούς), ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές) και ειδικό βοηθητικό προσωπικό (νοσηλεύτες). Συνεπώς, η Ειδική Αγωγή είναι διεπιστημονική και δεν αναφέρεται μόνο σε δεξιότητες, σε αντίθεση με την Ειδική Εκπαίδευση που αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε δεξιότητες.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα λοιπόν διεξάγουμε μια ατομική μελέτη περίπτωσης, καθώς πραγματοποιούμε εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), ο οποίος φοιτά στην Στ' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης των μαθησιακών προβλημάτων μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσον αφορά το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό, ο Ε. είναι 13 ετών και έχει αλβανική καταγωγή. Έχει δυο μεγαλύτερα αδέρφια με τα οποία διατηρεί καλές σχέσεις ζώντας στο ίδιο σπίτι με τη μητέρα και τον πατέρα τους, οι οποίοι είναι εποχικοί εργάτες. Σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια, προβλήματα λόγου και ομιλίας και σοβαρά νευρολογικά προβλήματα.

Ο Ε. βρίσκεται σε συνεχή ιατρική παρακολούθηση με παράλληλη λήψη φαρμακευτικής αγωγής. Η προσοχή και η συγκέντρωσή του αποσπώνται εύκολα και τότε δυσκολεύεται να ανταποκριθεί ακόμη και σε απλές οδηγίες, κυρίως όταν βρίσκεται σε ανοιχτό χώρο. Οριοθετείται όμως, και συγκεντρώνεται αποτελεσματικά όταν βρίσκεται στο πλαίσιο της τάξης και έχει να ασχοληθεί με μια γραπτή εργασία. Έχει μια δυσκολία στην αντίληψη της κίνησης και του οπτικοκινητικού συντονισμού. Εντούτοις, γράφει και διαβάζει με άνεση προτάσεις που περιέχουν λέξεις ακόμη και με μεγάλο βαθμό δυσκολίας (π.χ. τρίψηφα σύμφωνα κ.λπ.). Ο Ε. αναπτύσσει ωστόσο επιθετικότητα, έχει συχνές εκρήξεις θυμού και επιμένει στις εμμονές του με τα ζώα, τα U.F.O., τους μετεωρίτες και γενικότερα το διάστημα. Διαθέτει λοιπόν ελλειπίς

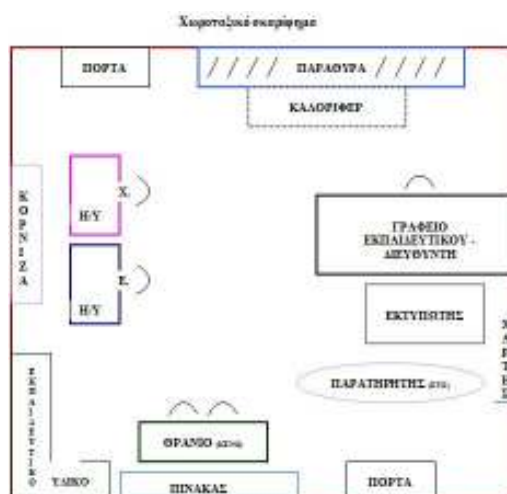
επικοινωνιακές δεξιότητες και δημιουργεί έντονες αντιπαραθέσεις με τους συμμαθητές του και το σχολικό προσωπικό. Εμφανίζει μια ένταση που του δημιουργεί προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους, την οποία δυσκολεύεται να διαχειριστεί. Συνήθως είναι λεκτική επίθεση προς τον άλλο και καταλήγει σε κλάματα. Έχει κοινωνικές επαφές με τους άλλους, συζητά, αλλά δεν εμπλέκεται συναισθηματικά συνάπτοντας σχέση.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία λοιπόν, ακολουθήθηκε η μεικτή μέθοδος, η οποία αναμειγνύει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε αρχικά με τη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες για 200 ώρες σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών με την παράλληλη τήρηση ημερολογίου (έντυπο καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης). Η συμμετοχική παρατήρηση άρχισε λοιπόν με την έναρξη του σχολικού ωραρίου για κάθε ημέρα και τελείωνε με τη λήξη του, ακολουθώντας το μαθητή σε κάθε του δραστηριότητα τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, στα διαλείμματα κ.τ.λ. Η καταγραφή των ποιοτικών δεδομένων διεξήχθη λοιπόν κατά τη διάρκεια των προσαρμοσμένων προγραμμάτων του Διευθυντή / διδάσκοντα αλλά και του λοιπού ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού (152 ώρες) καθώς και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πειραματικού σχεδίου παρέμβασης από την ερευνήτρια (48 ώρες). Στόχος του πειραματικού σχεδίου παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του εν λόγω μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα (Λειτουργική – Πρακτική Μνήμη, Συγκέντρωση Προσοχής, Ακουστική Μνήμη).

Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αποτελούνται από Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερευνούν: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, στα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, πέρα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, συγκαταλέγεται η αυτοπαρατήρηση όσο και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Έπειτα, τρίτο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσαν οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους. Τέλος, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων 15 - 20 λεπτών σε όλους τους

εμπλεκόμενους ενήλικες του μαθητή (Διευθυντή / διδάσκοντα, Ψυχολόγο, Κοινωνική Λειτουργό, Λογοθεραπεύτρια, Εργοθεραπευτή, Μαία, μητέρα), στον ίδιο το μαθητή Ε. με πολλαπλές αναπηρίες αλβανικής καταγωγής αλλά και τη συμμαθήτριά του Χ. με πολλαπλές αναπηρίες που παρευρίσκεται στην ίδια τάξη. Οι συμμετέχοντες μάλιστα δέχτηκαν με χαρά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ακολούθησε η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με κατηγοριοποίηση και για λόγους δεοντολογίας, στους ερωτώμενους δόθηκαν κωδικοί με βάση τη σειρά των συνεντεύξεων.

Κλείνοντας, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου 10 ερωτήσεων κλίμακας Linkert σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή Ε. (Διευθυντή / διδάσκοντα, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, μητέρα). Έπειτα ακολούθησε στατιστική εξέταση των συχνοτήτων και σύνταξη πινάκων με τις παρατηρούμενες συχνότητες στις κατηγορίες των απαντήσεων (περιγραφική στατιστική επεξεργασία).



Σχήμα 1. Χωροταξικό σκαρίφημα

3.2. Ερευνητικό πεδίο

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις διάφορες προβληματικές περιπτώσεις που συναντά ένας Διευθυντής Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, κατά τη διάρκεια άσκησης των διοικητικών, οργανωτικών και διδακτικών/ παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, διερεύνησε τις δυνατότητες αναβάθμισης των προϋποθέσεων και των όρων υπό τους οποίους παρέχονται οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες στο συγκεκριμένο μαθητή με πολλαπλές

αναπηρίες. Η έρευνα συνεπώς διεξήχθη στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς η ομάδα στόχου αποτελείτο από ένα μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες (Ε.), τη συμμαθήτριά του Χ. με πολλαπλές αναπηρίες επίσης, καθώς και από ενήλικες (μητέρα, διοικητικό, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό) που έρχονταν σε καθημερινή επαφή μαζί τους.

Ειδική Αγωγή σημαίνει λοιπόν την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την ειδική εκπαίδευση πράγματι ειδική είναι: α) τα αναγκαία προσόντα και οι εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών (Ζώνιου – Σιδέρη, σσ. 84, 86).

Λέγοντας ειδική αγωγή εννοούμε συνεπώς έναν συνδυασμό προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης καθώς και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Όλα αυτά μπορεί να αφορούν ολόκληρο το πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση ή στα πλαίσια της κοινής τάξης. Η ειδική εκπαίδευση προσαρμόζεται λοιπόν με βάση τις διατομικές και ενδοατομικές διαφορές των παιδιών με διάφορους τρόπους. Οι προσαρμογές αυτές αφορούν κυρίως το περιβάλλον μάθησης, το πρόγραμμα μαθημάτων και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2011, σσ.80, 88).

3.3. Εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων

3.3.1. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: Δεδομένα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αποτελούνται από Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερευνούν: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του

Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση και η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνει λοιπόν μια σειρά από αξιολογήσεις μη σταθμισμένες. Αυτές έχουν σαν στόχο την καταγραφή των θετικών και αδύναμων στοιχείων του μαθητή με τον έλεγχο των βασικών δεξιοτήτων σε τομείς μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίες προηγούνται και συνοδεύουν το μαθητή στην υποστηρικτική διαβίωση. Οι διδακτικές παρεμβάσεις μάλιστα διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα της νοητικής καθυστέρησης από ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι αξιοποιούν το υλικό οπτικοποιώντας το βίωμα του παιδιού με την οικογένεια και την κοινότητα στην οποία διαβίει (Δροσινού, Μερτζάνη, Μπάτσου, Κατσουράκη, & Νάου, 2010).

Η Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση διεξάγεται με τη συμπλήρωση των πινάκων των επιπέδων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του μαθητή που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία με βάση τις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πλαίσιο Αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής-ΠΑΠΕΑ), τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (με έμφαση τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες) και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Δροσινού, 2014). Η διαπίστωση μάλιστα των επιπέδων στην ετοιμότητα και στις βασικές σχολικές δεξιότητες (γλώσσα και μαθηματικά) άλλωστε, μας επιτρέπει να σχεδιάσουμε τις κατάλληλες διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας προσαρμοσμένες στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή.

Χάρη στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων της μαθησιακής ετοιμότητας διαπιστώνουμε τις σημαντικότερες αποκλίσεις από τη γραμμική βάση. Οι πίνακες σε ηλεκτρονική μορφή excel, όχι μόνο οπτικοποιούν επομένως τα επίπεδα των αποκλίσεων σύμφωνα με τη γραμμική βάση (η οποία ορίζεται με κριτήρια τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή), αλλά ταυτόχρονα υποδεικνύουν τη διδακτική προτεραιότητα η οποία μπορεί να συμπεριληφθεί στον βραχυπρόθεσμο, στο μεσοπρόθεσμο και στο μακροπρόθεσμο διδακτικό στόχο (Δροσινού, 2014).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι διδακτικές προτεραιότητες που ορίζουμε εστιάζουν στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες του μαθητή, που δυσκολεύουν περισσότερο το άτομο και παρεμποδίζουν την αυτονομία και την εκπαιδευτική και κοινωνική του ένταξη.

Επομένως, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης, η αυτονομία και η ένταξη του ατόμου αλλά και οι δυνατότητές του αποτελούν τα ουσιαστικότερα κριτήρια για τον καθορισμό των διδακτικών προτεραιοτήτων στους τέσσερις πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (Μαθησιακή Ετοιμότητα στις αναπτυξιακές περιοχές, Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες) (Δροσινού, 2014).

Μέσα λοιπόν από τη σύνταξη του πίνακα Μεταβολών Μαθησιακής Ετοιμότητας με βάση την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και τις ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του πίνακα Μεταβολών των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του ΠΑΠΕΑ (Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) και του πίνακα των Μεταβολών των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ουσιαστικά διερευνάται η τρίτη ερευνητική υπόθεση. Δηλαδή, αν η βελτίωση της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης του μαθητή, της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και της Ακουστικής Μνήμης, ενισχύει την αντίληψη ότι η ενταξιακή διδακτική στρατηγική του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μειώνει την εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς.

3.3.2. Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση

Επίσης, στα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων συγκαταλέγεται τόσο η αυτοπαρατήρηση όσο και η ετεροπαρατήρηση, με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή με τη συμπλήρωση του εντύπου καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης, ουσιαστικά συντελεί στη καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης, η οποία συμπεριλαμβάνει και παρατηρήσεις – σχόλια. Μέσα στο συγκεκριμένο ερευνητικό ημερολόγιο καταγράφεται ό,τι έχει σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Ενδεικτικά σημεία παρατήρησης είναι για παράδειγμα ο τρόπος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός προκειμένου να κινητοποιήσει το μαθητή για να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και οι αντιδράσεις του μαθητή (λεκτικές και μη). Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει μάλιστα ο παιδαγωγικός αναστοχασμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει και τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά (Δροσινού, και συν., 2009).

3.3.3. Διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους

Έπειτα, τρίτο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων αποτελούν οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους. Με στόχο λοιπόν τη διαφοροποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων, ποιοτικά δεδομένα καταγράφονται κατά τη διάρκεια υλοποίησης όλων των διδακτικών παρεμβάσεων. Ειδικότερα, στο τέλος κάθε δραστηριότητας καταγράφονται σχόλια και παρατηρήσεις που έχουν σχέση με τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα τους. Συγκεκριμένα, ως άξια παρατήρησης θεωρούνται οι αντιδράσεις του μαθητή κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας, η ανταπόκριση του στα υλικά που χρησιμοποιούνται και η ιεράρχηση των βημάτων της δραστηριότητας, ώστε να προχωράει το παιδί στο επόμενο βήμα, εφόσον έχει κατακτήσει το προηγούμενο (Δροσινού, και συν., 2009). Χάρη στη συγκέντρωση αυτών των δεδομένων, διαμορφώνονται οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι παρουσιάζονται με τη μορφή του διαφοροποιημένου ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος, καθορίζοντας με τη σειρά τους τη διαφοροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων (Χρηστάκης, 2013).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τον καθορισμό των διδακτικών στόχων του προγράμματος για τον μήνα Ιανουάριο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι επιδιώξαμε ο μαθητής: Α) «Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει (3.4.1.)», Β) «Να λέει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση (3.3.6.)» και Γ) «Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν (3.2.7.)», μέσα από δραστηριότητες που διεξήχθησαν από τις 13/01/2014 έως τις 31/01/2014. Τα βήματα – οδηγίες – δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν από τις 13-16/01/2014 είχαν ως εξής: 1^ο βήμα - «Προσέχω και αντιλαμβάνομαι τις διαφορές και τις ομοιότητες δυο εικόνων», 2^ο βήμα - «Προσέχω και κατανοώ ημιτελή σχήματα και εικόνες», 3^ο βήμα - «Προσέχω και αντιλαμβάνομαι διαδρομές» και 4^ο βήμα - «Προσέχω και κατανοώ την αφήγηση ενός παραμυθιού». Εν συνεχεία, από τις 20-23/01/2014 «Να λέει διαφημίσεις από την τηλεόραση» (1^ο βήμα), «Να λέει τι πρέπει να προσέχουμε πριν αγοράσουμε ένα προϊόν» (2^ο βήμα), «Να λέει τι πρέπει να προσέχουμε πριν αγοράσουμε ένα προϊόν» (συνέχεια του 2^{ου} βήματος), «Να φτιάξει τη δική του διαφήμιση» (3^ο βήμα). Τέλος, από τις 27-29 & 31/01/2014 «Να βάζει σε σωστή χρονική σειρά τις εικόνες μιας ιστορίας» (1^ο βήμα), «Να λέει αυτό που συμβαίνει ξεχωριστά στην αρχή, στη μέση και

στο τέλος μιας ιστορίας» (2^ο βήμα), «Να βάζει σε σωστή χρονική σειρά το κείμενο μιας ιστορίας» (3^ο βήμα) και «Να φτιάχνει το δικό του παραμύθι με τίτλο, αρχή, μέση και τέλος» (4^ο βήμα).

Έπειτα, ο διδακτικός στόχος του διδακτικού-παρεμβατικού προγράμματος για τον μήνα Φεβρουάριο συνδέονταν και αυτός άρρηκτα με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς ήταν ο μαθητής «Να θυμάται ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει - Λειτουργική μνήμη». Τα βήματα – οδηγίες – δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν ανά εβδομάδα είχαν ως εξής: 1^ο βήμα: «Να λέει ονόματα προσώπων (3.3.2.)», 2^ο, 3^ο και 4^ο βήμα: «Να λέει ονόματα αντικειμένων (3.3.3.)» (03-06/02/2014). Στη συνέχεια, από τις 10-13/02/2014 τα βήματα-οδηγίες που ακολουθήθηκαν είχαν ως εξής: «Να ονομάζει όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά (3.3.4.)» (5^ο και 6^ο βήμα) και «Να ξέρει τις έννοιες: ψηλός-κοντός και μεγάλο-μικρό (3.3.5.)» (7^ο και 8^ο βήμα). Τέλος, από τις 17-20/02/2014 τα βήματα-δραστηριότητες εστίαζαν στους εξής υποστόχους: «Να ξέρει τις έννοιες: βαρύ-ελαφρύ (3.3.5.)» (9^ο και 10^ο βήμα) και «Να ξέρει τις έννοιες: χοντρός-λεπτός (3.3.5.)» 11^ο και 12^ο βήμα).

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το βιβλιοτετράδιο που αφορούσε τις Νοητικές Ικανότητες, ενώ αξιοποιήθηκαν και τα βιβλία της Γλώσσας Β' Δημοτικού («Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας») και Γ' Δημοτικού («Τα απίθανα μολύβια»), καθώς και το Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν αναλώσιμα όπως χαρτιά Α4, πλαστικοποιημένες κάρτες, τετράδιο Α4, κόλλα – πλαστικοποιητής, αυτοκόλλητα, μαρκαδόροι, χαρτόνια, ντοσιέ, ξύλινα πάζλ, μαγνητόφωνο, συσκευασίες τροφίμων (από δημητριακά, γάλα, φασόλια και μακαρόνια) και ένα μικρόφωνο (πάνινο παιχνίδι). Τέλος, αξιοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής για τη διεκπεραίωση των περισσότερων δραστηριοτήτων, κινητό τηλέφωνο για τη λειτουργία της αφύπνισης και για να βλέπει ο μαθητής την ώρα, φωτογραφική μηχανή, εκτυπωτής, ηχεία και ασφαλώς το διαδίκτυο.

Ακόμη, η αμοιβή που λάμβανε ο μαθητής ήταν είτε λεκτική («Μπράβο Ε. μου, τα κατάφερες πάλι!»), είτε υλική (αυτοκόλλητο με τον αγαπημένο του ήρωα Σούπερμαν (Superman)). Παράλληλα, μετά από τη λήξη ορισμένων δραστηριοτήτων, εφόσον τις ολοκλήρωνε επιτυχώς, είχε τη δυνατότητα να παρακολουθεί στον Η/Υ βίντεο σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα, τα αγνώστου ταυτότητας ιπτάμενα αντικείμενα (UFO) και γενικότερα το διάστημα, τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων του.

Τέλος, τα κριτήρια επιτυχίας καθορίστηκαν με βάση τον χρόνο των παρεμβάσεων (13/01/2014 - 20/02/2014), καθώς η καθεμία παρέμβαση (σύμφωνα με τον

σχεδιασμό) περιελάμβανε την υλοποίηση δύο ή τριών δραστηριοτήτων. Αναμενόταν, λοιπόν, με βάση τους προαναφερόμενους διδακτικούς στόχους, ο μαθητής να φέρει εις πέρας σε ικανοποιητικό βαθμό τις δραστηριότητες και των 24 παρεμβάσεων, με μικρή βοήθεια από μέρος μας ή χωρίς τη δική μας βοήθεια.

3.3.4. Ημι – δομημένες συνεντεύξεις

Παράλληλα, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες (Διευθυντή/ διδάσκοντα, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, μητέρα), στον ίδιο το μαθητή Ε. και τη συμμαθήτριά του Χ. Το περιεχόμενο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων διάρκειας 15-20 λεπτών, βασιζόταν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες με βάση τις δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις, σχετικά με το αν οι παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες συμβάλλουν στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα (1^η ερευνητική υπόθεση) και σχετικά με το αν ο Διευθυντής συμβάλλει μέσω του διοικητικού και οργανωτικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή, στα πλαίσια της διεπιστημονικής του συνεργασίας με το λοιπό ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό αλλά και τη μητέρα του μαθητή (2^η ερευνητική υπόθεση).

Ένα μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε επομένως για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς προκρίθηκε ως κατάλληλο, λόγω και του μεικτού προσανατολισμού της έρευνας. Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε να διαφανεί το εύρος και το βάθος του προβληματισμού των ερωτώμενων πάνω στις συγκεκριμένες θεματικές. Επιπλέον, η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο θεωρείται ένα από τα πιο πλούσια κι αποτελεσματικά μέσα επικοινωνίας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης.

Οι άξονες του ημιδομημένου οργάνου της συνέντευξης (με βάση τις δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις) στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις για το Διευθυντή/ διδάσκοντα, το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό ήταν τέσσερις και αποσκοπούσαν κυρίως στην περιγραφή των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα αλλά και στην περιγραφή των επιλογών και των πρακτικών του Διευθυντή σε βασικά θέματα της σχολικής ζωής, που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ένταξη του εν λόγω μαθητή:

1. Η παροχή Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών σε μαθητή με πολλαπλές

αναπηρίες και η διεπιστημονική συνεργασία με στόχο την ένταξή του στη σχολική και τοπική κοινότητα (1^η ερευνητική υπόθεση)

2. Η συμβολή του Διευθυντή στην ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες μέσω της Λειτουργίας της Σχολικής μονάδας (2^η ερευνητική υπόθεση)
3. Η συμβολή του Διευθυντή στην ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών μαθητή σε με πολλαπλές αναπηρίες μέσω της Λειτουργίας της Διεύθυνσης (2^η ερευνητική υπόθεση)
4. Προτάσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες με τη συμβολή του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου (1^η ερευνητική υπόθεση)

Οι άξονες του ημιδομημένου οργάνου της συνέντευξης, στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις για τη μητέρα του μαθητή, ήταν δύο και αποσκοπούσαν τόσο στην περιγραφή των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα όσο και στην περιγραφή των επιλογών και των πρακτικών του Διευθυντή σε βασικά θέματα, που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ένταξη του εν λόγω μαθητή. Από την άλλη πλευρά, ο άξονας του ημιδομημένου οργάνου της συνέντευξης, στον οποίο βασίστηκαν οι ερωτήσεις για το μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες Ε. αλλά και τη συμμαθήτριά του Χ., ήταν ένας και αποσκοπούσε στην περιγραφή των δυσκολιών ένταξης του Ε. στη σχολική και τοπική κοινότητα. Συνεπώς, οι άξονες του ημιδομημένου οργάνου της συνέντευξης, στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις για τη μητέρα του μαθητή ήταν οι εξής:

1. Οι δυσκολίες ένταξης του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες στη σχολική και τοπική κοινότητα (1^η ερευνητική υπόθεση)
2. Προτάσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες με τη συμβολή του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου (1^η ερευνητική υπόθεση)

Το βασικό πλάνο των συνεντεύξεων οριστικοποιήθηκε, μετά από εκτενή συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή. Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι εφόσον επρόκειτο για ημι-δομημένη συνέντευξη, δεν τηρήθηκε αυστηρά μια ευθύγραμμη πορεία, καθώς τέθηκαν ποικίλες διευκρινιστικές ερωτήσεις με στόχο την ολόπλευρη εξέταση όλων

των αξόνων. Άλλωστε, η ευελιξία κι η προσαρμοστικότητα αποτελούν κύρια πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου.

3.4. Εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων

3.4.1. Ερωτηματολόγια

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν συνεπώς μέσω της χορήγησης ενός σύντομου ερωτηματολογίου δέκα ερωτήσεων της κλίμακας Linkert σε όλους τους ενήλικες που εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης (Διευθυντή/ διδάσκοντα, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό), με εξαίρεση εκείνο της μητέρας, το οποίο περιείχε συνολικά επτά ερωτήσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η έρευνα στηρίχθηκε στην πιο διαδεδομένη μέθοδο διερεύνησης των κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, που είναι το ειδικά επεξεργασμένο ερωτηματολόγιο για την έρευνα πεδίου. Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν ήταν γραπτό και ανώνυμο, απλό και κατανοητό, και το συνέθεταν κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν, αποσκοπούσαν να προσδιορίσουν δύο άξονες: α) το βαθμό που οι παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες συνέβαλαν στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε. στη σχολική κοινωνία και τη τοπική κοινότητα (1^η ερευνητική υπόθεση) και β) το βαθμό στον οποίο ο Διευθυντής του σχολείου συνέβαλε μέσω του οργανωτικού και διοικητικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε. στα πλαίσια της διεπιστημονικής συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (2^η ερευνητική υπόθεση).

Για κάθε άξονα υπήρχαν ξεχωριστές ερωτήσεις. Στο ερωτηματολόγιο όμως, που απάντησαν οι συμμετέχοντες, οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν με ενιαία αρίθμηση, χωρίς να φαίνεται ποιος άξονας ερευνάται την κάθε φορά.

Ο θεματικός άξονας *«Υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε. χάρη στις παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες»*, διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα με έξι ερωτήσεις (1^η ερευνητική υπόθεση). Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονταν κυρίως στη συμβολή καθενός από τους συμμετέχοντες στην άρση των δυσκολιών ένταξης

του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν για τον άξονα «Υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε. χάρη στις παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες» ήταν οι εξής:

1. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της παρέμβασής σας στον Ε. αναφορικά με την ένταξή του στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία;
2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι ο Ε. χάρη στη παροχή των (διδασκικών) υπηρεσιών σας απέκτησε αγαπημένα ενδιαφέροντα/ ασχολίες στο σπίτι, στο σχολείο και στη κοινότητα;
3. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι χάρη στις (παιδαγωγικές) υπηρεσίες που παρείχατε στον Ε., εκείνος χρειάζεται πλέον λιγότερη βοήθεια στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα και στη προσωπική ζωή/ υγιεινή;
4. Σε ποιο βαθμό ο Ε. χάρη στην (παιδαγωγική) υποστήριξή σας προτιμά να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους και να έχει φίλους αντί να απομονώνεται;
5. Σε ποιο βαθμό ο Ε. χάρη στις υπηρεσίες σας κυκλοφορεί στην πόλη αυτόνομα (πεζός ή με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) χωρίς βοήθεια ή συνοδεία;
6. Σε ποιο βαθμό ο Ε. μετά την επιστημονική σας συμβολή (ή μετά την παρέμβασή σας) αξιοποιεί ενεργά τον ελεύθερο χρόνο του συμμετέχοντας σε αθλητικές, μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες;

Για τον θεματικό άξονα που αναφέρεται στη «Συμβολή του οργανωτικού και διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε.» τέθηκαν προς απάντηση τέσσερις ερωτήσεις (με εξαίρεση τη μητέρα η οποία κλήθηκε να απαντήσει σε μία μόνο ερώτηση η οποία εντάσσεται στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα), με κυρίαρχα σημεία αναφοράς, που προκύπτουν από το θεσμικό - κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (2^η ερευνητική υπόθεση). Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- 1) Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι ο Διευθυντής χάρη στις οργανωτικές του ενέργειες εξασφάλισε τα απαιτούμενα υλικά – εξοπλισμό για την παροχή των κατάλληλων ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών στον Ε.;
- 2) Σε ποιο βαθμό υπάρχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου αναφορικά με δράσεις και προγράμματα που εμπλέκουν τον Ε.;

- 3) Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι ο Διευθυντής καθοδηγεί και συντονίζει την εργασία σας με αντικείμενο την ένταξη του Ε. στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία;
- 4) Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι ο Διευθυντής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά με το οργανωτικό και διοικητικό του έργο, στα πλαίσια της διεπιστημονικής σας συνεργασίας, για τη βελτίωση της παροχής των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον Ε.;

Η μία ερώτηση αυτού του άξονα που τέθηκε προς απάντηση στη μητέρα ήταν η εξής:

- 1) Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι ο Διευθυντής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά με το οργανωτικό και διοικητικό του έργο στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας για τη βελτίωση της παροχής των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών στον Ε.;

Το ερωτηματολόγιο περιείχε συνολικά δέκα ερωτήσεις για όλους τους συμμετέχοντες (με εξαίρεση της μητέρας που περιείχε επτά), που αναφέρονταν στη σχέση της οργάνωσης και της διοίκησης του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με την ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Εκτός όμως, από τις παραπάνω ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ανώνυμα και τα εξής δημογραφικά στοιχεία: Φύλο, ηλικία, συνολικά χρόνια υπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και ειδικότητα (με εξαίρεση τη μητέρα που συμπλήρωσε μόνο φύλο, ηλικία και την παράμετρο σχέση με το μαθητή).

Στο ερωτηματολόγιο, και ειδικότερα στις 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, υπήρχε μία κλίμακα μέτρησης. Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε, για να δείξουν οι συμμετέχοντες το βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ερώτησης, η οποία αναφέρεται στην τωρινή - υφιστάμενη κατάσταση του μαθητή Ε. αλλά και σε εκείνη που επικρατεί στο σχολείο τους. Η ισοδιαστημική κλίμακα μέτρησης Linkert είχε διαβαθμίσεις από το 0 ως το 3. Το 0 δείχνει ότι «η δήλωση δεν ισχύει για την περίπτωση του συμμετέχοντα», το 1 ότι οι συμμετέχοντες «δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι» με την υφιστάμενη κατάσταση, το 2 ότι οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι σε «μικρό βαθμό» και το 3 ότι οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι σε «μεγάλο βαθμό».

3.5. Δείγμα

Δείγμα της έρευνας για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω ημι – δομημένων συνεντεύξεων και ποσοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων αποτέλεσαν ένας Διευθυντής ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου του ευρύτερου νομού Αχαΐας (πεδίο της έρευνας), το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός, λογοθεραπεύτρια, εργοθεραπευτής), το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (μαία) καθώς και η μητέρα του μαθητή. Παράλληλα, ποιοτικά δεδομένα μέσω ημι – δομημένων συνεντεύξεων συλλέχθηκαν από τον ίδιο το μαθητή Ε. με πολλαπλές αναπηρίες καθώς και από τη συμμαθήτριά του Χ. με πολλαπλές αναπηρίες που παρευρίσκεται δίπλα του, μέσα στην ίδια τάξη. Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν επίσης από το μαθητή Ε. μέσω των εργαλείων των Λιστών Ελέγχου των Βασικών Δεξιοτήτων, μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης αλλά και μέσω των διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους.

Στο συγκεκριμένο μέρος της ερευνητικής εργασίας καλούμαστε να περιγράψουμε με λεπτομέρεια όχι μόνο τον αριθμό αλλά και το φύλο, την ηλικία των συμμετεχόντων καθώς και όλα τα σχετικά με την έρευνα χαρακτηριστικά τους. Με βάση τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων στο ερωτηματολόγιο, μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο Διευθυντής/ διδάσκων έχει ηλικία μεταξύ 50 και 59 ετών, συνολικά χρόνια υπηρεσίας 20 ή περισσότερα ενώ τα χρόνια υπηρεσίας του στο συγκεκριμένο σχολείο κυμαίνονται μεταξύ των πέντε και των εννέα ετών.

Αναφορικά με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η ψυχολόγος έχει ηλικία 40 – 49 ετών, συνολικά χρόνια υπηρεσίας 10-14 χρόνια και τα χρόνια υπηρεσίας της στο συγκεκριμένο σχολείο δεν ξεπερνούν τα τέσσερα. Η λογοθεραπεύτρια είναι 30-39 ετών, έχει 10-14 συνολικά χρόνια υπηρεσίας, ενώ στο συγκεκριμένο σχολείο παρέχει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες για χρονικό διάστημα μικρότερο των τεσσάρων ετών. Ο εργοθεραπευτής είναι 40-49 ετών, έχει 15-19 χρόνια συνολικής υπηρεσίας, ενώ στο συγκεκριμένο σχολείο παρέχει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες για πέντε έως εννέα έτη. Η κοινωνική λειτουργός είναι 40-49 ετών, έχει 10-14 χρόνια συνολικής υπηρεσίας, ενώ στο συγκεκριμένο σχολείο παρέχει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες για 10-14 έτη. Όσον αφορά το βοηθητικό προσωπικό, η μαία έχει ηλικία

30-39 ετών, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας της δεν ξεπερνούν τα τέσσερα, ενώ παρέχει υπηρεσίες στο συγκεκριμένο σχολείο για λιγότερο από τέσσερα χρόνια.

Η μητέρα του μαθητή είναι αλβανικής καταγωγής, έχει ηλικία μεταξύ 40 και 49 ετών και εργάζεται περιστασιακά το καλοκαίρι ως εργάτρια. Παράλληλα, ο μαθητής Ε. είναι 13 ετών, παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση και έντονες με μεγάλη συχνότητα επαναλαμβανόμενες εμμονές την τρέχουσα σχολική χρονιά, οι οποίες σχετίζονται με το διάστημα, τους εξωγήινους και τα αγνώστου ταυτότητας ιπτάμενα αντικείμενα (Α.Τ.Ι.Α. - UFO). Αναφορικά με τη Χ., τη μοναδική συμμαθήτριά που παρευρίσκεται δίπλα στο μαθητή Ε. μέσα στην ίδια τάξη, είναι 13 χρονών και παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση, σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα, καθώς και προβλήματα λόγου και ομιλίας, όπως και ο Ε.

3.6. Σχέδιο και Πορεία της έρευνας

Στο σημείο αυτό περιγράφουμε βήμα προς βήμα την όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά με τη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή για 200 ώρες σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών (40 διδακτικές συνεδρίες των 5 ωρών), με την παράλληλη τήρηση ημερολογίου (έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης), τόσο κατά τη διάρκεια των διαφοροποιημένων διδασκαλιών του Διευθυντή/ διδάσκοντα (152 ώρες), όσο και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πειραματικού σχεδίου παρέμβασης από την ερευνήτρια (48 ώρες). Επίσης, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες του μαθητή (Διευθυντή/ διδάσκοντα, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, μητέρα), στον ίδιο το μαθητή Ε. και τη συμμαθήτριά του Χ. Παράλληλα, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή Ε. (Διευθυντή/ διδάσκοντα, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, μητέρα).

Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τις 23/10/2013 έως και τις 20/02/2014, συμμετείχε ένας Διευθυντής μιας Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ο οποίος ήταν και ο εκπαιδευτικός της τάξης του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου (μαθητής,

Διευθυντής/ διδάσκων) ταυτίζονταν με την πρακτική άσκηση της ερευνήτριας και τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες με συμμετοχική παρατήρηση για 200 ώρες. Ειδικότερα, από τις 23/10/2013 έως και τις 09/01/2014 ο ρόλος της ερευνήτριας περιορίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση του εν λόγω μαθητή για 80 ώρες (16 διδακτικές συνεδρίες των 5 ωρών). Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνταν από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων - Μαθησιακής ετοιμότητας), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους, με στόχο τη διαμόρφωση διαφοροποιημένου ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2013).

Έπειτα, από τις 13/01/2014 έως και τις 20/02/2014 η ερευνήτρια συνέχισε τη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή για τις υπόλοιπες 120 ώρες (24 διδακτικές συνεδρίες των 5 ωρών), όπου και εφάρμοσε ένα πειραματικό σχέδιο παρέμβασης διάρκειας 48 ωρών (24 διδακτικές συνεδρίες των δύο ωρών) με στόχο την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του εν λόγω μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα. Η επιλογή της συγκεκριμένης κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή (Νοητική καθυστέρηση, προβλήματα λόγου και ομιλίας, σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα) με την παράλληλη ύπαρξη εμμονών έγινε γιατί αποτελεί μια ελάχιστα συχνή περίπτωση στην ελληνόγλωσση ειδική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, κρίναμε ότι η συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες και οι απόψεις που θα διατύπωναν τόσο ο ίδιος ο μαθητής, όσο και η συμμαθήτριά του αλλά και οι εμπλεκόμενοι ενήλικες θα μπορούσαν να αποτελέσουν εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις 31 Μαρτίου 2014 στο χώρο του σχολείου μετά από κατ' ιδίαν συζήτηση της ερευνήτριας με το Διευθυντή, το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, τη μητέρα του μαθητή Ε., το μαθητή και τη συμμαθήτριά του Χ., οι οποίοι δέχθηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ο Διευθυντής και το λοιπό ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό μας δέχθηκαν στο χώρο του προσωπικού τους γραφείου, όπου και παραχώρησαν τη συνέντευξη, κατά την έναρξη της οποίας διευκρινίστηκε αν συμφωνούσαν ή όχι με τη χρήση ηλεκτρονικού μαγνητοφώνου, το οποίο μετά την σύμφωνη γνώμη τους τοποθετήθηκε πάνω στο γραφείο τους, χωρίς να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα

ως προς την αυθόρμητη έκφραση της γνώμης τους.

Μετά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις, δόθηκε έμφαση στη λειτουργική διαχείρισή τους, ώστε να είναι ευχερής η πρόσβαση σε αυτά και συνακόλουθα η επεξεργασία καθώς και η ανάλυσή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, υιοθετήθηκε η τμηματοποίηση του υλικού σε καρτέλες με βάση τις απαντήσεις στα ερωτήματα και τη θεματική προκωδικοποίησή τους που είχε επιχειρηθεί κατά το σχεδιασμό της συνέντευξης. Στο σημείο αυτό, επιχειρήθηκε ένας πρώτης μορφής περιορισμός του όγκου των δεδομένων σε αυτά που εντάσσονται στους στόχους της έρευνας. Βέβαια, η επεξεργασία και η ανάλυση του υλικού αποτέλεσε μια συνεχή διαδικασία, ενταγμένη στη γενικότερη ευελιξία που χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα. Κατά την ανάλυση του περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων, υιοθετήσαμε την τυπολογική ανάλυση καταβάλλοντας προσπάθεια να δομήσει το υλικό σε θεματικά πεδία, προκειμένου να διερευνήσει τόσο τα δεδομένα καθενός όσο και τις σχέσεις μεταξύ τους. Συνδυαστικά επιχειρήθηκε η ερμηνευτική ανάλυση του ποιοτικού υλικού με έμφαση στην ανάδειξη υποκειμενικών νοημάτων που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες προσέδωσαν στο εξεταζόμενο ζήτημα και ελάχιστα, σε συνειδητό τουλάχιστον βαθμό, στην προβολή των ερμηνειών της ερευνήτριας (Ιωσηφίδης, 2003).

Αποφασιστικό στάδιο στην ανάλυση του υλικού μετά την κατάταξή του ανάλογα με το θέμα του και την ανταπόκρισή του στους στόχους της έρευνας, υπήρξε η κωδικοποίηση των δεδομένων, οπότε αποδόθηκε νόημα σε τμήματα των δεδομένων, με στόχο τα τμήματα που εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά να συνδεθούν μέσω των κωδικών μεταξύ τους. Σε κάθε κωδικό δόθηκαν τα ακόλουθα στοιχεία: ο τίτλος που αποτελείται από μια φράση και παραπέμπει στην προσδιοριζόμενη εννοιολογική κατηγορία, ο ορισμός που τον περιγράφει και τον νοηματοδοτεί, τμήματα δεδομένων έτσι όπως έχουν καταγραφεί στη συνέντευξη και τεκμηριώνουν συμπληρωματικά τον ορισμό του κωδικού και οι συνδέσεις μεταξύ των κωδικών. Από τα είδη κωδικοποίησης επελέγη η θεματική κωδικοποίηση, όπου οι κωδικοί αντιστοιχούν σε ευρύτερες ή πιο περιορισμένες θεματικές περιοχές, που αναφέρονται σε έννοιες, ιδέες και ερμηνείες, είναι κοινές για κάθε περίπτωση και στοχεύουν στην περιγραφή και ανάλυση των θεματικών περιοχών κάθε περίπτωσης και τη συγκριτική ανάλυση των περιπτώσεων κατά θεματικές περιοχές (Ιωσηφίδης, 2003). Στη συγκεκριμένη εργασία οι θεματικές περιοχές που προέκυψαν είναι οι ακόλουθες:

1. Η παροχή Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες και η διεπιστημονική συνεργασία με στόχο την ένταξή του στη σχολική και τοπική κοινότητα.

1.1. Σημαντικές δυσκολίες ένταξης του Ε. στη σχολική κοινότητα και στη τοπική κοινωνία.

2. Η συμβολή του Διευθυντή στην ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες μέσω της Λειτουργίας της Σχολικής μονάδας.

2.1. Παροχή οικονομικής ενίσχυσης μέσα από την κατανομή χρηματικών κονδυλίων για την κάλυψη των αναγκών του Ε.

3. Η συμβολή του Διευθυντή στην ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες μέσω της Λειτουργίας της Διεύθυνσης.

3.1. Εκχώρηση αρμοδιοτήτων με στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των διαδικασιών ένταξης του Ε. στη σχολική και τοπική κοινότητα.

3.2. Καταμερισμός του έργου και συντονισμός του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού.

4. Προτάσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες με τη συμβολή του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου.

4.1. Προτάσεις για τη βελτίωση των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στον Ε.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας επιλέχθηκε να χορηγηθεί ένα ερωτηματολόγιο σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή (Διευθυντή/ διδάσκοντα, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό), που υπηρετούν στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014, διάστημα στο οποίο διενεργήθηκε και η έρευνα. Αυτοί αποτέλεσαν και τον πληθυσμό της έρευνας, συμπεριλαμβανομένης και της μητέρας του μαθητή Ε.

Συγκεκριμένα, η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στις 31 Μαρτίου 2014. Επιλέχθηκε αυτή η χρονική περίοδος, καθώς σε αυτό το διάστημα έχουν πια διαπιστωθεί οι προθέσεις του Διευθυντή και έχουν παγιωθεί οι μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας, που αναπτύσσονται ανάμεσα στα διάφορα μέλη (Διευθυντής, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές και γονείς), που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική αρχή άλλωστε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν ότι η συμμετοχή του ερωτώμενου θα είναι επιθυμητή και από τον ίδιο,

χωρίς να προκληθεί η παραμικρή αναστάτωση στο πρόγραμμά του.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 5 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο καταλάμβανε τέσσερις σελίδες, λόγω της διαμόρφωσής του με ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκόλυνε τους συμμετέχοντες και δεν ήταν χρονοβόρο για να απαντηθεί, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η πρόχειρη συμπλήρωσή του. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες, συγκεντρώνονταν άμεσα από την ερευνήτρια.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν επτά εμπλεκόμενοι ενήλικες με το μαθητή (Διευθυντής, ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός, λογοθεραπεύτρια, εργοθεραπευτής, μαία), που υπηρετούν στο συγκεκριμένο Ειδικό Δημοτικό σχολείο και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, συμπεριλαμβανομένης της μητέρας, η οποία προσήλθε στο σχολείο για να το συμπληρώσει.

Η φύση του θέματος, της σχέσης της οργάνωσης και της διοίκησης ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με την ανάπτυξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, καθόρισε σε μεγάλο βαθμό και τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε.

Η συγκέντρωση των συλλεγόμενων απαντήσεων, ύστερα από μηχανογραφική επεξεργασία με πίνακες συχνοτήτων, οι οποίοι επέτρεψαν συγχρόνως την αποκάλυψη των τάσεων της πλειοψηφίας από τις δοσμένες απαντήσεις, θεωρήθηκε ότι θα προσφέρει μια ικανοποιητική παρουσίαση της θέσης του προς μελέτη συνόλου (Javeau, 2000).

3.7. Περιορισμοί της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα οφείλουμε να σημειώσουμε ότι δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι επιλέχθηκε η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, η οποία θεωρείται ενδεδειγμένη για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι τα στοιχεία της παρατήρησης δεν τέθηκαν υπόψη και ενός δεύτερου αξιολογητή, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περιπτώσεις μεροληψίας και ατελούς παρατήρησης από τον πρώτο παρατηρητή.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1. Η συμβολή των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα (1η ερευνητική υπόθεση)

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που ακολουθεί πραγματοποιείται κατά θεματική περιοχή. Προηγείται πάντοτε ένα εισαγωγικό σχόλιο, όπου επισημαίνονται τα επιμέρους σημεία της θεματικής περιοχής, ενώ στη συνέχεια εκτίθενται οι μεταβλητές της, όπως προέκυψαν από την αναλυτική διαδικασία που προηγήθηκε και έπειτα επιχειρείται η αναζήτηση των σχέσεων που διέπουν τις κατηγορίες των δεδομένων, προκειμένου να παραχθεί νόημα και ερμηνεία. Η παραγωγή αυτή τεκμηριώνεται με την παράθεση τμημάτων δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Στο τέλος των τμημάτων αυτών, που αποτελούνται από αντιπροσωπευτικές φράσεις των συμμετεχόντων, παρατίθεται ο κωδικός του εκάστοτε συμμετέχοντος (Δ. για τον Διευθυντή/ διδάσκοντα, Ψ. για την Ψυχολόγο, Κ. για την Κοινωνική Λειτουργό, Ερ. για τον Εργοθεραπευτή, Λ. για την Λογοθεραπεύτρια, Β. για την Μαία, Μ. για την μητέρα του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, Ε. για τον μαθητή και Χ. για την μαθήτριά με πολλαπλές αναπηρίες που παρευρίσκεται στην ίδια τάξη).

4.1.1. Έλλειψη αυτονομίας αναφορικά με την ασφαλή μετακίνηση στη κοινότητα και τη διεκπεραίωση αγορών

Οι ερωτώμενοι στο σύνολό τους τόνισαν ως σημαντικότερη δυσκολία ένταξης του Ε. από τη μια την έλλειψη αυτονομίας αναφορικά με την ατομική διεκπεραίωση αγορών και από την άλλη την ασφαλή μετακίνηση στη κοινότητα δίχως συνοδό. *«Πιο πολύ μας ανησυχεί να βγαίνει έξω, να πάει στο σούπερ μάρκετ, να ξέρει τα λεφτά να φωνίσει... Δεν ξέρει να πάει μόνος του. Μόνο με βοήθεια, χωρίς βοήθεια δεν μπορεί. Αυτός είναι ο κύριος στόχος»* (Μ.). *«Το βασικό μας αίτημα είναι η αυτονομία... Να μπορεί να είναι ικανός να ζει μόνος του με τις δικές του δυνάμεις... Το σημαντικό για μας είναι να μπορεί το παιδί αυτό να πάει στο σούπερ μάρκετ να πάρει κάποια*

πράγματα, να μπορέσει να μαγειρέψει, να διαχειριστεί τα χρήματα που θα έχει από ένα επίδομα, να ξέρει να πάει στο φαρμακείο, δηλαδή προβλήματα διαβίωσης» (Ψ.). «Με το να του μαθαίνω κανόνες συμπεριφοράς, με το να τον εντάσσω σε δραστηριότητες που είναι όπως το να πάμε στο σούπερ μάρκετ της γειτονιάς ή να πάρει μέρος σε εκδηλώσεις και γιορτές του σχολείου, αυτό βοηθάει στο να ενταχθεί στην καθημερινότητα και στον τρόπο που θα πρέπει να διαβιώνει και ο ίδιος αργότερα, εκτός σχολείου» (Κ.). «Τώρα στην τοπική κοινωνία, θα υπάρξει ένα θέμα μελλοντικά, δηλαδή μόνος του θα δυσκολευτεί να βγει στην κοινωνία για τα τυπικά πράγματα, δηλαδή να πάει να ψωνίσει κάτι ή οτιδήποτε άλλο... Χρειάζεται κάποιο άτομο δίπλα του, έτσι ώστε να τον συντονίζει γιατί δεν μπορεί να σκεφτεί πολλές τι πρέπει να κάνει και τι δεν πρέπει, τι είναι σωστό και τι όχι» (Β.).

Η λογοθεραπεύτρια μάλιστα, αναφερόμενη σε ένα πρόγραμμα που υλοποίησε με τη συμμετοχή τόσο του Ε. όσο και της Χ. με αντικείμενο την εκμάθηση διαχείρισης χρημάτων και διεκπεραίωσης αγορών στο σούπερ μάρκετ, με τελικό στόχο «να πάνε να ψωνίσουν μόνα τους», δήλωσε αναφορικά με τη δυσκολία αυτόνομης μετακίνησής τους στην κοινότητα ότι: «*Η μόνη μου επέμβαση (γιατί ήμασταν οι τρεις μας που το κάναμε αυτό το πρόγραμμα) ήταν να περάσουμε το δρόμο, γιατί έχει έναν κεντρικό δρόμο έξω από το σούπερ μάρκετ» (Λ.). Κλείνοντας, ο Διευθυντής και διδάσκων του μαθητή αναφορικά με τις σημαντικότερες δυσκολίες που συναντά ο Ε. στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξή του ανέφερε σχετικά ότι: «...*αρκετές αγορές μπορεί να τις κάνει με επίβλεψη ή να διαλέξει προϊόντα πάλι με επίβλεψη...το να διαλέξει ποιοτικά προϊόντα, παράδειγμα ντομάτες που να μην είναι χτυπημένες, θέλει βοήθεια» (Δ.).**

4.1.2. Αδυναμία συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος λόγω εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας

Οι απόψεις των ερωτώμενων που σχετίζονται με τις σημαντικότερες δυσκολίες ένταξης του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, σκιαγραφούν ουσιαστικά τόσο το ατομικό όσο και το οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι στη συντριπτική τους πλειονότητα θεωρούν ότι η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας του Ε. δυσχεραίνει σημαντικά την εκπαιδευτική και κοινωνική του ένταξη, καθόσον παρακωλύει τη συνεργασία με τα πρόσωπα όχι μόνο του οικογενειακού αλλά και του σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

«Όλο φωνάζει... Δεν είναι καλό να φωνάζεις. Μικρό παιδί δεν είναι για να φωνάζει... Δεν θέλω να είμαστε φίλοι... Εγώ δεν τον έχω φωνάζει, αλλά αυτός κάποιες φορές φωνάζει και θυμώνει. Εγώ δεν θέλω να με φωνάζει... Τον κύριο Δ. τον αγαπάει. Στον κύριο Δ. δεν φωνάζει, ενώ σε εμένα κάποιες φορές ναι...» (Χ.).

Τη συγκεκριμένη θέση υποστηρίζει όχι μόνο η μοναδική συμμαθήτρια του Ε. που φοιτά στην ίδια τάξη, αλλά και η μητέρα του, η οποία σε σχετική ερώτηση δήλωσε ότι η εκδήλωση επιθετικότητας συνδέεται άρρηκτα με την αποτροπή χρήσης του Η/Υ καθώς ο Ε. έχει εμμονή με τη χρήση του Η/Υ. *«Άμα δεν του δώσουν κάτι, θυμώνει λίγο, αλλά όχι συνέχεια... Μόνο θυμώνει, άμα δεν του δώσεις το κομπιούτερ να παίξει... Έχει εμμονή με το κομπιούτερ... Θυμώνει άμα δεν του δώσεις κάτι και μετά του περνάει...» (Μ.).* Η Κοινωνική Λειτουργός μάλιστα αναφορικά με τις σημαντικότερες δυσκολίες ένταξης του μαθητή σημειώνει την εκδήλωση κρίσεων θυμού και εξάρσεων επιθετικότητας. *«Έχει κάποιες κρίσεις, κάποιες εξάρσεις...»* ενώ θέτει ως κύριο στόχο που επιδιώκει να πετύχει με το συγκεκριμένο μαθητή *«να μπορεί να ελέγχει κάποιες κρίσεις θυμού και έντασης» (Κ.).* Σε συναφή μάλιστα ερώτηση που τέθηκε στο Διευθυντή/ διδάσκοντα σημείωσε ότι η άρση των προβλημάτων συμπεριφοράς, παραβατικότητας και απειθαρχίας πραγματοποιείται με τη συμμετοχή του Ε. σε προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς. *«Στόχοι με προβλήματα συμπεριφοράς, με προβλήματα παραβατικότητας ή απειθαρχίας σε κάθε περίπτωση λύνονται με προγράμματα τροποποιητικά σε συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» (Δ.).*

4.1.3. Αναποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για τις σημαντικότερες δυσκολίες ένταξης του Ε. τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ευρύτερη κοινότητα καταδεικνύουν την αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας σαν ένα παράγοντα που λειτουργεί ως τροχοπέδη στα ενταξιακά προγράμματα που εφαρμόζονται στον εν λόγω μαθητή.

Η αναποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας οφείλεται τόσο στην επίδειξη ανωριμότητας από την πλευρά των γονέων όσο και στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, δυσκολίες που επιχειρείται να αντιμετωπιστούν με την παροχή των κατάλληλων συμβουλευτικών υπηρεσιών. *«Το πρόβλημα σε αυτά τα παιδιά είναι ότι πρέπει να μάθουνε να επιβιώνουνε χωρίς τη βοήθεια των γονέων*

τους. Οι γονείς όμως δεν είναι τόσο ώριμοι, ώστε να μπορούνε τα παιδιά να τα εκπαιδεύσουνε, για να μπορέσουν να είναι αυτόνομα. Άρα το βασικό μας αίτημα είναι η αυτονομία τους. Άρα οι δυσκολίες είναι ότι πρέπει να ωριμάσουν λίγο οι γονείς, μέσα από την εκπαίδευση που θα τους κάνουμε εμείς, για να μπορέσουνε να ανταποκριθούνε μετά στα δικά τους θέματα» (Ψ.).

Τη συγκεκριμένη θέση υποστηρίζει και ο Εργοθεραπευτής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αναφερόμενος στην αναποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας επισημαίνει ότι το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο του Ε. συμβάλλει στην αδυναμία πλήρους κατανόησης της ελληνικής γλώσσας και των συστάσεων που δίνονται στους γονείς για τη συνέχιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σπίτι. «Δυσκολία εκτός από τη νοητική υστέρηση που σαφώς υπάρχει είναι η πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται και η αδυναμία των γονέων να κατανοήσουν ακριβώς αυτό που τους λέμε... Αυτό που μας δυσκόλευε και δυσκόλευε πολύ τον Ε. ήταν ότι δεν είχε συνέχεια η εκπαιδευτική διαδικασία και παρέμβαση στο σπίτι και οι δικές μας οδηγίες» (Ερ.). Κλείνοντας, στην αναποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναφέρεται και ο Διευθυντής/ διδάσκων επισημαίνοντας ότι η αξία συμμετοχής του μαθητή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. προσκοπισμός, αθλητισμός) για την άρση των εμποδίων ένταξης του μαθητή δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από τους γονείς. «Τώρα σε ένα άλλο επίπεδο ένταξης με ομάδες συνομηλίκων και τη συμμετοχή του σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ είναι στόχος, είναι συνάρτηση και άλλων παραγόντων, του κατά πόσο δηλαδή οι γονείς μπορούν να καταλάβουν αυτό το στόχο ότι για να κοινωνικοποιηθεί το παιδί πρέπει και εξωσχολικά να συμμετέχει και σε άλλες δραστηριότητες, παραδείγματος χάρη προσκοπισμός, αθλητισμός» (Δ.). Γι' αυτό το λόγο, ο Διευθυντής του σχολείου σχεδιάζει ήδη από φέτος ένα πρόγραμμα με αντικείμενο τη βελτίωση των σχέσεων γονέων – σχολείου με τελικό στόχο την βελτίωση των διαδικασιών κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης του μαθητή. «Αυτό είναι ένα σχέδιο δράσης που το έχουμε για την επόμενη χρονιά με τίτλο «Σχέσεις γονέων-σχολείου», έτσι ώστε μέσα από υποστηρικτικά προγράμματα να καταλάβουν ότι το σχολείο μπορεί να τους υποστηρίξει και το απόγευμα σ' ένα πρόγραμμα στο σπίτι» (Δ.).

4.1.4. Αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη δυσπιστία τους απέναντι στην

ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης του Ε. Ο ίδιος ο μαθητής δήλωσε χαρακτηριστικά ότι χρειάζεται περισσότερη βοήθεια στο σπίτι απ' ό,τι στο σχολείο, καθώς αδυνατεί να αυτοεξυπηρευτεί σε ορισμένους τομείς (π.χ. ντύσιμο). *«Στο σπίτι χρειάζομαι πιο πολύ τη μαμά... Μαγειρεύει, πλένει τα πιάτα. Εγώ παίζω. Μαζί μου δεν παίζει γιατί δουλεύει. Στο σχολείο με φροντίζουν οι φίλοι μου, ο Δ... Όλους τους αγαπώ... Στο σπίτι μου βάζει φαγητό η μαμά. Μόνος μου πλένομαι και στεγνώνω τα μαλλιά μου, αλλά με ντύνει η μαμά... Διαβάζω μόνος μου... Τίποτα άλλο, γιατί την πονάει η μέση της»* (Ε.). Αναφορά στον στόχο κατάκτησης της υψηλότερης δυνατής αυτονομίας και λειτουργικότητας τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιήθηκε και από άλλους συμμετέχοντες (π.χ. σίτιση, πλύσιμο, χρήση τουαλέτας). *«...να πετύχει την υψηλότερη δυνατή αυτονομία στην καθημερινή του ζωή, στο σπίτι και την υψηλότερη λειτουργικότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να σημαίνει από το κομμάτι του παιχνιδιού, το κομμάτι του γραφοκινητικού συγχρονισμού του, τη χρήση τουαλέτας, τη σίτιση και διάφορους τέτοιους τομείς»* (Ερ.). Παρόμοιους στόχους θέτει και η μαία, η οποία ανήκει στο βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, αναφερόμενη στην αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης του μαθητή. *«Εμένα οι στόχοι μου είναι στο να μπορέσει να αυτοεξυπηρετείται βασικά, να μην έχει κανένα πρόβλημα ακόμα και παραδείγματος χάρη αν χρειαστεί να φτιάξει κάτι πρόχειρο για να φάει, όπου αυτό το πετυχαίνει... όπως και με την τουαλέτα, με το μπάνιο... γενικά με όλη την αυτοεξυπηρέτησή του»* (Β.).

4.1.5. Εμμόνη με τα Αγνώστου Ταυτότητας Ιπτάμενα Αντικείμενα (Α.Τ.Ι.Α. – U.F.O.)

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους ανέφεραν ως σημαντική δυσκολία που παρακωλύει την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του μαθητή την εμμόνη του με τα Αγνώστου Ταυτότητας Ιπτάμενα Αντικείμενα. Η μοναδική συμμαθήτρια που παρευρίσκεται δίπλα του αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αυτή του η εμμόνη είναι ικανή να της στερεί την επιθυμία να είναι φίλοι, καθώς ο ίδιος ο Ε. δεν νοιάζεται να αλληλοεπιδράσει μαζί της. Εκείνο που τον ενδιαφέρει είναι να χρησιμοποιεί τον Η/Υ της τάξης παρακολουθώντας βίντεο και παίζοντας παιχνίδια με αντικείμενο τη συγκεκριμένη θεματική των εξωγήινων όντων και μηχανών. *«Θέλει να βλέπει τα U.F.O., να ακούει τα U.F.O. και τίποτα άλλο... Μόνο που βλέπει τα U.F.O., αυτό με ενοχλεί. Αφού όλο βλέπει τα U.F.O. Δεν είμαστε φίλοι... Δεν τον θέλω κοντά μου. Δεν*

τον αγαπώ σαν φίλο μου. Δεν θέλω να μου μιλάει... Δεν τον θέλω. Αφού βλέπει τα U.F.O., δεν τον θέλω» (X.).

Την άποψη αυτή υποστηρίζει και η Λογοθεραπεύτρια του σχολείου, η οποία αναφέρει ότι η εμμονή του με τα Α.Τ.Ι.Α. επιφέρει σημαντικές δυσκολίες στην εκπαιδευτική του ένταξη σε συνδυασμό με το γεγονός ότι έχει τη μεγαλύτερη ηλικία μεταξύ των μαθητών του σχολείου. «...φέτος έχει αναπτύξει αρκετές εμμονές σε πράγματα που του αρέσουν, όπως είναι τα διαστημόπλοια, το φεγγάρι, τα αεροπλάνα και το διάστημα γενικότερα. Οπότε κολλάει πάνω σε αυτά τα πράγματα που του αρέσουν και δεν δίνει σημασία στα άλλα, που αφορούν και τα άλλα παιδιά. Δηλαδή όσον αφορά την ένταξή του στην ομάδα, στο σχολείο είναι λιγάκι πιο απομονωμένος, γιατί έχει αυτά τα συγκεκριμένα θέματα που του αρέσουν, τα οποία δεν αρέσουν στα άλλα παιδιά. Οπότε είναι λιγάκι κολλημένος με αυτά τα θέματα και ασχολείται μόνο με αυτά. Δεν παίζει με τα άλλα παιδιά, δεδομένου ότι είναι και μιας ηλικίας που διαφέρει, δηλαδή είναι από τα μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου και στην ίδια ηλικία με αυτόν είναι μόνο ένα κορίτσι, που δεν έχει καμία σχέση σαν χαρακτήρας με τον Ε., οπότε όσον αφορά την ένταξή του είναι λίγο πιο απομονωμένος» (Λ.).

4.1.6. Αδυναμία ανάπτυξης και διατήρησης φιλικών σχέσεων

Οι ερωτώμενοι εκτιμούν ότι ο Ε. αναφορικά με την κοινωνική και εκπαιδευτική του ένταξη αδυνατεί ή τουλάχιστον δεν επιθυμεί να αναπτύξει και να διατηρήσει φιλικές σχέσεις. Τα αίτια αυτής της επιλογής μάλιστα αναζητούνται από τους συμμετέχοντες. Εικάζεται ότι ίσως η έκφραση λεκτικής επιθετικότητας, η οποία εμφανίζεται σε περίπτωση αποτροπής χρήσης του Η/Υ, μέσω του οποίου έχει πρόσβαση σε βίντεο και παιχνίδια με Α.Τ.Ι.Α. και εξωγήινους, είναι ο λόγος για τον οποίο αδυνατεί να διατηρήσει τις φιλικές του σχέσεις. «Δεν έχει φίλους. Μόνο τα παιδιά του σχολείου. Μετά δεν έχει. Δεν θέλει ο Ε. Ίσως και επειδή φωνάζει. Κάπου κάπου φωνάζει» (X.). «Όχι δεν κάνει παρέα. Δεν ξέρω γιατί. Θέλει να παίζει μόνος του, να κάθεται μόνος του, να παίζει με τα παιχνίδια του... Πολύ θέλει να είναι μόνος του. Δεν κάνει παρέα με κανέναν, με παιδιά. Μόνο με τα αδέρφια του... Έχει εμμονή με το κομπιούτερ... Πιο πολύ με αυτό... Μόνο θυμώνει άμα δεν του δώσεις το κομπιούτερ να παίζει...» (Μ.).

Ο μαθητής ωστόσο, σε σχετική ερώτηση διερεύνησης των κοινωνιοδυναμικών τάσεων που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη και κοινότητα δήλωσε ότι η καλύτερή

του φίλη είναι η Χ. και ότι είναι φίλος με όλους, γιατί παίζει και γιατί τους αγαπά. Παράλληλα, αναγνωρίζει ότι ορισμένες φορές της φωνάζει αλλά δεν φαίνεται να αποδέχεται ή να κατανοεί το γεγονός ότι δεν τον αποδέχεται για φίλο της η Χ. *«Την αγαπώ. Κάποιες φορές όμως της φωνάζω... Είναι η καλύτερή μου φίλη... Είμαι φίλος με όλους, γιατί παίζω, γιατί τους αγαπώ. Πιο πολύ αγαπώ τον Σ. και τη Χ... Τέσσερις φίλους έχω»* (Ε.).

4.1.7. Επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών στη σχολική τάξη

Οι ερωτώμενοι κατέδειξαν ότι η συχνή επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών του Ε. στη σχολική τάξη αποτελεί σημαντικό λόγο παρακώλυσης της εκπαιδευτικής του ένταξης. Σε σχετική ερώτηση ο ίδιος ο μαθητής δήλωσε ότι επιλέγει να παίζει στον Η/Υ παιχνίδια, να παρακολουθεί βίντεο και να βλέπει φωτογραφίες με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή/ διδάσκοντα. *«...παίζω πολλά παιχνίδια στον υπολογιστή και βίντεο. Βλέπω και φωτογραφίες... Θέλω να παίζω μόνος μου στον υπολογιστή... Τον αγαπώ τον Δ. γιατί με θέλει, με αγαπάει, μου ανοίγει τον υπολογιστή και παίζω παιχνίδια»* (Ε).

4.1.8. Επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών στο σπίτι και στην τοπική κοινότητα

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ένας ακόμη παράγοντας που δυσκολεύει σημαντικά την ένταξη του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες στη σχολική και τοπική κοινότητα είναι η επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών στο σπίτι και στην κοινότητα από μέρους του μαθητή. Η πολύωρη τηλεοπτική παρακολούθηση, η χρήση του Η/Υ και γενικότερα η επιλογή δραστηριοτήτων που δεν απαιτούν την κοινωνική συνεργασία και αλληλεπίδραση (όπως π.χ. αυτοκίνητα, πάζλ, ανάγνωση βιβλίων) εντείνει τη διαδικασία ένταξης του μαθητή. *«Εμένα μου αρέσει να παίζω παιχνίδια. Παίζω με δύο μεγάλα κόκκινα αυτοκίνητα. Τα βάζω στο πάτωμα και παίζω. Μου αρέσουν και τα πάζλ με πολλά κομμάτια. Μου αρέσει να διαβάζω τα βιβλία του σχολείου, να βλέπω τηλεόραση... ειδήσεις, αθλητικά, παιδικά το σαββατοκύριακο εννέα η ώρα το πρωί και να κοιμάμαι έντεκα η ώρα το βράδυ»* (Ε.). Ο μαθητής μάλιστα εξέφρασε ως βασικό αίτιο αυτής της επιλογής του το φόβο σύλληψής του από την αστυνομία. *«Θέλω να παίζω μόνος μου στον υπολογιστή. Δεν έχω άλλο φίλο...»*

Κάθομαι μόνος στο σπίτι, γιατί φοβάμαι μη με πιάσει η αστυνομία» (Ε.).

4.1.9. Ανάγκη για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη των προγραμμάτων

Οι ερωτώμενοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία πρότειναν για τη βελτίωση των παρεχόμενων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον Ε. την ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένων εργαστηρίων – χώρων, καθώς και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής λόγω της ανεπάρκειας των χώρων θα συμβάλει καθοριστικά στην υποστήριξη των εξατομικευμένων προγραμμάτων του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. *«Ούτε τα υλικά έχουμε, ούτε το χώρο που θα μπορούσαμε να έχουμε εργαστήρια, ώστε τα παιδιά να μούνε μέσα να δουλέψουνε. Αυτά μας λείπουν λοιπόν. Οι χώροι δηλαδή και το υλικοτεχνικό υλικό» (Ψ.). «Σίγουρα η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής εννοείται ότι χρειάζεται» (Κ.). «Επίσης, η υλικοτεχνική υποδομή, οι χώροι του σχολείου που δεν είναι επαρκείς είναι στοιχεία τα οποία θα βοηθούσαν πάρα πολύ το έργο μας...» (Ερ.). «Οπωσδήποτε και η βελτίωση στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής θα βοηθήσει στο να δημιουργούνται πιο εύκολα και να σχεδιάζονται υποστηρικτικές ενέργειες και δράσεις» (Δ.).*

4.1.10. Ανάγκη για συστηματική και ποιοτική συνεργασία σχολείου – οικογένειας με στόχο τη συνέχιση του εξατομικευμένου προγράμματος στο σπίτι

Οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τις πλειονότητα αναφέρουν ότι η ενεργή και ποιοτική συνεργασία σχολείου – οικογένειας, χάρη στη συστηματική διαπροσωπική επαφή, θα συμβάλλει στη συνέχιση του εξατομικευμένου προγράμματος στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο, θα επιτευχθεί και η συμμετοχή του Ε. σε εξωσχολικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα όχι μόνο τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης, αλλά και της ένταξης του Ε. στην τοπική κοινότητα. *«Όσον αφορά την οικογένεια, θα μπορούσε να έχει κάποια προγράμματα παραπάνω ώστε να συμμετάσχει και να είναι μεγαλύτερο βοηθητικό το έργο που παρέχει και στο παιδί» (Κ.). «Πρώτα απ' όλα θα θέλαμε να συνεργαστούμε πολύ καλύτερα με την οικογένεια, όπου αυτό πιστεύω ότι θα βοηθήσει και τον ίδιο το μαθητή, γιατί όταν συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με τον γονέα πιστεύω ότι συνεχίζεται το έργο στο σπίτι, όπου αυτό είναι πολύ καλό για τον μαθητή μας... Θα μπορούσε βέβαια να κάνει και κάτι άλλο εκτός σχολείου, δηλαδή κάποια*

άλλη δραστηριότητα. Εγώ πιστεύω ότι θα τον βοηθούσε πάρα πολύ για να κοινωνικοποιηθεί ακόμα καλύτερα... Εμείς κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε, αλλά και οι άνθρωποι είναι και σε ένα συνεχές τρέξιμο, έτσι ώστε να έχουν κάποια δουλειά. Πολλές φορές δε βρίσκουνε και τον χρόνο να έρθουνε να μας επισκεφτούνε... Απλά θα ήταν καλύτερα να είναι λίγο πιο συστηματικό αυτό το πράγμα» (Β.). «Η οικογένεια από την μεριά του σχολείου τυχάνει υποστήριξης μέσα από τα προγράμματα της ψυχολόγου ή τις κατ' οίκον επισκέψεις ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού. Ωστόσο, όμως σε αυτό τον τομέα πρέπει να γίνουν πολλά ακόμη, για να μπορέσει η οικογένειά να αποκτήσει εμπιστοσύνη στο σχολείο. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη. Νοιώθει αβοήθητη και περιορίζεται στο να εισπράξει ένα βοήθημα κοινωνικής πολιτικής ανά τρίμηνο» (Δ.).

4.1.11. Ανάγκη για ενεργή συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ανοικτών προς την κοινωνία προγραμμάτων

Οι απόψεις των ερωτώμενων ανέδειξαν επίσης ότι η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ανοικτών προς την κοινωνία προγραμμάτων, θα συνέβαλε καθοριστικά όχι μόνο στη βελτίωση των παρεχόμενων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών αλλά και στην ένταξη του Ε. στην τοπική και σχολική κοινότητα. «...Οι χώροι και τα προγράμματα να γίνονται εδώ μέσα στο σχολείο. Είναι καλό ότι προετοιμάζουμε τη δουλειά από το σπίτι, αλλά το σημαντικότερο είναι να την προετοιμάζουμε μαζί με το παιδί. Όταν λοιπόν εγώ πρέπει να φτιάξω ένα παιχνίδι με το παιδί για τους αριθμούς, είναι καλό να έχω τη δυνατότητα να το φτιάξω μπροστά στο παιδί, για να νιώθει και αυτό ότι συμμετέχει, ότι είναι κάτι δικό του, όχι μόνο να το δώσω εγώ έτοιμο. Δυστυχώς δεν έχουμε αυτές τις δυνατότητες να το κάνουμε» (Ψ.).

4.1.12. Ανάγκη για μόνιμη παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε

Οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι η μόνιμη παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε. θα είχε ως αποτέλεσμα να μην σπαταλείται πολύτιμος χρόνος για την εκπαίδευση των νεοτοποθετηθέντων εκπαιδευτικών, αλλά ο συγκεκριμένος χρόνος θα μπορούσε να διατίθενται εξ' ολοκλήρου στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τον Ε. «Για τη βελτίωση των παρεχομένων ειδικών εκπαιδευτών υπηρεσιών σαφώς είναι απαραίτητη η σταθερή

παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού στο ίδιο σχολείο, ώστε να γνωρίζουν τους μαθητές τους σε μια σειρά ετών για τα επιτεύγματα τους και τους στόχους που έχουν τεθεί... Αυτό σημαίνει ότι κάθε χρόνο δεν ξέρουμε που θα είμαστε, με ποιους θα είμαστε και τι θα κάνουμε. Κάθε φορά που ερχόμαστε, είναι σαν να ξεκινάς από την αρχή. Σαφώς λοιπόν η σταθερότητα σε έναν εργασιακό χώρο θα ήταν ένα συν» (Ερ.). «Ένα από τα αρνητικά σημεία του σχολείου μας είναι η τοποθέτηση αναπληρωτών δασκάλων ΕΣΠΑ για μια χρονιά... Εάν λάβουμε υπόψη ότι λειτουργεί πρόγραμμα υποδοχής νέων μαθητών που και αυτό είναι δίμηνο, ταυτόχρονα λοιπόν με την έναρξη του σχολικού έτους και την τοποθέτηση του προσωπικού προς το τέλος Οκτωβρίου πρέπει να περάσουμε ένα σημαντικό χρονικό διάστημα εκπαιδεύοντας δασκάλους και αξιολογώντας μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσουμε να τους εντάξουμε στη σωστή ομάδα, στο σωστό τμήμα και να παρακολουθήσει εξαρχής ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα χωρίς πειραματισμούς και αλλαγές. Όλος αυτός ο συντονισμός είναι αρκετά δύσκολος. Η διεπιστημονική συνεργασία έχει και αυτή τις δυσκολίες της, με δεδομένο ότι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό έρχεται με απόσπαση κάθε χρόνο και η αγωνία μας είναι αν θα πάρουμε απόσπαση πάλι, έτσι ώστε να είμαστε τυχεροί και να έχουμε πλήρη σύνθεση της διεπιστημονικής ομάδας» (Δ.).

4.1.13. Ανάγκη για διαρκή επιμορφωτική κατάρτιση με θέμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων

Οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η διαρκής επιμορφωτική κατάρτιση του προσωπικού, με θέμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων διδασκαλιών, κρίνεται απαραίτητη. «...Το προσωπικό λοιπόν αλλάζει, οι δυνατότητες που έχει να συντάξει εξατομικευμένα προγράμματα ή να παρακολουθεί συστηματικά μορφωτικές συνεδρίες είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Προς αυτή την κατεύθυνση βέβαια στα πλαίσια της σχολικής επιμόρφωσης, ο Διευθυντής του σχολείου οργανώνει επιμορφώσεις, ετοιμάζει υλικό προς τον καινούριο δάσκαλο, βοηθώντας τον στην επαγγελματική του κοινωνικοποίηση γρήγορα. Αυτό γίνεται κάθε χρονιά με τους καινούργιους δασκάλους και παίρνει ένα δίμηνο» (Δ.).

4.1.14. Παροχή Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών και διευκόλυνση των διαδικασιών ένταξης του μαθητή

Όσον αφορά την ανάλυση των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων γίνεται μια προσπάθεια στατιστικής εξέτασης των συχνοτήτων και σύνταξης πινάκων με τις παρατηρούμενες συχνότητες στις κατηγορίες των απαντήσεων (περιγραφική στατιστική επεξεργασία). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι άξονες στους οποίους θα επικεντρωθεί η έρευνα είναι η συμβολή των παρεχόμενων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (1^η ερευνητική υπόθεση) και η συμβολή του οργανωτικού και διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε. (2^η ερευνητική υπόθεση). Καθεμιά από τις ερωτήσεις έχει απαντηθεί με τη σειρά που παρουσιάζονται παρακάτω. Οι πίνακες συχνοτήτων σε συνδυασμό με τη χρήση του γραπτού κειμένου, προσφέρουν στον ενδιαφερόμενο αναγνώστη τη μεγαλύτερη δυνατή πληροφόρηση.

Ξεκινώντας από τη διερεύνηση του άξονα της συμβολής των παρεχόμενων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η επιτυχία μιας σχολικής μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στηρίζεται στην αποτελεσματική παροχή των συγκεκριμένων υπηρεσιών. Έτσι λοιπόν, στην παρούσα έρευνα, με έξι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια διερεύνησης από τη μια του βαθμού υπέρβασης των δυσκολιών ένταξης του Ε. στη σχολική και τοπική κοινότητα μέσω των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών (1^η ερευνητική υπόθεση) και από την άλλη με τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού συμβολής του οργανωτικού και διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε. (2^η ερευνητική υπόθεση). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ο Διευθυντής/ Διδάσκων (Δ.), η Λογοθεραπεύτρια (Λ.), η Μαία που συγκαταλέγεται στο βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (Β.), ο Εργοθεραπευτής (Ερ.), η Κοινωνική Λειτουργός (Κ.), η Ψυχολόγος (Ψ.) και η μητέρα του μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες (Μ.).

Πίνακας 1

Παροχή Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών και διευκόλυνση των διαδικασιών ένταξης του μαθητή

Αίσθημα Ικανοποίησης Συμμετεχόντων	Είμαι ικανοποιημένος σε μεγάλο βαθμό	Είμαι ικανοποιημένος σε μικρό βαθμό	Δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος	Η δήλωση δεν ισχύει
Βαθμός ικανοποίησης συμμετεχόντων από τα αποτελέσματα της παρέμβασης στον Ε., αναφορικά με την ένταξή του στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία	71,43%	28,57%		
Βαθμός απόκτησης ενδιαφερόντων/ ασχολιών του Ε. στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, χάρη στην παροχή των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών	57,14%	42,86%		
Βαθμός ανάπτυξης της αυτοεξυπηρέτησης του Ε. (σπίτι, σχολείο, κοινότητα, προσωπική ζωή/ υγιεινή), χάρη στις παρεχόμενες ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες	42,86%	28,57%		28,57%
Βαθμός προτίμησης συναναστροφής του Ε. με άλλους ανθρώπους (σύναψη φιλιών) έναντι της απομόνωσης, χάρη στην υποστήριξη του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού	57,14%	28,56%		14,3%
Βαθμός αυτονομίας του Ε., αναφορικά με τη μετακίνησή του στην πόλη (πεζός ή με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) χωρίς βοήθεια ή συνοδεία χάρη στις παρεχόμενες ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες	42,86%	28,57%		28,57%
Βαθμός ενεργής συμμετοχής του Ε. σε αθλητικές, μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες, χάρη στην επιστημονική συμβολή του προσωπικού του σχολείου		57,14%	28,56%	14,3%

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται οι δηλώσεις των ερωτώμενων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από τα αποτελέσματα της παρέμβασης στον Ε., αναφορικά με την ένταξή του στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Το αίσθημα ικανοποίησης της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (ποσοστό 71,43%), κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, γεγονός που συνεπάγεται ότι ο Ε. χάρη στην παροχή των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών έχει ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Χαμηλότερο ποσοστό (28,57%) συγκέντρωσε η δήλωση, του «μικρού βαθμού» ικανοποίησης των ερωτώμενων, από τα αποτελέσματα της παρέμβασης στον συγκεκριμένο μαθητή (Δ., Ερ.).

Σχετικά με τον βαθμό απόκτησης ενδιαφερόντων / ασχολιών του Ε. στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, χάρη στην παροχή των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, το 57,14% του δείγματος δήλωσε ότι είναι ικανοποιημένο σε «μεγάλο βαθμό», γεγονός που συνεπάγεται ότι ο Ε. απέκτησε ενδιαφέροντα/ ασχολίες στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα σε μεγάλο βαθμό. Μολαταύτα, το 42,86% απάντησε ότι είναι ικανοποιημένο σε «μικρό βαθμό» από την απόκτηση ενδιαφερόντων και επιπρόσθετων ασχολιών (Λ., Ερ., Ψ.). Παρατηρούμε λοιπόν πως

οι απόψεις δίστανται ως προς την απόκτηση νέων ασχολιών από τον μαθητή.

Από την ανάγνωση του Πίνακα 1, προκύπτει ότι τρεις από τους εφτά συμμετέχοντες της έρευνας (42,86%) δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι, για την ανάπτυξη της αυτοεξυπηρέτησης του Ε. στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα και στην προσωπική ζωή/ υγιεινή, χάρη στις παρεχόμενες ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Παράλληλα όμως, σχετικά υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων (28,57%), που εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους, δηλώνοντας ότι είναι ικανοποιημένοι σε «μικρό βαθμό» σε σχέση με τη συγκεκριμένη δήλωση (Ερ., Ψ.) ή ακόμη χειρότερα πως η δήλωση αυτή δεν ανταποκρίνεται καθόλου (Λ., Μ.) στην πραγματικότητα που βιώνει ο μαθητής (28,57%). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, είναι φανερό ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι (57,14%) πιστεύουν ότι χρειάζεται ακόμη αρκετή βοήθεια ο μαθητής τόσο στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα όσο και στην προσωπική ζωή/ υγιεινή, ώστε να αυτοεξυπηρετείται.

Στην παρούσα έρευνα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν επίσης να απαντήσουν στην ερώτηση που αφορά στο βαθμό προτίμησης συναναστροφής του Ε. με άλλους ανθρώπους (σύναψη φιλιών) έναντι της απομόνωσης, χάρη στην υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου. Οι απαντήσεις τους συνοψίζονται στον Πίνακα 1, όπου συνάγουμε ότι οι απόψεις δίστανται. Συγκεκριμένα, το 57,14% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι είναι ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που παρέχουν στον μαθητή σε «μεγάλο βαθμό» και επομένως ο Ε. δεν απομονώνεται αλλά αντίθετα συνάπτει φιλικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός του, ενώ από την άλλη πλευρά το 28,56% ισχυρίζεται ότι έπειτα από την υποστήριξή τους ο Ε. συναναστρέφεται και δημιουργεί φιλικές σχέσεις σε «μικρό βαθμό» (Ερ., Κ.). Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη της μητέρας του μαθητή που θεωρεί πως η δήλωση - ερώτηση δεν ισχύει και κατ' επέκταση πως ο μαθητής δεν προτιμά να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους και να συνάπτει φιλίες, αλλά προτιμά να απομονώνεται (ποσοστό 14,3%).

Αναφορικά με την ερώτηση «σε ποιο βαθμό ο Ε. χάρη στις υπηρεσίες σας κυκλοφορεί στην πόλη αυτόνομα (πεζός ή με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) χωρίς βοήθεια ή συνοδεία» οι απαντήσεις που δόθηκαν, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Πιο συγκεκριμένα, το 42,86% δήλωσε ικανοποιημένο σε «μεγάλο βαθμό» από τις υπηρεσίες που παρέχει στο μαθητή σε σχέση με την παραπάνω δήλωση, γεγονός που συνεπάγεται ότι ο Ε. είναι σε μεγάλο βαθμό αυτόνομος. Από την άλλη πλευρά, το 28,57% δηλώνει να μην είναι ικανοποιημένο από την υφιστάμενη κατάσταση αυτονομίας του Ε., αλλά σε «μικρό βαθμό» (Β., Κ.). Μολαταύτα, υπήρξαν και δυο συμμετέχοντες

(η μητέρα του μαθητή και ο Εργοθεραπευτής), οι οποίοι δήλωσαν πως ο μαθητής δεν είναι σε καμία περίπτωση ικανός να κυκλοφορήσει στην πόλη (πεζός ή με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) αυτόνομα, χωρίς βοήθεια ή συνοδεία (ποσοστό 28,57%).

Όσον αφορά την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με την ενεργό συμμετοχή του Ε. σε αθλητικές, μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες, οι σχετικές δηλώσεις της μητέρας του μαθητή αλλά και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Συγκεκριμένα, δεν είναι αρκετά ενθαρρυντικό το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (57,14%) είναι σε «μικρό βαθμό» ικανοποιημένοι από την ενεργή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του μαθητή σε αθλητικές, μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες. Παράλληλα όμως, δεν είναι αμελητέο και το ποσοστό εκείνων (28,56%) που δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τον τρόπο που αξιοποιεί ο μαθητής τον ελεύθερο χρόνο του (Ερ., Κ.), ενώ ένας συμμετέχοντας (14,3%) δηλώνει ξεκάθαρα πως οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρείχε στον μαθητή δεν κατάφεραν να τον παρακινήσουν να συμμετάσχει ενεργά σε αθλητικές, μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του μαθητή (Λ.).

4.2. Η συμβολή του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου μέσω του διοικητικού και οργανωτικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή (2η ερευνητική υπόθεση)

4.2.1. Αδυναμία κάλυψης βασικών λειτουργικών αναγκών λόγω ανεπαρκών κονδυλίων σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων

Οι ερωτώμενοι στη συντριπτική τους πλειονότητα δήλωσαν ότι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρατηρείται αδυναμία κάλυψης των βασικών λειτουργικών αναγκών, λόγω ανεπαρκών χρηματικών κονδυλίων. Μάλιστα, ορισμένοι συμμετέχοντες κρίνουν ότι οι κινήσεις του Διευθυντή παραμένουν αναποτελεσματικές για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου, εξαιτίας της προαναφερθείσας έλλειψης χρηματικών κονδυλίων. Η αδυναμία κάλυψης των λειτουργικών εξόδων (π.χ. θέρμανση, φωτισμό, αγορά φωτοτυπικού χαρτιού) και η αδυναμία εξεύρεσης επιπρόσθετων χρηματικών κονδυλίων, εκτός του τριμηνιαίου

που δίδεται στο εν λόγω σχολείο, επιφέρει σημαντικές δυσλειτουργίες στις διαδικασίες σχολικής και κοινωνικής ένταξης του συγκεκριμένου μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. «Ο Διευθυντής κάνει έγγραφα ζητάει και τάξεις και υλικό και χρήματα, το κακό είναι ότι δεν υπάρχουν» (Ψ.). «Τα κονδύλια είναι έτσι και αλλιώς λίγα, σε σχέση με τις ανάγκες του σχολείου... Σίγουρα υπάρχουν ελλείψεις» (Κ.). «Στην περίπτωση μας έχουμε μια πολύ μικρή επιχορήγηση ετήσια, η οποία δεν μπορεί να καλύψει ούτε τα απλά λειτουργικά έξοδα, δηλαδή σε θέρμανση, σε φωτισμό, αγορά φωτοτυπικού χαρτιού κτλ. Ο Διευθυντής βεβαίως κάνει όλες απαραίτητες ενέργειες» (Ερ.). «Γενικά τα Ειδικά σχολεία είναι λίγο παραμελημένα μπορώ να πω. Κονδύλια δεν υπάρχουν σε σχέση με αυτά που θα θέλαμε. Είναι πολύ μικρό το χρηματικό ποσό. Η συντήρηση γενικά του σχολείου γίνεται με τα πιο αναγκαία πράγματα» (Β.). «Τα χρήματα που παίρνει κάθε σχολείο είναι ανά τρίμηνο και είναι συγκεκριμένα, δηλαδή δεν μπορούμε να βρούμε παραπάνω χρηματικούς πόρους, για να καλύψουμε τις ανάγκες μας. Ξέρουμε ότι πρέπει να πορευτούμε με αυτά τα λεφτά... Τα δίνουμε εκεί που έχουμε τις ανάγκες τις περισσότερες. Είναι όμως περιορισμένα... Τώρα, οι ανάγκες γενικότερα όχι μόνο του συγκεκριμένου παιδιού, όλων των παιδιών προσπαθούμε να καλυφθούν και θέτονται βέβαια σε μια βάση προτεραιοτήτων. Κοιτάμε πρώτα τι είναι το μεγαλύτερο και πάνω από όλα για την ασφάλεια και μετά όλα τα άλλα» (Λ.). «Το βέβαιο είναι ότι οι λειτουργικές ανάγκες ενός ειδικού σχολείου με 550 € επιχορήγηση τριμηνιαία δεν καλύπτονται, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι τουλάχιστον 1000 ευρώ θέλει τον χειμώνα για το πετρέλαιό του» (Δ.).

4.2.2. Έλλειψη χώρων υλοποίησης των προγραμμάτων και υλικοτεχνικού εξοπλισμού

Οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τους πλειονότητα αναφέρουν ότι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα παρατηρείται έλλειψη χώρων υλοποίησης των προγραμμάτων και έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η σχολική και κοινωνική ένταξη του Ε. Η ανάγκη για χώρους διδασκαλίας και εποπτικό υλικό, καθώς επίσης και για επαγγελματικά εργαστήρια οδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό στην αγορά εκπαιδευτικού υλικού με ατομικά τους έξοδα, έτσι ώστε να καλυφθούν οι πολυδιάστατες ανάγκες του εν λόγω μαθητή.

Συνεπώς, ο ανεπαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός σε θρανία, παιδαγωγικά παιχνίδια και γενικότερα η έλλειψη χώρων συνεχίζει να υφίσταται παρά τις κινήσεις του

Διευθυντή προς τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια για την κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών. Αυτός είναι και ο λόγος που το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου προβαίνει σε μια ιεράρχηση των αναγκών των μαθητών, τις οποίες ικανοποιεί με ελάχιστα χρηματικά κονδύλια, βάση προτεραιοτήτων. Οι προτεραιότητες αυτές δεν είναι άλλες από το μέγεθος της ανάγκης και την ασφάλεια των μαθητών. Στο σημείο αυτό ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αντισταθμίζει τα συγκεκριμένα ελλείμματα σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό με δωρεές των γονέων, άλλων τοπικών φορέων και του ίδιου του προσωπικού, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν εμφατικά την έλλειψη χώρων για υλοποίηση προγραμμάτων αυτόνομης διαβίωσης και προεπαγγελματικής εκπαίδευσης του Ε. *«Ο Διευθυντής κάνει έγγραφα ζητάει και τάξεις και υλικό και χρήματα, το κακό είναι ότι δεν υπάρχουν. Δεν υπάρχει καθόλου εποπτικό υλικό, καθόλου εκπαιδευτικό υλικό και είμαστε υποχρεωμένοι για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε, να τα αγοράσουμε και να τα χρεωνόμαστε εμείς, για να δουλεύουμε με αυτά και να έχουμε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα... Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό έξοδο το οποίο το επωμιζόμαστε εμείς...»* (Ψ). *«Θα μπορούσε για παράδειγμα, για να το κάνουμε πιο συγκεκριμένο, να έχει περισσότερο εξοπλισμό το σχολείο, ώστε ο Ε. να εξειδικευτεί σε κάτι πολύ συγκεκριμένο. Αυτό βέβαια θα μπορούσε να γίνει! Δηλαδή να υπάρχει ένα κονδύλι το οποίο μας καλύπτει να έχουμε μια μηχανή τροχίσματος, να εξειδικευτεί εκεί επάνω ο Ε., να υπάρχει ένα συγκεκριμένο εργαστήριο και να το χρησιμοποιήσει μεθάρριο στη ζωή του και να μπορεί να είναι βοηθός. Και βέβαια δεν υπάρχει κονδύλι, αλλά δεν υπάρχουν και τα ανάλογα εργαστήρια... Έτσι κι αλλιώς στο σχολείο έχουμε ήδη βάλει πάρα πολλά δικά μας χρηματικά ποσά, με την έννοια ότι δεν καλύπτεται η αγορά του εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό δηλαδή που χρησιμοποιούμε και που υπάρχει αυτή τη στιγμή στο σχολείο κατά μεγάλο ποσοστό είναι από την τσέπη μας»* (Κ.). *«Βεβαίως τα τελευταία χρόνια δεν ήρθε εξοπλισμός που ζητήσαμε από τον ΟΣΚ (Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων), που αφορά από απλά θρανία μέχρι την αγορά εξοπλισμού παιχνιδιών του νηπιαγωγείου, όπως κύβους, χρώματα και άλλα. Θεωρώ λοιπόν όπως σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής είμαστε πάρα πολύ φτωχοί, όπως και στο κομμάτι των χώρων. Δεν επαρκούν δηλαδή οι χώροι, ώστε κάθε ειδικότητα να έχει το γραφείο της, το χώρο της να μπορεί να δουλέψει με το παιδί ανεξάρτητα. Πολλές φορές επικαλύπτονται οι συζητήσεις μου με το παιδί με τον συνάδελφο δίπλα που κάνει τη δουλειά του, με αποτέλεσμα το παιδί το δικό μου να ακούει την εντολή του άλλου εκπαιδευτικού και πάει λέγοντας. Όχι, θεωρώ πως σε αυτό το σημείο είμαστε πάρα*

πολύ πίσω, πολύ φτωχό το αποτέλεσμα... Όλοι λειτουργούμε στο όριο των δυνατοτήτων μας, στο κόκκινο δηλαδή» (Ερ.). «Κάποιες φορές μας λείπει υλικό με το οποίο θέλουμε να κάνουμε κάποια πράγματα ή μπορεί να θέλουμε να κάνουμε κάποια άλλη δραστηριότητα, το οποίο αυτό μας δυσκολεύει. Ο Διευθυντής κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί, στέλνει επιστολές παντού όπου μπορεί, στο Υπουργείο και σε όλα αυτά, αλλά βέβαια όπως ξέρεις στη σημερινή εποχή είναι πάρα πολύ δύσκολα και στέλνουν για τα απολύτως απαραίτητα πράγματα, δηλαδή αυτά υποτίθεται ότι είναι πολυτέλειες. Οπότε συμβιβάζομαστε σε αυτά τα λίγα που έχουμε και καλύπτουμε τις πιο βασικές μας ανάγκες» (Β.). «Τα εποπτικά μέσα και ο εξοπλισμός που διέθετε το σχολείο μέχρι το 2008, που ανέλαβα εγώ, ήταν ελάχιστα... παρόλα αυτά όμως από δωρεές των γονέων, άλλων φορέων αλλά και αγορά υλικού από τους ίδιους τους δασκάλους καταφέρνουμε να εξυπηρετούμε τους στόχους μας. Μεγάλο πρόβλημα όμως τον για την ανάπτυξη προγραμμάτων της αυτόνομης διαβίωσης είναι ότι δεν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος, παραδείγματος χάρη δεν υπάρχει ένα κουζινάκι. Παρόλα αυτά όμως οι δάσκαλοι βρίσκουν τρόπους προκειμένου να εξυπηρετούν τους στόχους. Ο Ε. έχει καταφέρει σε αυτό τον τομέα των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής να είναι αυτόνομος και τελείως ανεξάρτητος χάρη σε αυτές τις προσπάθειες» (Δ.).

4.2.3. Εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς με στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των διαδικασιών ένταξης του μαθητή

Οι ερωτώμενοι εκτιμούν ότι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα παρατηρείται εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η ισάξια εκχώρηση αρμοδιοτήτων και η συμμετοχή όλων των μελών της διεπιστημονικής ομάδας στη διαδικασία αυτή πραγματοποιείται ανάλογα με τις ανάγκες ομαλής λειτουργίας του σχολείου στην αρχή της χρονιάς. Επομένως, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων σχετίζεται με τη λειτουργία του σχολείου, τα προγράμματα των μαθητών και το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία. Η αποτελεσματική εκχώρηση αρμοδιοτήτων άλλωστε είναι φυσικό επακόλουθο της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων και της αгаστής συνεργασίας διοικούντα-διοικουμένων στην εν λόγω σχολική μονάδα.

Επιπλέον, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και παράλληλα η αναζήτηση νέων προγραμμάτων προς υλοποίηση αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του συγκεκριμένου Διευθυντή, ο οποίος αυτή την περίοδο υλοποιεί δυο προγράμματα με τίτλο «Υγιεινή Διατροφή» και «Υγεία και Υγιεινή». Συν τοις άλλοις, η συνεργασία με

το προσωπικό και η ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο την κοινωνική ένταξη του μαθητή, διαφαίνεται και από την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην ψυχολόγο για την υλοποίηση ψυχοθεραπευτικών προγραμμάτων («Διαχείρισης Θυμού», «Τρόπων Καλής Συμπεριφοράς», «Σεξουαλικής Ενημέρωσης», «Αποδοχής και Φροντίδας για την Φαρμακευτική Αγωγή σε καθημερινή βάση»), με τη συμμετοχή ακόμη και των γονέων του Ε. «Το σημαντικό είναι να μπορεί η επιστημονική ομάδα να έχει συμμετοχή όλη ισάξια. Ακόμα και το βοηθητικό προσωπικό είναι σημαντικό να έχει φωνή και να μπορεί να λειτουργεί μέσα στα προγράμματα μας. Υπάρχει ισάξια εκχώρηση αρμοδιοτήτων και σ' αυτό είμαστε πολύ τυχεροί, διότι έχουμε την δυνατότητα να δουλεύουμε σε ένα καλό επαγγελματικό χώρο... όλοι έχουμε την ίδια φωνή, όλοι έχουμε τις ίδιες αξίες...» (Ψ). «...ο Διευθυντής εκχωρεί αρμοδιότητες ανάλογα με το τι χρειάζεται το σχολείο στην αρχή της χρονιάς. Οι αρμοδιότητες είναι υποχρεωτικές και χωρίζονται βάση προγράμματος. Σε μια σχολική μονάδα όπως είναι η δική μας, η οποία έχει αρκετά άτομα προσωπικό δεν μπορεί να δημιουργηθεί και να δρομολογήσει πράγματα και να λειτουργεί ομαλά με ένα μόνο άτομο, μόνο τον Διευθυντή. Άρα λοιπόν αυτό σημαίνει ότι έχει γίνει μια καλή και ομαλή εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα πρόσωπα που απαρτίζουν το προσωπικό της σχολικής μονάδας και αυτό βαίνει καλώς και οδηγεί στο να υπάρχει ομαλή λειτουργία... Κάποιες είναι καθαρά για τη λειτουργία του σχολείου και δεν έχουν σχέση με τους μαθητές, κάποιες είναι σε σχέση με τους μαθητές και με προγράμματα που ακολουθούν οι μαθητές, κάποιες είναι σε σχέση με συνεργασία με την τοπική κοινωνία και κάποιες είναι καθαρά κτηριακές, υλικοτεχνικές, για την υποδομή, για την κτηριακή λειτουργία... Αυτό λοιπόν συντελείται από την καλή εκχώρηση αρμοδιοτήτων του Διευθυντή, την καλή συνεργασία των συναδέλφων... Πολύ σημαντικό, γιατί και να εκχωρήσει και να συντονίσει ο Διευθυντής, αν ο κάθε συνάδελφος και το κάθε άτομο στο προσωπικό δεν συμφωνεί, αλλά απλά υποκύπτει στην ανάγκη ότι το είπε ο Διευθυντής και πρέπει να το κάνω, δε σημαίνει ότι θα έχει και καλή πορεία και καλή λειτουργία» (Κ.). «Γενικά ο Διευθυντής μας ψάχνει πάρα πολύ και του αρέσει να ασχολείται με πάρα πολλά πράγματα. Εμείς φέτος έχουμε στο σχολείο δύο προγράμματα βασικά, ένα πρόγραμμα «Διατροφής» και ένα πρόγραμμα «Υγείας και Καθαριότητας» των μαθητών και τρέχουν σε όλο το έτος αυτά τα προγράμματα. Έχουν δοθεί λοιπόν αυτά τα δύο προγράμματα, το κάθε πρόγραμμα το έχει πάρει τότε ένας ή τότε δύο εκπαιδευτικοί και συνεργάζονται» (Β.). «Ο μόνος τρόπος για να ξεπεράσεις αυτά τα προβλήματα είναι η συνεργασία με το προσωπικό, έτσι ώστε ο καθένας να αναπτύσσει δραστηριότητες τέτοιες ανάλογα με την ειδικότητά του και να

αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο, προκειμένου να εξυπηρετούνται οι στόχοι για την κοινωνική ένταξη του μαθητή... Επιπλέον, μια συνεργασία με την ψυχολόγο του σχολείου σε ιδιαίτερα προγράμματα, όπως για παράδειγμα «διαχείριση θυμού», «τρόποι καλής συμπεριφοράς», «ένα κοινωνικό μη προστατευμένο περιβάλλον», «σεξουαλική ενημέρωση», «προφύλαξη από κινδύνους» μέσα από διαθεματική προσέγγιση, «αποδοχή και φροντίδα για τη φαρμακευτική αγωγή του σε καθημερινή βάση» (εδώ εμπλέκονται και οι γονείς) και η ψυχολόγος συχνά σε ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες ασχολείται με τους γονείς σε προγράμματα ψυχοθεραπείας» (Δ.).

4.2.4. Επίτευξη συντονισμού μέσω οργανογράμματος και αναλυτικών φακέλων των μαθητών

Οι ερωτώμενοι δεν παρέλειψαν να επισημάνουν ότι ο Διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας συντονίζει τόσο το ειδικό εκπαιδευτικό όσο και το βοηθητικό προσωπικό, μέσω οργανογραμμάτων και μέσω των αναλυτικά καταγεγραμμένων φακέλων των μαθητών. Χάρη στη διεπιστημονική συνεργασία καθορίζονται τα εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών, με αποτέλεσμα τον επιτυχή καταμερισμό του συνολικού έργου. «Ο συντονισμός βοηθάει στην καταγραφή. Όλα είναι καταγεγραμμένα και αυτό είναι ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο, ότι ανά πάσα στιγμή όποιος και να λείπει υπάρχει δυνατότητα να μπει στο αρχείο και να βρεις αυτό που θέλεις. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και γνωρίζουμε όλοι οι συνάδελφοι τους φακέλους, πως καταχωρούνται, που είναι τα πρωτόκολλα, των παιδιών οι εκπαιδευτικοί φάκελοι, τι κάνει ο κάθε συνάδελφος. Είναι όλα καταγεγραμμένα... Και εκεί είναι η επιτυχία του Διευθυντή του δικού μας πιστεύω, γιατί έχει τη δυνατότητα να κάνει πολύ καλά οργανογράμματα και πολύ καλούς φακέλους και συντονισμό σε όλη τη δουλειά που πρέπει να έχουμε πρόσβαση εμείς» (Ψ.). «Είναι αυτός ο οποίος θα καλέσει την ομάδα του, θα πρέπει να την έχει ενωμένη την ομάδα του, να μην υπάρχουν προστριβές... Είναι ο συντονιστής όλου του μηχανισμού. Είναι η κεφαλή, η βάση. Γύρω από αυτόν κινούμαστε όλοι, αυτός θέτει μία δουλειά και οι υπόλοιποι αναλαμβάνουμε τις αρμοδιότητες για να ολοκληρωθεί αυτή η δουλειά» (Λ.). «Η διεύθυνση με τη συνεργασία των μελών τις σχολικής κοινότητας έχει διατυπώσει τις κεντρικές επιδιώξεις του σχολείου σχετικά με το τι οφείλει να πετύχει τα

επόμενα χρόνια, το όραμα, τις αξίες και τους στόχους, όπως ακριβώς αυτά περιγράφονται στα εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών. Όλες οι υποστηρικτικές δράσεις καταχωρούνται στον ατομικό φάκελο του μαθητή, το portfolio δηλαδή των μαθητών. Πρόσβαση έχουν όλοι. Όλοι συμπληρώνουν και όλοι ενημερώνονται. Έτσι λοιπόν στην υλοποίηση του προγράμματος συμμετέχουν όλοι...» (Δ.).

4.2.5. Συντονισμός και υποστήριξη του προσωπικού κατά τη διάρκεια των συσκέψεων και των κατ' ιδίαν συναντήσεων

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι ο Διευθυντής συντονίζει το προσωπικό κατά τη διάρκεια των συσκέψεων και των κατ' ιδίαν συναντήσεων, υποστηρίζοντάς το στη συμπλήρωση του ατομικού φακέλου των μαθητών, τη χρήση του διαδικτύου, τη χρήση των βοηθημάτων και του παιδαγωγικού υλικού. «Ο Διευθυντής γενικά σε οποιοδήποτε θέμα αν θα 'χει δώσει κάποια καθήκοντα στον κάθε εκπαιδευτικό, μας συντονίζει, μας δίνει βοήθεια και όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα ή όταν χρειαζόμαστε κάτι πάμε και τον ρωτάμε και μας δίνει τις κατευθύνσεις που μπορούμε να ακολουθήσουμε... Μπορώ να πω ότι μας συντονίζει πάρα πολύ καλά, μέσα από τις συσκέψεις που κάνουμε» (Β.). «Οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από τον Διευθυντή όπου χρειαστεί. Συμμετέχουν στη συμπλήρωση του ατομικού φακέλου όπως είπαμε, τη χρήση του διαδικτύου, τη χρήση των βοηθημάτων, του παιδαγωγικού υλικού κτλ.» (Δ.).

4.2.6. Βαθμός συμβολής του οργανωτικού και διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε.

Πίνακας 2

Βαθμός συμβολής του οργανωτικού και διοικητικού έργου του Διευθυντή στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε.

Αίσθημα Ικανοποίησης Συμμετεχόντων	Είμαι ικανοποιημένος σε μεγάλο βαθμό	Είμαι ικανοποιημένος σε μικρό βαθμό	Δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος	Η δήλωση δεν ισχύει
Βαθμός εξασφάλισης των απαιτούμενων υλικών – εξοπλισμού από τον Διευθυντή για την παροχή των κατάλληλων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον Ε.	83,3%		16,7%	
Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου	66,7%	33,3%		

αναφορικά με δράσεις και προγράμματα που εμπλέκουν τον Ε.				
Καθοδήγηση και συντονισμός του προσωπικού του σχολείου από τον Διευθυντή με αντικείμενο την ένταξη του Ε. στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία	66,6%	16,7%	16,7%	
Βαθμός ικανοποίησης για το οργανωτικό και διοικητικό έργο του Διευθυντή, στη βελτίωση των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον Ε.	85,7%	14,3%		

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων (83,3%), που υπηρετεί στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της παρούσας έρευνας, δηλώνουν στο ερωτηματολόγιο ότι είναι ικανοποιημένοι από τις οργανωτικές ενέργειες του Διευθυντή, ώστε να εξασφαλίσει τα απαιτούμενα υλικά – εξοπλισμό για την παροχή των κατάλληλων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο μαθητή. Ωστόσο, ένας ερωτώμενος (ποσοστό 16,7%) δηλώνει πως δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από τις οργανωτικές ενέργειες στις οποίες προέβη ο Διευθυντής, έτσι ώστε να εξασφαλίσει τα απαιτούμενα υλικά – εξοπλισμό στο σχολείο τους (Ερ.).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2, συνάγουμε ακόμη ότι το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (66,7%) δηλώνει ικανοποιημένο σε «μεγάλο βαθμό» από τις αρμοδιότητες που τους εκχωρούνται στο χώρο του σχολείου, αναφορικά με δράσεις και προγράμματα που εμπλέκουν τον Ε. Παράλληλα όμως, σχετικά υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων (33,3%), που εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους, δηλώνοντας ότι είναι ικανοποιημένοι σε «μικρό βαθμό» από τις δυνατότητες που τους παρέχει ο Διευθυντής, προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο χώρο του σχολείου (Ερ., Κ.).

Αναγιγνώσκοντας τον Πίνακα 2, προκύπτει επίσης ότι το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (66,6%) δηλώνει ικανοποιημένο σε «μεγάλο βαθμό» αναφορικά με την καθοδήγηση και το συντονισμό των εργασιών τους από τον Διευθυντή, με αντικείμενο την ένταξη του Ε. στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Παράλληλα όμως, ένας συμμετέχοντας (16,7%), εκφράζει την απογοήτευσή του, δηλώνοντας ότι είναι ικανοποιημένος σε «μικρό βαθμό» σε σχέση με τη συγκεκριμένη δήλωση (Κ.). Ωστόσο, υπήρξε και ακόμη ένας συμμετέχοντας (16,7%) που δήλωσε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από την καθοδήγηση και τον συντονισμό των εργασιών του από το Διευθυντή (Ερ.).

Κλείνοντας, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 2, το 85,7% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι είναι σε «μεγάλο βαθμό» ικανοποιημένοι από το οργανωτικό και διοικητικό έργο του Διευθυντή στα πλαίσια της διεπιστημονικής τους συνεργασίας.

Αντιθέτως, υπάρχει και ένας συμμετέχοντας (ποσοστό 14,3%), ο οποίος ισχυρίζεται ότι είναι ικανοποιημένος σε «μικρό βαθμό» από το οργανωτικό και διοικητικό έργο του Διευθυντή του σχολείου, αναφορικά με τη βελτίωση των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στον μαθητή (Ερ.).

4.3. Η βελτίωση της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης του μαθητή, της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και της Ακουστικής Μνήμης σε συνδυασμό με τη μείωση της εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (3η ερευνητική υπόθεση)

4.3.1. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: Δεδομένα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Είναι άξιο λόγου να επισημάνουμε ότι ο Ε. παρουσίαζε και εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στη σχολική του πορεία, οι οποίες αναδεικνύονται μέσα από τις Λίστες Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Παρά το γεγονός ότι ήταν ένα πολύ χαρούμενο και συμπαθητικό παιδί, ο Ε. δε συμμετείχε επαρκώς στο μάθημα, δε συγκεντρωνόταν στην εργασία που του ανατίθετο, παρουσίαζε μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση, σηκωνόταν από τη θέση του ή δε συμπλήρωνε τις εργασίες του. Πολύ συχνά μάλιστα εκδήλωνε εξάρσεις θυμού και επιθετικότητας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την αξιολόγηση από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) ο Ε. μεταξύ των άλλων εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολίες, ακόμη και μετά την πειραματική παρέμβαση:

✓ Στις Νοητικές Ικανότητες και κυρίως στην *Ακουστική Μνήμη* (3.2.).

Σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις διαπιστώθηκε απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων του μαθητή κάτω από τη γραμμή βάσης στο να επαναλαμβάνει προτάσεις που άκουσε (3.2.4.) και να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν (3.2.7.). Μετά το πέρας της πειραματικής παρέμβασης οι αποκλίσεις και στις δύο ανωτέρω δεξιότητες μειώθηκαν κατά ένα εξάμηνο, ενώ σταθερή απόκλιση δύο εξαμήνων σημειώθηκε στο να επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε (3.2.2.), να επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε (3.2.3.), να λέει διευθύνσεις και διαδρομές

όταν του ζητείται (3.2.5.) καθώς και να λέει ομοιότητες και διαφορές σε ότι άκουσε (3.2.6.).

✓ Στις Νοητικές Ικανότητες και πιο αναλυτικά στην *Λειτουργική Μνήμη* (3.3.).

Με τη λήψη των αρχικών παρατηρήσεων (06-11-2013), ο Ε. παρουσίαζε απόκλιση πέντε εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης στο να ξέρει τις έννοιες: ψηλός - κοντός, μεγάλος - μικρός, χοντρός - αδύνατος, ψηλά - χαμηλά, βαρύ - ελαφρύ (3.3.5.) και στο να λέει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση (3.3.6.). Μολαταύτα, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης η απόκλιση και στις δύο προαναφερόμενες δεξιότητες μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο και συγκεκριμένα στα τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

✓ Στις Νοητικές Ικανότητες και συγκεκριμένα στη *Συγκέντρωση Προσοχής* (3.4.).

Κατά τη διάρκεια των αρχικών παρατηρήσεων σημειώθηκε απόκλιση έξι εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης στο να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει (3.4.1.) και τεσσάρων εξαμήνων στο να διατηρεί ο μαθητής την προσοχή του για ορισμένο χρόνο (3.4.4.). Μετά την πειραματική παρέμβαση ωστόσο, η απόκλιση και στις δύο δεξιότητες μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο, καθώς μέσω της κατάλληλης διαφοροποίησης ανατέθηκαν στο μαθητή να κατανοήσει σύντομα κείμενα σύμφωνα με τις δυνατότητές του (έκτασης 50 λέξεων), με αποτέλεσμα να συγκεντρώνει και να διατηρεί περισσότερο την προσοχή του.

Είναι άξιο λόγου να αναφέρουμε λοιπόν ότι ο Ε. συχνά ξεχνούσε την εικόνα που τους είχε δείξει ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος και έχανε χρόνο με το να γυρίζει πάλι σε προηγούμενες σελίδες του βιβλίου της Γλώσσας, ενώ στα Μαθηματικά βρισκόταν σε σύγχυση και έκανε αλλεπάλληλες ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό κάθε φορά που αναφερόταν ο όρος «χοντρός» σε αντιπαράθεση με τον όρο «λεπτός», μη μπορώντας (ακόμα και μετά από την αναφορά παραδειγμάτων) να διακρίνει τις δύο έννοιες. Συν τις άλλους, κατά την ώρα του μαθήματος τον περισσότερο χρόνο έστρεφε την προσοχή του σε άλλους «εξωγενείς» θορύβους (συνομιλία εκπαιδευτικών στον διάδρομο, ο ήχος του αέρα που φυσούσε κ.ά.), χάνοντας την ροή του μαθήματος και περπατώντας μέσα στην αίθουσα.

✓ Στη Συναισθηματική Οργάνωση και συγκεκριμένα στο *Αυτοσυναίσθημα* (4.1.).

Σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις, ο εν λόγω μαθητής παρουσίαζε απόκλιση από τη γραμμή βάσης τεσσάρων εξαμήνων προς τα κάτω στο να γνωρίζει και να αποδέχεται το πρόβλημά του (4.1.1.), αλλά και να παρουσιάζει καλή εικόνα του

εαυτού του προς τα έξω (4.1.3.). Έπειτα από την πειραματική παρέμβαση, η απόκλιση που παρουσίαζε στη δεξιότητα 4.1.1. μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο, ενώ στη δεξιότητα 4.1.3. κατά δύο εξάμηνα, με τον μαθητή ωστόσο ακόμα και τώρα να δείχνει αρκετές φορές διστακτικός με την ταυτόχρονη έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρους του. Παράλληλα, ενώ ο Ε. αρχικά δεν γνώριζε πώς να αντιμετωπίσει ο ίδιος το πρόβλημά του (4.1.2., απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης), με την πειραματική εφαρμογή έμαθε να ζητάει βοήθεια όταν ενθαρρυνθεί προς αυτή την κατεύθυνση (απόκλιση δύο εξαμήνων). Επίσης, η αρχική απόκλιση τριών εξαμήνων που παρουσίαζε στο να αποδέχεται την αποτυχία του (4.1.5.), καθώς και δύο εξαμήνων στο να χαιρείται την επιτυχία του (4.1.6.), μετά την παρέμβαση μειώθηκαν κατά ένα εξάμηνο, καθώς ο Ε. είναι πλέον περισσότερο συγκρατημένος και συνειδητοποιεί τυχόν δυσκολίες που έχει, αποδεχόμενος την αποτυχία του.

✓ Στη Συναισθηματική Οργάνωση και κυρίως στο *Ενδιαφέρον για Μάθηση* (4.2.).

Κατά τη διάρκεια των αρχικών παρατηρήσεων (06-11-2013), σημειώθηκαν αποκλίσεις τριών εξαμήνων του μαθητή προς τα κάτω στο να δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση (4.2.1.), να μαθαίνει καινούργια πράγματα (4.2.2.) και να ρωτά όταν έχει απορίες (4.2.3.). Μέσα από τις στοχευμένες δραστηριότητες των πειραματικών παρεμβάσεων οι αποκλίσεις μειώθηκαν κατά ένα εξάμηνο, καθώς καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον του Ε. για μάθηση, του δόθηκαν κίνητρα μέσω της υλικής και λεκτικής επιβράβευσης και σταδιακά άρχισε να ρωτάει όλο και περισσότερα με αποτέλεσμα να υποχωρεί η διστακτικότητά του. Επιπροσθέτως, απόκλιση δύο εξαμήνων προς τα κάτω παρουσίαζε στο να γνωρίζει τα φυτά (4.2.5.) και να φροντίζει το περιβάλλον (4.2.6.), οι οποίες ωστόσο μειώθηκαν κατά ένα εξάμηνο.

Με βάση τον πίνακα Α' (γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές) και τις αρχικές παρατηρήσεις σημειώνονται επομένως σημαντικές αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης στις νοητικές ικανότητες και ιδιαίτερα στη συγκέντρωση προσοχής (έξι εξάμηνα), στην εργαζόμενη μνήμη (πέντε εξάμηνα), στην ακουστική μνήμη (τέσσερα εξάμηνα), στην λογικομαθηματική σκέψη και στους συλλογισμούς (πέντε εξάμηνα). Μολαταύτα, μετά την πειραματική παρέμβαση στον μαθητή Ε., σημειώθηκε απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στη συγκέντρωση προσοχής, τεσσάρων εξαμήνων στην εργαζόμενη μνήμη, τριών εξαμήνων στην ακουστική μνήμη και σταθερή απόκλιση πέντε εξαμήνων στην λογικομαθηματική σκέψη και στους συλλογισμούς. Επιπλέον, καταγράφηκαν

4.3.2. Διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση

Αναφορικά με τις διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις και την ετεροπαρατήρηση και την αυτοπαρατήρηση, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι κάθε διδακτική παρέμβαση διεξαγόταν στο γραφείο του Διευθυντή, το οποίο αποτελούσε συνάμα και αίθουσα. Κάθε διαφοροποιημένη πειραματική διδακτική προσέγγιση καταλάμβανε συνολικό χρόνο δύο διδακτικών ωρών (90 λεπτών), αν και κάθε μια δραστηριότητα ολοκληρωνόταν εντός 15-20 λεπτών, καταλαμβάνοντας συνολικό χρόνο 40 λεπτών. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής πριν την παρέμβαση χρειαζόταν αρκετό χρόνο για να είναι σε θέση να συμμετάσχει σε αυτή. Ειδικότερα, από τις 09:00-09:30 τακτοποιούσε τα πράγματά του (κρεμούσε το μπουφάν, έβαζε το φαγητό στο ντουλάπι, κολλούσε στο σχετικό σημείο το όνομα κάθε ημέρας, την ημερομηνία και την κατάσταση των καιρικών συνθηκών). Επίσης, επιζητούσε σε κάθε διδακτική παρέμβαση επίμονα και για πολλή ώρα να θέσει σε λειτουργία τον Η/Υ, αντικείμενο που χρησιμοποιήθηκε στο τέλος ορισμένων παρεμβάσεων ως επιβράβευση. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι μόνο και μόνο που έβλεπε την οθόνη του υπολογιστή σε λειτουργία ηρεμούσε και στο τέλος της παρέμβασης έβλεπε βίντεο με τα U.F.O. Με αφορμή αυτά τα παιχνίδια - βίντεο προσπαθήσαμε με κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό να τον βοηθήσουμε να κατανοήσει τις έννοιες που επεξεργαζόμασταν κάθε φορά, αλλάζοντας το συγκείμενο της διδασκαλίας (αναπλαισίωση της γνώσης), παρά τις δυσκολίες που συναντούσε στη γενίκευση.

Η *πρώτη διδακτική παρέμβαση* πραγματοποιήθηκε στις 13/01/2014 και είχε διάρκεια δυο διδακτικές ώρες (09:00 πμ.-09:45 πμ. & 09:45 πμ.-10:30 πμ.). Ο διδακτικός στόχος της ημέρας εκείνης σχετιζόταν με την ανάπτυξη της αντίληψης που επιδεικνύει ο μαθητής στην αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ δυο εικόνων (βήμα 1^ο). Σκοπός της πειραματικής εφαρμογής, εκτός των προαναφερθέντων, ήταν η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή (3.4.1. Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει).

Αρχικά, για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου δόθηκαν στο μαθητή πλαστικοποιημένες κάρτες με ζώα (π.χ. άλογο - γαϊδούρι) και φρούτα (π.χ. μήλο - αχλάδι), στις οποίες έπρεπε να βρει και να πει προφορικά τις ομοιότητες και τις

διαφορές τους. Ο μαθητής λοιπόν κοίταξε με προσοχή τις κάρτες και άρχισε να απαριθμεί όποιες ομοιότητες ή διαφορές μπορούσε να εντοπίσει.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη δραστηριότητα είχε να βρει και να κατονομάσει προφορικά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε δυο τοπία που έχουν αρκετά κοινά στοιχεία (π.χ. δέντρα, ένα σπίτι κ.ά.). Τα τοπία αυτά υπήρχαν ως εικόνες σε ένα ηλεκτρονικό έγγραφο στον υπολογιστή του μαθητή και έπρεπε με τις οδηγίες μου να μεταβεί στα «έγγραφά μου» και να βρει μεταξύ άλλων αρχείων εκείνο που είχε τίτλο «Σύγκρινε τα δύο τοπία». Φυσικά η δραστηριότητα αυτή ενθουσίασε τον Ε. και βοήθησε στην ενίσχυση της αυτενέργειάς του. Στην τρίτη και τελευταία δραστηριότητα, ο μαθητής έπρεπε ανάμεσα σε δώδεκα ομπρέλες που έμοιαζαν αρκετά, να εντοπίσει τις πέντε που είχαν τα ίδια ακριβώς χρώματα.

Η *δεύτερη διδακτική παρέμβαση* πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα στις 14/01/2014 και είχε διάρκεια επίσης δυο διδακτικές ώρες. Ο διδακτικός στόχος της ημέρας ήταν να μπορεί ο μαθητής να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει. Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου θα έπρεπε ο μαθητής να προσέχει και να κατανοεί ημιτελή σχήματα και εικόνες (βήμα 2^ο).

Αρχικά, για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ζητήθηκε από τον μαθητή να ολοκληρώσει ημιτελή σχήματα που του δίνονταν. Παράλληλα, θα έπρεπε να συμπληρώσει και τη λέξη, η οποία κατονομάζε την κάθε εικόνα και βρισκόταν κάτω απ' αυτή. Ο μαθητής ενθουσιάστηκε με αυτή τη δραστηριότητα και ζήτησε να κρατήσει το φυλλάδιο για να το πάρει στο σπίτι του και να χρωματίσει επιπλέον τις εικόνες.

Η δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού είχε τίτλο: «Κατά λάθος τα οχήματα κόπηκαν στη μέση. Μπορείς να τα ενώσεις σωστά;». Σύμφωνα με την επικεφαλίδα της δραστηριότητας ο μαθητής θα έπρεπε να ενώσει το σωστό μισό του κάθε οχήματος, ενώνοντας παράλληλα και τη λέξη που τα κατονομάζει. Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν από τον μαθητή χωρίς βοήθεια από μέρους μου και καθώς μας περίσσεψαν δέκα λεπτά μέχρι να βγει για διάλειμμα, άρχισε να ζωγραφίζει με μαρκαδόρους τις εικόνες της πρώτης δραστηριότητας.

Η *τρίτη διδακτική παρέμβαση* πραγματοποιήθηκε στις 15/01/2014, κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο διδακτικών ωρών. Σε συνέχεια του διδακτικού στόχου που διέτρεχε την εβδομάδα εκείνη, ο μαθητής θα έπρεπε να προσέχει και να αντιλαμβάνεται διαδρομές (βήμα 3^ο).

Ειδικότερα, στην αρχή ζητήθηκε από τον μαθητή να βρει μεταξύ άλλων διαδρομών (που οδηγούσαν σε αδιέξοδο) τη σωστή, ώστε να βοηθήσει τον φίλο του, το ποντίκι να φτάσει στο φαγητό του. Ο στόχος λοιπόν επιτεύχθηκε μέσα από μια παιγνιώδη δραστηριότητα με τίτλο: «Μπορείς να βοηθήσεις το ποντίκι να βρει τη σωστή διαδρομή, ώστε να φτάσει στο φαγητό του;». Η δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού ζητούσε από τον Ε. με τη βοήθεια του Google Earth να βρει τη διαδρομή από το σχολείο στο σπίτι του. Όπως ήταν φυσικό, ο μαθητής Ε. κατενθουσιάστηκε και μετά από αρκετές μεγεθύνσεις (ζουμ) μπόρεσε να βρει τον χάρτη της πόλης μας. Με τη βοήθεια μας κατάφερε να βρει που βρίσκεται το σχολείο και στη συνέχεια την οδό όπου μένει. Αφού εντόπισε τα δυο σημεία, του προτείναμε να αντιγράψουμε την εικόνα του χάρτη στη «Ζωγραφική» και έπειτα με τα «εργαλεία» του προγράμματος αυτού να σχηματίσει με μικρές τελείες τη διαδρομή.

Η τέταρτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 16/01/2014 και διήρκησε δύο διδακτικές ώρες. Σύμφωνα με το τελευταίο βήμα του διδακτικού στόχου της εβδομάδας, ο μαθητής θα έπρεπε να προσέχει και να κατανοεί την αφήγηση ενός παραμυθιού (βήμα 4^ο). Στην αρχή λοιπόν ο μαθητής κλήθηκε να διαβάσει ένα κείμενο με το παραμύθι του μικρού νάνου από το σχολικό βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού. Αφού ολοκλήρωσε την ανάγνωση ο Ε., του ξαναδιαβάσαμε το παραμύθι μεγαλόφωνα και θέσαμε κάποιες ερωτήσεις κατανόησης. Ο Ε. δεν έδειξε να παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία και μάλιστα θέλησε να μας διηγηθεί το παραμύθι όρθιος μέσα στην τάξη. Ακολούθως, προχωρήσαμε στην δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού, η οποία καλούσε τον μαθητή να φτιάξει σωστά το πάζλ με την κοκκινোসκουφίτσα (ξύλινο πάζλ σε σχήμα σκουληκιού) και έπειτα να απαγγείλει την ιστορία της. Όπως ήταν φυσικό, ο μαθητής Ε. ενθουσιάστηκε και μέσα σε πέντε λεπτά είχε κιόλας λύσει το πάζλ με τα δώδεκα κομμάτια. Κάθε κομμάτι του πάζλ αυτού απεικόνιζε και μια σκηνή από το παραμύθι «Η κοκκινোসκουφίτσα». Με τη βοήθεια μας ο μαθητής άρχισε να αφηγείται σιγά - σιγά κάθε σκηνή του παραμυθιού. Μόλις έφτασε στην τελευταία σκηνή - κομμάτι του πάζλ, του ζητήσαμε να επαναλάβει την ιστορία (αυτή τη φορά χωρίς διακοπές), καταγράφοντάς την αφήγησή του σε ένα μαγνητόφωνο.



Εικόνα 1. Το παζλ της κοκκινোসκουφίτσας (16/01/2014)

Η πέμπτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα, στις 20/01/2014. Ο διδακτικός στόχος της ημέρας είχε να κάνει με την ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να λέει διαφημίσεις που έχει δει από την τηλεόραση (βήμα 1^ο). Σκοπός της πειραματικής εφαρμογής, εκτός των προαναφερθέντων, ήταν η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή (3.3.6. Να λέει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση).

Για την επίτευξη λοιπόν του εν λόγω στόχου ζητήθηκε από το μαθητή να βρει στο διαδίκτυο τρεις διαφορετικές διαφημίσεις (με κάποιο τρόφιμο, μια οδοντόκρεμα και ένα αυτοκίνητο). Ο Ε. χωρίς ιδιαίτερη σκέψη ως πρώτη διαφήμιση επέλεξε αυτή της ION Σοκοφρέτας, όπου είναι και η αγαπημένη του. Έπειτα, βρήκε τη διαφήμιση της Colgate Max & White και τέλος αυτή του αυτοκινήτου Nissan Micra, που είναι το αυτοκίνητο της οικογένειάς του. Έπειτα, στη δεύτερη δραστηριότητα ο μαθητής θα έπρεπε να γράψει σε ένα ηλεκτρονικό κείμενο word τα κυριότερα σημεία των τριών διαφημίσεων που βρήκε. Η δραστηριότητα αυτή ήταν η πιο ευχάριστη για τον Ε., καθώς προϋπέθετε ότι ο μαθητής έπρεπε να ακούσει αρκετές φορές τις αγαπημένες του διαφημίσεις, ώστε να γράψει τα κύρια σημεία τους. Στην τρίτη και τελευταία γλωσσική δραστηριότητα της ημέρας, ο συγκεκριμένος μαθητής έπρεπε να μας παρουσιάσει στην τάξη, τις διαφημίσεις με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο. Η δραστηριότητα αυτή μάλιστα ενίσχυσε σημαντικά την αυτοπεποίθησή του.

Η έκτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 21/01/2014 κατά τη διάρκεια των δυο πρώτων διδακτικών ωρών. Για την επίτευξη του στόχου που διέτρεχε όλη την εβδομάδα, θα έπρεπε ο μαθητής να λέει τι πρέπει να προσέχουμε προτού αγοράσουμε ένα προϊόν (βήμα 2^ο).

Αρχικά, για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ζητήθηκε από τον Ε. να ολοκληρώσει την εξής πρόταση: «Όταν αγοράζω ένα προϊόν προσέχω.....». Παράλληλα, βοηθητικό εργαλείο ήταν οι εικόνες που δίνονταν δίπλα από τις εν λόγω προτάσεις. Ο μαθητής ενθουσιάστηκε με αυτή τη δραστηριότητα κυρίως γιατί προσπαθούσε να μαντέψει την απάντηση, παρατηρώντας τις εικόνες. Συν τοις άλλοις, για να μεταβεί στη δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού, έπρεπε να φτιάξει ένα

πίνακα, κατανέμοντας τους μήνες στην σωστή τους εποχή. Συνεπώς, με την ολοκλήρωση του πίνακα προχώρησε στη δεύτερη δραστηριότητα που είχε τίτλο: «Οι μήνες χωρίστηκαν από τους αριθμούς με τους οποίους παρουσιάζονται στις συσκευασίες! Μπορείς να τους βοηθήσεις, ενώνοντάς τους;». Σύμφωνα με την επικεφαλίδα της δραστηριότητας ο μαθητής θα έπρεπε να ενώσει τον κάθε μήνα με τον αντίστοιχο αριθμό του (π.χ. Απρίλιος - 4, Οκτώβριος - 10 κ.τ.λ.), όπως αυτός παρουσιαζόταν πάνω σε μια συσκευασία, δηλώνοντας την ημερομηνία λήξης της. Μεγάλη βοήθεια για τον Ε. αποτέλεσε και το σχήμα που υπήρχε στο βιβλίο του μαθητή της Β' Δημοτικού (Ενότητα 5^η: «Πάμε για ψώνια;», σ. 45.). Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν με μικρή βοήθεια από μέρος μας και επειδή οι φράσεις «τιμή», «ημερομηνία λήξης», «αν είναι ελληνικό» φάνηκαν να δυσκολεύουν τον μαθητή αποφασίστηκε να συνεχιστεί το βήμα αυτό με καινούργιες δραστηριότητες και την επόμενη μέρα (22/01/2014).

Η *έβδομη διδακτική παρέμβαση* πραγματοποιήθηκε τις δυο πρώτες διδακτικές ώρες στις 22/01/2014. Σε συνέχεια της προηγούμενης ημέρας, για την επίτευξη του εν λόγω στόχου θα έπρεπε ο μαθητής να λείι τι πρέπει να προσέχουμε πριν αγοράσουμε ένα προϊόν (βήμα 2^ο).

Κατά τη διάρκεια της πρώτης γλωσσικής δραστηριότητας, δόθηκαν στον μαθητή συσκευασίες από διάφορα προϊόντα (π.χ. φασόλια, γάλα, μακαρόνια, δημητριακά) και του ζητήθηκε να βρει τα τρία στοιχεία που προσέχουμε πάντα πριν αγοράσουμε μια συσκευασία, δηλαδή την ημερομηνία λήξης, την τιμή και αν είναι ελληνικό. Μάλιστα, είχε εξηγηθεί από την προηγούμενη μέρα στον Ε. ότι η «ημερομηνία λήξης» μας ενημερώνει για το αν και κατά πόσο ένα προϊόν μπορεί να καταναλωθεί ή αν έχει χαλάσει. Ο μαθητής διασκέδασε με τη δραστηριότητα αυτή και μάλιστα έδειξε μια ιδιαίτερη προτίμηση προς τα όσπρια (φασόλια), τα οποία και ήθελε να πάρει μαζί του στο σπίτι του. Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία, ο Ε. θα έπρεπε να παρουσιάσει στην τάξη τα στοιχεία που βρήκε σε κάθε συσκευασία.

Εν συνεχεία, η δεύτερη δραστηριότητα του προαναφερθέντος στόχου καλούσε τον μαθητή να φτιάξει ένα μικρό ποίημα με τις φράσεις «ημερομηνία λήξης», «τιμή» και «αν είναι ελληνικό». Φυσικά για την επίτευξη της δραστηριότητας αυτής είχε δοθεί στο μαθητή ο δεύτερος στίχος του ποιήματος και με τη βοήθεια εικόνων, θα έπρεπε να συμπληρώσει τις τρεις προαναφερθείσες φράσεις. Μόλις το ποίημα ολοκληρώθηκε, ο μαθητής το απήγγειλε και μάλιστα ηχογράφησε την φωνή του σε μαγνητόφωνο.

Η όγδοη διδακτική παρέμβαση διεξήχθη στις 23/01/2014. Για την επίτευξη του εβδομαδιαίου στόχου θα έπρεπε ο Ε. να φτιάξει τη δική του διαφήμιση (βήμα 3^ο).

Στην πρώτη λοιπόν δραστηριότητα ζητήθηκε από τον μαθητή να διαλέξει το αγαπημένο του προϊόν, το οποίο θέλει να βλέπει να διαφημίζεται στην τηλεόραση. Ο Ε. επέλεξε την «σοκοφρέτα ION» και μάλιστα τόνισε χαρακτηριστικά πως τρώει μόνο «την κόκκινη» και όχι της ίδιας εταιρίας την πράσινη σοκοφρέτα με αμύγδαλα. Αφού επέλεξε το προϊόν, άρχισε να ψάχνει πληροφορίες και εικόνες γι' αυτό στο διαδίκτυο. Στόχος ήταν με τη βοήθειά μας να φτιάξει μια ηλεκτρονική αφίσα που θα παρείχε πληροφορίες για το προϊόν στόχο, δηλαδή εν προκειμένω τη σοκοφρέτα ION. Με την ολοκλήρωση της αφίσας, ο μαθητής θα έπρεπε να μας την παρουσιάσει και ειδικότερα να εξηγήσει τις εικόνες που βρίσκονταν γύρω από την εικόνα του «προϊόντος - στόχου» (π.χ. σοκολάτα, γκοφρέτα, ελληνική σημαία, κακάο, γάλα κτ.λ.). Ο μαθητής ενθουσιάστηκε με την ιδέα της παρουσίασης και ζητούσε επίμονα να παρουσιάσει την αφίσα του. Βιαζόταν να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα πριν τη συμμαθήτριά του Χ., γιατί όπως είπε χαρακτηριστικά ήθελε να χειροκροτήσουμε πρώτα εκείνον.

Η ένατη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τις δύο πρώτες ώρες της επόμενης εβδομάδας, στις 27/01/2014. Ο διδακτικός στόχος όλης της εβδομάδας είχε να κάνει με την ικανότητα του μαθητή να βάζει σε σωστή χρονική σειρά τις εικόνες μιας ιστορίας (βήμα 1^ο). Σκοπός λοιπόν της πειραματικής εφαρμογής, εκτός των προαναφερθέντων, ήταν η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή (3.2.7. Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν). Η πρώτη δραστηριότητα είχε τίτλο: «*Τα κομμάτια από το πάζλ του Βασίλη ανακατεύτηκαν. Μπορείς να τον βοηθήσεις να τα βάλει σε σωστή σειρά;*». Ο μαθητής λοιπόν έπρεπε να φτιάξει σωστά το πάζλ, όπου κάθε κομμάτι του παρουσίαζε και μια σκηνή από το παραμύθι του Πρίγκιπα που έγινε βάτραχος. Μια ακόμη βοήθεια για τον μαθητή ήταν ότι το πάζλ σχημάτιζε ένα σκουλήκι και έτσι γινόταν πολύ πιο εύκολα η σωστή χρονικά τοποθέτηση των εικόνων της ιστορίας.



Εικόνα 2. Το πάζλ του βατράχου που έγινε Πρίγκιπας (27/01/2014)

Η επόμενη δραστηριότητα είχε τίτλο: *«Ο ήχος της τηλεόρασης χάλασε και έτσι η Κατερίνα δεν άκουσε την εκτέλεση της συνταγής για πατάτες τηγανιτές. Θα τη βοηθήσεις;»*, όπου ο Ε. έπρεπε να βάλει στη σωστή σειρά τις εικόνες - βήματα που ακολουθεί κάποιος όταν θέλει να τηγανίσει πατάτες. Η τρίτη και τελευταία δραστηριότητα καλούσε τον εν λόγω μαθητή να βάλει σε σωστή χρονική σειρά τις εικόνες - οδηγίες που ακολουθεί κάποιος για να πλύνει τα δόντια του. Η εν λόγω δραστηριότητα είχε τίτλο: *«Στο τρένο μοιράστηκαν κάρτες που έδειχναν τι κάνω για να πλύνω τα δόντια μου. Τα βαγόνια όμως χωρίστηκαν. Θα τα ενώσεις σωστά;»*. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μάλιστα αφενός βοήθησε στην επίτευξη του σημερινού γλωσσικού στόχου και αφετέρου προετοίμασε θετικά τον μαθητή για τη διεξαγωγή του προγράμματος: «Κανόνες πλυσίματος δοντιών» που ακολούθησε κατά την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα.

Η δέκατη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα στις 28/01/2014, κατά τις δυο πρώτες διδακτικές ώρες. Για την επίτευξη του στόχου θα έπρεπε ο μαθητής να λέει αυτό που συμβαίνει ξεχωριστά στην αρχή, στη μέση και στο τέλος μιας ιστορίας (βήμα 2^ο).

Αρχικά, για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει και στη συνέχεια να ακούσει την ιστορία με «Το άσχημο παπάκι» και να την διηγηθεί. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε να πει τι συνέβη στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του παραμυθιού, ενώ παράλληλα κοινοποίησε με τη βοήθειά μας το μήνυμα της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία κανείς δεν είναι άσχημος, αλλά απλά διαφορετικός από τους υπόλοιπους. Ο μαθητής μάλιστα ενθουσιάστηκε με αυτή τη δραστηριότητα και ζήτησε να ακούσει ξανά το παραμύθι. Η δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού είχε τίτλο: *«Η ιστορία για το τζιτζίκι και το μυρμήγκι είναι ανακατεμένη! Μπορείς να την πεις με τη σειρά;»*. Σύμφωνα με την επικεφαλίδα της δραστηριότητας ο Ε. θα έπρεπε να βάλει στη σωστή σειρά τα τρία κομμάτια του μύθου, που κατ' ουσίαν αποτελούσαν και την αρχή, τη μέση και το τέλος αντίστοιχα και δίνονταν ανακατεμένα. Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν από τον μαθητή χωρίς βοήθεια από μέρος μας και εφόσον μας περίσσεψαν πέντε λεπτά μέχρι να βγει για διάλειμμα, ξανακούσαμε την ιστορία με το άσχημο παπάκι, που τόσο πολύ επιθυμούσε.

Η ενδέκατη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το πρώτο διδακτικό δίωρο, στις 29/01/2014. Για την επίτευξη του στόχου που διέτρεχε τη συγκεκριμένη εβδομάδα, θα έπρεπε ο μαθητής να βάζει σε σωστή χρονική σειρά το κείμενο μιας ιστορίας (βήμα 3^ο).

Στη διάρκεια της πρώτης γλωσσικής δραστηριότητας ζητήθηκε από τον Ε. να βάλει τα κομμάτια μιας ιστορίας στη σωστή χρονική σειρά (αρχή, μέση, τέλος). Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα είχε τίτλο: «Ο Πάνος έσκισε σε κομματάκια το αγαπημένο παραμύθι της αδερφής του. Μπορείς να βάλεις τα κομμάτια στη σειρά;», όπου κατ' ουσίαν επρόκειτο για τον μύθο του Αισώπου «Η αλεπού και τα σταφύλια». Ο Ε. ενθουσιάστηκε με αυτή τη δραστηριότητα, καθώς γνώριζε τον μύθο και ήθελε να μας τον διηγηθεί. Η δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού είχε τίτλο: «Μια βίδα έφυγε από το ρομπότ και έγραψε το γράμμα του με μπερδεμένες τις προτάσεις. Διόρθωσε το γράμμα του ρομπότ, βάζοντας τις προτάσεις στη σωστή σειρά!», όπου ζητούσε από τον μαθητή να βοηθήσει το ρομπότ, φτιάχνοντάς του το γράμμα. Όπως ήταν φυσικό, ο μαθητής Ε. κατενθουσιάστηκε βλέποντας το ρομπότ και με τη βοήθεια μας διόρθωσε το γράμμα και θέλησε να το εκτυπώσουμε.

Η δωδέκατη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των δυο πρώτων ωρών, στις 31/01/2014 (09:00 πμ.-09:45 πμ. & 09:45 πμ.-10:30 πμ.). Για την επίτευξη του εβδομαδιαίου στόχου θα έπρεπε ο μαθητής να φτιάξει το δικό του παραμύθι με τίτλο, αρχή, μέση και τέλος (βήμα 4^ο).

Με στόχο μας λοιπόν τη δημιουργία του δικού μας παραμυθιού, αρχίσαμε να συζητάμε με τον μαθητή για τα παραμύθια που του λέει ή του έλεγε όταν ήταν μικρός η γιαγιά του ή η μητέρα του. Ο μαθητής θυμόταν αμυδρά μια ιστορία που του έλεγε η γιαγιά του, για το πώς απέκτησε κάθε ζώο το δικό του χρώμα. Ξεκινήσαμε λοιπόν με τη βοήθεια μου να δημιουργούμε ένα παραμύθι, το οποίο θα γραφόταν σε ένα ηλεκτρονικό έγγραφο του word. Αρχικά, ο μαθητής πρότεινε τον τίτλο και στη συνέχεια με τη βοήθεια των ερωτήσεών μου «Τι έγινε στην αρχή;», «Μετά;», «Και μετά από αυτό;», «Και στο τέλος;» αρχίσαμε δειλά-δειλά να λέμε την ιστορία προφορικά. Κάθε φορά που την επαναλαμβάναμε προσθέταμε και άλλα στοιχεία και αρκετές φορές ξεχνούσαμε όσα είχαμε προηγουμένως πει. Έτσι λοιπόν στην αριστερή πλευρά του εγγράφου σημειώσαμε τις λέξεις «τίτλος», «αρχή», «μέση» και «τέλος» και δεξιά από κάθε λέξη γράφαμε τις πρόχειρες ιδέες μας. Σταδιακά τις ιδέες τις κάναμε προτάσεις και δημιουργήθηκαν τρεις παράγραφοι που αντιστοιχούσαν στην αρχή, στη μέση και στο τέλος. Ο μαθητής έδειχνε πολύ χαρούμενος και οι ιδέες του διαδέχονταν η μια την άλλη. Ειδικότερα, βιαζόταν να τελειώσουμε το γράμμα της ιστορίας, για να την διαβάσει όρθιος μπροστά στην συμμαθήτριά του Χ. Αφού ολοκληρώσαμε λοιπόν την ιστορία μας, ο Ε. εκτύπωσε το έγγραφο και μας παρουσίασε την ιστορία, δεχόμενος τα χειροκροτήματά μας.

Η δέκατη τρίτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε και πάλι από τις 09:00 πμ.-09:45 πμ. & 09:45 πμ.-10:30 πμ., στις 03/02/2014. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι ο διδακτικός στόχος που διέτρεχε τις διδακτικές παρεμβάσεις του Φεβρουαρίου ήταν να μπορεί ο μαθητής «Να θυμάται ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει - Λειτουργική μνήμη». Για την επίτευξη του μεσοπρόθεσμου αυτού στόχου, ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος της ημέρας είχε να κάνει με την ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να λέει ονόματα προσώπων (βήμα 1^ο).

Εκκινώντας λοιπόν, ζητήθηκε από τον μαθητή να φέρει σε πέρας την πρώτη δραστηριότητα του βήματος αυτού με τίτλο: «*Οι κορνίζες με τα πρόσωπα έσπασαν. Μπορείς να τις φτιάξεις;*». Συγκεκριμένα, υπήρχαν έξι κορνίζες και κάτω από κάθε κορνίζα ήταν γραμμένο το όνομα του προσώπου που ψάχναμε (π.χ. Θανάσης Βέγγος, Μπάτμαν, Άννα Βίτση κ.ά.). Ο Ε. χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία ένωσε την κορνίζα με τη σωστή φωτογραφία - πρόσωπο, ενώ παράλληλα έλεγε τα ονόματα των προσώπων κάθε κορνίζας. Στη συνέχεια, ως δεύτερη δραστηριότητα του εν λόγω βήματος ο μαθητής έπρεπε να καταλάβει και να καταγράψει μέσα από την περιγραφή που του δινόταν, ποιο διάσημο πρόσωπο της χώρας αφορούσε η περιγραφή. Παράλληλα, του δίνονταν και ανακατεμένες οι εικόνες των προσώπων, καλώντας τον να τις βάλει στη σωστή σειρά. Οι δραστηριότητες προσέφεραν ευχαρίστηση αλλά και γνώσεις στον Ε. (λ.χ. Ποιος είναι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας στη χώρα μας;), βελτιώνοντας παράλληλα σε μεγάλο βαθμό την αυτενέργειά του.

Η δέκατη τέταρτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα στις 04/02/2014. Ο σημερινός διδακτικός στόχος ήταν να μπορεί ο μαθητής να λέει ονόματα αντικειμένων (βήμα 2^ο).

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ζητήθηκε από τον Ε. να ολοκληρώσει την εξής δραστηριότητα: «*Τα αντικείμενα που βλέπεις μέσα σε μια κουζίνα έχασαν τα ονόματά τους. Θα τα βοηθήσεις;*». Ειδικότερα, θα έπρεπε να ενώσει τα αντικείμενα - τρόφιμα με την κατάλληλη ονομασία, αφού πρώτα διάβαζε τη λέξη. Ο μαθητής ενθουσιάστηκε με αυτή τη δραστηριότητα, κυρίως γιατί προσπαθούσε να θυμηθεί τα αντικείμενα που βλέπει καθημερινά στο ντουλάπι της κουζίνας του. Συν τοις άλλοις, για να μεταβεί ο μαθητής στη δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού, έπρεπε να ολοκληρώσει ημιτελή σχήματα. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε να ενώσει τα σημεία (τελείες), έτσι ώστε να δημιουργηθούν αυτοτελή σχήματα και έπειτα να τα ονομάσει. Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν από τον Ε. χωρίς βοήθεια από μέρους μας και φάνηκε να τον εντυπωσιάζουν.

Η δέκατη πέμπτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε και αυτή στις καθορισμένες διδακτικές ώρες, στις 05/02/2014. Σε συνέχεια της προηγούμενης ημέρας, για την επίτευξη του βραχυπρόθεσμου στόχου («Θυμάμαι ό,τι βλέπω, ακούω και φτιάχνω – Λειτουργική μνήμη») ο μαθητής θα έπρεπε να λέει ονόματα αντικειμένων (βήμα 3^ο).

Αρχικά, ο μαθητής θα έπρεπε να φέρει σε πέρας την εξής δραστηριότητα: *«Τα γράμματα στα ονόματα διάφορων αντικειμένων μπερδεύτηκαν. Βάλε τα στη σειρά και διάβασε τη λέξη!»*. Ειδικότερα, ο Ε. θα έπρεπε να βάλει στη σωστή σειρά τα γράμματα των λέξεων, ώστε να «ανακαλύψει» τη σωστή λέξη διαβάζοντάς τη και γράφοντάς τη σωστά. Παράλληλα, βοηθητικό στοιχείο ήταν και οι λέξεις που δίνονταν. Ο μαθητής διασκέδασε με τη δραστηριότητα αυτή και μάλιστα διαρκώς γελούσε, ενόσω προσπαθούσε να βρει τη λέξη. Στη συνέχεια, η δεύτερη δραστηριότητα του προαναφερθέντος στόχου καλούσε τον μαθητή να σβήσει από κάθε λέξη που δινόταν τα γράμματα ξ, ψ και τ, έτσι ώστε να ανακαλύψει ποια λέξη είναι γραμμένη, διαβάζοντάς τη. Φυσικά για την επίτευξη της δραστηριότητας αυτής δίνονταν και πάλι οπτικοποιημένες (σε μορφή εικόνων) οι λέξεις στον μαθητή.

Η δέκατη έκτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη στις 06/02/2014. Συνεχίζοντας με τον διδακτικό στόχο των δύο προηγούμενων ημερών, θα έπρεπε ο μαθητής να λέει ονόματα αντικειμένων (βήμα 4^ο).

Στην αρχή λοιπόν ζητήθηκε από τον μαθητή να ονομάσει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί στο σχολείο. Ειδικότερα του δόθηκε η εικόνα ενός αντικειμένου (π.χ. υπολογιστή, ψαλιδιού, μπάλας κτλ.) και ο Ε. αναγνωρίζοντάς το θα έπρεπε να γράψει την ονομασία του. Έπειτα, ο συγκεκριμένος μαθητής προχώρησε στη δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού που είχε τίτλο: *«Μέσα στο δωμάτιο του Βασίλη έχουν μπει αντικείμενα, που δεν θα έπρεπε να είναι εκεί. Σβήσε τα και ονόμασε όλα τα υπόλοιπα»*. Το όνομα μάλιστα του παιδιού που χρησιμοποιείται στον τίτλο της δραστηριότητας δεν είναι τυχαίο, άλλα πρόκειται για έναν από τους καλύτερους φίλους του Ε. Έτσι λοιπόν το στοιχείο αυτό όπλισε με χαρά τον μαθητή και με ενθουσιασμό άρχισε να ονομάζει τα αντικείμενα που έπρεπε όντως να βρίσκονται στο δωμάτιο του φίλου του. Πίστεψε πως επρόκειτο στα αλήθεια για το δωμάτιο του Βασίλη και χειροκροτούσε τον εαυτό του κάθε φορά που επιβεβαίωνε κάποια σωστή του απάντηση.

Την επόμενη εβδομάδα και συγκεκριμένα στις 10/02/2014, πραγματοποιήθηκε η δέκατη έβδομη διδακτική παρέμβαση. Ο στόχος της ημέρας αυτής είχε να κάνει με την

ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ονομάζει όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά (βήμα 1^ο).

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ο μαθητής θα έπρεπε να φέρει σε πέρας την πρώτη δραστηριότητα του βήματος αυτού με τίτλο: *«Τι υπάρχει άραγε μέσα στο ντουλάπι της κουζίνας; Ονόμασε δέκα τρόφιμα που έχουν κρυφτεί μέσα σ' αυτό!»*. Συγκεκριμένα, δίνονταν στον μαθητή πληθώρα τροφίμων και αντικειμένων και αυτός θα έπρεπε να επιλέξει και να γράψει δέκα τρόφιμα, που πιθανώς υπάρχουν στο ντουλάπι μιας κουζίνας. Ο Ε. χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία διάλεξε τα αγαπημένα του τρόφιμα, ενώ παράλληλα έλεγε τα ονόματά τους και άρχισε να τα καταγράφει (π.χ. αλεύρι, κανέλα, καραμέλες κ.ά.). Στη συνέχεια, στη δεύτερη δραστηριότητα του εν λόγω βήματος, ο μαθητής έπρεπε παρατηρώντας τις εικόνες που του δίνονταν να σβήσει το ζ και το τ από μια σειρά γραμμάτων που του δίνονταν και έτσι να ανακαλύψει την «κρυμμένη» λέξη. Έπειτα, ο μαθητής θα έπρεπε να καταγράψει κάτω από κάθε εικόνα τη σωστή λέξη. Οι δραστηριότητες προσέφεραν ευχαρίστηση στον μαθητή, ενισχύοντας σε μεγάλο βαθμό το αυτοσυναίσθημά του, δηλαδή την αυτοεκτίμησή του.

Η δέκατη όγδοη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα στις 11/02/2014. Συνεχίζοντας με τον διδακτικό στόχο της προηγούμενης ημέρας, αρχικά ο μαθητής κλήθηκε να ολοκληρώσει την εξής δραστηριότητα: *«Ο μάγειρας ξέχασε πως λένε κάποια από τα τρόφιμα που χρησιμοποίησε στη συνταγή του. Μπορείς να τον βοηθήσεις;»*. Ειδικότερα, θα έπρεπε να κατονομάσει τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στη συνταγή του παστίτσιου, υποβοηθούμενος από τις εικόνες που του δίνονταν. Έπειτα, θα έπρεπε να γράψει τη λέξη - υλικό και μάλιστα για να βοηθηθεί του δίνονταν τόσες παύλες (κενά διαστήματα) όσα και τα γράμματα της κάθε λέξης. Ο μαθητής έδειχνε ενθουσιασμένος με αυτή τη δραστηριότητα κυρίως γιατί προσπαθούσε να θυμηθεί τα υλικά που χρησιμοποιούμε για τη συνταγή, αλλά και γιατί όπως εκμυστηρεύτηκε το παστίτσιο είναι το αγαπημένο του φαγητό. Συν τοις άλλοις, για να μεταβεί ο μαθητής στη δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού, έπρεπε να ονομάσει το περιεχόμενο κάθε μπουκαλιού, που πιθανόν έχουμε στο ψυγείο μας. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε να καταγράψει το όνομα του υγρού που μπορεί να περιέχουν διάφορες συσκευασίες (π.χ. πορτοκαλάδα, χυμό κ.ά.). Μάλιστα οι εικόνες από τις συσκευασίες δίνονταν στον μαθητή με την πραγματική τους μορφή, όπως παρουσιάζονται στο εμπόριο και όχι σε μορφή καρτούν - clipart, ώστε να

υπάρχει άμεση σύνδεση με την καθημερινότητά του. Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν χωρίς βοήθεια από μέρους μας και φάνηκε να τον εντυπωσιάζουν.

Συνεχίζοντας την καταγραφή των πειραματικών παρεμβάσεων, στις 12/02/2014 πραγματοποιήθηκε η *δέκατη ένατη διδακτική παρέμβαση*. Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου που διέτρεχε όλο τον μήνα Φεβρουάριο, θα έπρεπε ο μαθητής να κατανοήσει τις έννοιες ψηλός - κοντός και μεγάλο - μικρό (βήμα 3^ο).

Ο τίτλος λοιπόν της πρώτης δραστηριότητας ήταν ο εξής: *«Κύκλωσε τα ζώα και τα αντικείμενα που είναι πιο ψηλά από έναν άνθρωπο και ονόμασέ τα!»*. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής θα έπρεπε να βάλει σε κύκλο τα ζώα ή τα αντικείμενα που ξεπερνούν σε ύψος έναν άνθρωπο και αφού τα ονομάσει, να τα καταγράψει. Παράλληλα, βοηθητικό στοιχείο ήταν ότι το μέγεθος του ανθρώπου παρέμενε πάντα ίδιο. Ο μαθητής διασκέδασε με τη δραστηριότητα αυτή και μάλιστα γελούσε καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας. Στη συνέχεια, η δεύτερη δραστηριότητα του προαναφερθέντος στόχου ήταν αντίστροφη της πρώτης και καλούσε τον Ε. να βάλει σε κύκλο τα ζώα ή τα αντικείμενα που είναι πιο κοντά σε ύψος από έναν άνθρωπο και αφού τα ονομάσει να τα καταγράψει και πάλι. Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν από τον μαθητή με μικρή βοήθεια από μέρους μας και φάνηκε να τον διασκεδάζουν, αφού δείχνει μια ιδιαίτερη προτίμηση και αγάπη προς τα ζώα.

Η *εικοστή διδακτική παρέμβαση* πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα στις 13/02/2014. Σε συνέχεια της προηγούμενης ημέρας, θα έπρεπε ο μαθητής να κατανοήσει τις έννοιες ψηλός - κοντός και μεγάλο - μικρό (βήμα 4^ο).

Κατά την πρώτη δραστηριότητα ζητήθηκε από τον Ε. να κυκλώσει τη μαμά κάθε ζώου και να γράψει τι παρατηρεί. Ειδικότερα του δόθηκαν οι εικόνες από διάφορες οικογένειες ζώων (π.χ. πάπια με παπάκια, γάτα με γατάκια κ.ά.) και ο μαθητής αναγνωρίζοντάς τες θα έπρεπε να βάλει σε κύκλο τη μαμά της οικογένειας, καθώς είναι πιο μεγάλη και πιο ψηλή από τα μικρά της και έπειτα να γράψει τι είναι αυτό που παρατηρεί. Χαρακτηριστικά ο Ε. έγραψε: *«Παρατηρώ ότι οι μαμάδες των ζώων είναι μεγαλύτερες και ψηλότερες από τα παιδάκια τους»*. Έπειτα, ο μαθητής προχώρησε στη δεύτερη γλωσσική δραστηριότητα της ημέρας που είχε τίτλο: *«Ο Βασίλης πήγε να ψωνίσει ρούχα. Διάλεξέ του αυτά που σου ζητάει!»*. Τότε ο μαθητής με ενθουσιασμό άρχισε να κυκλώνει τα ρούχα που ήθελε να αγοράσει ο φίλος του. Στη δραστηριότητα αυτή, ο μαθητής θα έπρεπε να προσέξει την περιγραφή του κάθε ρούχου (π.χ. μικρό καπέλο, κοντό παντελόνι κ.ά.), ώστε να επιλέξει το σωστό. Οι δραστηριότητες εκτελέστηκαν και ολοκληρώθηκαν με μικρή βοήθεια από μέρους μας

και μάλιστα ο μαθητής Ε. επιβραβεύτηκε για άλλη φορά και με υλική αμοιβή, δηλαδή ένα αυτοκόλλητο με ένα αγαπημένο του ζώακι – αρκουδάκι cartoon.

Προχωρώντας χρονικά, την επόμενη εβδομάδα και συγκεκριμένα στις 17/02/2014 πραγματοποιήθηκε η *εικοστή πρώτη διδακτική παρέμβαση*. Ο διδακτικός στόχος της ημέρας εστίαζε στην ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ξέρει τις έννοιες: βαρύ - ελαφρύ (βήμα 1^ο).

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ζητήθηκε από τον μαθητή να φέρει σε πέρας την πρώτη δραστηριότητα, η οποία είχε τίτλο: *«Τα ζώα ανέβηκαν στη ζυγαριά. Μπορείς να κυκλώσεις αυτό που είναι πιο βαρύ;»*. Συγκεκριμένα, υπήρχαν έξι ζυγαριές και πάνω σε κάθε μια δεξιά και αριστερά ήταν τοποθετημένα δυο ζώα, ένα βαρύ και ένα ελαφρύ (π.χ. ελέφαντας - πρόβατο). Ο μαθητής λοιπόν θα έπρεπε αφενός με βάση τη λογική του να επιλέξει το πιο βαρύ και αφετέρου να παρατηρήσει προς τα πού γέρνει κάθε φορά η ζυγαριά. Ο Ε. χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, αφού πρώτα κατονόμασε τα ζώα, άρχισε να κυκλώνει τα πιο βαριά παρατηρώντας τη ζυγαριά και συχνά σχολίαζε και με ρωτούσε *«Τρώνε πολύ, γι' αυτό είναι βαριά...ε;...Είναι όμως όμορφα...!»*. Εν συνεχεία, ως δεύτερη δραστηριότητα του εν λόγω βήματος ο μαθητής έπρεπε να καταλάβει παρατηρώντας τη ζυγαριά και έπειτα να ονομάσει - καταγράψει τα αντικείμενα εκείνα που ήταν πιο βαριά. Ο μαθητής διάλεξε με σχετική ευκολία τα αντικείμενα και στη συνέχεια έγραψε την ονομασία τους, φέρνοντας σε πέρας τις δραστηριότητες, χωρίς βοήθεια από μέρους μας.

Η *εικοστή δεύτερη διδακτική παρέμβαση* πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα στις 18/02/2014. Σε συνέχεια της προηγούμενης ημέρας, θα έπρεπε ο μαθητής να κατανοήσει τις έννοιες: βαρύ - ελαφρύ (βήμα 2^ο). Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου, λοιπόν, ο μαθητής θα έπρεπε να ολοκληρώσει την εξής δραστηριότητα: *«Έπεσαν στη θάλασσα διάφορα αντικείμενα. Μπορείς να μαζέψεις τα πιο ελαφριά, δηλαδή αυτά που επιπλέουν;»*. Ειδικότερα, θα έπρεπε να κυκλώσει μόνο τα αντικείμενα που βρίσκονταν στην επιφάνεια της θάλασσας (ελαφριά) και όχι αυτά που βρίσκονταν στον πάτο της (βαριά). Ο Ε. κύκλωσε χωρίς ιδιαίτερη σκέψη τα αντικείμενα και άρχισε να τα καταγράφει. Μοναδική δυσκολία παρουσιάστηκε όταν ο μαθητής δεν γνώριζε την ονομασία του φελλού και χρειάστηκε να του την κοινοποιήσουμε. Συν τοις άλλοις, για να μεταβεί ο μαθητής στη δεύτερη δραστηριότητα του βήματος αυτού, έπρεπε κατ' ουσίαν να κατανέμει σε έναν πίνακα τα αντικείμενα που είναι βαριά και αυτά που είναι ελαφριά διαχωρίζοντάς τα. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε ότι ούτε και σε αυτή τη δραστηριότητα

συνάντησε ιδιαίτερη δυσκολία και γι' αυτό φάνηκε ικανοποιημένος από την απόδοσή του.

Η προτελευταία διδακτική παρέμβαση (*εικοστή τρίτη*) πραγματοποιήθηκε στις 19/02/2014. Για την επίτευξη του μηνιαίου βραχυπρόθεσμου στόχου («Θυμάμαι ό,τι βλέπω, ακούω και φτιάχνω – Λειτουργική μνήμη») ο μαθητής κλήθηκε να ξέρει τις έννοιες: χοντρός - λεπτός (βήμα 3^ο).

Η πρώτη λοιπόν δραστηριότητα είχε τίτλο: «*Διάλεξε τα ζώακια που έφαγαν πολύ το σαββατοκύριακο και πάχυναν!*». Ειδικότερα, ο μαθητής παρατηρώντας προσεχτικά τα ζώα θα έπρεπε να επιλέξει εκείνα που είναι πιο χοντρά από τα υπόλοιπα και να καταγράψει το όνομά τους. Ο μαθητής διασκέδασε με τη δραστηριότητα αυτή και μάλιστα στην όψη των πιο παχουλών ζώων γελούσε συνεχώς. Έπειτα, η δεύτερη δραστηριότητα ήταν αντίστροφη από την πρώτη και καλούσε τον μαθητή να αναγνωρίσει τα ζώα, που επειδή πάχυναν πολύ έκαναν δίαιτα και αδυνάτισαν. Εξαιτίας της αγάπης που τρέφει ο Ε. προς όλα τα ζώα γενικά, οι δραστηριότητες αυτές τον γέμισαν με χαρά, με αποτέλεσμα να γελάει συνεχώς και να γράφει τα ονόματα των ζώων με υποκοριστικά (π.χ. λιονταράκι, γατάκι).

Η *εικοστή τέταρτη* και τελευταία διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη στις 20/02/2014. Συνεχίζοντας με τον διδακτικό στόχο της προηγούμενης ημέρας (3.3.5. Να ξέρει τις έννοιες: χοντρός - λεπτός - βήμα 4^ο), ζητήθηκε από τον μαθητή να αντιστοιχίσει αντικείμενα που είναι ίδια, αλλά το ένα από αυτά είναι χοντρό και το άλλο λεπτό. Ειδικότερα του δίνονταν δυο λίστες αντικειμένων, όπου αριστερά παρουσιάζονταν με την πιο λεπτή τους εκδοχή και δεξιά με την πιο χοντρή (π.χ. λεπτό - χοντρό βάζο κ.α.). Εν συνεχεία, ο Ε. προχώρησε στη δεύτερη δραστηριότητα, η οποία είχε τίτλο: «*Γράψε ένα ποιηματάκι με τις λέξεις χοντρός και λεπτός*». Φυσικά ήταν αρκετά δύσκολο για τον μαθητή να γράψει εξ' αρχής ένα δικό του ποίημα, γι' αυτό και του δινόταν ένα δίστιχο, όπου κατ' ουσίαν έπρεπε να γράψει στη σωστή θέση τις λέξεις χοντρός και λεπτός. Επιπλέον, ο Ε. έμεινε τόσο πολύ ικανοποιημένος από τη ρίμα, που είχε το ποίημα που έγραψε και γι' αυτό το επαναλάμβανε συνεχώς. Μάλιστα μετά από τόσες φορές που το είπε, το έμαθε από στήθους. Φυσικά, όπως κάθε φορά έτσι και στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση επιβραβεύτηκε λεκτικά («*Μπράβο Ε.!*»), αλλά και υλικά (με δύο αυτοκόλλητα – αγαπημένα αντικείμενα, ένα με ένα αρκουδάκι cartoon που ονομάζεται Winnie the Poο και ένα με τον σούπερμαν) για την επιτυχή προσπάθειά του.

4.4. Συμπεράσματα

Η έρευνα που παρουσιάστηκε αποτελείται ουσιαστικά από τρία μέρη: α) τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, β) τη διεξαγωγή της έρευνας και γ) την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Στο πρώτο μέρος της θεωρητικής θεμελίωσης της έρευνας συμπεραίνουμε ότι η σημαντική συνεισφορά του Διευθυντή στο ειδικό σχολείο κρίνεται αδιαμφισβήτητη λόγω της ανάπτυξης ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών που ο ίδιος προωθεί κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Attfield & Williams, 2003). Το εκπαιδευτικό προσωπικό λοιπόν οφείλει να αλλάζει τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί στις τάξεις, παρά τους περιορισμούς των εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και των συστημάτων αξιολόγησης (Florian, 2008). Κατ' αυτόν τον τρόπο το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Διδακτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί ένα αποτελεσματικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δίνει έμφαση στην αποκατηγοριοποίηση και την αποηλικιοποίηση (Χρηστάκης, 2013, Δροσινού, 2014).

Η μείωση επομένως της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών με την ταυτόχρονη διατήρηση και γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς μετριάζει την αδυναμία τους να συνεργάζονται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος. Οι ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές βελτιώνουν συνεπώς τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα (Kellett, 2005, Norwich, 2008, Hackett, et al., 2010). Παράλληλα, η διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων τόσο του διοικητικού όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ένα Ειδικό Σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την περεταίρω ανάπτυξη των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών και την άρση των δυσκολιών ένταξης των μαθητών. Οι προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες συμβάλλουν στην αύξηση της συνολικής αποτελεσματικότητας ολόκληρης της Ειδικής Σχολικής Μονάδας (Baker, 2009, Prunty, Dupont, & Mcdaid, 2012, Garner & Forbes, 2013).

Στο δεύτερο μέρος της διεξαγωγής της έρευνας συμπεραίνουμε ότι η έρευνα διεξάγεται στο διεπιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στη

συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα λοιπόν πραγματοποιείται μια ατομική – απλή μελέτη περίπτωσης, καθώς προβαίνουμε σε εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες, ο οποίος φοιτά στην Στ' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Όσον αφορά τη μεθοδολογία λοιπόν, ακολουθήθηκε η μεικτή μέθοδος, η οποία αναμειγνύει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αποτελούνται από Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερευνούν: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, στα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων συγκαταλέγεται η αυτοπαρατήρηση όσο και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Έπειτα, τρίτο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσαν οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους. Τέλος, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων 15 - 20 λεπτών σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες του μαθητή, στον ίδιο το μαθητή Ε. με πολλαπλές αναπηρίες αλβανικής καταγωγής αλλά και τη συμμαθήτριά του Χ. με πολλαπλές αναπηρίες που παρευρίσκεται στην ίδια τάξη. Κλείνοντας, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου 10 ερωτήσεων κλίμακας Linkert σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή.

Στο τρίτο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων συμπεραίνουμε ύστερα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας ότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση απορρίφθηκε καθώς οι παρεχόμενες Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες δεν συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων (τα οποία συλλέχθηκαν με τις ημι - δομημένες συνεντεύξεις) συμπεραίνουμε ότι η έλλειψη αυτονομίας αναφορικά με την ασφαλή μετακίνηση στην κοινότητα και τη διεκπεραίωση αγορών δυσχεραίνει σημαντικά την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αδυναμία του μαθητή να συνεργαστεί με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος λόγω εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας αλλά και η αναποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας επιτείνουν τις ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις του εν λόγω μαθητή. Ως εκ τούτου, η αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης, η

εμμονή με τα Αγνώστου Ταυτότητας Ιπτάμενα Αντικείμενα (Α.Τ.Ι.Α.), η αδυναμία ανάπτυξης και διατήρησης φιλικών σχέσεων, η επιλογή μοναχικών δραστηριοτήτων και ασχολιών τόσο στο σπίτι όσο και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που η διεπιστημονική ομάδα λαμβάνει σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος του μαθητή, χωρίς ωστόσο να παρατηρούνται τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Έπειτα, την απόρριψη της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης αποδεικνύουν και οι προτάσεις στις οποίες προέβησαν οι συμμετέχοντες με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών. Ειδικότερα, οι προτάσεις αυτές αφορούν τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη των υλοποιούμενων προγραμμάτων, την ύπαρξη συστηματικής και ποιοτικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας με στόχο τη συνέχιση του εξατομικευμένου προγράμματος στο σπίτι, αλλά και την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ανοικτών προς την κοινωνία προγραμμάτων. Παράλληλα, η μόνιμη παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε., η διαρκής επιμορφωτική κατάρτιση του προσωπικού με θέμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων κρίνονται ιδιαίτερος επιτακτικά.

Παράλληλα, παραθέτοντας συνοπτικά τα αποτελέσματα, τα οποία αναδείχθηκαν ύστερα από λεπτομερή επεξεργασία των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση απορρίφθηκε. Ειδικότερα, ο Ε. δεν δύναται να αυτοεξυπηρετηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα (προσωπική ζωή/ υγιεινή) και ούτε να κυκλοφορήσει στην πόλη (πεζός ή με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) χωρίς βοήθεια ή συνοδεία. Η σημαντικότερη ωστόσο δυσκολία ένταξης του Ε. στη σχολική και τοπική κοινότητα έγκειται στο γεγονός ότι συμμετέχει ελάχιστα σε αθλητικές, μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες. Εντούτοις, οι ερωτώμενοι νιώθουν ιδιαίτερος ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της παρέμβασής τους στον Ε. καθώς απέκτησε ενδιαφέροντα/ ασχολίες στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα σε ικανοποιητικό βαθμό και προτιμά σε εξίσου ικανοποιητικό βαθμό να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους αντί να απομονώνεται.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι ο Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό μέσω του διοικητικού και οργανωτικού του έργου στην

υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή επαληθεύθηκε μερικώς, καθώς συμβάλλει στην υπέρβαση αυτών των δυσκολιών μόνο μέσω του διοικητικού (εκχώρηση αρμοδιοτήτων, συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού) και όχι μέσω του οργανωτικού του έργου (οργάνωση του σχολικού αρχείου και τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου). Μέσα λοιπόν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις ημι – δομημένες συνεντεύξεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσον αφορά το οργανωτικό έργο του Διευθυντή, παρατηρείται αδυναμία κάλυψης των βασικών λειτουργικών αναγκών της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, λόγω των ανεπαρκών χρηματικών κονδυλίων. Συνεπώς, η αδυναμία κάλυψης των βασικών λειτουργικών αναγκών σε συνδυασμό με την έλλειψη χώρων υλοποίησης των προγραμμάτων και του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού δυσχεραίνουν σημαντικά τις ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις στο συγκεκριμένο μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες.

Ωστόσο, αναφορικά με το βαθμό εκχώρησης εξουσιών και την παροχή ευκαιριών ανάληψης πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των διαδικασιών ένταξης του εν λόγω μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες στη σχολική και τοπική κοινότητα, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και χαρακτηρίζεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες ιδιαιτέρως δημοκρατική. Σχετικά με τον καταμερισμό του έργου και το συντονισμό του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, ο συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού επιτυγχάνεται από τον εν λόγω Διευθυντή μέσω του οργανογράμματος και μέσω των αναλυτικά καταγεγραμμένων φακέλων των μαθητών. Επίσης, ο συντονισμός και η υποστήριξη του προσωπικού επιτυγχάνεται και κατά τη διάρκεια των συσκέψεων και των κατ' ιδίαν συναντήσεων.

Εντούτοις, με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε πλήρως καθώς ο Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό και μέσω του οργανωτικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε., καθώς εξασφάλισε τα απαιτούμενα υλικά και τον απαραίτητο εξοπλισμό για την παροχή των κατάλληλων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον Ε. Παράλληλα, συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό μέσω του διοικητικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε., με το να παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου αναφορικά με δράσεις και προγράμματα

που εμπλέκουν τον Ε.. Επίσης, συνέβαλε τα βέλτιστα στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης τους μαθητή, με το να καθοδηγεί και να συντονίζει το προσωπικό του σχολείου με αντικείμενο τη βελτίωση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται στον Ε.

Αυτή η αντίφαση όμως αναφορικά με το αν ο Διευθυντής μέσω του οργανωτικού έργου συνέβαλε στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή μπορεί να επεξηγηθεί ως εξής: Από τη μια οι συμμετέχοντες δήλωσαν στις συνεντεύξεις ότι παρατηρείται αδυναμία κάλυψης των βασικών λειτουργικών αναγκών σε συνδυασμό με την έλλειψη χώρων υλοποίησης των προγραμμάτων και του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Από την άλλη, στα ερωτηματολόγια δήλωσαν ότι ο Διευθυντής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό μέσω του οργανωτικού του έργου στην υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του Ε., καθώς εξασφάλισε τα απαιτούμενα υλικά και τον απαραίτητο εξοπλισμό για την παροχή των κατάλληλων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον Ε. Η αντίφαση αυτή επεξηγείται λοιπόν λόγω της αναγνώρισης των προσπαθειών που καταβάλλει ο Διευθυντής για την υπέρβαση των δυσκολιών ένταξης του συγκεκριμένου μαθητή, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο οικονομικής δυσπραγίας που πλήττει την ειδική εκπαίδευση, η οποία δηλώθηκε με την αξιολογική κλίμακα Linkert στα ερωτηματολόγια.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε καθώς η βελτίωση της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης του μαθητή, της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και της Ακουστικής Μνήμης κατά ένα εξάμηνο, ενισχύει την αντίληψη ότι η ενταξιακή διδακτική στρατηγική του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μειώνει την εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς, η απόκλιση της οποίας μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης επίσης. Η εφαρμογή λοιπόν της ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνέβαλε στη μείωση της εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς (μειωμένο ενδιαφέρον για μάθημα, εξάρσεις θυμού και εκδήλωση επιθετικότητας, επιθυμία για έξοδο από την τάξη) ευνοώντας τη διατήρηση και τη γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του Ε. στο σχολείο και στην κοινότητα. Ειδικότερα, η επαλήθευση της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης συνάγεται μέσα από παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων που προέκυψαν από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερεύνησαν: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, η αυτοπαρατήρηση

όσο και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης επιβεβαίωσε την τρίτη ερευνητική υπόθεση, όπως περιγράφηκε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος, το τρίτο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους, επιβεβαίωσε με τη σειρά του τη συγκεκριμένη υπόθεση.

Συγκεκριμένα, η παρέμβαση βασίστηκε στα αποτελέσματα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Χρειάστηκε ικανοποιητικός χρόνος προετοιμασίας και προσπάθεια για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρέμβαση ήταν πολυεπίπεδη και όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, επέφερε μείωση των αποκλίσεων του μαθητή κατά ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης τόσο στη Λειτουργική – Πρακτική μνήμη (απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων αντί για πέντε εξαμήνων που καταγράφηκε στην αρχική και ενδιάμεση παρατήρηση), στη Συγκέντρωση Προσοχής (απόκλιση πέντε εξαμήνων αντί για έξι) όσο και στην Ακουστική Μνήμη (απόκλιση τριών εξαμήνων αντί των τεσσάρων). Οι ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις απαιτούσαν ικανό χρόνο προετοιμασίας, ήταν εύκολες στην εφαρμογή τους και αποδείχθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι καθώς η παρέμβαση αποτελούταν από ένα σύνολο στρατηγικών, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ακριβώς ποιο συστατικό της παρέμβασης ήταν αυτό που επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή και ποιο όχι. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς (π.χ. χρήση των αγαπημένων αντικειμένων ως πρωταγωνιστών στις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και άμεση λεκτική και υλική επιβράβευση με τα αγαπημένα αντικείμενα), επέφερε άμεση μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς κατά ένα εξάμηνο, γιατί ακριβώς προλαμβάνει την εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς.

Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης έγινε φανερό, ότι η μείωση των αποκλίσεων των συγκεκριμένων ικανοτήτων από τη Γραμμή Βάσης συνετέλεσε στην βελτίωση της ποιότητας ζωής του Ε. στο σχολείο, επιβεβαιώνοντας την τρίτη αρχική υπόθεση της έρευνας. Οι συχνές εξάρσεις θυμού και εκδηλώσεις επιθετικότητας απέκλειαν τον Ε. από τη συμμετοχή του στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Η δυνατότητα επιλογής του παιδιού στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες και η ενσωμάτωση των προτιμήσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή στις στοχευμένες δραστηριότητες της παρέμβασης δημιούργησαν τις προϋποθέσεις

για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του μαθητή. Το γεγονός αυτό τονίζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες της τάξης που συντελούν στο πρόβλημα συμπεριφοράς, έτσι ώστε οι μαθητές, να μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτή και να επωφελούνται από τις παιδαγωγικές και κοινωνικές εμπειρίες που παρέχονται.

Η παρούσα μελέτη τονίζει συνεπώς την ανάγκη της χρήσης του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Διδακτικού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περίπτωση κατάλληλης ειδικής διδακτικής αντιμετώπισης ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ απαιτεί τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας και τους κατάλληλους χειρισμούς του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, ώστε όλο το προσωπικό του σχολείου να συλλειτουργεί προς την κατεύθυνση βελτίωσης των διαδικασιών εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες και συνεπώς στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Τα παρόντα ευρήματα ομοιάζουν κατά πολύ με τα αντίστοιχα προηγούμενων ερευνητικών μελετών, επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία είναι ιδιαίτερος στρεσαρισμένοι λόγω της έλλειψης πόρων και του ανεπαρκούς εξοπλισμού τους. Νιώθουν μάλιστα ότι δεν διαθέτουν τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό προκειμένου να διδάξουν στους μαθητές, ικανοποιώντας την ποικιλία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Williams & Gersch, 2004). Οι βασικότερες άλλωστε προκλήσεις που έχουν αναγνωριστεί από τους Διευθυντές των ειδικών σχολείων είναι η σταθερή αλλαγή, η άκαμπτη σχολική βελτίωση, οι ανησυχίες χρηματοδότησης, η γραφειοκρατία και η διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της ιδιωτικής ζωής (Baker, 2009). Η πραγμάτωση συνεπώς διεργασιών ανατροφοδότησης από όλο το προσωπικό του σχολείου μέσω ενδο - υπηρεσιακών συσκέψεων συντελεί στον εντοπισμό όλων εκείνων των θεμάτων στα οποία ο Διευθυντής του ειδικού σχολείου θα εστιάσει για την ανάπτυξη του προσωπικού (Neil, McEwen, Carlisle, & Knipe, 2001). Κατ' αυτόν τον τρόπο, τροποποιώντας ο ηγέτης τον προγραμματισμό του σχολείου παρέχει εξαιρετικά θετικές εμπειρίες στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσα σε ένα ιδιαίτερος υποστηρικτικό και ενταξιακό αξιακό πλαίσιο (Garner & Forbes, 2013).

Η παραπάνω έρευνα δίνει λοιπόν μια πρακτική προσέγγιση για τη βελτίωση των διαδικασιών ένταξης ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες και προάγει τη

συστηματική και οικοσυστημική προσέγγιση της αξιολόγησης και παρέμβασης. Κλείνοντας, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα παράσχουν ευκαιρίες για αναζήτηση πλαισίου και πρακτικών στον εκάστοτε Διευθυντή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, στον ειδικό παιδαγωγό και τη διεπιστημονική ομάδα, δεδομένου ότι στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν υπάρχουν ανάλογα ερευνητικά δεδομένα για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες.

4.5. Προτάσεις

Η έρευνα που παρουσιάστηκε είχε ως στόχο να διερευνήσει τις προσωπικές αντιλήψεις του Διευθυντή καθώς και του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού Προσωπικού μιας Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας τη σχέση του διοικητικού και οργανωτικού έργου του Διευθυντή με την ανάπτυξη των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε συγκεκριμένο μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Μέσα λοιπόν από την καταγραφή των δυσκολιών ένταξης του εν λόγω μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες στη σχολική και τοπική κοινότητα, αναδείξαμε τις προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, της μητέρας του μαθητή, της συμμαθήτριας Χ. αλλά και του ίδιου του μαθητή Ε., για βελτιωτικές μεταβολές στο γενικότερο πλαίσιο παροχής των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών, με στόχο την επιτυχή ένταξή του στη σχολική και τοπική κοινότητα. Με την επίτευξη επομένως της πλήρους ένταξης του μαθητή στη σχολική και τοπική κοινότητα, επιδιώκουμε να αυξηθεί και η συνολική αποτελεσματικότητα της ίδιας της ειδικής σχολικής μονάδας.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε μία εγγενή αδυναμία της έρευνας μας, καθώς η μεθοδολογία της (ατομική μελέτη περίπτωσης), δεν την καθιστά ικανή να μελετήσει σε όλο του το εύρος ένα τόσο σύνθετο θέμα, όπως αυτό της σχέσης της οργάνωσης και της διοίκησης ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με την ανάπτυξη των Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες. Η συγκεκριμένη έρευνα λόγω λοιπόν της μεθοδολογίας της, έφερε στην επιφάνεια κάποιες μόνο διαστάσεις και παραμέτρους του πολύπλευρου διοικητικού και οργανωτικού ρόλου ενός Διευθυντή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, οι οποίες όμως θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα της Διεύθυνσης του Ειδικού Σχολείου και να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό νέων, πιο

σύνθετων μεθοδολογικά, ερευνών (π.χ. διερεύνηση των απόψεων ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος διοικητικού, ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες και των οικογενειών τους). Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι επιλέχθηκε η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης. Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι τα στοιχεία της παρατήρησης δεν τέθηκαν υπόψη και ενός δεύτερου αξιολογητή, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περιπτώσεις μεροληψίας και ατελούς παρατήρησης από τον πρώτο παρατηρητή.

Συνοψίζοντας, το θέμα της Οργάνωσης και της Διοίκησης ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου και η παροχή Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών σε μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για ένα υπό εξέλιξη και ανάδειξη θέμα και μάλιστα για ένα απαιτητικό θέμα, καθώς αφορά μία πολύπλοκη δραστηριότητα. Ειδικότερα, τη χαρακτηρίζω πολύπλοκη, αφού η οργάνωση και η διοίκηση ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου είναι μία λειτουργία σύνθετη, καθώς συνίσταται σε έναν εσωτερικό πυρήνα επιταγών και σε ένα πλαίσιο εξωτερικών περιορισμών. Ωστόσο, μέσα στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν περιθώρια ατομικών επιλογών, με την έννοια ότι μπορεί κανείς να διαμορφώσει είτε το προφίλ του χαρισματικού ηγέτη που αποσπά τη θεληματική συνεργασία των συναδέλφων του είτε το προφίλ του τυπικού και απόμακρου προϊσταμένου που επιβάλλεται λόγω της θέσης του στους υφισταμένους του, διεκπεραιώνοντας επομένως το ίδιο διοικητικό και οργανωτικό έργο εντελώς διαφορετικά, πτυχές του οποίου πιστεύουμε ότι και η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε σε κάποιο βαθμό.

4.6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Attfield, R., & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: a special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), σσ. 28-33.
- Baker, J. (2009). Special school headship in times of change: impossible challenges or golden opportunities? *British Journal of Special Education*, 36(4), σσ. 191-197.
- Carpenter, B. (2011). Pedagogically bereft! Improving learning outcomes for children with foetal alcohol spectrum disorders. *British Journal of Special Education*, 38(1), σσ. 37-43.

- Chesney, A., & Champion, P. (2008). Understanding the dynamics between preterm infants and their families. *Support for Learning NASEN*, 23(3), σσ. 144-151.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), σσ. 202-208.
- Garner, P., & Forbes, F. (2013). School leadership and special education: challenges, dilemmas and opportunities from an Australian context. *Support for Learning NASEN*, 28(4), σσ. 154-161.
- Hackett, L., Theodosiou, L., Bond, C., Blackburn, C., Spicer, F., & Lever, R. (2010). Mental health needs in schools for emotional, behavioural and social difficulties. *British Journal of Special Education*, 37(3), σσ. 148-155.
- Ho, F.-c., & Arthur-Kelly, M. (2013). An evaluation of the collaborative mode of professional development for teachers in special schools in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40(1), σσ. 22-32.
- Johnson, M., & Thomas, L. (1999). Schools' responses to pupils with epilepsy. *Support for Learning NASEN*, 14(1), σσ. 13-21.
- Kalita, J., & Sarmah, P. (2011). Some statistical characteristics of special education for children with disabilities in North-East India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), σσ. 82-95.
- Kellett, M. (2005). Catherine's legacy: social communication development for individuals with profound learning difficulties and fragile life expectancies. *British Journal of Special Education*, 32(3), σσ. 116-121.
- Neil, P., McEwen, A., Carlisle, K., & Knipe, D. (2001). The self-evaluating school - a case study of a special school. *British Journal of Special Education*, 28(4), σσ. 174-181.
- Norris, C., & Closs, A. (1999). Child and parent relationships with teachers in schools responsible for the education of children with serious medical conditions. *British Journal of Special Education*, 26(1), σσ. 29-33.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), σσ. 136-143.
- Prunty, A., Dupont, M., & Mcdaid, R. (2012). Voices of students with special educational needs (SEN): views on schooling. *Support for Learning NASEN*, 27(1), σσ. 29-36.

- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), σσ. 157-162.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δράκος, Γ., & Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές Παράμετροι των Σχολικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάματος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δροσινού, Μ., Μερτζάνη, Μ., Μπάτσου, Α., Κατσουράκη, Λ., & Νάου, Χ. (2010). Στοχευμένες Δραστηριότητες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης σε μαθητές με Νοητική Στέρωση: Εφαρμογές από Εξατομικευμένα Προγράμματα Μαθησιακής Ετοιμότητας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε Τμήματα Ένταξης. *Δ' Ελληδοκυπριακό Συνέδριο - Στο Δρόμο Για Το Σπίτι Μου*. Αθήνα: Home.
- Ζώνιου - Σιδέρη. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάλιας, Ε. (2012). Τα δικαιώματα του παιδιού και η οικογένεια. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζή, *Οικογένεια και νέες μορφές γονεικότητας* (σσ. 473-491). Πάτρα: Opportuna.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιναρέλης, Γ. (2013). *Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αίγαρος e-books.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Τόμος Α'*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

4.7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

4.7.1. Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ανάπτυξη της Ακουστικής Μνήμης: Η κοινωνική ιστορία το άσχημο παπάκι (28/01/2014)

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: «Να λέει αυτό που συμβαίνει ξεχωριστά στην αρχή, στη μέση και στο τέλος μιας ιστορίας». Υπ.Ε.Π.Θ (2009 στ). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Νοητικές Ικανότητες: «Θυμάμαι ό,τι ακούω»- 3.2.7. Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν, σσ. 38-39.

Μαθητής: Ε., **Ηλικία:** 13, **Σχολείο:** Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, **Τάξη:** Στ', **Διάγνωση:** Α) Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, Β) Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα, Γ) Προβλήματα λόγου και ομιλίας (λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή), **Αρ. Πρακτικής Άσκησης:** 26^η

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθηματικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:		
	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Νοητικές Ικανότητες: «Θυμάμαι ό,τι ακούω».	Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Γλώσσα Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, τεύχος πρώτο, Ενότητα 7 ^η : «Πώς λέμε ΟΧΙ», κεφάλαιο: «Ο ψεύτης βοσκός», σσ. 67-68 και τετράδιο εργασιών, ασκήσεις 9, 10 & 11, σσ. 39-40.		
α/α, ημερομηνία	Ο μαθητής (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Ο εκπαιδευτικός (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Η απάντηση του μαθητή (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)
28-01-2014	<p>Για την επίτευξη του σημερινού στόχου ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει και στη συνέχεια να ακούσει (http://www.infokids.gr/2013/04/to-aximo-papaki/, διάρκεια: 04:42") την ιστορία με «Το άσχημο παπάκι» και να την διηγηθεί.</p> <p>Ο Ε. ενθουσιάστηκε όταν άκουσε το παραμύθι και είπε: «Θέλω να το ξανά ακούσω!»</p>	<p>Εγώ του απάντησα: «Ωραία ιδέα! Να τελειώσουμε με τις δραστηριότητες και αν μας μείνει χρόνος το ακούμε πάλι...»</p>	<p>Ο μαθητής απάντησε: «Εντάξει...» (το δέχτηκε, αλλά απογοητεύτηκε)</p>	<p>Συμπερασματικά, ο Ε. είναι ένα ευαίσθητο παιδί. Κάθε μέρα η συμπεριφορά του μαθητή είναι διαφορετική και χρειάζεται αρκετή υπομονή και επίδειξη καλής διάθεσης και θετικών συναισθημάτων προς το μέρος του.</p>

«Το άσχημο παπάκι»

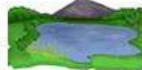
Μια φορά κι έναν καιρό,



γεννήθηκε ένα π _ _ _ _ _ ι που ήταν γκρι και πιο άσχημο από τα αδέρφια του.



Μια μέρα επειδή τα άλλα ζώα το κορόιδευαν αποφάσισε να φύγει.



Βρήκε μια λ _ _ _ _ η και εκεί κρύφτηκε σε μια σπηλιά.



Ο καιρός περνούσε και το παπάκι βγήκε από τη σ _ _ _ _ _ ά για να κολυμπήσει στη λίμνη.



Κοίταξε τον εαυτό του στη λίμνη και είδε ότι δεν ήταν πια γκρι και άσχημο, αλλά ένας μεγάλος και

όμορφος κ _ _ _ _ _ ς !



4.7.2. Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ανάπτυξη της Λειτουργικής – Πρακτικής Μνήμης: Υλικά για παστίσιο (11/02/2014)

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: «Να ονομάζει όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά». Υπ.Ε.Π.Θ (2009 στ). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Νοητικές Ικανότητες: «Θυμάμαι ό,τι βλέπω, ακούω και φτιάχνω – Λειτουργική μνήμη»- 3.3.4. Να ονομάζει όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά, σ. 54.











Μαθητής: Ε., **Ηλικία:** 13, **Σχολείο:** Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, **Τάξη:** Στ', **Διάγνωση:** Α) Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, Β) Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα, Γ) Προβλήματα λόγου και ομιλίας (λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή), **Αρ. Πρακτικής Άσκησης:** 34¹

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθηματικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:
	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Νοητικές Ικανότητες: «Θυμάμαι ό,τι βλέπω, ακούω και φτιάχνω – Λειτουργική μνήμη».	Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Γλώσσα Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, τεύχος δεύτερο, Ενότητα 9 ^η : «Που λες είδα...», σσ. 7-11 και τετράδιο εργασιών, ασκήσεις 4 και 5, σσ. 53-54.
α/α, ημερομηνία	<i>Ο μαθητής (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)</i>	<i>Ο εκπαιδευτικός (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)</i>
11-02-2014	<i>Ο μαθητής (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)</i>	<i>Η απάντηση του μαθητή (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)</i>
«Γλωσσική ανάπτυξη» (1 ^η και 2 ^η διδακτική ώρα)	Ο Ε. ενθουσιάστηκε με την πρώτη δραστηριότητα όπου θα έπρεπε να ονοματίσει τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στη συνταγή του παστίσιου, υποβοηθούμενος από τις εικόνες που του δίνονταν. «Μμ.... Παστίσιο! Το αγαπημένο μου....»	«Σου αρέσει Ε. μου; Και εμένα μου αρέσει πολύ!»
		Χαμογέλασε....
		Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η επιλογή των υλικών-τροφίμων ως κύριων στοιχείων για τις δραστηριότητες ήταν επιτυχής, καθώς ο μαθητής φάνηκε να χαίρεται με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ενδιαφέρον του για το μάθημα. Ο στόχος επιτεύχθηκε μέσα από παγνιώδη τρόπο, χωρίς να προκληθούν αισθήματα άγχους ολοκλήρωσης και επιτυχούς έκβασης των δραστηριοτήτων στον μαθητή.

☹ Ο μάγειρας ξέχασε πως λένε κάποια από τα τρόφιμα που χρησιμοποίησε στη συνταγή του. Μπορείς να τον βοηθήσεις ;»

«Παστίτσιο»

Υλικά:

- 1 πακέτο  _____
- 750 γρ.  _____
- 1  _____
- 4 κουταλιές  _____
- 1  _____ και _____
-  _____
-  _____
- 7 κουταλιές  _____
- 1 λίτρο  _____
- 3  _____

☹ «Η Κατερίνα δεν ξέρει τι έχει κάθε μπουκάλι που είναι μέσα στο ψυγείο. Θα τη βοηθήσεις ;»



4.7.3. Επισυναπτόμενο CD

