



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 την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Αγγελικής Α. Κιρκίνη

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών  
Έτος αποφοίτησης : 2009

#### Τίτλος

« Η ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο με έμφαση την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης».

#### Title

«The development of working group relations of a student with complex cognitive, emotional, social and learning difficulties in primary school with focus on the development of emotional organization».

#### Titolo

“Lo sviluppo di rapporti di micro- gruppi con difficoltà gnostiche composite, sentimentali e sociali nella scuola elementare, nella quinta classe, con enfasi allo sviluppo della sua organizzazione sentimentale”.

**Επιβλέπον Καθηγητής :** Σάββας Παπαπέτρου, Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας.  
Διδάκτωρ ΦΠΨ- ΕΚΠΑ

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές :** Γεώργιος Δράκος( Ομότιμος καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Λογοθεραπείας - Λογοπαιδείας του ΕΚΠΑ.

**Καλαμάτα, Οκτώβριος, 2015**

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων σε παιδιά με σύνθετες, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο με έμφαση την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης. Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ένας μαθητής με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, μαθησιακές δυσκολίες και ανωριμότητα στον γνωστικό τομέα(11 ετών ) αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου, καθώς και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς), οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης( άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), πειραματικά πρωτόκολλα) ύστερα από 150 ώρες συμμετοχικής παρακολούθησης στην ίδια τάξη με το μαθητή. Επιπρόσθετα, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των διαφοροποιημένων κειμένων με κοινωνικές ιστορίες με ορισμένους διδακτικούς στόχους Συναισθηματικών Δεξιοτήτων και Γλωσσικών Δεξιοτήτων. Στα αποτελέσματα της έρευνας η πρώτη υπόθεση αποδείχτηκε πλήρως σχετικά με την διαφοροποίηση και προσαρμογή των μικρό-ομαδικών σχέσεων στο μαθητή στα πλαίσια της ανάπτυξης και βελτίωσης της συναισθηματικής του οργάνωσης με την εφαρμογή του Στοχευμένου, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η δεύτερη υπόθεση σχετικά με το αν οι μικρό-ομαδικές σχέσεις στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές , κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα αποδείχτηκε μερικώς. Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική υποστήριξη και βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης με την ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων με την εφαρμογή του( ΣΑΔΕΠΕΑΕ) αποδείχτηκε πλήρως.

Λέξεις κλειδιά: μικρό-ομαδικές σχέσεις, διαφοροποιημένο πρόγραμμα, Σύνθετες γνωστικές, Συναισθηματικές, Κοινωνικές και μαθησιακές Δυσκολίες, Συναισθηματική οργάνωση

### **Abstract**

The aim of this particular research is the development of group relations in a child with complex, cognitive, emotional, social, and learning disabilities in the primary school with a focus on the development of emotional organization. The research is taking place in the scientific field of special education with the use of Targeted, Individual, Structured, and Integrated Program for students with Special Educational Needs. The methodology of research is mixed and it consists of quality and quantity data. A student with complex, cognitive, emotional, social and learning difficulties and immaturity in the domain of knowledge (11 years old) constituted the core of the targeted group together with adults (tutors and parents) who are being in contact with him. The collection of quality data was performed through the methodology of observation (educational assessment, Basic Skills Check lists, and experimental protocols) after 150 hours of participating observation in the same classroom with the student. What is more, the quantity data were collected through the differentiated texts with social facts with specific teaching targets of emotional and linguistic abilities. In the results of the survey the first assumption was absolutely approved, regarding the differentiation and adaption of group relations of the student in the frames of development and improvement of emotional organization with the use of Targeted, Individual, Structured, and Integrated Program for students with Special Educational Needs. The second assumption regarding the fact whether the group relations of the student with complex, cognitive, emotional, social and learning disabilities influence the curriculum was merely proved. Concluding, the effective support and enhance of the emotional organization with the development of group relations with the use of (TISIPfPSEN) was completely proved.

Key words: Group relations, differentiated program, complex, cognitive, emotional, social and learning disabilities and emotional organization

## Riassunto

L'obiettivo di questa ricerca è lo sviluppo dei rapporti dei microgruppi in un bambino con difficoltà di apprendimento composite, gnostiche, sentimentali, sociali alla scuola elementare con enfasi allo sviluppo dell'organizzazione sentimentale. La ricerca si svolge nel campo scientifico dell'istruzione ed educazione speciale con l'applicazione di un programma di inserimento mirato, individuale, strutturato dell'educazione ed istruzione speciale (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). La metodologia della ricerca è mista ed è composta da dati quantitativi e qualitativi. Uno studente con difficoltà di apprendimento, gnostiche, sentimentali, sociali ed immaturità nel settore gnostico (11 anni), ha costituito il nucleo della squadra obiettivo compresi adulti (insegnanti, genitori), i quali vengono a contatto con lui. La raccolta dei dati qualitativi si è fatta tramite la metodologia dell'osservazione [valutazione pedagogica atipica, liste di controllo delle abilità base (ΑΕΒΔ), protocolli sperimentali] dopo 150 ore di osservazione e partecipazione nella stessa classe con l'alunno.

In aggiunta, i dati quantitativi sono stati raccolti tramite testi differenziati con storie sociali ed obiettivi didattici stabiliti da abilità sentimentali e linguistiche. Nei risultati della ricerca il primo caso è stato dimostrato pienamente per quanto riguarda la differenziazione e l'adattamento dei rapporti dei microgruppi con lo studente. Nell'ambito dello sviluppo e miglioramento della sua organizzazione sentimentale con l'applicazione del programma di inserimento mirato, strutturato dell'educazione ed istruzione speciale. Il secondo caso, per quanto riguarda i rapporti del microgruppo con lo studente con difficoltà di apprendimento composite, gnostiche, sentimentali, sociali influenzano il programma settimanale e' stato dimostrato parzialmente. Riassumendo, il sostegno efficace e miglioramento dell'organizzazione sentimentale con lo sviluppo dei rapporti del microgruppo con l'applicazione del (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) è stato dimostrato pienamente.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract .....	2
Riassunto .....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	8
Πίνακας 1 ΛΕΒΔ-Μαθησιακής ετοιμότητας τελικές παρατηρήσεις.....	8
Πίνακας 2 ΕΜΔ τελικές παρατηρήσεις.....	9
Πίνακας 3 ΠΑΠΕΑ τελικές παρατηρήσεις.....	9
Πίνακας 4 ΓΜΔ τελικές παρατηρήσεις.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ .....	12
Εικόνα 1 Οικογενειακό Ιστορικό στάσεις και σκέψεις.....	12
Εικόνα 2 Το σκαρίφημα της τάξης- Μικροομαδικές σχέσεις .....	13
Εικόνα 3 Ενδεικτική φωτογραφία της τάξης.....	14
Εικόνα 4 Παπουτσόκουτο .....	14
Εικόνα 5 Ημερήσιο Φύλλο Εργασίας.....	15
Εικόνα 6 Πάζλ του μαθητή στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης .....	15
Εικόνα 7 Ημερήσιο Πρόγραμμα.....	16
Εικόνα 8 Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα.....	18
Εικόνα 9 ΕΔΑ.....	19
<b>ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ .....</b>	<b>19</b>
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - Θεωρητική θεμελίωση στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση.....	23
1.Εισαγωγή.....	23
1.1 Σκοπιμότητα.....	27
1.2 Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος.....	27
2.Θεωρητική Θεμελίωση- βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	28
2.1 Ορισμός του προβλήματος .....	29
2.2.Χαρακτηριστικά-Αιτιολογία Σύνθετων, Γνωστικών, Συναισθηματικών, κοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών.....	33
2.3 Διαγνωστικά κριτήρια(DSM-V,2013).....	34
2.4. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ) .....	35
2.4.1 Ιστορική αναδρομή ειδικής αγωγής .....	37
2.5 ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ορισμοί και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, ΠΑΠΕΑ).....	39
2.6 Το πρόβλημα και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	42

2.7. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	44
2.7.1 Μια συνολική σχολική προσέγγιση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με βάση μια έρευνα .....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης .....</b>	<b>52</b>
<b>1. Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης- Μελέτη περίπτωσης.....</b>	<b>52</b>
<b>2. Η σημασία της παρατήρησης στην Ειδική Αγωγή.....</b>	<b>53</b>
2.1 Παρατηρήσεις σε παιδιά.....	56
2.1 Ατομικό ιστορικό: Στάσεις και παρατηρήσεις .....	56
2.1.2 Οικογενειακό ιστορικό της μελέτης περίπτωσης .....	58
2.1.3. Σχολικό ιστορικό .....	59
2.1.4 Διάγνωση και αιτήματα γονέα.....	60
3. Εργαλεία έρευνας.....	61
3.1. Εργαλεία Έρευνας- ποιοτικά δεδομένα.....	61
3.1.1 Μεθοδολογία παρατήρησης ως εργαλείο ποιοτικών δεδομένων- θεωρητική τεκμηρίωση .....	62
3.1.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ).....	63
3.1.2.1 Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στο επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές Α΄εξάμηνο .....	63
3.1.2.2 Παρατηρήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αποκλίσεις του. (ΠΑΠΕΑ) Α΄εξάμηνο .....	65
3.1.2.3 Παρατηρήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αποκλίσεις του. (ΕΜΔ) Α΄εξάμηνο .....	67
3.1.2.4 Παρατηρήσεις σχετικά με τις γενικές μαθησιακές ανάγκες και τις αποκλίσεις .....	69
3.2.1 Μεθοδολογία παρέμβασης – θεωρητική τεκμηρίωση.....	71
3.2.2 Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	73
3.2.2.1 Αυτοπαρατήρηση .....	74
3.2.2.2 Ετεροπαρατήρηση .....	75
3.2.2.3. Σχολιασμός χωροταξικού σκαριφήματος- Χωροταξική ενσωμάτωση.....	77
3.3.1 Ειδική διδακτική.....	78
3.3.2 Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της ετοιμότητας .....	81
3.3.2.1 Διδακτικός στόχος και βήματα.....	82
3.3.2.2 Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.....	83
3.3.2.3 Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας .....	86
3.3.2.4 Έντυπο καταγραφής με τους γονείς .....	87

3.4	Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες- θεωρητική προσέγγιση .....	88
3.4.1	Εξωτερική εγκυρότητα πειραματικής διαδικασίας.....	90
3.4.2	Το ημι-πειραματικό σχέδιο στα πλαίσια του πειράματος.....	92
3.4.3	Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα κοινωνικών ιστοριών .	92
4.	Πορεία και περιορισμοί της έρευνας.....	94
4.1	Αρχική αξιολόγηση .....	96
4.2	Ενδιάμεση αξιολόγηση.....	97
4.3	Τελικές αξιολογήσεις .....	97
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ-Αποτελέσματα έρευνας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.....</b>	<b>98</b>
<b>1.</b>	<b>Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ .....</b>	<b>98</b>
<b>2.</b>	<b>Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....</b>	<b>100</b>
<b>3.</b>	<b>Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....</b>	<b>101</b>
<b>4.</b>	<b>Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....</b>	<b>102</b>
	Συζήτηση - Προτάσεις.....	103
	Βιβλιογραφία .....	105
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....	105
	Ελληνική Βιβλιογραφία.....	106



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

**Πίνακας 1 ΛΕΒΑ-Μαθησιακής ετοιμότητας τελικές παρατηρήσεις**

<b>ΛΕΒΑ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.</b>																
Όνομα μαθητή: Γ. Τάξη: Ε΄ Δημ. Εξάμηνο: Β΄					Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 12/12/2014					Ημερομηνία						
										Ενδ. Παρατηρήσεων: 12/02/2015						
										Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 26/03/2015						
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική οργάνωση - Αυτοσυναισθήμα																
(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική					
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Απόφαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση με σήματα	Δοσολεπτή	Προσανατολισμός	Ρυθμός και γοργάδα	Πλευρικήση	Οτιμή μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικό κριτήριο	Αυτοσυναισθηματική	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β΄ εξ, ΣΤ΄ Δημ																
Α΄ εξ, Στ΄ Δημ																
Β΄ εξ, Ε΄ Δημ																
Α΄ εξ, Ε΄ Δημ				X		X										X
Β΄ εξ, Δ΄ Δημ	X			X												
Α΄ εξ, Δ΄ Δημ		X							X							
Β΄ εξ, Γ΄ Δημ			X					X		X						
Α΄ εξ, Γ΄ Δημ										X						
Β΄ εξ, Β΄ Δημ											X					
Α΄ εξ, Β΄ Δημ													X			
Β΄ εξ, Α΄ Δημ														X		
Α΄ εξ, Α΄ Δημ															X	
Β΄ εξ, Νηπ																
Α΄ εξ, Νηπ																

## Πίνακας 2 ΕΜΑ τελικές παρατηρήσεις

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																		
εξάμηνα/ τάξη φοίτησης	Όνομα μαθητή: Γ						Τάξη: Ε' Δημ. Εξάμηνο: Β'			ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: Αρχ. Παρατήρηση: 12/12/2014 Ενδ. Παρατήρηση: 12/02/2015 Τελ. Παρατήρηση: 26/03/2015								
	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Συμπεριφορά-Συναισθηματική υποστήριξη																	
	Αντιληπτικές δεξιότητες			Μνημονικές δεξιότητες			Δεξιότητες -		Βασικές Αναγνωστικές		Μαθηματικές		συμπεριφοράς(6)					
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	λεπτομερής μνήμη - μνήμη ακαθόριστων	Μακροπρόθεσμη μνήμη - χωροχρονική	Βραχυπρόθεσμη - λειτουργική μνήμη	Χωροχρονικές προσανατολισμό	Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραμμάτου λόγου	Φωνολογική αντίληψη	γραφή	Μορφολογικό - ορθογραφία	Σημειολογικά	Γραπτή έκφραση	Αριθμικά μαθηματικά σύμβολα	Γλώσσα κ μαθηματικά	Συναισθηματική υποστήριξη	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική Αυτοεικόμηση
β' εξ. ΣΤ' Δημ																		
Α' εξ. Στ' Δημ																		
Β' εξ. Ε' Δημ																		
Α' εξ. Ε' Δημ																		
Β' εξ. Δ' Δημ	x	x	x															
Α' εξ. Δ' Δημ				x														
Β' εξ. Γ' Δημ				x														
Α' εξ. Γ' Δημ																		
Β' εξ. Β' Δημ																		
Α' εξ. Β' Δημ																		
Β' εξ. Α' Δημ																		
Α' εξ. Α' Δημ																		
Β' εξ. Νηπ																		
Α' εξ. Νηπ																		

## Πίνακας 3 ΠΑΠΕΑ τελικές παρατηρήσεις

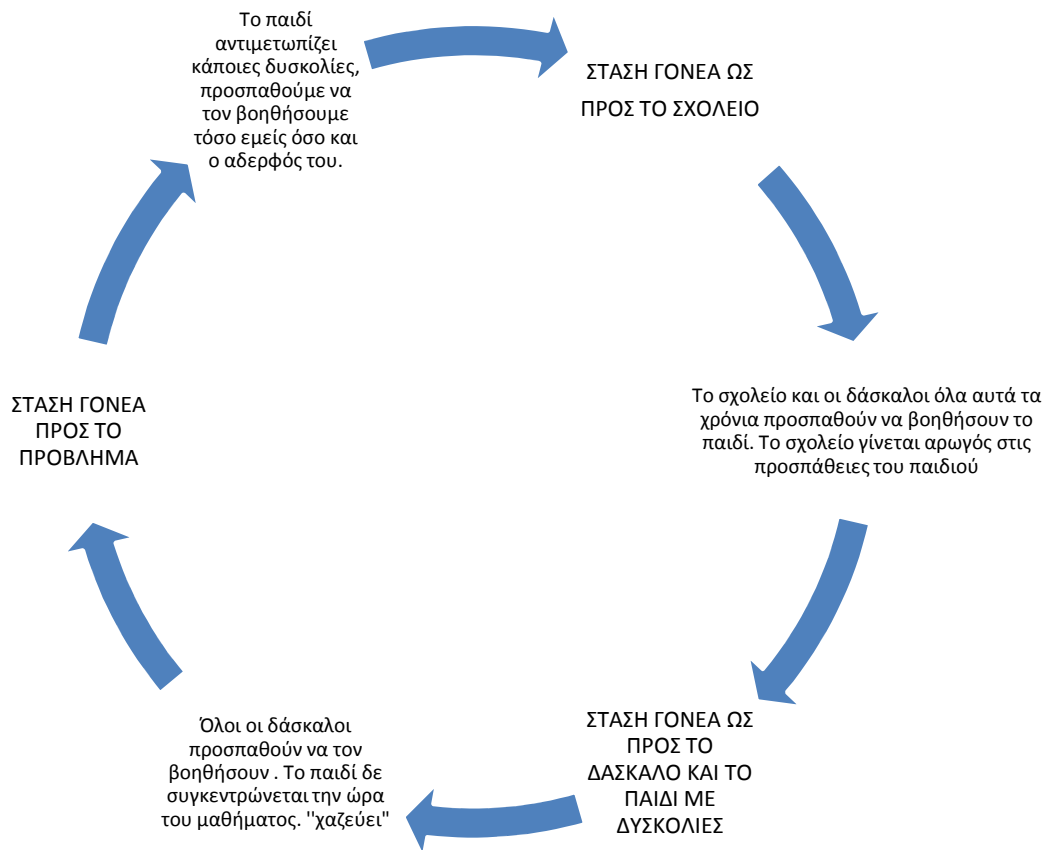
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Γ.								Τάξη φοίτησης: Ε' Δημ. Εξάμηνο: Β' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 26/03/2015/						
	<b>Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)</b>														
	Διδακτικές Προτεραιότητες: Μαθησιακή ετοιμότητα :Συναισθηματική οργάνωση														
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)	
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότ	Επαγγ. προσανατολισμός
β' εξ. ΣΤ' Δημ															
Α' εξ. Στ' Δημ															
Β' εξ. Ε' Δημ									X						
Α' εξ. Ε' Δημ											X	X			X
Β' εξ. Δ' Δημ					X	X							X	X	
Α' εξ. Δ' Δημ	X	X					X			X					
Β' εξ. Γ' Δημ			X	X				X							
Α' εξ. Γ' Δημ															
Β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															
Β' εξ. Νηπ															
Α' εξ. Νηπ															

Πίνακας 4 ΓΜΔ τελικές παρατηρήσεις

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ μαθητή: Γ.				Όνομα				Τάξη φοίτησης: Ε' Δημ. Εξάμηνο: Β'				Ημερομηνία: 26/03/2015			
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - Συνασθηματική οργάνωση															
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητική οτιότητα	νοητικές ικανότητες	συνασθηματική οργάνωση	αριθμούς	πράξεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές, συνεργασίες ευγενικός	ανηλικές (επιθετικός, μη συνεργασίες)	παραβατικές	ανηλικές	παραβατικές
β' εξ, ΣΤ' Δημ															
α' εξ, Στ' Δημ															
β' εξ, Ε' Δημ														X	X
α' εξ, Ε' Δημ														X	
β' εξ, Δ' Δημ															
α' εξ, Δ' Δημ						X	X								
β' εξ, Γ' Δημ	X	X				X				X	X				
α' εξ, Γ' Δημ			X	X				X	X						
β' εξ, Β' Δημ															
α' εξ, Β' Δημ															
β' εξ, Α' Δημ															
α' εξ, Α' Δημ															
β' εξ, Νηπ															
α' εξ, Νηπ															

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 Οικογενειακό Ιστορικό στάσεις και σκέψεις



Εικόνα 2 Το σκαρίφημα της τάξης- Μικροομαδικές σχέσεις



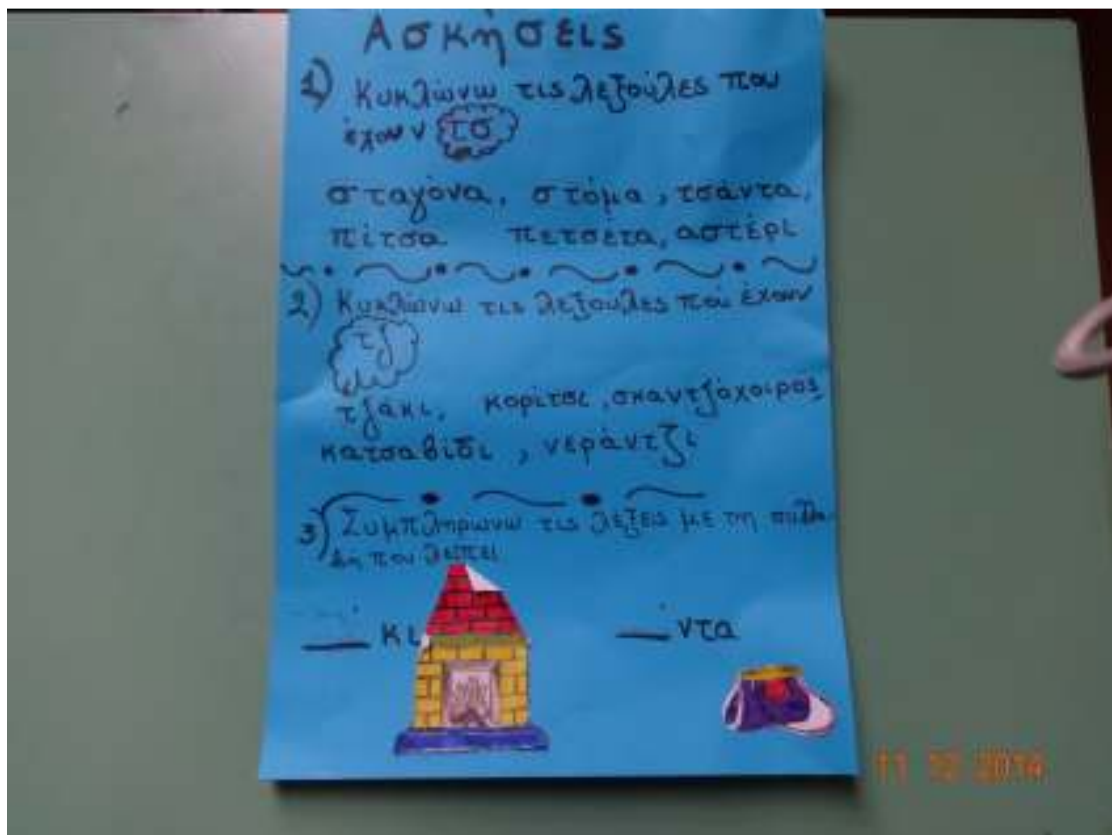
**Εικόνα 3** Ενδεικτική φωτογραφία της τάξης



**Εικόνα 4** Παπουτσόκουτο



Εικόνα 5 Ημερήσιο Φύλλο Εργασίας



Εικόνα 6 Πάζλ του μαθητή στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης





## Εικόνα 7 Ημερήσιο Πρόγραμμα

ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ	ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ
ΓΛΩΣΣΑ 1η, 2η ώρα	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Να αποδέχεται τα ενδεχόμενα λάθη του στην ορθογραφία, ανάγνωση.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Γράφουμε όλοι μαζί την ορθογραφία, συζητούμε για τα λάθη μας. Όλοι μας κάνουμε λάθη. (Η δασκάλα και οι μαθητές)</li> <li>◆ Επιβράβευση κάθε προσπάθειας με αυτοκόλλητα, στίκερ και λεκτικό έπαινο.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Τετράδια</li> <li>◆ Πίνακας(υπαγόρευση της ορθογραφίας, γίνομαι κριτής του εαυτού μου, μαθαίνω μέσα από τα λάθη μου).</li> <li>◆ Αυτοκόλλητα και λεκτικός έπαινος</li> </ul>	
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Συνεργασία με τους συμμαθητές.</li> <li>◆ κοινωνικότητα</li> <li>◆ Επικοινωνία, χαλάρωση.</li> <li>◆ Μείωση άγχους.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Συζήτηση, εξωτερίκευση συναισθημάτων</li> <li>◆ Παιχνίδι (ομαδικό)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Προαύλιος χώρος, μπάλα</li> <li>◆ Φυλλές για βόλεις.</li> </ul>	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ 3η,4η ώρα	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Μαθαίνω να λύνω ένα απλό πρόβλημα, με απλούς αριθμούς, χωρίς άγχος.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Γράφουμε μαζί ένα απλό πρόβλημα στον πίνακα, προτείνουμε λύσεις.(ακολουθούν ευφυολογήματα, για μείωση άγχους.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Πίνακας,</li> <li>◆ Αριθμογραμμή που είναι τοποθετημένη στον τοίχο.</li> </ul>	
ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ-ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ 5 <sup>η</sup> ώρα	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Να βιώνει το αίσθημα μίας ενδεχόμενης αποτυχίας.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Προσπάθεια επίλυσης ενός παζλ διαβαθμιζόμενης δυσκολίας στη γωνιά με το τραπέζακι.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Παζλ, γωνιά με το τραπέζακι.</li> </ul>	

ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ	ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ
<p>ΓΛΩΣΣΑ</p> <p>1η, 2η ώρα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Να αποδέχεται τα ενδεχόμενα λάθη του στην ορθογραφία, ανάγνωση.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Γράφουμε όλοι μαζί την ορθογραφία, συζητούμε για τα λάθη μας. Όλοι μας κάνουμε λάθη. (Η δασκάλ και οι μαθητές)</li> <li>◆ Επιβράβευση κάθε προσπάθειας με αυτοκόλλητα, στίκερ και λεκτικό έπαινο.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Τετράδια</li> <li>◆ Πίνακας (υπαγόρευση της ορθογραφίας, γίνομαι κριτής του εαυτού μου, μαθαίνω μέσα από τα λάθη μου).</li> <li>◆ Αυτοκόλλητα και λεκτικός έπαινος</li> </ul>	
<p>ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Συνεργασία με τους συμμαθητές.</li> <li>◆ κοινωνικότητα</li> <li>◆ Επικοινωνία, χαλάρωση.</li> <li>◆ Μείωση άγχους.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Συζήτηση, εξωτερίκευση συναισθημάτων</li> <li>◆ Παιχνίδι (ομαδικό)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Προαύλιος χώρος, μπάλα</li> <li>◆ Φυλλά για βόλεϊ.</li> </ul>	
<p>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</p> <p>3η, 4η ώρα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Μαθαίνω να λύνω ένα απλό πρόβλημα, με απλούς αριθμούς, χωρίς άγχος.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Γράφουμε μαζί ένα απλό πρόβλημα στον πίνακα, προτείνουμε λύσεις. (ακολουθούν ευφυολογήματα, για μείωση άγχους.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Πίνακας,</li> <li>◆ Αριθμογραμμή που είναι τοποθετημένη στον τοίχο.</li> </ul>	
<p>ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ-ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ</p> <p>5<sup>η</sup> ώρα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Να βιώνει το αίσθημα μίας ενδεχόμενης αποτυχίας.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Προσπάθεια επίλυσης ενός παζλ διαβαθμιζόμενης δυσκολίας στη γωνιά με το τραπεζάκι.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Παζλ, γωνιά με το τραπεζάκι.</li> </ul>	

## Εικόνα 8 Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα

<b>ΗΜΕΡΕΣ</b>	<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</b>	<b>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b>	<b>ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ ΔΙΔΑΚΑΛΙΑΣ</b>	<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ</b>
<b><u>ΔΕΥΤΕΡΑ</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Να μάθει να αναπτύσσει τις ιδέες του σε έναν διάλογο (σε ένα μάθημα κατανόησης κειμένου).</li> <li>➤ Να μάθει να αποδέχεται την ενδεχόμενη αποτυχία του.(προφορικός λόγος και συναισθηματική οργάνωση).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ως έναυσμα, η αγάπη του για τον σκύλο του.</li> <li>➤ Του δίνω ένα κείμενο . Το αγαπημένο μου κατοικίδιο ζώο.</li> <li>➤ Κάνουμε ανάγνωση μαζί.</li> </ul>	Κείμενο εικόνα α Κείμενο με τα ζώα.	
<b><u>ΤΡΙΤΗ</u></b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Παιχνίδι ρόλων(διάλογος) <u>Δραματοποίηση</u></li> <li>➤ Βρίσκεσαι στο σπίτι σου και περιγράφεις στον φίλο σου το αγαπημένο σου σκύλο.</li> </ul>	<u>Δραματοποίηση</u>	

<b><u>ΤΕΤΑΡΤΗ</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Να μάθει να διακρίνει και να διαχωρίζει το τα, από το τζ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Στον πίνακα επιτυγχάνεται η διάκριση των λέξεων. (κυκλώνω τις λέξεις με τα και τζ.</li> </ul>	Πίνακας, καρτέλες με τα και <u>τζ και τσ</u>	<b><u>Εικόνα α</u></b>
<b><u>ΠΕΜΠΤΗ</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Να μπορεί να γράφει λέξεις με τα με τζ χωρίς να κάνει λάθη και να μπερδεύεται</li> </ul>	<b>ΑΣΚΗΣΕΙΣ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Βάζω τις λέξεις στη σωστή σειρά (εικόνα β)</li> </ul>		
<b><u>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ</u></b>		ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΜΕ ΠΑΠΟΥΤΣΟΚΟΥΤΟ (εικόνα γ)	Παπουτσόκουτο	

### Εικόνα 9 ΕΛΑ

## ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ:** « Να μάθει να αποδέχεται την ενδεχόμενη αποτυχία του»

**Μαθητής:** Γ, **Ηλικία:** 11 χρονών, **Σχολείο:** τριθέσιο δημοτικό σχολείο, νομού αρκαδίας, **Τάξη:** Ε', **Διάγνωση:** Α Ανωριμότητα στο γνωστικό τομέα- Σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες .

<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b>	<b>Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:</b> Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Συναιθηματική οργάνωση.	<b>Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:</b> Δεξιότητες στην Ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης στην ανάπτυξη της αυτό-εκτίμησης του μαθητή.
-------------------------------	--	--

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)
14/09/2014	« Κυρία να σας πω για το αγαπημένο μου ζώο ; »	Ναι , βέβαια και μπορείς.  Η πρώτη συνάντηση με τον μαθητή μου στα πλαίσια της έναρξης της σχολικής χρονιάς	Ο μαθητής περιγράφει τον σκύλο του.	Υπήρξε μία αλληλεπίδραση με το μαθητή μόνο όταν του ζήτησα να μου αναφέρει το όνομά του και τις αγαπημένες του ασχολίες
26/ 11/ 2014 Την ώρα των εικαστικών ζητήθηκε να ζωγραφίσει τα συναισθήματά του	«Κυρία, πάντα αισθάνομαι λυπημένος στο σχολείο»	---	--	Τότε αντιλήφθηκα πως ο μαθητής μου είναι βασανιστήριο να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί την ώρα των μαθημάτων φοβάται την ενδεχόμενη αποτυχία του, αγχώνεται με τα λάθη του και όπως διέκρινα στη φατσούλα που ζωγράφισε ήταν ιδιαίτερα λυπημένος.
9/12/2014 Ο μαθητής μου ακόμη φαίνονταν πως ντρέπονταν να μου ζητήσει να του λύσω απορίες σχετικές με τα	--	Του ζητήθηκε να σηκωθεί στον πίνακα και να γράψουμε μαζί ένα παράδειγμα σχετικό με τον «πλάγιο λόγο»	Εκείνος, αφού σηκώθηκε και το έγραψε «μου χαμογέλασε»	Τότε ένιωσα χαρά και ενθουσιασμό, καθώς ο μαθητής μου σπάνια κοιτάζει κατάματα και συνήθως ντρέπεται.

μαθήματά του.				
14/01/2015 Η προσοχή μου επικεντρώθηκε στο 8 <sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου του μαθητή «της Γλώσσας Ρόδα και Ροδάνι»	---	Σου αρέσει το κείμενο; Γιατί;	Ναι.	Ο Γ προσπαθούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις κατανόησης, τις οποίες έθετα, αλλά πάντοτε μονολεκτικά και μόνο όταν τον ρωτούσα προσωπικά το ίδιο, χωρίς να σηκώνει το χέρι του να μου απαντήσει όπως οι υπόλοιποι μαθητές
11/02/2015 παρατήρησα πως διάβασε με αρκετά μεγάλη άνεση και εύληπτα την ανάγνωση που είχαμε στο βιβλίο της γλώσσας Έ δημοτικού, τετράδιο μαθητή στη σελίδα 54 το 10 <sup>ο</sup> κεφάλαιο που αναφέρεται στην Επιστημονική φαντασία.	-----	« Διάβασε σε παρακαλώ το κείμενο»	«Εντάξει κυρία θα βάλω τα δυνατά μου»	Τη συγκεκριμένη ημέρα ο μαθητής διέθετε αυτοπεποίθηση και δεν δυσχεραίνονταν να αναγνώσει ένα κείμενο σε σύγκριση με προηγούμενα κείμενα.
5/03/2015 Παρατήρησα πως διαφαίνεται μία αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα μαθήματα και το σχολείο. Παλιότερα ο μαθητής μου απογοητεύονταν πιο εύκολα με το	«Κυρία θα διαβάσω εγώ τώρα το κείμενο; »	«Ναι αν θέλεις μπορείς να το διαβάσεις.»	«Ναι τώρα έχω όρεξη»	Παρατηρούσα πως βελτιώνονταν η αυτοεικόνα του και η ψυχολογία του. Αναντίρρητα, πιστεύω πως σε αυτό το σημείο έχει συμβάλει ουσιαστικά η σχέση που έχει με του υπόλοιπους συμμαθητές του

παραμικρό λάθος που έκανε σε όλα τα μαθήματα, αγχώνονταν και στο τέλος έκλαιγε				
16/04/2015	« Κυρία μπορείτε να μου εξηγήσετε αυτή την άσκηση στα Μαθηματικά ξανά γιατί δεν την έχω καταλάβει πολύ καλά»	«Βεβαίως και μπορώ να στη εξηγήσω και μαζί θα τη λύσουμε».		Εκείνη τη στιγμή κατάλαβα πως ο μαθητής μου με εμπιστεύονταν πραγματικά και υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ μας.(

### Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ ( Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΑΠΑ ( Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση)

ΕΔΑ ( Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ ( Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΔΑΔ (Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή)

ΔΑΦ ( Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)

ΛΕΒΔ ( Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑ ( Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

ΣΑΔΕΠΕΑΕ ( Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - Θεωρητική θεμελίωση στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση

## 1.Εισαγωγή

Στην εποχή μας, η ύπαρξη των πολυδαίδαλων παιδαγωγικών προβλημάτων υφίσταται, δεν μπορεί να παραβλεφθεί, αλλά ούτε και να αγνοηθεί. Οι αναφυόμενες δυσχέρειες κρίνεται αναγκαίο να προσεγγιστούν διεπιστημονικά και να διατηρηθεί η εγρήγορση των ατόμων, οι οποίοι συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, το χρέος μας στη σημερινή περίσταση είναι να υποβοηθήσουμε τη μόρφωσή μας. Η μόρφωση θα μας χρειαστεί στη ζωή. Σήμερα όλοι έχουν την ανάγκη από τη μόρφωση, όσο και από την υλική τροφή. Όλοι μπορούμε να γίνουμε χρήσιμοι ο ένας με τον άλλον.(Δράκος Γ, 2003,ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας Β' έκδοση, Αθήνα)

Η ύπαρξη του ανθρώπου είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη της κοινωνίας. Θεωρώντας ως κοινωνία, ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων σε αλληλεξάρτηση, προσδιορίζω ως βασικά υπαρξιακά και λειτουργικά στοιχεία της, την οργάνωση και την αλληλεξάρτηση. Η παραδοχή αυτή καθορίζει αυτομάτως την ανάγκη τού να κινούνται τα άτομα μέσα στα πλαίσια ενός συστήματος, a priori, δομημένου και το κυριότερο να επικοινωνούν. Ως επικοινωνία θεωρώ, τη δυνατότητα που αποκτά το μέλος μιας κοινωνίας, μιας κοινότητας ή μιας ομάδας, να μεταφέρει και να λαμβάνει σκέψεις, αισθήματα, συναισθήματα, εμπειρίες, ανάγκες, επιθυμίες, κλπ. Έτσι βασικό και συστατικό στοιχείο της κοινωνικής μας παρουσίας φαίνεται πως είναι η επικοινωνία (Τσιναρέλης Γ, προσαρμοσμένη εκπαίδευση, σελ47).

Στις μέρες μας το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων δεν εστιάζει μόνο στο ίδιο το άτομο, αλλά κατ' επέκταση και στους λειτουργικούς του περιορισμούς ,συμπεριλαμβάνοντας την ώσμωση μεταξύ του εκπαιδευτικού,



κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Η ύπαρξη των εκπαιδευτικών αναγκών και κατ' επέκταση η αναπηρία είναι ένα πολυδαίδαλο και πολύπλοκο φαινόμενο. Η κλασική ιατρική θεωρεί πως πρόκειται για μία απώλεια ή βλάβη ή απόκλιση από τις «φυσιολογικές», ψυχολογικές, κινητικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος. Ωστόσο, η ουσιαστική αλληλεπίδραση των ικανοτήτων του ατόμου και των απαιτήσεων της κοινωνίας ορίζει κατ' ουσίαν την έννοια του ανάπηρου ατόμου και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του. Αδιαμφισβήτητα, κρίνεται αναγκαία η ανάδειξη μίας ολιστικής αντιμετώπισης στην προσέγγιση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με την άμβλυνση των διακρίσεων και την εξασφάλιση της κοινωνικής προστασίας. Ωστόσο, το πρόβλημα αναδύεται στις μέρες μας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το αν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας απαιτητικής ελληνικής κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως την ανθρώπινη ποικιλομορφία, η οποία κατανοεί διαφορετικά την ύπαρξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο και η ποιότητα της καθημερινής ζωής των ατόμων, η οποία συσχετίζεται με τις δομές της κοινωνίας. (Δροσινού Μ, 2004).

Αδιαμφισβήτητα, πέρα από την κοινωνία και το κομμάτι της ενσωμάτωσης νευραλγικό ρόλο διαδραματίζει και η συμβολή της Ειδικής Παιδαγωγικής στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Θεωρητικά, υπάρχει μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικής Αγωγής, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία, την ύπαρξη του παιδιού, την ύπαρξη του παιδαγωγού και την ύπαρξη της προβληματικής κατάστασης. Το ουσιαστικότερο ζήτημα, τα οποίο απασχολούσε έντονα τους συμμετέχοντες στην Ειδική Αγωγή εστιάζεται στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να μειωθούν οι δυσχέρειες στην καθημερινή διδακτική και στη μαθησιακή πράξη. Σημαντική παράμετρος, ώστε να υπερκεραστούν οι δυσκολίες θεωρείται η σωστή επιστημονική κατάρτιση του ειδικού παιδαγωγού- εκπαιδευτικού. (Δράκος, 2002).

Η πρόκληση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προετοιμαστούν δάσκαλοι, ώστε να διδάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει διεθνώς αναγνωρισθεί. Έχει δοθεί επιπρόσθετη ώθηση διεθνώς όσον

αφορά τη συνεκπαίδευση, ώστε να δοθούν δυνατότητες στα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολικού συστήματος.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το πόσο σημαντική είναι η ειδική εκπαίδευση των δασκάλων έχει επισημανθεί εδώ και τριάντα χρόνια από την «αναφορά Warnock», στην οποία εισάγει το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και είχε προτείνει την ενσωμάτωση των παιδιών με ανάγκες μέσα στα κανονικά σχολεία.

Αν και υπάρχουν συγκεκριμένα προσόντα κατάρτισης δασκάλων από το 1990, αυτό δεν μπορεί να μας εξασφαλίσει ότι η συγκεκριμένη κατάρτιση είναι επαρκής. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, παρά τις προσδοκίες της κυβέρνησης ότι οι καινούριοι δάσκαλοι θα είναι καταρτισμένοι, ώστε να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, ωστόσο, υπάρχουν αμφιβολίες για την επαρκή εκπαίδευση τους. Η θέση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην ειδική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαίο να γίνει αντιληπτή, μέσω της έννοιας της αλλαγής, μέσω της εκπαίδευσης των δασκάλων σύμφωνα με τις ανάγκες των σχολείων. Από το 1990 δεν τέθηκαν μόνο τα συνηθισμένα προσόντα που θα πρέπει να έχει ο δάσκαλος, αλλά κρίνεται αναγκαίο ο δάσκαλος να είναι εφοδιασμένος με προσόντα που αφορούν τη ρεαλιστική πλευρά του σχολικού περιβάλλοντος.

Αναντίρρητα, σταδιακά η προετοιμασία των εκπαιδευόμενων να διδάξουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αμβλύνηκε. Η τάση που κυριαρχούσε χαρακτηριζόταν από τη μείωση της προτεραιότητας που συνεπάγονταν στην εκπαίδευση των δασκάλων που θα στήριζαν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη εικόνα που κυριαρχούσε είχε προκληθεί από την πολυπλοκότητα της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων.

Η διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται ευρέως πως απαιτεί εξειδικευμένη γνώση και δραστηριότητες, οι οποίες συσχετίζονται με τα συγκεκριμένα είδη εκπαιδευτικών αναγκών. Σε αδρές γραμμές, η φύση της διδασκαλίας έχει ανακύψει ως εμπόδιο στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα “κανονικά” σχολεία, καθώς ενισχύεται η θέση των δασκάλων που δεν έχουν τη γνώση και το ταλέντο να διδάξουν τόσο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και τα παιδιά με άλλες ειδικές ικανότητες. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει συγκεκριμένη

παιδαγωγική προσέγγιση για τη εξειδικευμένη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες.( Jorsen , journal of research in Special educational needs, 2011)

Οι Lewis και Norwich (2004) «προσέγγισαν αυτό το περίπλοκο ερώτημα στα πλαίσια ενός μοντέλου διδασκαλίας που διαχωρίζει τρία ανεξάρτητα στοιχεία: το πρόγραμμα διδασκαλίας, τη γνώση των δασκάλων και την παιδαγωγική. Για κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία μπορούν να υπάρχουν συγκεκριμένα γνωρίσματα σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή γενικά γνωρίσματα κοινά στη διδασκαλία των μαθητών. Στη μελέτη που είχε διεξαχθεί από αυτούς τους συγγραφείς μαζί με μία ομάδα ειδικών σε ένα ευρύ φάσμα των ειδικών αναγκών παρατηρήθηκαν ελάχιστες αποδείξεις που δικαιολογούσαν ένα απλό μοντέλο διακριτών εξειδικευμένων παιδαγωγικών. Η μελέτη επιβεβαιώνει ότι πολλές διαφοροποιήσεις στις στρατηγικές του προγράμματος της γνώσης και της παιδαγωγικής θεωρήθηκαν με μεγαλύτερη χρησιμότητα ως οι εμπλεκόμενοι, υπήρχαν διακριτές διαφοροποιήσεις στο βαθμό της έντασης και της εστίασης, όσο και της παιδαγωγικής των προγραμμάτων στρατηγικής μέσα σε ένα φάσμα εντατικοποίησης. Αυτές οι ιδέες αποδείχθηκαν σχετικές κυρίως για τις περιοχές των ειδικών αναγκών που επικρατούν κυρίως στα « κανονικά σχολεία» από ότι σε ειδικά σχολεία(αναφερόμαστε σε ήπια έως κανονικά επίπεδα των ειδικών αναγκών). Η αρχική εξάσκηση στην προετοιμασία των δασκάλων – δηλαδή πως οι συγκεκριμένοι να ξέρουν να δημιουργήσουν αποτελεσματικές εξατομικευμένες παροχές διδασκαλίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εσωκλείει την ιδέα ότι αυτή η διδασκαλία έγκειται στην εντατικοποίηση γενικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τα παιδιά με ειδικές ικανότητες. ( Jorsen , journal of research in Special educational needs, 2011). Αυτό το μοντέλο της παιδαγωγικής για τις ειδικές ανάγκες συνδέεται με τις σύγχρονες γενικές ιδέες που αφορούν την εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία επικεντρώνεται στη διαμόρφωση της μάθησης για όλους τους μαθητές και σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες. Η εξατομίκευση εσωκλείει ισχυρές συσχετίσεις και συνδέσεις επικεντρωμένες στους μαθητές για τις αξίες των μαθητών, καθώς εστιάζει στη συμμετοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο θέτονται ερωτήματα για την έκταση στην οποία η εξατομίκευση συσχετίζεται με την επιλογή για το πώς και το τι θα μάθει». Ωστόσο, τότε εισήχθη ο όρος «εξατομίκευση» που, προσπάθησε να διαχωρίσει τον όρο «εξατομικευμένη διδασκαλία»(personalization) από τον όρο «μεμονωμένη αγωγή»(individualization),η

οποία συνδέθηκε με τους μαθητές που κάθονται μόνοι τους εγκαταλελειμμένοι στα δικά τους εξαρτήματα/παιχνίδια που ενισχύουν χαμηλές προσδοκίες. Όπως είναι προφανές, πολλοί δάσκαλοι θεώρησαν τον όρο αμφιλεγόμενο και χρήζοντα αποσαφήνισης κι άλλοι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των ειδικών σχολείων που είδαν την εξατομικευμένη διδασκαλία ως μία με μεμονωμένη αγωγή. .( Jorsen , journal of research in Special educational needs, 2011).

### **1.1 Σκοπιμότητα**

Η έρευνα εστιάζεται στην ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές , συναισθηματικές , κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο, στη Ε΄τάξη, ηλικίας 11 ετών με έμφαση την ανάπτυξη της συναισθηματικής του οργάνωσης. Επιπρόσθετα, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη του προβλήματος της ανάπτυξης της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή με διάγνωση σύνθετων γνωστικών , συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών. (Δροσινού Μ,(2014 α)

### **1.2 Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος**

Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Μελετά και εξετάζει αν οι μικρό-ομαδικές σχέσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται

στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η έρευνα εστιάζει και αναδιφά αν οι μικρό-ομαδικές σχέσεις στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Ακόμη, η παρούσα έρευνα εξετάζει αν η ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων με την Εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ανάπτυξη και τη βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης στο δημοτικό σχολείο. (Δροσινού Μ,(2014 α)

## 2.Θεωρητική Θεμελίωση- βιβλιογραφική ανασκόπηση

Effective strategies to improve writing of adolescents in Middle and High Schools : A Report to Carnegie Corporation of New York . (2007). *Alliance for excellent education* .

Geary, D., Hoard, M., & De Soto, C. (2004, June). Journal of Experimental Child Psychology Editorial Board.

Glenn, B. H., & Gene, G. V. (1968, May). The external validity of experiments. *Journal of the American educational Research* , pp. 434-474.

Jorsen. (2011, March). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of research in Special Educational Needs* .

Maughtan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (2006). Reading problems and antisocial behavior development trends in Comorbidity. *Journal of psychology and psychiatry* .

Plomin, R., & Kovas, Y. (2005, July). Generalist genes and learning disabilities. *Psycho logical Bulletin* .

## 2.1 Ορισμός του προβλήματος

Το πρόβλημα, στο οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα αναφέρεται στις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες μαθητή της Πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης. Πολλοί συγγραφείς, ύστερα από μία ποιοτική γενετική έρευνα για τις μαθησιακές δυσκολίες συμπέραναν πως οι επιδράσεις των γονιδίων στα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικής μορφής και δεν αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη βλάβη. Ειδικότερα, τα περισσότερα γονίδια που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσκολίες στη γλώσσα, στην κατανόηση, στην ανάγνωση και στα μαθηματικά διακρίνονται από τα εξής χαρακτηριστικά: τα γονίδια που επηρεάζουν και δημιουργούν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα ίδια που είναι υπεύθυνα και για όλους τους τύπους των μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, τα γονίδια που επηρεάζουν έναν τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, ταυτόχρονα επηρεάζουν και δημιουργούν κι άλλες δυσχέρειες σε άλλους τομείς.(Plomin, Robert, Kovas, Yulia, Psychological Bulletin, Vol 131(4), July 2005, 592-617).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως η γνώση αλληλεπιδρά με το συναίσθημα και όλα μαζί οδηγούν στην κοινωνική ανάπτυξη. Η θετική ανατροφοδότηση ανάμεσα στη γνώση και το συναίσθημα διατηρεί και διαμορφώνει την αυτό-οργάνωση του αυτοσυναίσθηματος του ατόμου. Επομένως, η αλληλεπίδραση της γνώσης και του συναίσθηματος ενεργοποιούνται από την ανατροφοδότηση, η οποία παρέχεται στα άτομα. Η αυτό-οργάνωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς μας ενισχύονται από την ανατροφοδότηση, η οποία άλλες φορές ενισχύει και λειτουργεί θετικά στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά κι άλλες φορές δημιουργεί

αρνητικές συνέπειες. (Human Development 1995, Marc. D. Lewis, Karger AG, Basel)

Χαρακτηριστικά, σε μία έρευνα , η οποία διεξήχθη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ελέγχθηκε η επίδοσή τους στον τομέα των μαθηματικών.. Αρχικά, χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες, πρώτου επιπέδου,(παρουσίαζαν σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες 82 μήνες), τρίτου επιπέδου, (που παρουσίαζαν σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες 107 μήνες και πέμπτου επιπέδου(που παρουσίαζαν σύνθετες δυσκολίες 131 μήνες). Αυτές οι ομάδες ανταγωνίσθηκαν όλοι μεταξύ τους στη γνώση τους στον τομέα των μαθηματικών, στην εργαζόμενη μνήμη και στις στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούν να λύσουν απλά ή σύνθετα μαθηματικά προβλήματα. Διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνονταν και υπήρχε ένα ουσιώδες έλλειμμα στη μνημονική επεξεργασία των δεδομένων. Η πρώτη ομάδα δεν χρησιμοποίησε πολλές έξυπνες μεθόδους ,για να λύσει ένα απλό πρόβλημα. Υπήρχε ωστόσο μία ποικιλομορφία στη στρατηγική που χρησιμοποιούσε η κάθε ομάδα και μία ακρίβεια σχετικά με τη διαφορετικότητα της μεθόδου στην εργαζόμενη μνήμη. Δηλαδή, η μνημονική επεξεργασία λειτουργούσε διαφορετικά σε κάθε ομάδα για να βγάλει ένα μαθηματικό αποτέλεσμα. Αναντίρρητα, αποδεικνύεται πως κάθε παιδί ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του έχει μία διαφορετική πνευματική ικανότητα που αντιλαμβάνεται τη γνώση των μαθηματικών σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Επιπλέον, άλλες έρευνες , οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην ειδική αγωγή αναφέρονται σε μαθητές από τεσσάρων έως δώδεκα ετών εξετάζουν έναν συγκεκριμένο αριθμό μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες. Θα πρέπει οι μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να γίνουν πολλοί καλοί κι ευέλικτοι στον τρόπο γραφής τους. Συνήθως ο όρος « κακοί μαθητές γραφής αναφέρεται σε αυτούς, οι οποίοι παρουσιάζουν ελλείψεις και ανεπάρκειες στις απαιτήσεις του σχολείου και ειδικότερα στο χώρο της σχολικής τάξης. Αυτούς τους μαθητές συνηθίζουμε γενικά να τους αποκαλούμε «πολύ σιωπηλούς η που δε βγάζουν άχνα» μέσα στην τάξη ή αυτούς οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αφότου δόθηκαν στους παραπάνω μαθητές οδηγίες καθοδήγησης σχετικά με τον τρόπο γραψίματος διαπιστώθηκε μία ευεργετική επίδραση της παραπάνω μεθόδου στον τρόπο συγκρότησης του γραψίματός τους. Παρακάτω θα αναφερθούν σε αδρές γραμμές στρατηγικές για ένα άριστο γραπτό. Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να δίνεται χρόνος και περιθώριο ανάμεσα

στους μαθητές αναφορικά με τις ιδέες τους και τον τρόπο τον οποίο κάθε μαθητής σκέφτεται να αναπτύξει την άποψή του στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, θα πρέπει να δίνονται στο μαθητή συγκεκριμένοι στόχοι επίτευξης για να έχει ολοκληρωμένες ιδέες. Ακόμη, κρίνεται αναγκαίο να δώσουμε στο μαθητή καινούριο λεξιλόγιο, ώστε να το χρησιμοποιεί για να αναπτύξει τις δικές του ιδέες. Να δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συνδέει τις προτάσεις μεταξύ τους στο γραπτό λόγο. Να είμαστε ανοικτοί και θετικοί απέναντι στους μαθητές και να περιορίζουμε το άγχος κάνοντάς τους τις απαραίτητες δραστηριότητες.(S.Graham, D Perin-Alliance for excellent Education, 2007)

Αναντίρρητα, ένα κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών αναφέρεται στις δυσχέρειες της ανάγνωσης των μαθητών στα πλαίσια των σύνθετων γενικών μαθησιακών δυσκολιών του. Για να κατανοήσουμε τη δυσκολία της ανάγνωσης ενός μαθητή του Δημοτικού θα πρέπει να δούμε αν οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνεχίζονται και κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ωστόσο, η παραπάνω δυσλειτουργία θα μπορούσε κάλλιστα να συνδεθεί με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, έρευνες που έγιναν σε αγόρια με προβλήματα στην ανάγνωση διαπιστώθηκε πως τα αγόρια παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά απροσεξίας σχετικά με το μηχανισμό της ανάγνωσης και προβλήματα συμπεριφοράς στη μέση παιδική ηλικία, αλλά πολύ λίγα προβλήματα όσον αφορά τη σχέση τους με τους δασκάλους στην ηλικία των 14 ετών. Παρατηρήθηκε επίσης ανύπαρκτο ποσοστό θυμού στα συγκεκριμένα παιδιά στην προεφηβία. Διαπιστώθηκε επομένως, πως τα αγόρια στο δημοτικό σχολείο παρουσίαζαν κακή συμπεριφορά και κατ' επέκταση προβλήματα στην ανάγνωση επειδή κανένας στο σχολείο δεν τους έδινε τη σημασία που θα έπρεπε.(Maughtan, B, Pickles, A, Hagell, A, Rutter M, Yule, W, 2006, journal of psychology and psychiatry).





## **2.2.Χαρακτηριστικά-Αιτιολογία Σύνθετων, Γνωστικών, Συναισθηματικών, κοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών.**

Πολλοί ειδικοί επιστήμονες αναφέρθηκαν στο έργο τους στις σύνθετες δυσκολίες. Αρχικά, προσέγγιζαν τα θέματα των δυσχερειών με βάση κάποιους ιατροκεντρικούς ορισμούς. Ο Bannatyne, το (1971) αναφέρει « πως ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης, έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Αυτή η κατηγορία, όπως ο ίδιος τονίζει, περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης.

Οι πιο γνωστοί παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί είναι της Bateman (1965) και του Kirk (1972). Η Bateman αναφέρει πως « τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μία παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται με εμφανή δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Δεν μπορούν να αποδοθούν σε νοητική καθυστέρηση». Ο Samuel Kirk αναφέρει «τα παιδιά με δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες ψυχολογικές

διεργασίες που αφορούν την κατανόηση και τη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές οι διαταραχές μπορούν να εκδηλωθούν στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ορθογραφία, στη γραφή, στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία».

### 2.3 Διαγνωστικά κριτήρια(DSM-V,2013)

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-5 και σύμφωνα με τη μελέτη περίπτωσης μαθητή μου στο δημοτικό σχολείο αναφέρονται ως Specific Learning Disorder. Αναφέρονται σε δυσκολίες μάθησης ,δυσκολίες ακαδημαϊκών δεξιοτήτων , όπως υποδεικνύεται και η παρουσία προβλημάτων, έχει διατηρηθεί τουλάχιστον για έξι μήνες παρά την παροχή των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση αυτών των δυσκολιών. Τα χαρακτηριστικά των δυσχερειών αναφέρονται ως εξής:

Αργό διάβασμα μίας λέξης (πχ διαβάζει λίγες-μονοσύλλαβες λέξεις δυνατά, και λανθασμένα, αργά και διστακτικά, μαντεύει συχνά τα λόγια, έχει δυσκολία στο να παράγει την λέξη που ακούει).

Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας του τι διαβάζει (π.χ., μπορεί να διαβάσει το κείμενο με ακρίβεια, αλλά δεν κατανοεί την ακολουθία, τις σχέσεις , τα βαθύτερα συμπεράσματα των κειμένων που διαβάζει. Δυσχέρειες με την ορθογραφία( παραλείπει ή προσθέτει φωνήματα, γράμματα).

Δυσκολίες με την γραπτή έκφραση( κάνουν πολλά γραμματικά και συντακτικά λάθη στη δομή των προτάσεων, έλλειψη σαφήνειας στη γραπτή έκφρασή τους, ελλιπής δομή παραγράφου).Δυσκολίες στην κατανόηση των αριθμών, στους υπολογισμούς, στις σχέσεις ανάμεσα στους αριθμούς, μετρά με τα δάκτυλα για τον υπολογισμό μονοψήφιων αθροισμάτων, χάνεται στους υπολογισμούς σε σύγκριση με τους συμμαθητές του.

Δυσχέρειες αναφορικά με τη μαθηματική λογική(δυσκολίες στην επίλυση μαθηματικών πράξεων, στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων.

Αναντίρρητα, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες επηρεάζονται και είναι ουσιαστικά και ποιοτικά χαμηλότερες από αυτές που θα αναμέναμε με βάση τη χρονολογική ηλικία του μαθητή. Όλα αυτά είναι ουσιώδη και λειτουργούν αρνητικά και επηρεάζουν τις καθημερινές δραστηριότητες του μαθητή και την ακαδημαϊκή απόδοσή του, όπως έχουν δείξει οι κλινικές μελέτες. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του μαθητή, αλλά δεν μπορούν να γίνουν πλήρως αντιληπτές μέχρι τη στιγμή όπου αυτές επιδρούν αρνητικά στις ατομικές ακαδημαϊκές δεξιότητες του μαθητή( πχ χρονομετρημένα διαγωνίσματα, υπερβολικά αργό γράψιμο και διάβασμα. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούμε να πούμε πως απορρέουν και συσχετίζονται με τις νοητικές αναπηρίες, τις ψυχικές και νευρολογικές διαταραχές, την έλλειψη επάρκειας στην γλώσσα και το λόγο ή στην ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία.(DSM-5).

#### 2.4. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ)

Στις μέρες μας είναι πολύ δύσκολο να περιγράψουμε την «παιδαγωγική», η οποία αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ή όπως χαρακτηριστικά αποκαλούν «ανάπηρους». Το γεγονός αυτό απορρέει από την πληθώρα θεωρητικών απόψεων και εκτιμήσεων, καθώς και στην πολυπλοκότητα των μορφών του φαινομένου. Ακόμη, οι παιδαγωγικές απαιτήσεις δεν μπορούν να αναφερθούν ολικά για όλες τις μορφές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς αυτές διαχωρίζονται σε διάφορες μορφές, όπως γλωσσικές, γνωστικές, συναισθηματικές, νοητικές ανάγκες και χρήζουν ειδικευμένης αντιμετώπισης. (Ζώνιου, Σιδέρη, 2011). Η Ρόζα Ιμβριώτη (1939) ορίζει την ειδική Αγωγή «ως επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται από κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες. Αφορούν α) αδυναμίες στις αισθήσεις( τυφλά παιδιά ή βλάβες στην όραση, κωφά ή με βλάβες στην ακοή, β)Σταμάτημα στην εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος (πολύ, μέτρια- λίγο καθυστερημένα παιδιά) γ) Νευροπαθητική ή ψυχοπαθητική σύσταση,

σωματικές αρρώστιες και αναπηρίες, ελαττώματα που οφείλονται στο περιβάλλον ,δύσκολα, απειθάρχητα παιδιά».

Για τον Καλατζή (1972) η Ειδική Αγωγή είναι « ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής.» Αργότερα ,επισημαίνει πως η Ειδική Αγωγή « είναι ένας νέος επιστημονικός κλάδος που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγωγήσεως προσπαθεί να ολοκληρώσει, να μεθωριμάσει ή να εναρμονίσει, μέσα στα όρια της μορφής και του βαθμού των εξελικτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα».

Η Tomlinson (1986) δίνει μία κοινωνιολογική προσέγγιση της Ειδικής αγωγής και τονίζει ότι « Η ειδική Αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση ωφέλειες που φέρνει σε μία αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία , σε ένα μαζικό σύστημα , καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που απορρέουν από το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναφέρονται σε αυτό τον τομέα.

Η Σανσερέλ (1986) αναφέρει ότι «η Ειδική Αγωγή» είναι ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να εξασφαλίσει, συμπληρώνοντας την οικογένεια και ταυτόχρονα παίρνοντας κι άλλα μέτρα, την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων που παρουσιάζουν αναπηρίες ή δυσκολίες.

Αναντίρρητα, ένας επιπρόσθετος ορισμός , ο οποίος ισχύει σε πολλά Ευρωπαϊκά κράτη στις μέρες μας τονίζει ότι η Ειδική Αγωγή προσδιορίζει μία ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που εναρμονίζεται με τις ειδικές ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες και αναφέρεται ως ένα σύστημα ιδιαίτερων προγραμμάτων και υπηρεσιών που λαμβάνουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των δυσχερειών τους. Παράλληλα σε ορισμένες χώρες η Ειδική Αγωγή προσδιορίζει διάφορες « μαθησιακές δυσκολίες» ή παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπου περιλαμβάνονται στον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό και παιδιά προικισμένα. Γι'αυτό το σκοπό της Ειδικής Αγωγής δημιουργήθηκαν νόμοι, οι οποίοι θα θεσπίζονταν, για να δημιουργηθούν ειδικές υπηρεσίες για να παρέχεται ειδική εκπαίδευση « σε

αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα», ώστε μετέπειτα να είναι σε θέση να ενσωματωθούν και να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή και στη επαγγελματική δραστηριότητα. Επομένως, δεν είναι δυνατόν να μπορούμε να ορίσουμε την Ειδική Αγωγή ενιαία εξαιτίας των κοινωνικών- πολιτιστικών- εκπαιδευτικών αντιλήψεων , τα οποία δυσχεραίνουν τις έννοιες της αναπηρίας και της ειδικής εκπαίδευσης αλλά κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε μία πληθώρα παραγόντων, κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών, που συσχετίζονται με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας. (Ζώνιου, Σίδερη, 2011).

#### 2.4.1 Ιστορική αναδρομή ειδικής αγωγής

Αν προσπαθήσουμε να κάνουμε μία αναδρομή στην Ελλάδα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής θα αντιληφθούμε τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Όμηρος στην εποχή του περιγράφει τα μειονεκτήματα των ανθρώπων, όπως κουφός,(ανίκανος), νήπιος (Κουτός). Επισημαίνει πως η μουσική θα μπορέσει να δημιουργήσει την ψυχική γαλήνη του «αρρώστου» . Στη Λιβαδειά υπήρχε το μαντείο του Δία, όπου ήταν ένας χώρος απελευθέρωσης των ψυχικά άρρωστων. Αργότερα, (500-350 πχ) επιδιώκεται μία ενιαία εκπαίδευση σε όλα τα άτομα, σε οποιαδήποτε κοινωνική θέση ανήκουν, ανεξαρτήτως του βαθμού ευφυΐας που αυτά διαθέτουν. Ο Αριστοτέλης ασχολείται με τους τυφλούς και τους κωφούς και προωθεί μία ενιαία εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Ο Θεόφραστος ενδιαφέρεται για την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Κατά τη βυζαντινή περίοδο δεν αναφέρονται μέτρα σχετικά με την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για την εποχή της «πρόνοιας» όπου μεγάλα κτήρια δημιουργούνται όπως νοσοκομεία, πτωχοκομεία. Γύρω στον 20<sup>ο</sup> αιώνα δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην Ειδική Αγωγή. Ειδικότερα, ιδρύθηκαν Ειδικά Σχολεία όπου εστίαζαν στην προστασία, στην εκπαίδευση, στην περίθαλψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, οι παραπάνω δραστηριότητες ήταν αποκλειστικά ιδιωτικής πρωτοβουλίας, προσωπικής ευαισθητοποίησης κάποιων ατόμων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το 1906 ιδρύθηκε στην Καλλιθέα μία Φιλανθρωπική Εταιρία ο «Οίκος Τυφλών» που είχε σαν στόχο την εκπαίδευση και την περίθαλψη των τυφλών παιδιών ηλικίας 7-18 ετών. Μέχρι το 1930 τα άτομα που

παρουσίαζαν νοητική υστέρηση θεωρούνταν πως «παρέκλιναν» από τη φυσιολογική πορεία και η αντιμετώπισή τους και η εκπαίδευσή τους ήταν ανεπαρκείς. Ωστόσο, αργότερα, οι αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταβάλλονται. Οι άνθρωποι πιστεύουν πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι «βοηθητικά μέλη της κοινωνίας» και μόνο σύμφωνα με ορισμένες συνθήκες (επίβλεψη, καθοδήγηση) μπορούν να εργασθούν. Ύστερα, ιδρύεται το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, όπου εφαρμόζονται παιδαγωγικές και ψυχολογικές μέθοδοι για τα παιδιά και θεσμοθετούνται νόμοι για τη «σωματική, πνευματική, ηθική περίθαλψη των ανώμαλων και καθυστερημένων παιδιών». Μετέπειτα, ιδρύονται κι άλλα Ειδικά Σχολεία στις βαθμίδες της εκπαίδευσης για να στεγαστούν μαθητές με ειδικές ανάγκες, τα οποία αναγνωρίζουν τις θεραπευτικές ανάγκες και τη βραδεία εξέλιξη των παιδιών. Μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο μέχρι το 1950 η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αφορούσε μία ιδιωτική πρωτοβουλία ή στα πλαίσια ενός ιδρύματος. Το 1962 ιδρύεται το Στουπάθειο, το πρώτο κέντρο θεραπευτικής αγωγής για τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, προκειμένου να μελετηθεί ολόπλευρα το ζήτημα της ειδικής αγωγής των παιδιών. Από το 1970 κι ύστερα έχουμε μία ουσιώδη θεσμοθετημένη και συστηματική ανάπτυξη στον τομέα της ειδικής αγωγής. Μετά τη μεταπολίτευση η μεταδιδασκτορική βουλή των Ελλήνων κατοχυρώνει συνταγματικά τα δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού. (Ζώνιου, Σίδερα, 2011).

Η Ειδική Αγωγή αφορά το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνονται η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με ειδικευμένα και κατάλληλα εργαλεία, προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή. Η πολιτεία είναι αρωγός στα προβλήματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατοχυρώνει και αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της υποχρεωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ακόμη, στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ) εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις δυσχέρειες και τα εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα είναι αυτό αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Επιπλέον, στον τομέα της ειδικής αγωγής στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος υφίστανται προγράμματα, όπως η εργοθεραπεία, η λογοθεραπεία, η φυσιοθεραπεία, καθώς και οποιαδήποτε υπηρεσία συνεπάγεται την

ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών , την αξιολόγησή τους, την ψυχολογική υποστήριξη τους. Ειδικότερα, η ειδική αγωγή στα σχολεία εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη βελτίωση και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, επιδιώκεται η αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, στην αλληλοαποδοχή, στη συμβίωσή τους με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, καθώς επίσης και στη προσβασιμότητα τους σε όλους τους φορείς και τις υπηρεσίες. (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ Α'199/2008)(Δροσινού μ, Μαρκάκης, Ε, Χρηστάκης, Κ, & Μελάς Δ, 2009). Αναντίρρητα, η σημασία και η έννοια της αναπηρίας και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνεται αναγκαίο να διαχέονται σε όλες τις υπηρεσίες και τους δημόσιους φορείς. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναγνωρίζονται από το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα τους, ωστόσο αυτό το «διαφορετικό» κρίνεται αναγκαίο να αφομοιωθεί μέσα στην κοινωνική αλλαγή.(Δροσινού, Μ, 2004 γ).

## **2.5 ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ορισμοί και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό (ΔΕΠΗΣ, ΑΠΣ, ΠΑΠΕΑ)**

Στις μέρες μας, αναντίρρητα, ο σκοπός της ειδικής αγωγής ενυπάρχει στο γενικό σκοπό για όλους τους μαθητές στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας κι αποσκοπεί στην κατάργηση της διάκρισης και της διαφοράς. Όλες οι διαδικασίες, όλες οι ενέργειες κρίνεται αναγκαίο να αποσκοπούν σε έναν ουσιώδες και βασικό στόχο που αφορά τον αυτοπροσδιορισμό, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης ,της αυτοεικόνας του μαθητή , καθώς επίσης και την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου. Επομένως, για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω ερειπωθέντα κρίνεται αναγκαία η συνεκπαίδευση, η εξατομίκευση, η συμπληρωματικότητα. Στο σχολείο υπάρχουν δύο κατηγορίες παιδιών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εκπαίδευση των οποίων επικεντρώνεται στην κοινωνική αγωγή. Η μία αφορά στα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και η άλλη που παρουσιάζουν βαριές διαταραχές συμπεριφοράς. Τα



παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν βαριές διαταραχές συμπεριφοράς θεωρούν κάποιοι σωστό πριν από το σχολείο να λάβουν μία προκαταρκτική – θεραπευτική αγωγή. Αυτό βασίζεται στην αντίληψη μερικών για την έννοια της αναπηρίας, η οποία δημιουργεί τεχνητά σύνορα μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης και αναδεικνύει πως το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη παρά μόνο την ανάπτυξη ενός προσώπου. Πρωταρχικός στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να μαθαίνουν στο ίδιο περιβάλλον με όλους τους μαθητές, να πηγαίνουν στο σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους, οι δε ενήλικες να έχουν το δικαίωμα στις ίδιες ευκαιρίες για δια βίου εκπαίδευση, όπως και οι άλλοι ενήλικες. ( Δελλασούρας Γ, 2006). Η διδακτική ως επιστήμη αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής και ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας. Ο συγκεκριμένος ορισμός δημιουργήθηκε από τον Ratichus και αργότερα από τον Comenius. Η ειδική διδακτική είναι μέρος της γενικής διδακτικής και σχετίζεται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας, όπως αυτά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ειδική διδακτική χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες διδασκαλίας για να προσεγγίσει, να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. (Δροσινού Μ, 2014 α) . Επομένως, η Ειδική Αγωγή εφαρμόζεται στις μέρες μας από τα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) εστιάζει στην υποστήριξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), προκειμένου να προαχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό και στις δυνατότητες που το επιτρέπουν και τέλος να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε ένα κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα, οι στόχοι του Παπέα στοχεύουν α) στους τομείς της σχολικής ετοιμότητας, β) των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, γ) των κοινωνικών δεξιοτήτων δ) την προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον, ε) των δημιουργικών δραστηριοτήτων, της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Αναφορικά με τον τομέα της Σχολικής ετοιμότητας τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο, να αναπτύξουν τις ψυχοκινητικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους ικανότητες, να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο κι ακόμη να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή

μετάβαση για τη σχολική τους ένταξη. Ακόμη, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στοχεύουν ώστε να κατακτήσουν οι μαθητές τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής, τις μαθηματικές έννοιες και πράξεις κι επίσης να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Παράλληλα, οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τη γνώση του φυσικού, κοινωνικού περιβάλλοντος και τη δημιουργία ενός ανώτερου επιπέδου αυτονομίας. Οι δημιουργικές δραστηριότητες αφορούν τη βίωση των συναισθημάτων της χαράς, της δημιουργίας, την εμπέδωση των σχολικών δεξιοτήτων. Τέλος, στόχος του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής στον τομέα της προεπαγγελματικής ετοιμότητας τα παιδιά κρίνεται αναγκαίο να οργανώσουν την προσωπικότητά τους. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τομέα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων Συναισθηματικής οργάνωσης σύμφωνα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας του ΠΑΠΕΑ. Ειδικότερα, αφορά στην αυτοσυναίσθημα- αυτοεικόνα του μαθητή ,οποίος φοιτά στην Ε΄ τάξη ενός τριθέσιου δημοτικού σχολείου. Η πρακτική άσκηση ήταν συνυφασμένη με την αποδοχή της ενδεχόμενης αποτυχίας του μαθητή στο φάσμα της συναισθηματικής οργάνωσης και την βελτίωση του εαυτού του, προκειμένου να αποκτήσει θετικό αυτό-συναίσθημα .( Δροσινού, Μ, Μαρκάκης, Ε, Χρηστάκης, Κ & Μελάς, Δ.(2009).

Η συναισθηματική οργάνωση είναι καίρια αναπτυξιακή περιοχή για τα παιδιά, γιατί η εικόνα ,την οποία έχει το παιδί για τον εαυτό του, η αποδοχή ή όχι άλλων διαφορετικών προσώπων επιδρούν ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, την κοινωνική του προσαρμογή και οριοθετούν τη μαθησιακή ετοιμότητά του. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται πως η γαλούχηση των θετικών στάσεων και η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα για το μαθητή, τον επηρεάζουν πολυαισθητηριακά κι βελτιώνουν το επίπεδο των διαπροσωπικών του σχέσεων. Ο τομέας , του αυτό-συναίσθηματος, ο οποίος συνιστά και την έρευνα αφορά την αυτό-εικόνα, που αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά της άποψης για τον εαυτό. Εκφράζεται με θετικό τρόπο σαν μία θετική εικόνα του εαυτού κι αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας. Η ανατροφοδότηση μέσω της διαδικασίας της μάθησης θεωρείται πολύ σημαντική από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα προσπαθήσει να επικεντρωθεί σε

συγκεκριμένους τομείς της μαθησιακής ικανότητας. Επιπρόσθετα, τα παιδαγωγικά υλικά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης στον μαθητή αφορούσαν παπουτσόκουτα, πάζλ, υλικό σε υπολογιστή, ομαδικά παιχνίδια, υλική αμοιβή, καραμέλες, λεκτική αμοιβή έπαινοι, συνεργασία με συμμαθητές. Υπήρξε μία θετική αλληλεπίδραση με τους γονείς του μαθητή. ( Δροσινού, Μ, Μαρκάκης, Ε, Χρηστάκης, Κ & Μελάς, Δ.2009).

Το Στοχευμένο Ατομικό διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) επιχειρεί να προσεγγίσει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη διαχείριση προβλημάτων. Το Σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής, Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου, της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή. Επιπρόσθετα, το διδακτικό πρόγραμμα δομείται με βάση χαρακτηριστικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα, όπως η σωστά ρυθμισμένη διαδοχή των οδηγιών, τα στοιχεία της διαδοχής οδηγούν σε ολοκλήρωση μίας δεξιότητας κι όλα τα στοιχεία είναι δομικά συνδεδεμένα, η αποκτημένη δεξιότητα οδηγεί μία ιεραρχία δραστηριοτήτων, οι οποίες δημιουργούν μία βιωμένη εμπειρία. (Δροσινού Μ, 2014 α).

## **2.6 Το πρόβλημα και η αναγκαιότητα της έρευνας.**

Το βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο αναδιφά η παρούσα έρευνα αφορά ακόμη τις μικρο-ομαδικές σχέσεις του μαθητή με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές, Κοινωνικές και Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν, ώστε να υπάρξει βελτίωση τον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης. Επομένως, παρακάτω αναλύονται οι μικρο-ομαδικές σχέσεις των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας του σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να επιτευχθεί μία βελτίωση στον τομέα της

συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Αδιαμφισβήτητα, οι μικρό-ομαδικές σχέσεις που διέπουν έναν οργανισμό συσχετίζονται με τα συναισθήματα που θα πρέπει να είναι κοινά για όλα τα μέλη του. Η σχολική οργάνωση είναι αποτέλεσμα της δράσης πολλών παραγόντων. Αρχικά, πρόκειται για ένα επαγγελματικό σύστημα, καθώς όλα τα μέλη της λειτουργούν ως ειδικοί, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι να διεκπεραιώσουν συγκεκριμένες εργασίες. Ακόμη, η σχολική οργάνωση δημιουργεί μία πελατειακή σχέση, με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και τις προσδοκίες τους στο σχολείο και τις ανάγκες τους. Ο αρχηγός μίας ομάδας κρίνεται αναγκαίο να βρίσκεται σε διηλεκτική επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας. Ακόμη, θα πρέπει να μειώνει το άγχος των μελών της ομάδας, όχι μόνο το στρες που αφορά την επίτευξη των στόχων. Επιπλέον, ο αρχηγός θα πρέπει να διεγείρει και να επιζητά την αποτελεσματικότητα και τη υψηλή απόδοση τόσο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ομάδας. Παράλληλα, ο αρχηγός θα πρέπει να επιτρέπει σε όλα τα μέλη να εκφράζουν ο καθένας τη δική του άποψη μέσα στην ομάδα στα πλαίσια της πνευματικής εμπιστοσύνης. Επίσης, η εργασία σε ομάδες, η ύπαρξη ομάδας δημιουργεί τον κύκλο της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η οποία είναι καθολική για όλα τα μέλη της. Η συγκρότηση μίας ομάδας κρίνεται αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από διάφορα χαρακτηριστικά στοιχεία, τα οποία είναι ουσιώδη. Έτσι, στις μικροομαδικές σχέσεις υπάρχει η αλληλεπίδραση των ατόμων, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί τη συνοχή μίας ομάδας, επέρχεται η αλληλεξάρτηση των ατόμων μεταξύ τους. Η αλληλεξάρτηση της ομάδας είναι απαραίτητη, προκειμένου να υπάρξει διαπραγμάτευση σχετικά με τις ιδέες που επικρατούν, ώστε να επιτευχθεί η ολοκλήρωση των εργασιών μίας ομάδας Σύμφωνα με αυτό τον τρόπο οι ατομικές ανάγκες του ανθρώπου συσσωρεύονται με τις ανάγκες της ομάδας και δημιουργούν επιτυχείς στόχους. Η δυνατότητες μίας ομάδας καθορίζονται από τέσσερα διαφορετικά κριτήρια από τα πραγματικά, τα κοινωνικά, αντιπροσωπευτικά και τα εσωτερικά. (Soro G, Maran, 2008). Παράλληλα, στα πλαίσια της ομάδας ο καθοδηγητής καθίσταται υπεύθυνος να αμβλύνει το άγχος, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Ακόμη, κρίνεται αναγκαίο στα πλαίσια της διαχείρισης των ομάδων να υπάρχει η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία με την σειρά της δημιουργεί έναν κύκλο εμπιστοσύνης. Ο κύκλος της εμπιστοσύνης αποτελείται από διάφορα χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως τη συμμετοχή όλων των ατόμων, τη συνεργασία σε ομάδες, την αλληλεγγύη των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα, και τέλος τη δημιουργία συναισθημάτων. Ειδικότερα, οι μικρο-ομαδικές σχέσεις θα

πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε μέλος της να αισθάνεται ευπρόσδεκτος στην ομάδα και να αναγνωρίζεται η ιδιοσυγκρασία του. Ακόμη, το κάθε μέλος θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να δεσμευθεί προσωπικά στην εργασία του για την ανάπτυξη των σχέσεων της ομάδας. Επίσης, στα πλαίσια των ομαδικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να συνδυάζονται και να συμβιβάζονται τόσο οι προσωπικές όσο και οι εργασιακές πεποιθήσεις των μελών τους. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναγνωρίζεται η προσπάθεια για κάθε μέλος της ομάδας, κάθε μέλος της είναι χρήσιμο για την ομάδα με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων. .(Soro G, Maran, 2008)

## 2.7. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η έρευνα επιδιώκει να συνδυάσει τις μικροομαδικές σχέσεις, οι οποίες δημιουργούνται στους μαθητές στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να βοηθήσουν μαθητή με γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες να βελτιώσει την συναισθηματική του οργάνωση. Είναι αναγκαίο να ερευνηθούν οι καίριες υποθέσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής και να επισημανθούν αν οι μικρο-ομαδικές σχέσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορούν να εισαχθούν στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα χωρίς να το επηρεάζουν, προκειμένου να βελτιώσουν τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο παρακάτω θα αναλυθούν οι συναισθηματική οργάνωση, η οποία είναι ουσιώδης υπόθεση της έρευνας. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική οργάνωση ενός μαθητή αναφέρεται σε έναν συγκερασμό διαδικασιών που του επιτρέπουν έναν αυτόνομο τρόπο ζωής. Συνειδητοποιημένα πλέον, ο μαθητής θα μπορέσει να αντικρύσει μόνος του τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και με λίγη καθοδήγηση να μπορέσει να τονώσει την αυτοπεποίθησή του, προκειμένου να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον. Αναντίρρητα, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στα πλαίσια της ανάπτυξης της συναισθηματικής οργάνωσης είναι οι εξής: Α) Το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, το οποίο τονίζει τη συναισθηματική πλευρά της άποψης για το μαθητή και αποτυπώνεται σαν ένα θετικό ή ένα αρνητικό συναίσθημα, που σχετίζεται με το ίδιο το μαθητή. Σε αυτό τον τομέα κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και

μαθησιακές δυσκολίες. β) Το ενδιαφέρον για μάθηση αποτελεί ακόμη ένα νευραλγικό κίνητρο παρώθησης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον του για μάθηση θα βελτιώσει την προσοχή του και θα διαμορφωθεί μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο ενδιαφέρον και στην προσοχή του για μάθηση. Το ενδιαφέρον κατόπιν θα ενεργοποιήσει συναισθηματικά το μαθητή που παρουσιάζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θα θέσει σε επαγρύπνηση την προσοχή του. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα επικεντρώσει το ενδιαφέρον του, προκειμένου να δημιουργήσει δεξιότητες συνυφασμένες με την ανάπτυξη του ατομικού ενδιαφέροντος του μαθητή για την ολική αρμονία των συναισθηματικών του αναγκών. Γ) Η συνεργασία με τους άλλους προσδιορίζεται από στρατηγικές που βοηθούν τον μαθητή στα πλαίσια της ανάπτυξης της συναισθηματικής οργάνωσης να προωθήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, με στόχο την κοινωνικοποίησή του. Η συνεργασία υλοποιείται ως εκπαιδευτική στόχευση και αξιοποιεί επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα από την μικροομαδική, συνεργατική και διαθετική μάθηση. Η παρέμβαση επιτυγχάνεται με δομημένα διδακτικά προγράμματα συναισθηματικής οργάνωσης σε συγκεκριμένο πλαίσιο με την συμμετοχή τουλάχιστον δύο ή περισσότερων μαθητών. Επομένως, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να εντυφώσει στο αν οι μικροομαδικές σχέσεις μέσα στην τάξη θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή και στην βελτίωση της αυτό-εικόνας του και της αυτό-εκτίμησής του. ( Δροσινού, Μ, Μαρκάκης, Ε, Χρηστάκης, Κ & Μελάς, Δ.(2009). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο η έρευνα να εξετάσει τα εξής ερωτήματα:Α) αν οι μικρό-ομαδικές σχέσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης θα διαφοροποιηθούν και θα προσαρμοστούν στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες Β) έρευνα θα εστιάσει αν οι μικρό-ομαδικές σχέσεις στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές , συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες θα επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Γ) Ακόμη, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει αν η ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων με την Εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) θα υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη και τη βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης στο δημοτικό σχολείο. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει το Στοχευμένο, Ατομικό, δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα

Ειδικής αγωγής (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) να ενσωματωθεί στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του μαθητή και να λειτουργήσει θετικά στη διαδικασία μάθησης του.

### **2.7.1 Μια συνολική σχολική προσέγγιση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με βάση μια έρευνα**

Όταν η έκθεση του Elton δημοσιεύθηκε το 1989, ήταν ευρέως αποδεκτό ότι περιείχε μια ολοκληρωμένη και σύγχρονη ανάλυση της έκτασης της προβληματικής συμπεριφοράς στα σχολεία. Η βία μεγάλης κλίμακας στην τάξη δεν φαινόταν να είναι ένα σημαντικό πρόβλημα. Αυτό που αποτελούσε πρόβλημα, όμως, ήταν η συνεχώς ανάρμοστη συμπεριφορά πολλών μαθητών. Δεν χτυπώ τα παιδιά ήταν ένα μήνυμα που δόθηκε σε όσους συμμετείχαν στη δραστηριότητα. Μία από τις συστάσεις του ήταν ότι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές θα πρέπει να παρέχουν εξειδικευμένη βοήθεια, ώστε να παράγουν στρατηγικές που θα αποδειχθούν αποτελεσματικές για όλα τα σχολεία. Η Εκπαιδευτική Αρχή του Tameside όρισε τη δική της διεπιστημονική ομάδα εργασίας για να αναλάβει αυτή τη δουλειά. Έτσι αρχίσαμε τις εργασίες μας, ως το πρόγραμμα Tameside του Elton. Στο κεφάλαιο αυτό παρέχουμε τα κύρια σημεία του συστήματος που αναπτύξαμε για να συνεργαζόμαστε με τα σχολεία και ακολουθεί ένα παράδειγμα του πώς αυτό τέθηκε σε εφαρμογή για να βοηθήσει ένα σχολείο να αναπτύξει την πολιτική του για τον εκφοβισμό. Επομένως, από την αρχή δεν ήμασταν αντιμέτωποι με την τοποθέτηση ενός εξοπλισμού, για να αποδείξουμε άμεσα την αξία μας. Ειδικότερα, τι θέλουν τα σχολεία από εμάς. Αντ'αυτού, ήμασταν σε θέση να εξετάσουμε τις επιλογές μας και να Στο χρόνο που είχαμε στη διάθεση μας ,επισκεφθήκαμε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων συλλέγοντας πληροφορίες σχετικά με το πώς αισθάνθηκαν τα μέλη του ,οι οποίες θα μπορούσαν να είναι από τις πιο χρήσιμες για αυτά. Τέσσερα στάδια της εισαγωγής της ομάδας του Elton στα σχολεία αφορούσαν τους δάσκαλους, τους μαθητές τους γονείς ,όπου βρίσκονταν στο στάδιο 1, με τη συλλογή πληροφοριών, το στάδιο 2 εμπεριείχε τις συναντήσεις προσωπικού, τα ενημερωτικά δελτία και τις συγκεντρώσεις με την ανατροφοδότηση σε όλους τους τομείς, το στάδιο 3 όπου μελετούνταν οι ανταμοιβές, οι κυρώσεις και ο εκφοβισμός

που μπορούν να υποστούν οι μαθητές, το στάδιο 4, όπου διακρίνονταν οι εκτιμήσεις για τη συμπεριφορά των μαθητών και οι αλλαγές στη συμπεριφορά τους.

Από αυτές τις άτυπες συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς και με το μη-διδακτικό προσωπικό προήλθαν δύο πολύ κρίσιμα σημεία. Πρώτον, η κατάσταση κάθε σχολείου, η περιοχή που αυτό καταλαμβάνει, η εμπειρία του προσωπικού και το κτίριο κάνουν κάθε σχολείο μοναδικό. Δεύτερον, τα σχολεία ήθελαν μια συμμετοχή, η οποία παρήγαγε ένα πρακτικό αποτέλεσμα που αφορούσε ειδικά καθένα από αυτά. Σύμφωνα με αυτή την πληροφορία, αναπτύξαμε ένα μοντέλο, στο οποίο θεωρήσαμε ότι θα μπορούσε να προσαρμοστεί κάθε σχολείο στην επικράτεια. Αυτό το μοντέλο χωρίστηκε σε τέσσερα στάδια και αποδείχθηκε πολύ επιτυχημένο όσον αφορά την παροχή μιας δομής που θα επιτρέψει να πληρούνται οι επιμέρους ανάγκες των σχολείων. Το στάδιο 1 ήταν ένα στάδιο συλλογής πληροφοριών, πολλές από τις οποίες εξασφαλίσαμε με τη χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και της παρατήρησης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε δημοτικά σχολεία στις δύο τελευταίες τάξεις. Επίσης, πήραμε συνέντευξη από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών από όλες τις ηλικιακές ομάδες. Στο προσωπικό δόθηκε σε κάθε μέλος ένα ερωτηματολόγιο συνήθως στις συναντήσεις του προσωπικού, όταν θα μπορούσαν να συμπληρωθούν και να επιστρέφουν αμέσως. Βάζοντας τα ερωτηματολόγια στις θυρίδες του προσωπικού, αμέσως ο αριθμός των επιστροφών ήταν χαμηλός. Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος πήραμε συνέντευξη από όλο το διδακτικό προσωπικό. Στους γονείς δόθηκαν ερωτηματολόγια σε φακέλους. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε από τυχαίο δείγμα γονιών. Επιπλέον, συνεντεύξεις έγιναν και από το μη διδακτικό προσωπικό. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι βρήκαμε την πληροφορία από το κρίσιμο στάδιο. Κάθε σχολείο που επιθυμεί να υιοθετήσει αυτό το μοντέλο, θα βρει έναν πλούτο πληροφοριών που προέρχονται από αυτό το στάδιο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μελλοντικές εξελίξεις. Το στάδιο 2 ήταν η ανατροφοδότηση, η οποία οδήγησε στην αναγνώριση τομέων για μελλοντική δράση. Όλο το προσωπικό έλαβε τα αποτελέσματα της έρευνας σε μορφή φυλλάδιου. Αυτό το φυλλάδιο αποτέλεσε τη βάση για μια συνάντηση του προσωπικού στους τομείς για την ανάπτυξη, όπου εντοπίστηκαν από το προσωπικό και την ομάδα. Αυτά, όμως ήταν ρευστά και ανοιχτά στην διαπραγμάτευση.



Σε όλα τα σχολεία με τα οποία δουλέψαμε, αυτή η αναγνώριση των τομέων για ανάπτυξη έγινε εύκολη με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία υπογράμμισαν τους τομείς στους οποίους το έργο της ανάπτυξης ήταν απαραίτητο. Μετά την ανατροφοδότηση όλα τα σχολεία συμφώνησαν ότι θα ήταν λογικό να εργαστούν σε έναν τομέα πριν από τη μετάβαση στον επόμενο, αντί να αντιμετωπίσουν δύο προβλήματα ταυτόχρονα. Ήταν επίσης, ως εκ τούτου, ώρα για ένα μακρόπνοο σχεδιασμό και χρονοδιάγραμμα, ούτως ώστε το προσωπικό δεν αισθάνθηκε υπερφορτωμένο. Για παράδειγμα, τα σχολεία θα αποφασίσουν να επανασχεδιάσουν έναν κώδικα δεοντολογίας πριν προχωρήσουν στην εξέταση ανταμοιβών και κυρώσεων. Οι μαθητές έλαβαν ανατροφοδότηση μέσω συγκεντρώσεων και εκπαιδευτικών περιόδων και ενθαρρύνθηκαν να καταθέσουν τις ιδέες τους σχετικά με την μετέπειτα πορεία. Οι γονείς έλαβαν ανατροφοδότηση μέσω ενός ενημερωτικού δελτίου που τους ενημέρωσε για τα αποτελέσματα και τους κάλεσε να σχολιάσουν τις μελλοντικές εξελίξεις που θα λάμβαναν χώρα. Πολλά σχολεία συνέχισαν να στέλνουν ενημερωτικά δελτία, σαν νέες διαδικασίες που τέθηκαν σε ισχύ. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα για εμάς και τα σχολεία ήταν το υψηλό επίπεδο της υποστήριξης που οι γονείς έδειξαν προς τα σχολεία των παιδιών τους και προς τους δασκάλους. «Περισσότερες πληροφορίες, παρακαλώ » ήταν το αίτημα από τους γονείς. Τα σχολεία διαπίστωσαν ότι μπορούσαν να ενεργήσουν σύμφωνα με το αίτημα αυτό αποτελεσματικά, εισάγοντας τακτικά ενημερωτικά δελτία. Οι Κυβερνήτες συμμετείχαν επίσης και τα αποτελέσματα της έρευνας εισήχθησαν σε κυβερνητικές συναντήσεις και συζητήθηκαν ολοκληρωτικά. Οι μελλοντικές εξελίξεις είχαν εγκριθεί γρήγορα από τους κυβερνήτες ώστε να τις διαχειριστούν άμεσα. Το τρίτο στάδιο αφορούσε την εισαγωγή νέων πρωτοβουλιών. Ένα από τα πιο πολύτιμα στοιχεία της έρευνας πληροφοριών ήταν η ταχύτητα και η αποτελεσματικότητα με την οποία οι νέες πρωτοβουλίες μπορούσαν να εισαχθούν στο σχολείο. Η σύσκεψη των δασκάλων, των γονιών και των μαθητών, σήμαινε ότι ο καθένας γνώριζε τι συνέβαινε και ως εκ τούτου επένδυε στην επιτυχία των νέων εξελίξεων. Για παράδειγμα, ένας νέος κώδικας δεοντολογίας είχε ευρέως συζητηθεί και συμφωνηθεί πριν την δημοσίευση. Αυτό εξασφάλισε την αποδοχή της από όλους τους ενδιαφερόμενους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα σχολεία με τα οποία εργαστήκαμε κράτησαν επίσης το μη - διδακτικό προσωπικό πλήρως ενημερωμένο και το συμπεριέλαβαν στην εφαρμογή νέων πρωτοβουλιών. Το στάδιο 4 ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των νέων πρωτοβουλιών.

Αυτό ήταν και είναι συνεχιζόμενο. Καμία νέα εξέλιξη δεν εισήχθη ως « tablets of stone» και μια εκτίμηση της επιτυχίας της πρωτοβουλίας προορίζεται ως μέρος της διαδικασίας .

Τα σχολεία επιθυμούσαν να μάθουν αν προέκυψαν κάποιες αλλαγές από την πρωτοβουλία. Αν αυτό δεν ήταν το ζήτημα, τι περαιτέρω αλλαγές έπρεπε να γίνουν για να είναι αυτό αποτελεσματικό. Αν για παράδειγμα, όπως στην περίπτωση ενός εξαιρετικού συστήματος ανταμοιβής που αξιολογήσαμε για ένα σχολείο, φάνηκε ότι ορισμένες ανταμοιβές ήταν πολύ πιο εύκολο να επιτευχθούν από τις άλλες (που προκάλεσαν σύγχυση στους μαθητές), ήταν εύκολο να διορθώσουμε μια φορά το πρόβλημα που είχε εντοπιστεί. Μια σημαντική πτυχή μιας ολόκληρης σχολικής έρευνας είναι ότι εντοπίζει επίσης τι λειτουργεί καλά. Αυτό ήταν σημαντικό για τα σχολεία και για εμάς και χρησίμευσε ως υπενθύμιση ότι τα σχολεία είναι σκληρές θέσεις εργασίας και ότι οι δάσκαλοι προσπαθούν σκληρά να συμβαδίσουν με τις συνεχείς αλλαγές που συσσωρεύονται επάνω τους. Λάβαμε γνώση ότι τα σχολεία αναγνώρισαν πάνω απ' όλα την ανάγκη για συνέπεια . Αυτός ήταν ο λόγος που τα σχολεία πάσχισαν να πετύχουν. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο από όλους τους εκπαιδευτικούς ότι η συνέπεια στην υλοποίηση του προγράμματος μαθημάτων είναι προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή. Αυτό μπορεί να αμφισβητηθεί ότι είναι πολύ πιο δύσκολο να εφαρμοστεί αυτή η συνέπεια της προσέγγισης σε θέματα συμπεριφοράς, έστω και μόνο επειδή τα ανθρώπινα όντα δεν συμπεριφέρονται με συνέπεια. Εντούτοις, το κλειδί για τα σχολεία να προβαίνουν σε μια πολιτική συμπεριφοράς είναι η συνέπεια της προσέγγισης σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Με αυτό κατά νου, οι παρακάτω τομείς αναγνωρίστηκαν από τα σχολεία ως τα κύρια σημεία που έπρεπε να αντιμετωπιστούν , αν ήταν να δημιουργήσουν μια αποτελεσματική πολιτική συμπεριφοράς, άρτια πολιτική του σχολείου, ο κώδικας συμπεριφοράς, αποτελεσματικές ανταμοιβές, αποτελεσματικές κυρώσεις, αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, αντιμετώπιση των επιμέρους προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεσματική πολιτική εκφοβισμού, η συμπεριφορά την ώρα του μεσημεριού και του παιχνιδιού, οι γονικοί δεσμοί , προώθηση της καλής φοίτησης. Στο κεφάλαιο αυτό έχουμε δώσει μια σύντομη περιγραφή για το πώς συνεργαστήκαμε με τα σχολεία βοηθώντας τα να δημιουργήσουν πολιτικές συμπεριφοράς. Ως ένα παράδειγμα για το πώς η ομάδα του Elton συνεργάστηκε με σχολεία, περιλαμβάνουμε παρακάτω μια περιγραφή για το πώς ένα σχολείο

δημιούργησε μια πολιτική για τον εκφοβισμό. Αυτό το παράδειγμα έχει επιλεγεί επειδή το θέμα είναι ένα από τα ενδιαφέροντα σε όλα τα σχολεία. Σε όλα τα σχολεία, με τα οποία συνεργαστήκαμε στο Tameside, ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς, ως πηγή προβλημάτων. Μεταξύ του 40 και του 60 τοις εκατό των μαθητών που ρωτήθηκαν, δήλωσαν ότι είχαν δεχθεί απειλές κάποια στιγμή από την έναρξη του σχολείου. Το ποσοστό αυτό απεικονίστηκε στα ερωτηματολόγια των γονέων, όταν ρωτήθηκαν αν ανησυχούσαν για το αν τα παιδιά τους είναι θύματα εκφοβισμού. Πάλι μεταξύ του 40 και του 60 τοις εκατό απάντησε «Ναι»! Όλα τα σχολεία έλαβαν αυτή την πληροφορία σοβαρά και μερικοί ενέργησαν αμέσως και καταπιάστηκαν με τη διαδικασία δημιουργίας γραπτών πολιτικών που απέβλεπαν στην πρόληψη του εκφοβισμού. Αυτό το μέρος του κεφαλαίου θα περιγράψει αυτή τη διαδικασία και τον τρόπο που εφαρμόστηκε σε μια κοινότητα γυμνασίου στο Tameside. Το σχολείο πρώτα από όλα, εξέτασε τους σκοπούς της πολιτικής του εκφοβισμού. Αυτοί συμφώνησαν ότι θα πρέπει να σκοπεύουν στο να προλαμβάνουν τον εκφοβισμό, να δίνουν οδηγίες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού αν αυτός συμβαίνει, να γίνει ένα αναπόσπαστο μέρος της πολιτικής της σχολικής πειθαρχίας, να γίνει μέρος της πολιτικής PSE. Το σχολείο στη συνέχεια αποφάσισε ότι η πολιτική τους θα έπρεπε να περιέχει: τρόπους για την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης σχετικά με το τι είναι ο εκφοβισμός, τρόπους για την ενθάρρυνση των παιδιών να μιλούν για τον εκφοβισμό, πώς οι «δύσκολες» περιοχές του σχολείου μπορούν να εποπτευθούν, κατευθυντήριες γραμμές για τη διερεύνηση περιστατικών εκφοβισμού, κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση των θυμάτων, των μαρτύρων και των θυτών. Το σχολικό προσωπικό εντόπισε αρκετούς λόγους για τη δημιουργία μιας πολιτικής εκφοβισμού. Μεταξύ αυτών ήταν η αναγνώριση τι σημαίνει για τους μαθητές μας ο εκφοβισμός η συμπεριφορά στους θύτες και τα θύματα, η εμπλοκή των γονέων όταν αντιμετωπίζουμε περιπτώσεις εκφοβισμού, η γνώση του πότε και πού η παρενόχληση λαμβάνει χώρα, η αρωγή στους μαθητές μας να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν επιτυχώς καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού. Σε γενικές γραμμές, το σύνολο του προσωπικού συμφώνησε ότι ίσως ο πιο σημαντικός λόγος ήταν ότι το σχολείο ήθελε τους μαθητές του να είναι ευτυχισμένοι και να αισθάνονται ασφαλείς. Κατά την ολοκλήρωση του έργου, ζητήσαμε από το σχολείο να μας πει τι αισθάνθηκαν τα μέλη του από τα οφέλη της γραπτής πολιτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν ως εξής, έχει βοηθήσει στην

καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης των μαθητών και έχει ενθαρρύνει τα θύματα του εκφοβισμού να ζητούν βοήθεια, έχει βελτιώσει τις σχέσεις με τους γονείς, οι οποίοι έχουν πλέον εμπιστοσύνη ότι το σχολείο θα αντιμετωπίσει περιστατικά εκφοβισμού. Έχουμε την αίσθηση ότι το έργο μας στο Tameside δείχνει μια εξωτερική ομάδα είναι δυνατό να λειτουργήσει αποτελεσματικά στα σχολεία. Ήταν σαφές ότι το προσωπικό, οι γονείς και οι μαθητές ήταν όλοι πρόθυμοι να βελτιώσουν τη συμπεριφορά στα σχολεία και υποδέχθηκαν την εμπλοκή μας. Από την στενή μας συνεργασία με όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη είχαμε τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος και να δημιουργήσουμε ολικές σχολικές στρατηγικές για την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης

### 1. Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης- Μελέτη περίπτωσης

Το ερευνητικό πεδίο, στο οποίο γίνεται εκτενή αναφορά συσχετίζεται με το στοχευμένο πρόγραμμα των μικροομαδικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, το οποίο λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η έρευνα βασίζεται στην εξέταση μίας μελέτης περίπτωσης μαθητή που φοιτά στο δημοτικό σχολείο με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό. Πρόκειται για μία μελέτη, η οποία περιλαμβάνει την ουσιαστική και εκτενή εξέταση ενός ατόμου ή μίας ομάδας σαν οντότητα, δίχως να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής και προσδιορίζεται σαν μία στρατηγική, που καθοδηγεί τον ερευνητή. (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης το αντικείμενο μίας έρευνας μπορεί να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο, καθώς επίσης και η διαδικασία με την οποία δημιουργείται αυτή η κατανόηση.(Bogdan, 1986). Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη και σημαντική δυσχέρεια για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ένα άτομο, τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί αν δεν αντιληφθούμε πρωτίστως το νόημα το οποίο προσδίδει στις πράξεις του, σε αυτό που είναι και σε αυτά που του συμβαίνουν.(Bruner, 1997) «Ο Stake (1994) αναγνωρίζοντας το πρόβλημα του καθορισμού της μελέτης περίπτωσης ως ξεχωριστής ερευνητικής στρατηγικής, καταλήγει στην επισήμανση ότι μία μελέτη περίπτωσης δεν χαρακτηρίζεται από μία συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά από το αντικείμενο της μελέτης, το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό ένα μοναδικό κλειστό σύστημα». « Σύμφωνα με την Mertens « η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος σπουδής ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης, που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο». Ακόμη ο Yin (2003 α) «επισημαίνει πως η

μελέτη περίπτωσης είναι η πιο κατάλληλη στρατηγική, όταν ο ερευνητής εξετάζει σύγχρονα γεγονότα, τα οποία δεν μπορούν να ελεγχθούν πειραματικά. Επιπλέον, ο ίδιος τονίζει πως μία μελέτη περίπτωσης «εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο και πως οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εύκολα διακριτές(το φαινόμενο δεν υφίσταται ανεξάρτητα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται)» Παράλληλα, η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται σε μία ειδική περίπτωση κι επιτυγχάνει την κατανόηση της μέσα από ένα περίπλοκο πλαίσιο εκδήλωσής της. Καίριο είναι το γεγονός πως η μελέτη περίπτωσης δεν είναι μια μέθοδος , αλλά μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας. Οι μελέτες περίπτωσης τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο . Στον τομέα της εκπαιδευτικής επιστημονικής έρευνας και της ειδικής αγωγής , οι μελέτες περίπτωσης ειδικεύονται στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων κι απευθύνονται σε καθημερινές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006) Ωστόσο, στον χώρο της ειδικής αγωγής υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στο είδος της μαθησιακής δυσκολίας που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν. Επομένως , η παρακάτω έρευνα συνίσταται στη μελέτη περίπτωσης μαθητή , του οποίου οι δυσκολίες ορίζονται ως σύνθετες, γνωστικές, συναισθηματικές , κοινωνικές και μαθησιακές και προσεγγίζεται στο χώρο του σχολείου με βάση το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο πρόγραμμα.(Δροσινού, Μ.(2014 γ).

## **2. Η σημασία της παρατήρησης στην Ειδική Αγωγή**

Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητα μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων- όπως πχ. της όρασης, της ακοής και της οσμής. Οι περιορισμοί της παρατήρησης είναι ότι μπορεί να καταγράψει μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Μπορούμε να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για μια

συμπεριφορά όταν την παρατηρούμε αλλά δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την ορθότητα τους. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση συμπεριφορών, καταστάσεων, σωματικών χαρακτηριστικών και μόνιμων παραγόντων της συμπεριφοράς.(Salvia & Ysseldyke, 2001). Επίσης, η παρατήρηση μας δίνει την ικανότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια- τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί με προβλήματα ακοής αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του σε ένα γενικό σχολείο. (Antia & Kreimeyer, 1997). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης η παρατήρηση θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια. Πριν αρχίσουμε μια διαδικασία συνεντεύξεων πρέπει να παρατηρήσουμε πρώτα την κατάσταση που μας ενδιαφέρει. Πρέπει να μάθουμε που θα βρούμε τον πληθυσμό που θέλουμε να προσεγγίσουμε σε ποιο χώρο είναι καλύτερα να διεξαχθεί η έρευνα, καθώς και τον τρόπο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά που εξετάζουμε στο φυσικό περιβάλλον. Εάν δεν ακολουθήσουμε τις συγκεκριμένες διαδικασίες κινδυνεύουμε να δημιουργήσουμε πειραματικές καταστάσεις σε ένα εργαστήριο που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή να κάνουμε ανεδαφικές ερωτήσεις σε μία συνέντευξη.(Sommer & Sommer, 2002).

Με την παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο περιγράφουμε τις συνθήκες, καθώς και το χώρο όπου διεξάγονται οι παρατηρήσεις- νατουραλιστικές ή εργαστηριακές. Επισημαίνουμε το διαχωρισμό που υπάρχει ανάμεσα στην ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση και στην ποιοτική ή μη συστηματική παρατήρηση. (Αβραμίδης, Καλύβα,2006).

Η ποιοτική παρατήρηση είναι κατά βάση περιγραφική. Ο παρατηρητής ξεκινάει χωρίς προκαθορισμένες ιδέες για το τι θα παρατηρηθεί και περιγράφει τη συμπεριφορά που φαίνεται σημαντική (Suen & Argy, 1987). Συχνά η ποιοτική παρατήρηση προηγείται της ποσοτικής παρατήρησης. Για παράδειγμα, ένας παρατηρητής μπορεί να παρακολουθήσει παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένες συνθήκες για να αποκτήσει μία γενική αίσθηση των γεγονότων που

τον ενδιαφέρουν. Στη συνέχεια μπορεί να μετρήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές που πιστεύει ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτή η μορφή ποιοτικής παρατήρησης ονομάζεται ορισμένες φορές μη συστηματική παρατήρηση ή παρακολούθηση. Ο πιο συνήθης τρόπος διεξαγωγής μη-συστηματικών παρατηρήσεων είναι η καταγραφή αφηγηματικών αρχείων. (Αβραμίδης, Καλύβα, μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή, 2006).

Οι Kirk & Miller 1986 περιέγραψαν 4 φάσεις που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή ποιοτικής παρατήρησης. 1) η εφεύρεση αναφέρεται στην προετοιμασία για τη διεξαγωγή μιας μελέτης και στην ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου. Είναι απαραίτητο να γίνει μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που μας βοηθάει να εξοικειωθούμε με την περιοχή που θα μελετήσουμε 2) η ανακάλυψη αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων με τη χρήση διάφορων μεθόδων 3) η ερμηνεία συνεχίζει καθώς ο ερευνητής σκέφτεται τι συμβαίνει και το συζητεί με τους συνεργάτες του 4) η εξήγηση αναφέρεται στη διατύπωση των ευρημάτων με τρόπο κατανοητό στο ευρύ κοινό. Τα μειονεκτήματα των ποιοτικών παρατηρήσεων είναι πως υπάρχει η απαίτηση ιδιαίτερα εκλεπτυσμένων παρατηρήσεων απαίτηση μεγάλου χρονικού διαστήματος για τη συλλογή των δεδομένων, δυσκολία να μιλήσουμε και να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας και η δυσκολία διατήρησης της επιστημονικής αντικειμενικότητας. (Αβραμίδης Η, Καλύβα Ε, 2006, Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή)

Ωστόσο, κατά την παρατήρηση κρίνεται αναγκαίο να λάβουμε υπόψη μας διάφορους περιορισμούς, οι οποίοι είναι ουσιώδεις για την παραπάνω διαδικασία. Αρχικά, θα πρέπει να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος στο οποίο θα λάβει χώρα η παρατήρηση. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαίο να καθορίσουμε τα όρια της παρατήρησης στα πλαίσια των διδακτικών ωρών στο σχολικό περιβάλλον και να αξιολογήσουμε τις ειδικές μαθησιακές δυσχέρειες του μαθητή στην τάξη ή στο διάλειμμα. Ακόμη, θα πρέπει να αναλογιστούμε πως μπορούμε να αποκτήσουμε πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον, και ποια ηθικά διλήμματα θα αντιμετωπίσουμε και να επιλύσουμε προκειμένου να εξασφαλίσουμε πως η έρευνα μας δε θα διαταράξει τη ζωή και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Τέλος κρίνεται αναγκαίο να μην δημιουργηθούν κίνδυνοι στα πλαίσια της παρατήρησης του μαθητή, οι οποίοι θα οδηγήσουν σε επιθετική ή ανεπιθύμητη



συμπεριφορά. Οι ερευνητές οφείλουν να επιδείξουν το δέοντα σεβασμό. (Αβραμίδης Η, Καλυβά Ε, 2006, *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*). Στην παρούσα έρευνα στον τομέα της παρατήρησης τηρήθηκαν όλα τα παραπάνω και η διαδικασία διέπονταν από τον σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή.

## 2.1 Παρατηρήσεις σε παιδιά

Οι παρατηρήσεις ενηλίκων δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά και ιδιαίτερα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο Corsaro 1985 παρατήρησε ότι οι ενήλικες ξεκινούν συζητήσεις με παιδιά χωρίς να έχουν την πρόθεση να συμμετάσχουν σε παρατεταμένη αλληλεπίδραση. Η ενδεδειγμένη λύση δεν είναι φυσικά ο ενήλικας να γίνει παιδί, αλλά να πάψει να συμπεριφέρεται αυστηρά σαν ενήλικας. Πρέπει να είναι διατεθειμένος να λερωθεί, να τσαλακωθεί και να εκτεθεί σε όχι ιδιαίτερα ευχάριστες συνθήκες, προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα του. (Fine & Sandstrom, 1988).

Η δειγματοληψία της υπό παρατήρηση συμπεριφοράς καταγράφεται με βάση το πλαίσιο, το χρονικό διάστημα και τη φύση της. Η καταγραφή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών παρατηρούνται στο ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα, στο Εβδομαδιαίο, και το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα. (Δροσινού, σημειώσεις).

## 2.1 Ατομικό ιστορικό: Στάσεις και παρατηρήσεις

Ο μαθητής στον οποίο αναφερόμαστε και ερευνήθηκε κατά τη μελέτη περίπτωσης φοιτά στην Ε΄Τάξη Δημοτικού. Πρόκειται για ένα ήρεμο και ήσυχο παιδάκι. Είναι συμπαθητικό, πολύ ντροπαλό και ιδιαίτερα ευαίσθητο και συνεσταλμένο. Διαθέτει αψεγάδιαστη συμπεριφορά ως προς τους μεγαλύτερους και σέβεται τους δασκάλους του. Είναι ιδιαίτερα πρόθυμος να τους βοηθήσει κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Αγαπά να παίζει βόλεϊ, του αρέσει να μιλά για το

αγαπημένο του κατοικίδιο που είναι ο σκύλος του. Ο σκύλος του, τον γοητεύει και συνηθίζει να ασχολείται και να περνά πολύ χρόνο μαζί του. Είναι μόλις έντεκα ετών και παρουσιάζει ανωριμότητα στο γνωστικό τομέα(σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ ΤΡΙΠΟΛΗΣ). Αν και στην πραγματικότητα αγαπά τους υπόλοιπους συμμαθητές του, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτούς, τους βοηθάει ωστόσο, στα διαλείμματα παίζει μεμονωμένα μόνο με τον αδερφό του καθώς επίσης και δύο άλλα παιδιά κι όχι με όλους τους συμμαθητές του. Ντρέπεται να παίξει μαζί τους και φαίνεται διστακτικός. Συνήθως στα διαλείμματα πηγαίνει κοντά τους, κι αφού φάει το κολατσιό του, απλά τους παρατηρεί να παίζουν. Όταν οι συμμαθητές του προτείνουν να παίξει μαζί τους, διστάζει και συνήθως, αποφεύγει να παίξει. Ο αδερφός του, που φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη τον βοηθά στο σπίτι με τα μαθήματα του. Αρκετές φορές παραδέχεται πως τον βοηθά να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λύσει τις ασκήσεις, χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνεται κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων φαίνεται πως εύκολα διασπάται η προσοχή του, δεν συγκεντρώνεται. Όταν του ζητείται να κάνει ανάγνωση χάνεται μέσα στο απόσπασμα, χάνει τη σειρά που θα πρέπει να διαβάσει κι έπειτα αγχώνεται κι αυτό σαν ντόμινο τον κάνει να στεναχωριέται και να μειώνεται η αυτοπεποίθησή του. Νιώθει άβολα, όταν αποτυγχάνει και η ψυχολογία του καταρρακώνεται. Νιώθει ντροπή και αισθάνεται απογοητευμένος που δεν μπορεί να τα καταφέρει στα μαθήματα του. Στην ορθογραφία δυσχεραίνεται αρκετά, παρουσιάζει αδυναμία στο να γράψει ορθογραφικά σωστά τις προτάσεις, μερικές φορές παραλείπει συλλαβές, γράμματα, μπερδεύει συγκεκριμένα δίψηφα σύμφωνα και αρκετές φορές ξεχνά να γράψει ολόκληρες λέξεις. Παραδίδει την ορθογραφία καθυστερημένα, αφού πρώτα την έχουν παραδώσει όλοι οι συμμαθητές του. Αγχώνεται και νομίζει πως όλα είναι λανθασμένα. Το ίδιο συμβαίνει και σε όλα τα διαγωνίσματα. Στο τέλος κάθε διαγωνίσματος το πρόσωπό του φαίνεται χλωμό και αρκετές φορές βάζει τα κλάματα λόγω της ενδεχόμενης αποτυχίας, την οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. Επιπρόσθετα, σπάνια ,σχεδόν καθόλου δεν σηκώνει το χέρι του, προκειμένου να απαντήσει σε ερωτήσεις που θέτονται μέσα στην τάξη. Στις ομαδικές δραστηριότητες, όπου συμμετέχει όλο το σχολείο, δυσχεραίνεται να εναρμονιστεί με το κοινωνικό σύνολο και νιώθει αρκετά άβολα να συνεργαστεί μαζί τους. Ακόμη, υστερεί σε γνωστικό επίπεδο σε σχέση με τους συμμαθητές του. Δεν μπορεί να αντέξει να βιώνει το αίσθημα της αποτυχίας σε όλα τα μαθήματα. Φοβάται να γράψει, καθώς νομίζει πως όλα όσα θα γράψει θα είναι λάθος

### 2.1.2 Οικογενειακό ιστορικό της μελέτης περίπτωσης

Ο συγκεκριμένος μαθητής κατοικεί σε ένα μικρό χωρίο της επαρχίας. Πηγαίνει σε διπλανό σχολείο της περιοχής καθημερινά με λεωφορείο. Φοιτά στην Πέμπτη τάξη δημοτικού σχολείου. Ο μαθητής έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό, που φοιτά στην ΣΤ' τάξη. Καθώς τυγχάνει το σχολείο να συγκροτείται από τρεις θέσεις εκπαιδευτικών, τα δύο αδέρφια φοιτούν στην ίδια τάξη. Ο μεγαλύτερος αδερφός του είναι επιμελής, πρόθυμος, και έχει διαπιστωθεί πως σε κάθε δυσχέρεια προσπαθεί να βοηθήσει τον αδερφό του. Επιπρόσθετα, ο μεγαλύτερος αδερφός αναφέρει πως στο σπίτι διαβάζουν μαζί τα μαθήματά τους. Ωστόσο, ο μαθητής αργεί να ολοκληρώσει τις ασκήσεις και μερικές φορές ο μεγαλύτερος αδερφός του εκνευρίζεται με αυτό και αδυνατεί να τον βοηθήσει. Νιώθει απόγνωση και δεν μπορεί να κατανοήσει γιατί ο αδερφός του δεν μπορεί να λύσει τις ασκήσεις μόνος του. Ο πατέρας του δουλεύει ως ελαιοχρωματιστής, άλλα ασχολείται και με αγροτικές εργασίες. Απουσιάζει τις περισσότερες ώρες από το σπίτι και συνήθως βλέπει τα παιδιά του το απόγευμα.. Η μητέρα του δεν εργάζεται ωστόσο ασχολείται και αυτή με τις αγροτικές δουλειές . Οι δυο γονείς θέλουν ο μαθητής να μη δυσκολεύεται με τα μαθήματα του, να μπορεί να γράφει και να διαβάζει καλά. ο μαθητής δέχεται βοήθεια από τον αδερφό του, συμπαράσταση και ψυχολογική υποστήριξη. Οι γονείς του μαθητή ενδιαφέρονται για την πρόοδο του παιδιού τους και προσπαθούν να τον βοηθήσουν όσο μπορούν στο σπίτι. Η μητέρα χαρακτηριστικά αναφέρει πως δυσχεραίνεται να τον βοηθήσει με τα μαθήματά του, διότι δεν κατέχει πολλές γνώσεις. Καθημερινά τους ελέγχει αν έχουν διαβάσει κι αν έχουν λύσει όλες τους τις ασκήσεις Ωστόσο, συμβουλεύει τον κατά ένα χρόνο μεγαλύτερο αδερφό του να διαβάσουν μαζί τα μαθήματα της επόμενης

ημέρας. Ο πατέρας εργάζεται και πολλές ώρες απουσιάζει από το σπίτι. Αγαπάει και τους δύο γιους του και προσπαθεί να τους βοηθήσει.

### 2.1.3. Σχολικό ιστορικό

Ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί για όλους τους μαθητές να βελτιώσει το περιβάλλον μάθησης, να συνεργαστεί με τους μαθητές ,με το σύλλογο διδασκόντων και με τους γονείς, προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος. Ενδιαφέρεται για όλα τα προβλήματα των μαθητών, των δασκάλων, των γονιών και αναζητά τρόπους επίλυσης τους. Ειδικότερα, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα διάυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και στον ειδικό παιδαγωγό. Ο σύλλογος διδασκόντων και κυρίως η εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με το δάσκαλο παράλληλης στήριξης που βρίσκεται συνεχώς μέσα στην τάξη για να προσπαθήσει ο μαθητής να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στο σχολικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτικός της τάξης (μεταπτυχιακή φοιτήτρια) επικοινωνεί με τους γονείς του μαθητή, για να εξετάσουν τη συμπεριφορά του στο σπίτι ως προς του δασκάλους του, ως προς τα μαθήματά και ως προς την επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Η δασκάλα της τάξης επισημαίνει πως ο μαθητής δυσχεραίνεται να ακολουθήσει τους υπόλοιπους συμμαθητές του στη διαδικασία μάθησης, υπολείπεται γνωστικά

#### 2.1.4 Διάγνωση και αιτήματα γονέα

Ο προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή έγινε από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας. Ο μαθητής σε όλη τη διάρκεια της αξιολόγησής του ήταν αρκετά συνεργάσιμος. Προσπάθησε να εγκλιματιστεί στο μη οικείο περιβάλλον και γνώριζε τους συμβατικούς κανόνες συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση αντιμετώπισε αρκετά προβλήματα στην άρθρωση και δεν μπορούσε να προφέρει κάποια γράμματα του αλφάβητου. Επιπλέον, μπορούσε να συμμετέχει σε διάλογο αλλά διέθετε αρκετά φτωχό λεξιλόγιο. Στον γνωστικό τομέα υπολείπονταν σε ταχύτητα επεξεργασίας ερεθισμάτων σε σχέση με τους συνομηλίκους του, στη λογικομαθηματική σκέψη, στην αναλυτικό- συνθετική σκέψη. Ακόμα, σύμφωνα με τη διάγνωση ο ρυθμός της ανάγνωσης είναι αργός και παρατηρούνται κάποιες αντικαταστάσεις φωνημάτων ή λέξεων. Επίσης, δεν υπάρχει χρωματισμός κατά την ανάγνωση. Επιπρόσθετα, παρατηρούνται συστηματικά λάθη στην ορθογραφία, στην αναπαραγωγή των λέξεων και των διπλών γραμμμάτων. Ο μαθητής ωστόσο μπορεί να εκφραστεί με ικανοποιητικό τρόπο και να κατανοήσει όσες πληροφορίες του παρέχονται. Η κυρίως διάγνωση του χαρακτηρίζεται ως ανωριμότητα στο γνωστικό τομέα. Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ..Δ.Υ προτείνει πως ο μαθητής θα πρέπει να υποστηριχθεί από ένα τμήμα Ένταξης, το οποίο θα τον στηρίξει στα προβλήματά του. Οι γονείς επισημαίνουν πως το παιδί τους θα πρέπει να βελτιώσει πολύ τα ορθογραφικά του λάθη, να μην μπερδεύει φωνήματα, να μην παραλείπει συλλαβές. Παράλληλα, επιθυμούν να γίνει καλύτερος στην ανάγνωση, να μην «Κομπιάζει» και να μην αργεί να διαβάσει ένα κείμενο. Σε αδρές γραμμές οι γονείς του μαθητή επιδιώκουν τη βελτίωση του σε όλους τους τομείς. Πιστεύουν πως ο μαθητής μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα και να επιτύχει καλύτερη πρόοδο. Ακόμη, δεν μπορούν να μεταφέρουν το παιδί στο πλησιέστερο σχολικό συγκρότημα, το οποίο διαθέτει τμήμα ένταξης, καθώς ο κατά ένα χρόνο μεγαλύτερος αδερφός του φοιτά στο ίδιο σχολείο και φαίνεται πως τον έχει ανάγκη.

Καθημερινά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών αλλάζουν , καθώς μεταβάλλονται και τα δεδομένα της εποχής. Το σχολείο και η οικογένεια κρίνεται αναγκαίο να συνεργάζονται για την καλύτερη απόδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη. Με τη σύμπραξη του σχολείου και της οικογένειας επιτυγχάνεται η αυτογνωσία των του μαθητή, αξιοποιούνται τα βιώματά του στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, ο μαθητής βλέπει τους γονείς του και τους δασκάλους του ως αρωγούς και όχι σαν τιμωρούς. Επομένως, το σχολείο και η οικογένεια επιβάλλεται να συγκεράσουν τις προτάσεις τους και να συνεργαστούν για την ανάπτυξη και την πρόοδο του μαθητή. ( Παπαχριστόπουλος Ν, Σαμαρτζή Κ, 2009).

### **3. Εργαλεία έρευνας**

#### **3.1. Εργαλεία Έρευνας- ποιοτικά δεδομένα**

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία συσχετιζόμενα με τη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της μεθοδολογία της παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής. Βασίστηκαν στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και στις λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ. (Δροσινού Μ, 2014). Ακόμη, παρατηρήθηκε η άτυπη παιδαγωγική Αξιολόγηση των επιπέδων Μαθησιακής ετοιμότητας, η Αξιολόγηση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ,όπως αποτυπώνονται στο Παπέα, η αξιολόγηση των επιπέδων των Γενικών και Ειδικών Μαθησιακών Αναγκών και παρατηρήθηκαν χαμηλά επίπεδα στο κομμάτι της , μαθησιακής ετοιμότητας της συναισθηματικής οργάνωσης. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης( άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), πειραματικά πρωτόκολλα) ύστερα από 150 ώρες συμμετοχικής παρακολούθησης στην ίδια τάξη με το μαθητή.

### 3.1.1 Μεθοδολογία παρατήρησης ως εργαλείο ποιοτικών δεδομένων-θεωρητική τεκμηρίωση

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση ως εργαλείο ποιοτικών δεδομένων. Έμφαση δόθηκε στην παρατήρηση του μαθητή της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες και επικεντρώθηκε ιδιαίτερα ο τομέας της ανάπτυξης της συναισθηματικής του οργάνωσης με βάση το ΠΑΠΕΑ και τις λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). (Δροσινού Μ , Μαρκάκης Ε, Χρηστάκης Κ &Μελάς Δ, 2009).

Στην παρούσα έρευνα η μελέτη περίπτωσης , η οποία εξετάστηκε λεπτομερώς βασίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής γίνεται και μέλος στη κοινωνική ομάδα στην οποία συμμετέχει και λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητές του. Κατ' αυτόν τον τρόπο βιώνει συναισθηματική μάθηση, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την καταγραφή των εξωτερικών γεγονότων. Επιπρόσθετα, ο παρατηρητής διαφοροποιείται από τον περαστικό θεατή καθώς ο ίδιος είναι παρών και καταγράφει τη συμπεριφορά του κοινωνικού συνόλου. Όταν ο ρόλος του παρατηρητή είναι γνωστός είναι σε θέση να βιώσει τις ίδιες εμπειρίες με τα άτομα που μελετάει. Επομένως, ο παρατηρητής κρίνεται αναγκαίο να εμπλέκεται βαθύτερα στο κοινωνικό πλαίσιο , το οποίο μελετά για μεγάλο χρονικό διάστημα, να προσπαθεί να συμμετέχει με πολλούς τρόπους, να παρατηρεί ενώ συμμετέχει , να κρατά σημειώσεις, να αναλύει τις σημειώσεις, να γράφει τις σημειώσεις του υπό την μορφή εκτεταμένης αφήγησης. Αδιαμφισβήτητα, από τη στιγμή που ο παρατηρητής επεμβαίνει σε μία κατάσταση πρέπει να αναλογιστεί σε ποιο βαθμό μπορεί να επηρεάσει τους συμμετέχοντες και τα δρώμενα. Σε αρκετές περιπτώσεις η αδυναμία του να μοιραστεί τις σκέψεις του με άλλους ανθρώπους τον επηρεάζει και δημιουργούνται ηθικά διλήμματα. (Αβραμίδης, Καλύβα, μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της συμμετοχικής παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη περίπτωσης του μαθητή με σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές, Κοινωνικές και Μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Η έμφαση της παρατήρησης

δόθηκε στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή και επιχειρήθηκε η ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης του και η αποδοχή της ενδεχόμενης αποτυχίας του.

### **3.1.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)**

Η Άτυπη παιδαγωγική Αξιολόγηση του μαθητή αποτυπώνεται στην Ειδική αγωγή με τη δημιουργία Ατομικού φακέλου και αναφέρεται στο ατομικό πρόγραμμα διδασκαλίας εστιάζοντας στην υποστήριξη των ατόμων με αναπηρίες, οι οποίες είναι αποδεκτές από τους φορείς της εκπαίδευσης και της κοινωνικής εργασίας. Το περιεχόμενο της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης παρατηρείται με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) ,οι οποίες αποτυπώνουν τις δυσχέρειες του μαθητή σε τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας. (Δροσινού Μ , Μαρκάκης Ε, Χρηστάκης Κ &Μελάς Δ, 2009).

#### **3.1.2.1 Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στο επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές Α΄εξάμηνο**

##### **Παρατηρήσεις- μαθησιακή ετοιμότητα**

Στο Α΄εξάμηνο της παρατήρησης ο μαθητής της πέμπτης τάξης που φοιτά σε δημοτικό σχολείο υλοποιήθηκε στις 12/12/ 2014. Ο μαθητής εντάσσονταν στον τομέα του προφορικού λόγου στο β΄εξάμηνο της δευτέρας δημοτικού. Υπήρχε ελλιπής συμμετοχή σε διάλογο με μονολεκτικό λόγο και φτωχό λεξιλόγιο. Στον τομέα της



ψυχοκινητικότητας ο μαθητής εντάσσονταν στο β'εξάμηνο της Τρίτης τάξης του δημοτικού. Ειδικότερα, ο ρυθμός και ο χρόνος εκτέλεσης διαφόρων εργασιών δεν ανταποκρίνονταν στο μαθητή της Πέμπτης Δημοτικού. Επιπλέον, στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων ο μαθητής παρουσίαζε απόκλιση περίπου τέσσερα εξάμηνα και κατατάσσονταν στο Α'εξάμηνο της Τρίτης Δημοτικού. Υπολείπονταν στη συγκέντρωση προσοχής σε σχέση με τους συνομηλίκους του και στη εργαζόμενη μνήμη. Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης παρουσιάζονταν η μεγαλύτερη απόκλιση, η οποία χαρακτηρίστηκε και σαν διδακτική προτεραιότητα όπου ο μαθητής παρουσίαζε απόκλιση περίπου 9 εξάμηνα και κατατάσσονταν στο Α'εξάμηνο της Πρώτης τάξης.

#### **Παρατηρήσεις σχετικά με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των Επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας Β' εξάμηνο (ΑΠΑ)**

Το Β' εξάμηνο ο μαθητής σταδιακά παρουσίαζε βελτίωση σε όλους τους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας. Χαρακτηριστικά, στον προφορικό λόγο παρέκλινε τρία εξάμηνα και κατατάσσονταν στη β' εξάμηνο της Γ' δημοτικού. Στην ψυχοκινητικότητα, ο μαθητής βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο με τον προφορικό λόγο. Αναφορικά με τις νοητικές αναπηρίες ο μαθητής κατατάσσονταν στο Α'εξάμηνο της τρίτης τάξης του δημοτικού. Ωστόσο, στη συναισθηματική οργάνωση παρατηρούνταν και στο Β'εξάμηνο πως ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα και παρουσίαζε απόκλιση περίπου έξι εξάμηνα από το ηλικιακό του επίπεδο. Αναντίρρητα, ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης παρουσίαζε ψήγματα βελτίωσης σε σύγκριση με το πρώτο εξάμηνο.

#### **Παρατηρήσεις σχετικά με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των Επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας Γ' εξάμηνο (ΑΠΑ)**

Η καταγραφή των παρατηρήσεων στο τελευταίο εξάμηνο πραγματοποιήθηκε στις 26/03/2015. Στον προφορικό λόγο ο μαθητής παρουσίαζε αρκετή βελτίωση καθώς

μπορούσε με μεγάλη ευκολία να αναγνωρίζει ήχους, να μιμείται ήχους, να παράγει ήχους μουσικών οργάνων. Επιπλέον, με την εξατομικευμένη ειδική διδακτική ο μαθητής είχε βελτιωθεί στο να μπορεί να ακούει και να παίζει ηχητικά παιχνίδια σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Ωστόσο, στη συμμετοχή στο διάλογο ο μαθητής παρουσίαζε μικρές αποκλίσεις, καθώς σπάνια έπαιρνε το λόγο, προκειμένου να αναπτύξει τις ιδέες του. Μία σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε βαθμιαία σε όλες τις παρατηρήσεις σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας δεν παρουσιάζονταν καμία απόκλιση από το πραγματικό νοητικό επίπεδο. Στις νοητικές ικανότητες και τη μνήμη ο μαθητής συχνά ξεχνούσε και δε θυμούνταν κάρτες, οι οποίες απεικόνιζαν διάφορα αντικείμενα. Επιπλέον, η προσοχή του αποσπώταν πολύ συχνά και δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί. Επομένως στον τομέα της συγκέντρωσης παρουσίαζε απόκλιση ενός περίπου εξαμήνου. Στο κομμάτι της συναισθηματικής οργάνωσης, ο μαθητής παρουσίαζε σταδιακή βελτίωση σε σχέση με τις αρχικές και τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις και παρατηρούνταν απόκλιση περίπου δύο εξαμήνων από το φυσιολογικό.

### 3.1.2.2 Παρατηρήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αποκλίσεις του. (ΠΑΠΕΑ) Α' εξάμηνο

Στο πλαίσιο Αναλυτικού προγράμματος ο μαθητής στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας εντάσσονταν το Α' εξάμηνο αρκετά χαμηλά, καθώς ο προφορικός του λόγος απέκλινε πέντε εξάμηνα, η ψυχοκινητικότητά του απέκλινε δύο εξάμηνα, η νοητική του ικανότητα τρία εξάμηνα αλλά η συναισθηματική του οργάνωση απέκλινε έξι εξάμηνα. Αναφορικά με τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ο μαθητής στην ανάγνωση εντάσσονταν στο Α' εξάμηνο της Δ' τάξης, στην κατανόηση στο Β' εξάμηνο της Γ' τάξης, στη Γραφή στο Β' εξάμηνο της Β' τάξης και στα μαθηματικά επίσης στο

Β'εξάμηνο της Β'τάξης. Επιπρόσθετα, ο μαθητής στις κοινωνικές δεξιότητες απέκλινε μόνο δύο εξάμηνα στις δραστηριότητες που σχετίζονταν με την αυτονομία στο περιβάλλον, τρία εξάμηνα αναφορικά με τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με την κοινωνική συμπεριφορά, και δύο εξάμηνα σε δεξιότητες σχετικές με την προσαρμογή στο περιβάλλον. Τέλος, στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα ο μαθητής παρουσίαζε απόκλιση μόνο δύο εξαμήνων και φαίνονταν πως τα πήγαινε καλά.

**Παρατηρήσεις σχετικά με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο (ΠΑΠΕΑ) Β'εξάμηνο**

Το Β΄ διδακτικό εξάμηνο ο μαθητής της Πέμπτης δημοτικού παρουσίαζε ελάχιστη βελτίωση στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στη συναισθηματική οργάνωση, στην ψυχοκινητικότητα και τον προφορικό λόγο. Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, στην ανάγνωση παρουσιάζονταν απόκλιση πέντε περίπου εξαμήνων, στην κατανόηση απόκλιση έξι εξαμήνων, ενώ στη γραφή απόκλιση σημαντική απόκλιση επτά εξαμήνων. Ωστόσο, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις δημιουργικές δραστηριότητες ο μαθητής απέκλινε περίπου ένα με δύο διδακτικά εξάμηνα.

### **Παρατηρήσεις σχετικά με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο (ΠΑΠΕΑ) Γ΄ εξάμηνο**

Στην μαθησιακή ετοιμότητα το τρίτο εξάμηνο ήταν ένα και δυο διδακτικά εξάμηνα. Στις κοινωνικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ο μαθητής απέκλινε δύο και τρία εξάμηνα από το φυσιολογικό επίπεδο. Ειδικότερα, στην κατανόηση, στη γραφή και στα Μαθηματικά ο μαθητής βελτιώνονταν. Στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζονταν απόκλιση δύο περίπου επιπέδων. Στις δημιουργικές δεξιότητες και στην προ-επαγγελματική ετοιμότητα ο μαθητής δεν απέκλινε από τη νοητική του ηλικία.

### **3.1.2.3 Παρατηρήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αποκλίσεις του. (ΕΜΔ) Α΄ εξάμηνο**

Στις αντιληπτικές δεξιότητες ο μαθητής στο Α'εξάμηνο παρουσίαζε απόκλιση περίπου τριών εξαμήνων. Όσον αφορά τις μνημονικές δεξιότητες παρουσιαζόταν απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων. Επιπλέον, στις δεξιότητες που σχετίζονταν με το γραφικό χώρο ο μαθητής απέκλινε μόνο ένα εξάμηνο από την ηλικία του, ενώ παρατηρήθηκε μία ανομοιομορφία σχετικά με τις αναγνωστικές δεξιότητες, καθώς η φωνολογική του αντίληψη εντάσσονταν στο Β'εξάμηνο της Γ'τάξης, η γραφή του εντάσσονταν στο Α'εξάμηνο της Β τάξης, ενώ η ορθογραφία του πολύ χαμηλά στο Β'εξάμηνο της Β'τάξης καθώς επίσης και στο ίδιο εξάμηνο καταχωρούνταν και η γραπτή του έκφραση. Αναφορικά με τις μαθηματικές δεξιότητες του μαθητή στο Α'εξάμηνο της παρατήρησης απέκλινε τέσσερα εξάμηνα από το ηλικιακό του επίπεδο. Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης ο μαθητής απέκλινε έξι εξάμηνα, γεγονός το οποίο θα έπρεπε να αμβλυνθεί μέσω της ειδικής παρέμβασης. Τέλος, όσον αφορά τον προγραμματισμό και την αυτο-εικόνα ο μαθητής απέκλινε περίπου τρία εξάμηνα από το φυσιολογικό.

**Παρατηρήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αποκλίσεις του. (ΕΜΔ) Β'εξάμηνο**

Στις μνημονικές και αντιληπτικές λειτουργίες ο μαθητής παρουσίαζε μικρή βελτίωση σε σχέση με το Α' εξάμηνο διδασκαλίας. Στα μαθηματικά ωστόσο καταγραφόταν απόκλιση περίπου τεσσάρων εξαμήνων. Ο μαθητής δυσχεραίνονταν να κατανοήσει « τους μαθηματικούς όρους» και η μαθηματική του σκέψη ήταν ανύπαρκτη. Η συμπεριφορά του μαθητή μου ήταν αρκετά καλή και συμβάδιζε με τη νοητική του ηλικία.

**Παρατηρήσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αποκλίσεις του. (ΕΜΔ) Γ'εξάμηνο**

Στις αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες ο μαθητής παρουσίαζε σταδιακά μία βελτίωση. Στον τομέα της αναγνωστικής λειτουργίας ο μαθητής πλέον ύστερα από πολύ σημαντική εξάσκηση διαθέτει αναγνωστική ευχέρεια κι αυτό επιδρά και στη βελτίωση της συναισθηματικής του κατάστασης. Η συμπεριφορά του διέπεται από θετικά χαρακτηριστικά, η οποία είναι απόρροια της καλής συναισθηματικής του κατάστασης και της αυτό-εικόνας του.

#### 3.1.2.4 Παρατηρήσεις σχετικά με τις γενικές μαθησιακές ανάγκες και τις αποκλίσεις

##### **Α' εξάμηνο**

Στις γενικές μαθησιακές ανάγκες ο μαθητής στις δεξιότητες της γλώσσας ο μαθητής αποκλίνει δύο εξάμηνα στην ανάγνωση και στην κατανόηση και πέντε εξάμηνα στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γραφή και την παραγωγή λόγου. Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση πέντε εξαμήνων στον προφορικό λόγο, τεσσάρων εξαμήνων στην ψυχοκινητικότητα και στις νοητικές ικανότητες, ενώ η αναμενόμενη και μεγάλη απόκλιση ,όπως έχει προαναφερθεί παρατηρείται στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης, όπου ο μαθητής εντάσσεται έξι κι επτά εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο της φοίτησής του. Στις δεξιότητες των μαθηματικών ο μαθητής εντάσσεται στο Α' εξάμηνο της Γ' τάξης, ενώ στις δεξιότητες συμπεριφοράς αποκλίνει μόνο ένα εξάμηνο από το φυσιολογικό.

## **Παρατηρήσεις σχετικά με τις γενικές μαθησιακές ανάγκες και τις αποκλίσεις**

### **Β' εξάμηνο**

Στις 12/02/2015 καταγράφηκαν η παρατηρήσεις των γενικών μαθησιακών αναγκών του μαθητή στους τομείς των δεξιοτήτων της γλώσσας, των δεξιοτήτων της μαθησιακής ετοιμότητας, των δεξιοτήτων των μαθηματικών και των δεξιοτήτων της συμπεριφοράς. Παρατηρήθηκε πως ο μαθητής στην ανάγνωση απέκλινε μόνο ένα εξάμηνο από τη πραγματική του ηλικία, στην κατανόηση απέκλινε τρία διδακτικά εξάμηνα, όπως επίσης και στη γραφή. Σε σύγκριση με την αρχική αξιολόγηση είχε διαπιστωθεί μικρή βελτίωση. Στα μαθηματικά επίσης παρουσίαζε ελλείψεις κι υπολείπονταν τρία εξάμηνα στη διαχείριση της προπαίδειας και στην επίλυση προβλημάτων. Στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας ο μαθητής απέκλινε δυόμισι εξάμηνα από την νοητική του ηλικία κι είχε παρουσιάζει μικρή πρόοδο στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης. Στις δεξιότητες της συμπεριφοράς ο μαθητής κατατάσσονταν μόνο ένα εξάμηνο πιο πίσω σε σχέση με την νοητική του ηλικία

## **Παρατηρήσεις σχετικά με τις γενικές μαθησιακές ανάγκες και τις αποκλίσεις**

### **Γ' εξάμηνο**

Στο τρίτο διδακτικό εξάμηνο στην κατανόηση και στη γραφή ο μαθητής απέκλινε περίπου δύο διδακτικά εξάμηνα. Στις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας, στον

τομέα της παραγωγής ο μαθητής απέκλινε περίπου τρία διδακτικά εξάμηνα, στον προφορικό λόγο δύο διδακτικά εξάμηνα, στην ψυχοκινητικότητα περίπου ένα εξάμηνο, ενώ στη συναισθηματική οργάνωση δύο διδακτικά εξάμηνα. Από τα παραπάνω παρατηρείται πως είχε επιτευχθεί μεγάλη πρόοδος, καθώς η συναισθηματική οργάνωση ήταν η κύρια διδακτική προτεραιότητα στην παρούσα έρευνα. Παρατηρούνταν πως ο μαθητής δεν στεναχωριούνταν, δεν έκλεγε και δεν ωρύνονταν τη ώρα που έλυνε ένα διαγώνισμα ή μία άσκηση. Ωστόσο, στεναχωριούνταν σε μικρότερο βαθμό. Στα μαθηματικά υπήρχε απόκλιση δύο περίπου εξαμήνων στην προπαίδεια και στην επίλυση προβλημάτων. Ο μαθητής δεν μπορούσε να απομνημονεύσει την προπαίδεια κι επομένως δεν μπορούσε να την χρησιμοποιήσει σε ασκήσεις. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς ο μαθητής παρουσίαζε θετικές συμπεριφορές από την αρχή του σχολικού έτους με ανύπαρκτες αρνητικές η παραβατικές συμπεριφορές.

### 3.2.1 Μεθοδολογία παρέμβασης – θεωρητική τεκμηρίωση

Οι μη- παρεμβατικές μετρήσεις αναφέρονται σε οποιαδήποτε μορφή μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οποία δε συσχετίζεται με την άμεση αναφορά και την παρατήρηση των ατόμων αλλά με τα φυσικά ίχνη. Τα φυσικά ίχνη μας προσφέρουν πολύ σημαντικές ενδείξεις για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων, καθώς και πληροφορίες για τις συνθήκες που προκάλεσαν την εμφάνιση ενός γεγονότος. Για παράδειγμα η μελέτη των παραπάνω φυσικών στοιχείων αποτελεί η μελέτη των ζωγραφιών ενός παιδιού. Όταν μελετάμε τα φυσικά ίχνη δεν μπορούμε να παρέμβουμε στο φαινόμενο που εξετάζουμε, επειδή οι μετρήσεις γίνονται άμεσα. Επιπρόσθετα, το οπτικό υλικό, όπως οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέθοδοι έρευνας. Πολλές φορές, η εικόνα συνδυάζεται με ήχο προσφέρει μία ισχυρή καταγραφή του χρόνου αντίδρασης και υλοποίησης των γεγονότων. Αρκετές φορές οι φωτογραφίες διαφέρουν από τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος τις αντιλαμβάνεται. Χαρακτηριστικά, οι άνθρωποι που δεν είναι συνηθισμένοι σε φωτογραφίες δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και τους στενούς τους συγγενείς τους σε στιγμιαίες φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες μπορούν ακόμη να χρησιμοποιηθούν για



να δώσουμε έναυσμα στα παιδιά να μιλήσουν για κάποιο συγκεκριμένο θέμα και να σχολιάσουν κάποιο φαινόμενο(Παιδιά με νοητική υστέρηση μπορεί να μιλήσουν για την κοινωνική απομόνωση που βιώνουν την ώρα του διαλείμματος, εάν τους παρουσιάσουμε μία εικόνα παιδιών που αλληλεπιδρούν στο προαύλιο.(Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Χαρακτηριστικά στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα φυσικά στοιχεία, οι ζωγραφιές όσο και οι φωτογραφίες. Οι ζωγραφιές του μαθητή παρατηρήθηκαν, προκειμένου να εκτιμηθεί η συναισθηματική του οργάνωση και η αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον και με τους υπόλοιπους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο και με τις «φατσούλες συναισθημάτων που ζητήθηκαν από το μαθητή» παρατηρήθηκαν τα συναισθήματα του την ώρα που ήταν στο σχολείο, την ώρα που ήταν στο σπίτι και όταν έπαιζε με τους φίλους του. Ακόμη η πληθώρα φωτογραφιών που δόθηκε στο μαθητή λειτούργησε ως εφιαλτήριο προκειμένου ο μαθητής να υπερκεράσει τα συναισθηματικά του εμπόδια και να λειτουργήσει συλλογικά και συνεργατικά.

Αδιαμφισβήτητα, ένα σπουδαίο μέσω παρέμβασης είναι και τα ερευνητικά ημερολόγια. Τα ημερολόγια μπορούν να λειτουργήσουν ως αρωγός για τον ερευνητή στην κατανόηση κάποιων καταστάσεων που προκαλούν ορισμένες συμπεριφορές, όπως εκρήξεις θυμού σε παιδιά- που και πότε συνέβη το περιστατικό. Επιπλέον, τα ημερολόγια μπορεί να περιέχουν διάφορους τρόπους καταγραφής και αναφοράς γεγονότων, όπως προφορικές ή γραπτές καταγραφές και φωτογραφίες . Αρκετά ημερολόγια απαιτούν λεπτομερή αναφορά και καταγραφή μίας μόνο συμπεριφοράς ή συναισθημάτων. Μπορούν να συμπληρώνονται για διάστημα λίγων ημερών ή πολλών ημερών αναλόγως το ερευνητικό ερώτημα. Ακόμη το ημερολόγιο είναι πολύ σημαντικό, καθώς μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να εξοικονομήσει χρόνο και χρήματα όταν πρόκειται να κάνει πολλές επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο ίδιο άτομο. Αργότερα, τα δεδομένα παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά κι έτσι διαφαίνεται και η ακολουθία των γεγονότων. (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα είδος ημερολογίου, με χρονολογική σειρά, όπως το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) που ακολουθεί και στο οποίο καταγράφηκαν οι διδακτικές προσεγγίσεις του μαθητή. Κύριος στόχος ήταν η ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή, ο οποίος τεμαχίστηκε σε επιμέρους μικρούς διδακτικούς στόχους.

### 3.2.2 Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, στο οποίο καταγράφονταν η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή της Πέμπτης τάξης Δημοτικού, ο οποίος παρουσίαζε ανωριμότητα στον γνωστικό τομέα, σύμφωνα με τη διάγνωση Κ.Ε.ΔΔΥ.Ο διδακτικός στόχος αφορούσε τη Συναισθηματική οργάνωση- αυτό συναίσθημα- Να αποδέχεται την ενδεχόμενη αποτυχία του στα μαθήματα. Ο μαθητής μου ήταν 11 ετών.

Ειδικότερα, στις 12/09/2014 ήταν η πρώτη συνάντηση με τον μαθητή μου στα πλαίσια της έναρξης της σχολικής χρονιάς. Η πρώτη συνάντηση ήταν αρκετά καλή. Μπήκα στην τάξη και συστήθηκα με όλα τα παιδιά. Τη συγκεκριμένη ημέρα υπήρξε μία αλληλεπίδραση με το μαθητή μόνο όταν του ζήτησα να μου αναφέρει το όνομά του και τις αγαπημένες του ασχολίες. Χαρακτηριστικά μου είπε το όνομα του και πως του «αρέσει πολύ να ασχολείται με το σκύλο του που το αγαπά πάρα πολύ.» Αργότερα ,στις 26/ 11/ 2014 στην ώρα των εικαστικών όταν το ζήτησα να ζωγραφίσει τα συναισθήματά του μου απάντησε « Κυρία, πάντα αισθάνομαι λυπημένος στο σχολείο» Τότε αντιλήφθηκα πως ο μαθητής μου είναι βασανιστήριο να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί την ώρα των μαθημάτων φοβάται την ενδεχόμενη αποτυχία του, αγχώνεται με τα λάθη του και όπως διέκρινα στη φατσούλα που ζωγράφισε ήταν ιδιαίτερα λυπημένος. Στις 9/12/2014 ο μαθητής μου ακόμη φαίνονταν πως ντρέπονταν να μου ζητήσει να του λύσω απορίες σχετικές με τα μαθήματά του. Ωστόσο, εκείνη την ημέρα σε ένα γλωσσικό μάθημα σχετικά με τον «πλάγιο λόγο» , όταν του ζήτησα να σηκωθεί στον πίνακα και να γράψουμε μαζί ένα παράδειγμα σχετικό με τον «πλάγιο λόγο» εκείνος αφού σηκώθηκε και το έγραψε «μου χαμογέλασε» Τότε ένιωσα χαρά και ενθουσιασμό, καθώς ο μαθητής μου σπάνια κοιτάζει κατάματα και συνήθως ντρέπεται. Στις 14/01/2015 προσοχή μου επικεντρώθηκε στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου του μαθητή «της Γλώσσας Ρόδα και Ροδάνι». Ο Γ προσπαθούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις κατανόησης, τις οποίες

έθετα, αλλά πάντοτε μονολεκτικά και μόνο όταν τον ρωτούσα προσωπικά το ίδιο, χωρίς να σηκώνει το χέρι του να μου απαντήσει όπως οι υπόλοιποι μαθητές. Στις 11/02/2015 παρατήρησα πως διάβασε με αρκετά μεγάλη άνεση και εύληπτα την ανάγνωση που είχαμε στο βιβλίο της γλώσσας Έ δημοτικού, τετράδιο μαθητή στη σελίδα 54 το 10<sup>ο</sup> κεφάλαιο που αναφέρεται στην Επιστημονική φαντασία. Παρατήρησα πως την συγκεκριμένη ημέρα ο μαθητής διέθετε αυτοπεποίθηση και δεν δυσχεραίνονταν να αναγνώσει ένα κείμενο σε σύγκριση με προηγούμενα κείμενα. Όταν του είπα να διαβάσει το κείμενο εκείνος μου είπε : «Εντάξει κυρία θα βάλω τα δυνατά μου» Στις 5/03/2015 παρατήρησα πως διαφαίνεται μία αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα μαθήματα και το σχολείο. Παλιότερα ο μαθητής μου απογοητεύονταν πιο εύκολα με το παραμικρό λάθος που έκανε σε όλα τα μαθήματα, αγχώονταν και στο τέλος έκλαιγε. Το γεγονός αυτό στεναχωρούσε τόσο εμένα όσο και τους συμμαθητές του. Φαίνεται όμως πως ο Γ αρχίζει σταδιακά να βελτιώνει την αυτοεικόνα του και την ψυχολογία του. Αναντίρρητα, πιστεύω πως σε αυτό το σημείο έχει συμβάλει ουσιαστικά η σχέση που έχει με του υπόλοιπους συμμαθητές του. Προσπαθήσαμε όλοι μαζί να κατανοήσουμε πως οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί κι η αλληλοβοήθεια- συνεργασία είναι το πιο ουσιώδες αγαθό. Με λίγα λόγια ο μαθητής μου έχει την αμέριστη συμπαράσταση των συμμαθητών του, οι οποίοι πραγματικά τον βοηθούν και αυτό θα πρέπει να το τονίσω. Στις 16/04/2015 ο μαθητής με ρώτησε από μόνος του « Κυρία μπορείτε να μου εξηγήσετε αυτή την άσκηση στα Μαθηματικά ξανά γιατί δεν την έχω καταλάβει πολύ καλά» Εγώ του απάντησα «Βεβαίως και μπορώ να στη εξηγήσω και μαζί θα τη λύσουμε». Εκείνη τη στιγμή κατάλαβα πως ο μαθητής μου με εμπιστεύονταν πραγματικά και υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ μας.( Δροσινού Μ, 2014 α)

### 3.2.2.1 Αυτοπαρατήρηση

Ο μαθητής της Πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, στον οποίο εστιάζει η παρούσα μελέτη περίπτωσης ήταν αρκετά ντροπαλός και συνεσταλμένος μαθητής. Διαπίστωσα πως υπολείπονταν σε σχέση με τους συμμαθητές του ως προς τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονταν τα ερεθίσματά και ως προς το χρονικό διάστημα στο οποίο χρειάζεται, προκειμένου να λύσει ασκήσεις. Παρατηρούσα πως δεν είχε επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές μου. Ντρέπονταν να παίξει μαζί τους στο διάλειμμα και συνήθως έκανε παρέα με τον αδερφό του. Επιπρόσθετα, ένιωθα πως ο κατά ένα χρόνο μεγαλύτερος αδερφός του ήταν ένα μεγάλο στήριγμα για το μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου. Ακόμη, κάθε πρωί παρατηρούσα πως ο μαθητής μου πάντοτε παρέδιδε τελευταίος την ορθογραφία του, η οποία ήταν πάντα ελλιπής με πληθώρα συστηματικών λαθών. Πολλές φορές αισθάνθηκα πως ο μαθητής θέλει να μου εξωτερικεύσει διάφορα πράγματα μονάχα με τα μάτια. Βεβαίως, κατάματα λίγες φορές με προσέγγισε. Το πρώτο χρονικό διάστημα ο μαθητής δεν μου ανοίγονταν εύκολα, ωστόσο αργότερα γύρω στα Χριστούγεννα κι ύστερα από τις συστηματικές διαφοροποιημένες διδασκαλίες φάνηκε πως υπήρχε μία καλύτερη σχέση ανάμεσά μας. Ο μαθητής μου με κοίταζε στα μάτια, σήκωνε το χέρι του για να απαντήσει σε ερωτήσεις ή για να ζητήσει περαιτέρω βοήθεια, χωρίς να ντρέπεται. Αργότερα, παρατήρησα πως βελτιώθηκε και η επικοινωνία και η συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Γι' αυτό το αποτέλεσμα αξιοποιήθηκαν διάφορα παιχνίδια ομαδικού τύπου, τα οποία προσέγγισαν την ομαδικότητα όλων των μαθητών. Στο τέλος της διδακτικής χρονιάς ένιωθα ιδιαίτερα χαρούμενη, καθώς διαπίστωνα πως ο μαθητής μου είχε βελτιωθεί πολύ στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης και είχε αλλάξει η άποψη για την αυτό-εικόνα του. Με αυτό τον τρόπο αισθάνθηκα πως «έβαλα κι εγώ ένα μικρό λιθαράκι» που βοήθησε πολύ το μαθητή μου στην πρόοδό του. Ήμουν πραγματικά χαρούμενη. (Δροσινού Μ, 2014 γ)

### **3.2.2.2 Ετεροπαρατήρηση**

Ο μαθητής μου στην αρχή του διδακτικού έτους ήταν αρκετά ντροπαλός και δεν υπήρχε μεγάλη αλληλεπίδραση ούτε ανάμεσα στους συμμαθητές του ούτε αλληλεπίδραση με εμένα που ήμουν η εκπαιδευτικός της τάξης. Διέκρινα πως στην ώρα που οι συμμαθητές του έκαναν ανάγνωση σε ένα απόσπασμα ενός συγκεκριμένου κειμένου στη Γλώσσα, ο μαθητής δεν εστίαζε στη συγκεκριμένη ανάγνωση. Έτσι τον βοηθούσα εγώ πρώτα κι έπειτα εκείνος ακολουθούσε. Αρκετές φορές ασχοληθήκαμε με τις ασκήσεις που τον δυσκόλευαν αρκετά. Αρχικά, δεν ήξερε τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να λύσει συγκεκριμένες ασκήσεις. Αφού του εξήγησα τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να τη λύσει, αργότερα άρχισε να αγχώνεται και στο τέλος πανικοβάλλονταν. Σε εκείνο το σημείο αντιλήφθηκα πως θα έπρεπε να ελέγχει τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του και να διατηρεί την ψυχραιμία του όταν αποτυγχάνει. Επομένως, κρίνονταν αναγκαίο να εργαστούμε πάνω σε αυτό το κομμάτι του αυτοσυναισθήματος Ο Γ εκτός από την έλλειψη αυτό-συναισθήματος αντιμετωπίζει και προβλήματα στον γνωστικό τομέα. Ωστόσο, το τελευταίο χρονικό διάστημα και στα μέσα του διδακτικού έτους διαφαίνεται μία αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα μαθήματα και το σχολείο. Παλιότερα ο μαθητής μου απογοητεύονταν πιο εύκολα με το παραμικρό λάθος που έκανε σε όλα τα μαθήματα, αγχώνονταν και στο τέλος έκλαιγε. Το γεγονός αυτό στεναχωρούσε τόσο εμένα όσο και τους συμμαθητές του. Φαίνεται όμως πως ο Γ άρχιζε σταδιακά να βελτιώνει την αυτοεικόνα του και την ψυχολογία του. Αναντίρρητα, πιστεύω πως σε αυτό το σημείο έχει συμβάλει ουσιαστικά η σχέση που έχει με του υπόλοιπους συμμαθητές του. (Δροσινού Μ, 2014 γ)

### 3.2.2.3.Σχολιασμός χωροταξικού σκαριφήματος- Χωροταξική ενσωμάτωση

Η Τάξη της Πέμπτης και της Έκτης του δημοτικού σχολείου είναι αρκετά μεγάλη και ευρύχωρη. Διαθέτει ηλεκτρονικούς υπολογιστές , στους οποίους πολύ συχνά ανατρέχουμε όλοι οι μαθητές κυρίως σε μαθήματα της φυσικής, (για παράδειγμα σε βιντεομαθήματα εκπαιδευτικού περιεχομένου για βρασμό, εξάτμιση κ .α).Επιπρόσθετα, πολλές φορές παραπέμπω όλους τους μαθητές στους υπολογιστές προκειμένου στο μάθημα της γλώσσας να βρίσκουν τις άγνωστες λέξεις και τις ετυμολογίες τους. Με αυτό τον τρόπο (δηλαδή να αγωνίζονται μόνοι τους να βρουν τις σωστές ερμηνείες ,μαθαίνουν να θυμούνται τις λέξεις, δεν τους παρέχεται άμεσα έτοιμη η απάντηση από τον εκπαιδευτικό.)

Επιπρόσθετα, η αίθουσα διαθέτει μία μεγάλη βιβλιοθήκη , στην οποία έχω αριθμήσει τα εξωσχολικά βιβλία, τα μυθιστορήματα, τα λογοτεχνικά βιβλία και πίσω υπάρχει μία γωνιά χαλάρωσης, όπου όταν οι μαθητές κουράζονται ή αντιλαμβάνομαι πως πιέζονται, πηγαίνουν με τη δική μου άδεια στη γωνιά χαλάρωσης ξεκουράζονται κι παίρνουν βιβλίο δικής τους επιλογής από τη βιβλιοθήκη και το διαβάζουν.

Επιπλέον, ο κινούμενος προτζέκτορας που βρίσκεται στην τάξη χρησιμοποιείται πολλές φορές για δραστηριότητες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο σε πολλά μαθήματα και ειδικότερα στο μάθημα της γλώσσας με παιχνιδιάρικο τρόπο μαθαίνουν καλύτερα τη γραμματική και τους κανόνες της.

Η έδρα του εκπαιδευτικού βρίσκεται όπως φαίνεται και στο σκαρίφημα-φωτογραφία στην δεξιά άκρη της αίθουσας. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές περιφέρομαι στο χώρο και πάνω από τους μαθητές. Ακόμη, επειδή το δυναμικό των μαθητών είναι δεκατρία παιδιά, υπολείπεται μία επιπλέον θέση σε ένα θρανίο( επτά θρανία από δύο θέσεις κάθε θρανίο). Έτσι λοιπόν, πολλές φορές κάθομαι στο θρανίο που περισσεύει (σαν μαθήτρια) και κάνουμε μαζί συζήτηση και εστιάζουμε στις κεντρικές ιδέες των μαθημάτων.

Όλοι οι μαθητές έχουν εκφράσει την επιθυμία τους, να κάθομαι σε εκείνη τη θέση του θρανίου. Πιστεύω πως με νιώθουν πιο κοντά τους. Επίσης, πολλές φορές

παίρνω την καρέκλα μου και κάθομαι στη μέση της τάξης με τέτοιο τρόπο ,ώστε όλοι οι μαθητές μου με εμένα να σχηματίζουν έναν κύκλο.

Έχω τοποθετήσει τον Γ να κάθεται στο θρανίο, όπου φαίνεται στο σκαρίφημα(εικόνα α). Πιστεύω πως θα βοηθήσει το μαθητή το εποπτικό υλικό των υπολογιστών που βρίσκεται ακριβώς δίπλα του. Δεν θα διασπάται η προσοχή του τόσο εύκολα, θα μένει συγκεντρωμένος, θα ξεπεράσει το άγχος του και το άγχος της μελλοντικής αποτυχίας σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, ο πίνακας είναι τοποθετημένος, ακριβώς απέναντι από το μαθητή, ώστε να μη διασπάται η προσοχή του, να μένει επικεντρωμένος σε αυτό που γράφεται στον πίνακα και να μη γυρίζει το κεφάλι του για να δει στο πίνακα. Στην τάξη επικρατεί ένα κύμα ισοτιμίας και ισονομίας. Όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να εκφράζουν ελεύθερα τις πεποιθήσεις τους και να εισακούονται από τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη τάξη έχει δημιουργηθεί και μία γωνιά-χαλάρωσης- ξεκούρασης. Ο χώρος χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που κάποιος μαθητής νιώθει έντονα πως κουράζεται στα πλαίσια της διδασκαλίας και πρέπει να ξεκουραστεί, χωρίς να βγει έξω από την τάξη. Επιπλέον, η γωνιά χαλάρωσης είναι πολύ σημαντική στις περιπτώσεις που κάποιος μαθητής είναι θυμωμένος και δεν μπορεί να ελέγξει την επιθετικότητά του. Μπορεί επομένως να καθίσει στη γωνιά και να ελέγξει τα νεύρα του, χωρίς να έρχεται σε επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές.

### 3.3.1 Ειδική διδακτική

Η ύπαρξη του ανθρώπου είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη της κοινωνίας. Θεωρώντας ως κοινωνία, ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων με αλληλεξάρτηση, τα βασικά υπαρξιακά και λειτουργικά στοιχεία της οριοθετείται η οργάνωση και η αλληλεξάρτηση. Η παραδοχή αυτή καθορίζει αυτομάτως την ανάγκη τού να κινούνται τα άτομα μέσα στα πλαίσια ενός συστήματος, α ργιοτί, δομημένου και το κυριότερο να επικοινωνούν. Ως επικοινωνία θεωρείται, τη δυνατότητα που αποκτά το μέλος μιας κοινωνίας, μιας κοινότητας ή μιας ομάδας, να μεταφέρει και να λαμβάνει σκέψεις, αισθήματα, συναισθήματα, εμπειρίες, ανάγκες, επιθυμίες, κλπ. Έτσι βασικό και συστατικό στοιχείο της κοινωνικής μας παρουσίας φαίνεται πως είναι η επικοινωνία (Τσιναρέλης Γ, προσαρμοσμένη εκπαίδευση, σελ47).

Αναντίρρητα, η επικοινωνία των ατόμων μίας κοινωνίας είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Επομένως, και η εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν την δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσής τους. Αναμφίβολα, **οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και των παραγόντων του περιβάλλοντος** επιδρούν στην ψυχολογία του ατόμου-παιδιού με αναπηρία κι διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο στη ζωή του. Η εσωτερική δομή της οικογένειας ,η δυναμική και η λειτουργία της, οι ενδο-οικογενειακές σχέσεις, οι συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας, η οικονομική επάρκεια, τα γονικά πρότυπα, η αγωγή που ασκεί η οικογένεια συσχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο θα πορευτεί στη ζωή του το άτομο με εκπαιδευτικές ανάγκες. Το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή του δίνουν το κίνητρο, ώστε να προσδιορίσει την ταυτότητα του.(Χρηστάκης, Κ(2013) Συνεπώς, σχεδιάζονται ειδικές παρεμβάσεις και ειδικές προσαρμογές , οι οποίες εξετομικεύονται σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή στα πλαίσια της ειδικής διδακτικής. Κατά αυτό τον τρόπο γίνονται αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή, προκειμένου ο ίδιος να ενταχθεί σε ένα υγιές περιβάλλον, προσαρμογές οι οποίες αφορούν το πρόγραμμα, που θα προσαρμοσθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, προσαρμογές στις στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες σχετίζονται με τη βαθιά γνώση του εκπαιδευτικού και με υον τρόπο τον οποίο θα επιλέξει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τις ανεπάρκειες του μαθητή. Ακόμη, το κομμάτι της ειδικής διδακτικής προσεγγίζει τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες λειτουργούν ως αρωγός στη διαδικασία της μάθησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Επομένως, στα πλαίσια της ειδικής διδακτικής σκοπός είναι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε ένα κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. (Χρηστάκης, Κ, Γ, 2013)

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της ειδικής διδακτικής τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους σε ρυθμό μάθησης και στις γνώση που μπορούν να αφομοιώσουν. Επομένως, προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχής διαδικασία μάθησης κρίνεται αναγκαίο οι διδακτικοί στόχοι να απλοποιηθούν και να αναλυθούν σε μικρά βήματα, ώστε τα παιδιά να μπορούν να τους κατακτήσουν βήμα προς βήμα. (task analysis). Τα κύρια σημεία του προγράμματος για την μέθοδο της ανάλυσης του διδακτικού έργου χωρίζονται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά πληροφοριακά στοιχεία και περιλαμβάνει τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην πορεία του προγράμματος και με αύξοντα αριθμό καταγράφονται οι διδακτικοί στόχοι, όπως είναι γραμμένοι στο Αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, στο πρώτο μέρος της μεθόδου συμπεριλαμβάνονται οι οδηγίες, οι οποίες θα πρέπει να δοθούν στους μαθητές για να δραστηριοποιηθούν. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν τα κριτήρια με βάση τα οποία θα ελεγχθεί η πρόοδος των μαθητών. Το δεύτερο μέρος της μεθόδου περιλαμβάνει τα βήματα του στόχου, τα οποία αναλύονται σε μικρότερους σισακτικούς στόχους ή υποστόχους, καταγραφές σχετικά με τις ημερομηνίες τις οποίες διδάχτηκε ο στόχος, καταγράφονται ακόμη οι ημερομηνίες κατά τις οποίες εμπεδώθηκε ο διδακτικός στόχος. Ακόμη, στο δεύτερο μέρος της μεθόδου task analysis καταγράφονται σχόλια και παρατηρήσεις για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Με την παραπάνω μέθοδο ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τους στόχους, το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή. Υπάρχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στο παραπάνω πρόγραμμα και με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πρωτοβουλίες και υλοποιεί με εφευρετικότητα τη διδασκαλία του. (Χρηστάκης, Κ, Γ, 2013)

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης του διδακτικού στόχου σε επιμέρους διδακτικά βήματα, προκειμένου να αφομοιωθούν από τον μαθητή οι διδακτικοί στόχοι, που κάθε φορά θέτονταν. Η διαδικασία της διδασκαλίας περιελάμβανε αρχικά την «επίδειξη», δηλαδή την ανάθεση μίας δραστηριότητας από το δάσκαλο, την καθοδήγηση, δηλαδή την από κοινού υλοποίηση της δραστηριότητας από τον δάσκαλο και το μαθητή

### **3.3.2 Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της ετοιμότητας**

Στα πλαίσια του ΠΑΠΕΑ και της προτεραιότητας της ανάπτυξης της συναισθηματικής οργάνωσης στον μαθητή επιχειρείται η ανάπτυξη του θετικού συναισθήματος, το ενδιαφέρον για τη μάθηση, η αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ είναι ουσιώδη τα εξής στοιχεία στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης του παιδιού: Είναι σημαντικό κατά τη διδακτική διαδικασία: Να δίδονται στο σπίτι ευκαιρίες για επιτυχίες, ώστε να τονώνεται το αυτοσυναίσθημά του, να αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή, να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, να χρησιμοποιούνται εξορθολογιστικά οι νέες τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας χωρίς να δημιουργούν δευτερογενή προβλήματα “εξάρτησης” από τη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Ακόμη θα ήταν χρήσιμο να εξατομικεύονται οι στοχευμένες δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης με παιχνίδια σταθερών και κινητών καρτών στα οποία εντάσσονται βιωματικές φωτογραφίες από τα βήματα της διδακτικής αλληλεπίδρασης. (ΠΑΠΕΑ σελ 194).

Οι κύριοι διδακτικοί στόχοι μου αφορούσαν κυρίως στο κομμάτι της συναισθηματικής οργάνωσης, την ανύψωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, της αυτό-εικόνας του ,γεγονός που τον δυσχέραινε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στα μαθήματά του. Ο κύριος διδακτικός στόχος ήταν η αποδοχή της ενδεχόμενης αποτυχίας του και αποτέλεσε τον ετήσιο διδακτικό μου στόχο, ο οποίος τεμαχίστηκε σε επιμέρους εβδομαδιαίους στόχους.(διατήρηση της ψυχραιμίας, εκτίμηση του εαυτού του, βελτίωση του εαυτού του (Δροσινού Μ, Μαρκάκης Ε, 2009).

### 3.3.2.1 Διδακτικός στόχος και βήματα

Στην παρούσα έρευνα ο κύριος διδακτικός στόχος μου ήταν η βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Αρχικά, ο μαθητής παρατηρήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα , ώσπου να καθοριστούν ο κύριος διδακτικός στόχος και να τεμαχιοποιηθεί σε επιμέρους διδακτικούς στόχους. Ειδικότερα, ο κύριος στόχος αφορούσε τη συναισθηματική οργάνωση και τη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτό-εικόνας του μαθητή μου. Ο συγκεκριμένος στόχος στα μέσα της διδακτικής χρονιάς τεμαχίστηκε σε μικρότερο στόχο, συγκεκριμένα , να αποδέχεται ο μαθητής την ενδεχόμενη αποτυχία του. Αυτός ο διδακτικός στόχος θα υλοποιήθηκε με επιμέρους βήματα που ήταν να διατηρεί καλή σχέση με τον εαυτό του και να βελτιώνει τον εαυτό του. Ο διδακτικός στόχος αφομοιώθηκε από τον μαθητή με την Ειδική διδακτική και το Διαφοροποιημένο πρόγραμμα.

Ακόμη, ένα άλλο διδακτικό βήμα για την αποδοχή της ενδεχόμενης αποτυχίας αποτέλεσε να είναι σε θέση ο μαθητής να διατηρεί την ψυχραιμία του σε ενδεχόμενο λάθος χωρίς να κλαίει και να στεναχωριέται. Επιπρόσθετα, ένα άλλο βήμα με το οποίο ο μαθητής μου θα βελτιώνει τη συναισθηματική του οργάνωση και την αυτό-εικόνα του ήταν να μπορεί να επισημαίνει ο ίδιος τα λάθη του μέσα στην τάξη στα διαγωνίσματα και στα μαθήματά του χωρίς να στεναχωριέται, να ωρύεται ή να κλαίει. Αργότερα, υλοποιήθηκε ένα ακόμη επιπλέον βήμα που εστίαζε να μπορεί ο μαθητής να συζητάει τα λάθη του μαζί με τους άλλους. Επίσης, ένα διδακτικό βήμα επικεντρώθηκε ώστε ο μαθητής να αναζητά ο ίδιος τα λάθη του, να τα επισημαίνει. Να μην αγχώνεται στην αναζήτηση των λαθών του. Στα μέσα της διδακτικής χρονιάς και στα πλαίσια της Γιορτής της Αποκριάς ως διδακτικός στόχος τέθηκε ο μαθητής να μπορεί να αγαπά τη συνεργασία με τους συμμαθητές του και να μαθαίνει τα ήθη και τα έθιμα. Στο τέλος της μελέτης περίπτωσης το διδακτικό βήμα αφορούσε να μπορεί ο μαθητής να επισημαίνει τα λάθη του. Να διατηρεί καλή σχέση με τον εαυτό του. Να βελτιώνει τον εαυτό του ως προς το καλύτερο. (ΠΙ Δροσινού Μ, Μαρκάκης Ε, Χρηστάκης Κ, & Μελάς Δ, 2009)

### 3.3.2.2 Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα

Γι' αυτό το λόγο, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα παιδαγωγικά μέσα, όπως το παπουτσόκουτο, το παζλ, υλικό σε υπολογιστή, ομαδικά παιχνίδια, υλική αμοιβή, καραμέλες, λεκτική αμοιβή έπαινοι, συνεργασία με συμμαθητές. Με το μαθητή μου στα πλαίσια της αποδοχής της ενδεχόμενης αποτυχίας του στα μαθήματα και τα διαγωνίσματα συζητήσαμε αρχικά για το σχολείο και για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να βιώνουμε την ύπαρξή μας στο σχολείο. Αναφερθήκαμε στο γεγονός πως δεν θα πρέπει να στεναχωριόμαστε και να αγχωνόμαστε στο σχολείο. Επιπλέον, είδαμε κάποιες φωτογραφίες. Συζητήσαμε σχετικά με αυτές ο μαθητής εξέφρασε τα

συναισθήματά του. Ακόμη μιλήσαμε για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διατηρούμε την ψυχραιμία μας όταν αποτυγχάνουμε στις ασκήσεις του σχολείου. Ακόμη, προκειμένου να ενισχυθεί η μαθησιακή ετοιμότητα στον τομέα που αφορά τη συναισθηματική οργάνωση και να βιωθεί το αίσθημα της επιτυχίας και της αποτυχίας χρησιμοποιήθηκε ένα πάζλ, ως παιδαγωγικό υλικό. Ο μαθητής βίωνε το αίσθημα της επιτυχίας, όταν τοποθετούσε τα κομμάτια του πάζλ στη σωστή θέση και το αίσθημα της αποτυχίας, το οποίο θα έπρεπε να απομακρύνει όταν τοποθετούσε λάθος τα κομμάτια του πάζλ. Επιπλέον, διδάχτηκαν δραστηριότητες στον υπολογιστή της τάξης μας. Επιλέχθηκε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι γνώσης με μία σχετικά απλή δραστηριότητα που αφορούσε το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας. Η δραστηριότητα αφορούσε απλές λέξεις που θα έπρεπε να σχηματιστούν με το στερητικό α ή αν, προκειμένου να δημιουργηθούν οι αντίθετες τους. Επιπλέον, το παιχνίδι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον για το μαθητή μου. Σιγά-σιγά και σταδιακά διατηρούσε την ψυχραιμία του κι αυτό το βήμα ήθελα να επιτευχθεί. Συζητήθηκε πως δεν θα πρέπει να αγχώνεται με τα λάθη του. Επιπρόσθετα, ένας στόχος με την ειδική διδακτική ήταν μέσω της δραματοποίησης ενός παραμυθιού να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής μου στην κοινωνική συμμετοχή, να αναπτύξει τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις του, την ενισχυθεί ο συναισθηματικός του κόσμος, η αυτοεκτίμησης και η αυτοπεποίθησης του. (Δροσινού Μ. 2009). Το παραμύθι με το οποίο ασχοληθήκαμε ήταν από μία εκτενέστατη σειρά παραμυθιών για παιδιά με τίτλο «Τα παραμύθια του Παρδαλομύτη» από τη Βεατρίκη Κάντζολα-Σαμπατάκου. Το παραμύθι το οποίο ομαδικά σκεφτήκαμε να δραματοποιήσουμε αφορούσε «το πιο πολύτιμο δώρο» κι αναφέρονταν σε ένα παιδάκι «Το Σίμο». Ο Σίμος διέθετε αρκετά ταλέντα και χάρες ωστόσο, δεν είχε κανέναν φίλο. Ήταν συνεχώς μόνος του, έπαιζε μόνος του ώσπου συνάντησε έναν εξωγήινο, ο οποίος με τα χρήματα και τα πλούτη που διέθετε προσπαθούσε να τον βοηθήσει. Στο τέλος, ο μικρός Σίμος συνειδητοποίησε πως τα χρήματα και τα πλούτη δεν φέρνουν πάντα την ευτυχία. Αυτό που πραγματικά του έλειπε ήταν οι φίλοι. Αρχικά, με τους μαθητές μου και με το Γ διαβάσαμε προσεκτικά το παραμύθι. Ύστερα, εντρυφήσαμε στις βαθύτερες έννοιες του παραμυθιού. Κατόπιν, σκεφτήκαμε πως θα ήταν ο καθένας από εμάς να ήταν στη θέση του Σίμου. Αργότερα, 1) οργάνωσα το δείγμα των μαθητών σε μικρές ομάδες. Από τη μία πλευρά- ομάδα ήταν η συμπεριφορά, οι σκέψεις και τα συναισθήματα του Σίμου και η άλλη ομάδα συγκροτούνταν από τη συμπεριφορά και τις σκέψεις του εξωγήινου .2) έπειτα οργάνωσα το χώρο, 3) κάναμε ασκήσεις μυϊκής χαλάρωσης κι 4) αρχίσαμε

τη δραματοποίηση. Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ακούγαμε χαμηλά και μία πολύ απαλή μουσική, προκειμένου να λειτουργήσει ως αρωγός για την εξωτερική των συναισθημάτων (Δροσινού Μ & Πάστρα Α, 2010).

Επίσης, με το μαθητή μου δημιουργήσαμε μαζί ένα παιχνίδι- λουλούδι και να τοποθετήσουμε μέσα σε αυτό απλά ρήματα που τελειώνουν σε « ΙΖΩ». ΕΙΚΟΝΑ Έτσι λοιπόν, σχηματίσαμε μαζί με χαρτόνι ένα λουλούδι με τα πέταλά του και μέσα στα πέταλα τοποθετήσαμε διάφορα ρήματα σε ίζω. Στο κάτω μέρος και ειδικότερα στα φύλλα του λουλουδιού γράψαμε τις εξαιρέσεις του γραμματικού φαινομένου δηλαδή τα ρήματα αθροίζω, δανείζω, δακρύζω. Έπειτα, λύσαμε διάφορες ασκήσεις σχετικά με τις γραμματικές καταλήξεις. Επιπρόσθετα, σε αρκετές διδακτικές παρεμβάσεις επιχειρήθηκε να πειστεί ο μαθητής μου να έχει καλή σχέση με τον εαυτό του, να μάθει να ελέγχει τα συναισθήματά του, να βιώνει την ενδεχόμενη αποτυχία του αλλά ταυτόχρονα να μην «αποσυντίθεται» συναισθηματικά, να διατηρεί καλή σχέση με τον εαυτό του και να προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνει τον εαυτό του. Γι' αυτό το σκοπό μία χρησιμοποιήθηκε μία εικόνα, η οποία αναλύθηκε, τη σχολιάστηκε από τον μαθητή. (ΕΙΚΟΝΑ @! ΠΡΟΤ). Προκειμένου ο μαθητής να μάθει να συνεργάζεται και να κοινωνικοποιείται με τους συμμαθητές του δημιουργήθηκαν ομαδικά «χαρταετοί» στα πλαίσια στολισμού της τάξης. Ο μαθητής συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του και επιτευχθεί ένα συλλογικό αποτέλεσμα. (ΕΙΚΟΝΑ προτ Επιπλέον, ως παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιήθηκε και το παπουτσόκουτο. Το παπουτσόκουτο περιείχε κάρτες με « τους χρόνους του ενεστώτα και του αορίστου». Κάθε φορά που ο μαθητής άνοιγε ένα φάκελο- κάρτα, η οποία εμπεριείχε μία πρόταση θα έπρεπε να την τοποθετήσει στη σωστή στήλη, του χρόνου ενεστώτα ή αορίστου. (ΠΙ Δροσινού Μ, Μαρκάκης Ε, Χρηστάκης Κ, & Μελάς Δ, 2009)

### 3.3.2.3 Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας

Ο διδακτικός στόχος τεμαχίστηκε σε διάφορα βήματα και μέσω διάφορων παιδαγωγικών υλικών και μέσων επιτευχθεί η παρέμβαση στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες. Η συμπεριφορά του μαθητή παρουσίαζε μεγάλες αποκλίσεις. Αρχικά, στην έναρξη της διδακτικής χρονιάς ο μαθητής ήταν αρκετά ντροπαλός και συνεσταλμένος. Αρκετές φορές έκλαιγε και στεναχωριόταν μέσα στην τάξη. Αργότερα, η αυτό-εικόνα του και η αυτοπεποίθησή του βελτιώθηκε και παρατηρήθηκε μία αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζε τους συμμαθητές του και τον εαυτό του. Δεν έκλαιγε και δεν αγχώονταν σε υπέρτατο βαθμό, όπως αρχικά. Τα κριτήρια επιτυχίας ορίστηκαν με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή. Κάθε φορά που ο μαθητής κατόρθωνε να ολοκληρώσει ένα διδακτικό βήμα του παρέχονταν λεκτικοί έπαινοι, προκειμένου να ενθαρρυνθεί από το αποτέλεσμα και να συνεχίσει. Ακόμη του παρέχονταν ο τίτλος «του βοηθού του δασκάλου» για τις ημέρες όπου παρουσίαζε επιτυχία στις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις. Μία επιπρόσθετη αμοιβή αποτελούσε η παροχή «γλυκών ζαχαρωτών» όταν ο μαθητής εν αγχώονταν και δεν έκλαιγε στη θέα ενός διαγωνίσματος και στον φόβο μίας ενδεχόμενης αποτυχίας του. Στις τελικές παρατηρήσεις μπορεί να σημειωθεί πως ο μαθητής παρουσίαζε μία αρκετά βελτιωμένη εικόνα σε σύγκριση με την αρχική.

### 3.3.2.4 Έντυπο καταγραφής με τους γονείς

Στις 11/09/2014 και κατά την πρώτη ημέρα έναρξης της σχολικής χρονιάς δεν υπήρχε συνάντηση με τους γονείς, καθώς δεν μπορούσαν να είναι παρόντες, εξαιτίας διάφορων υποχρεώσεων τους. Ο μαθητής το πρωί ήρθε με λεωφορείο κι ύστερα έφυγε με το ίδιο μεταφορικό μέσο. Στις 7/11/2014 επιχειρήθηκε η τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή, προκειμένου να μπορέσουμε να υπερκεράσουμε τις δυσκολίες στα μαθήματα που είχαν αναδυθεί στη αρχή της σχολικής χρονιάς. Δυστυχώς ούτε εκείνη τη φορά υπήρξε ανταπόκριση με τους γονείς. Στις 13/11/2014 η μητέρα του μαθητή ήρθε στο σχολείο για να ενημερωθεί για την πρόοδο του μαθητή. Γνώριζε τις αδυναμίες του παιδιού και ενημερώθηκε για την πορεία των μαθημάτων. Συναποφασίστηκε τότε ο μαθητής να μη λαμβάνει την ίδια ποσότητα εργασίας και ορθογραφίας για το σπίτι όπως οι συμμαθητές του, καθώς τα αποτελέσματα ήταν κακά. Η συγκεκριμένη πρώτη συνάντηση ήταν αρκετά επικοινωνιακή, καθώς αξιοποιήθηκε σωστά η πρώτη συνάντηση. Έκτοτε, στις 22/01/2015 η μητέρα ήρθε στο σχολείο να συζητήσουμε για την πορεία του μαθητή. Υποστήριζε πως στο σπίτι λύνει τις ασκήσεις του με τη βοήθεια του μεγαλύτερου αδερφού του, αλλά όταν έρχεται στο σχολείο κάνει πολλά λάθη και αγχώνεται. Επιπλέον, τόνιζε πως στο σπίτι έκλαιγε όταν δεν μπορούσε να λύσει σωστά τις ασκήσεις. Επιπρόσθετα, ανέφερε πως ο σύζυγος της και αυτήν δεν γνώριζαν πώς να αντιμετωπίσουν το παιδί τους και συχνά τσακώνονταν μεταξύ τους, μερικές φορές νευριάζοντας με τον ίδιο το παιδί. Ύστερα από αρκετή ώρα συζήτησης σχετικά με το παραπάνω πρόβλημα, υπήρξε συνεννόηση να υπάρξει μία διαφορετική αντιμετώπιση στον τρόπο που προσέγγιζαν το μαθητή οι γονείς του. Αναντίρρητα, το σχολείο θα ήταν αρωγός σε αυτή τους την προσπάθεια. Στις 26/03/2015 η μητέρα ήρθε στο σχολείο, προκειμένου να λάβει τους βαθμούς του μαθητή για το τρίμηνο. Υπήρχε μία διαφορετική προσέγγιση στο παιδί από το σπίτι και φάνηκε ιδιαίτερα ικανοποιημένη, καθώς ο μαθητής είχε σημειώσει μεγάλη πρόοδο στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης και της αυτ-εικόνας και αυτοπεποίθησής του, γεγονός που λειτουργούσε προοδευτικά και στα μαθήματά του. Η τελευταία συνάντηση με τη μητέρα έγινε στη λήξη της σχολικής χρονιάς, όπου ο μαθητής είχε λάβει και το απολυτήριό του.



Χαρακτηριστικά ήταν αρκετά αγχωμένος όταν εισήλθε στην τάξη με τη μητέρα του καθώς πίστευε πως θα έχει μένει στην ίδια τάξη. Όταν του διαβεβαίωσα πως κάτι τέτοιο δεν ίσχυε , τότε ο μαθητής μου έλαμπε από χαρά. Η μητέρα του ήταν χαρούμενη από την έκβαση της σχολικής, διδακτικής χρονιάς. Ο μαθητής είχε επιδείξει σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική οργάνωση και είχε καταφέρει πολλά από μόνος του και με τη βοήθεια των συμμαθητών του.(Δροσινού Μ,(2014) α)

### 3.4 Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες- θεωρητική προσέγγιση

Το πείραμα αποτελεί μία ποσοτική μέθοδο έρευνας, η οποία συσχετίζεται με την απόδειξη μίας σχέσης αιτίας-αιτιατού ανάμεσα σε δύο μεταβλητές την ανεξάρτητη και την εξαρτημένη. Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία μπορεί να ελέγξει τις υποθέσεις που αφορούν τις σχέσεις αιτίας και αιτιατού. Αναντίρρητα, αφορά μία έγκυρη προσέγγιση επίλυσης διάφορων παιδαγωγικών προβλημάτων. Ωστόσο, κατά τη αρχική πορεία της πειραματικής έρευνας υπήρχε μία σαφής δυσχέρεια στην στοιχειοθέτηση της σχέσης αιτίας-αιτιατού στα κοινωνικά φαινόμενα. Αναφορικά με τα πειράματα ίσχυε πως ο έλεγχος όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων(μεταβλητών) και η συστηματική διαφοροποίηση (ελεγχόμενη μεταβολή) μίας μεταβλητής με σκοπό την εξέταση της επίδρασής της σε μία άλλη. Συνεπώς, αργότερα ο έλεγχος πολλαπλών μεταβλητών οδήγησε σε μία υπεραπλούστευση των σύνθετων φαινομένων. Με αυτόν τον τρόπο θα έπρεπε στη πορεία να ελαττωθούν όλες οι εναλλακτικές εξηγήσεις του φαινομένου. Επομένως στον τομέα της ειδικής αγωγής η έγκυρη αξιολόγηση ενός ενισχυτικού προγράμματος θα σήμαινε την απομάκρυνση όλων των παραγόντων και των παραμέτρων, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητά του. Επιπρόσθετα, η έννοια της «ένταξης» στις περισσότερες χώρες ανέδειξε την ανάγκη εξέτασης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των σχετικών μεταρρυθμίσεων ανάμεσα στα γενικά και στα ειδικά σχολεία μέσω των

ημπειραματικών μεθόδων. Η πειραματική έρευνα συνίσταται από την ελεγχόμενη μεταβολή μίας μεταβλητής με στόχο την παρατήρηση της επίδρασής της σε κάποια άλλη. Η μεταβλητή ονομάζεται «ανεξάρτητη» και το μετρήσιμο αποτέλεσμα της ονομάζεται «εξαρτημένη» μεταβλητή. Στην ειδική αγωγή αν εξεταστεί μία διδακτική μέθοδος στα πλαίσια της ειδικής τάξης και αν εφαρμοστεί σε όλη την τάξη με μετρήσεις της συνολικής επίδοσης στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, τότε το σχέδιο ονομάζεται πείραμα με μία μόνο ομάδα. Ωστόσο, ήταν πιθανό οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραπάνω ομάδα να είχαν κατανεμηθεί τυχαία σε μία πειραματική ομάδα ( που δέχεται καινούρια αντιμετώπιση) και σε μία ομάδα ελέγχου ( η οποία εμμένει στην παλιά αντιμετώπιση) με στόχο τη σύγκρισή της ύστερα από τη λήξη του διδακτικού προγράμματος. Όταν με τυχαίο τρόπο έχουν διαχωριστεί οι ομάδες αυτό αντικατοπτρίζει πως κάθε άτομο έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί για την πειραματική ομάδα ή την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, όταν δεν μπορεί να γίνει ο διαχωρισμός στις δύο ομάδες ελέγχου ο ερευνητής μπορεί να δημιουργήσει καθορισμένες ομάδες. Στην περίπτωση που το πείραμα αφορά παιδιά θα μπορούσε ο διαχωρισμός σε ομάδες να υλοποιηθεί με βάση παρόμοιες ομάδες ανάλογα το είδος του σχολείου, των ακαδημαϊκών επιδόσεων του, αναφορικά με την αναλογία αγοριών –κοριτσιών, κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο όμως η μεθοδολογική αξία του πειράματος θα μειωθεί και γι' αυτό το συγκεκριμένο πείραμα θα ονομάζεται ημι-πειραματικό. Αδιαμφισβήτητα, κατά την πειραματική διαδικασία κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει εσωτερική εγκυρότητα. Ειδικότερα κρίνεται αναγκαίο οι παρατηρούμενες αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή να απορρέουν στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και όχι σε άλλους αστάθμητους παράγοντες. Οι αστάθμητοι παράγοντες θα μπορούσαν να συγκεραστούν και να αναφερθούν παρακάτω. Αρχικά, τα ιστορικά γεγονότα, τα οποία λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του πειράματος επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Επίσης, αλλαγές τόσο σε βιολογικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο των συμμετεχόντων μπορούν να επηρεάσουν την έκβαση του πειράματος. Οι συμμετέχοντες στην παραπάνω περίπτωση μπορεί να είναι κουρασμένοι ή πιο «ζωηροί» αναλόγως την περίσταση κι έτσι να μην αποδώσουν την πραγματική τους εικόνα. Επιπλέον, η σωστή πειραματική διαδικασία εξαρτάται κι από την εξοικείωση, την οποία έχουν οι συμμετέχοντες αναφορικά με το είδος της εξέτασης. Συγκεκριμένα, αν οι μαθητές στα πλαίσια της πειραματικής διαδικασίας έχουν εξετασθεί στην αρχή με την ίδια ακριβώς μέθοδο και με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που εξετάζονται και στο τέλος θα έχουν μάθει τον τρόπο

με τον οποία συμπεριφέρονται και θα τους είναι πιο εύκολο να προσαρμοσθούν τη δεύτερη φορά, χωρίς λάθη. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, όταν ο ερευνητής αποφασίσει να διαφοροποιήσει τα τεστ στην αρχή και στο τέλος της διαδικασίας ελλοχεύει ο κίνδυνος να είναι πιο δύσκολο ή πιο εύκολο το ένα από το άλλο κι έτσι να μην επιτευχθεί η εγκυρότητα του αποτελέσματος. Επιπλέον η στατική παλινδρόμηση αναφέρεται στην περίπτωση που υπάρξει μία σημαντική βελτίωση των συμμετεχόντων στο τελικό τεστ εξαιτίας του πολύ χαμηλού αρχικού τους μέσου όρου. Αυτό συνεπάγεται την μη έγκυρη πειραματική διαδικασία καθώς δεν γνωρίζουμε αν η άνοδος του μέσου όρου, η οποία θα είναι γεγονός έχει οφείλεται από την πειραματική παρέμβαση ή αν θα συνέβαινε ούτως ή άλλως. Ένας ακόμη αστάθμητος παράγοντας, ο οποίος θα πρέπει να αναφερθεί είναι η διαφοροποιημένη τοποθέτηση των συμμετεχόντων κι αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου είναι άνισες ομάδες. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί όταν η πειραματική ομάδα συγκροτηθεί από δυνατούς μαθητές και η ομάδα ελέγχου συγκροτηθεί από αδύναμους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει δίκαιος και σαφής καταμερισμός των ομάδων των συμμετεχόντων με κλήρωση μία ή ακόμη και δύο φορές. Επίσης, η πειραματική θνησιμότητα ίσως είναι ένας αστάθμητος παράγοντας, ο οποίος θα σχετίζεται με τη μείωση του αριθμού των συμμετεχόντων στη διάρκεια του πειράματος. Η διάχυση της πειραματικής παρέμβασης αναφέρεται στην περίπτωση που η πειραματική παρέμβαση δεν είναι εφικτό να περιορισθεί μόνο στην πειραματική ομάδα και υπάρχει περίπτωση να εξαπλωθεί και στην ομάδα ελέγχου. Ακόμη ένας άλλος αστάθμητος παράγοντας είναι η ανταγωνιστικότητα της ομάδας ελέγχου, η οποία προσπαθεί να ανταγωνιστεί την πειραματική ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ομάδα ελέγχου εργάζεται πιο σκληρά από την πειραματική ομάδα για να αποδείξει θετικά χαρακτηριστικά. Συνοψίζοντας η ηθική κατάπτωση της ομάδας ελέγχου, η οποία αισθάνεται απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το τελικό αποτέλεσμα.

### 3.4.1 Εξωτερική εγκυρότητα πειραματικής διαδικασίας

Η εξωτερική εγκυρότητα ενός πειράματος μελετά αν μπορούν τα αποτελέσματα ενός πειράματος να εφαρμοσθούν και σε άλλες συνθήκες. Στην περίπτωση που τα αποτελέσματα μίας έρευνας θα μπορούσαν να παρατηρηθούν και σε άλλες έρευνες, τότε μπορούν να χαρακτηρισθούν ως μία «γενίκευση» κι επομένως να είναι «εξωτερικά έγκυρα». (Αβραμίδης Η, Καλυβά Ε, 2006) Οι Bracht και Glass (1968) περιγράφουν ένα άλλο είδος εγκυρότητας που την ονομάζουν «οικολογική» και που αναφέρεται στο βαθμό που τα αποτελέσματα ενός πειράματος μπορούν να γενικευθούν από τις ελεγχόμενες πειραματικά συνθήκες σε άλλα πραγματικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι ίδιοι οι ερευνητές αναφέρουν κάποιους κινδύνους που ελλοχεύουν για την οικολογική εγκυρότητα του πειράματος. Αρχικά, ένα κίνδυνος της «οικολογικής εγκυρότητας» θα μπορούσε να θεωρηθεί πως είναι η έλλειψη της ξεκάθαρης περιγραφής της πειραματικής παρέμβασης. Σε αυτή την περίπτωση η ανεξάρτητη μεταβλητή κρίνεται αναγκαίο να ορισθεί ξεκάθαρα, ώστε να είναι σε θέση ο αναγνώστης να επαναλάβει το πείραμα. Ωστόσο, όταν η έλλειψη της ξεκάθαρης περιγραφής θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα ενός πειράματος και αυτό θα συνεπάγονταν την αμφιβολία της έκβασης της, καθώς ο καθένας θα μπορούσε να απαντήσει με διαφορετικό τρόπο σε μία γενική περιγραφή κι επομένως δε θα υπήρχε αποτέλεσμα. Ένας επιπρόσθετος κίνδυνος ήταν η παρεμβολή των επιπρόσθετων παρεμβάσεων. Ο παραπάνω κίνδυνος αναφέρεται στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες λαμβάνουν περισσότερες από μία παρεμβάσεις και δε γνωρίζουμε ποια από αυτές θα έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα που οι ερευνητές θέλουν. Ακόμη, η επίδραση Hawthorne αναδιφά την επίδραση της προσοχής ενός ατόμου που έχει αντίκτυπο στην παραγωγικότητα μίας επιχείρησης. Ειδικότερα, ύστερα από ένα πείραμα το οποίο έλαβε χώρα σε ένα εργοστάσιο στην Αμερική διαπιστώθηκε πως οι εργάτες αποδίδουν περισσότερο όταν κάποιος ήταν συνεχώς μαζί τους και τους έδινε προσοχή κι αυτό αποτελούσε κίνητρο για την αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Επίσης, η επίδραση μίας καινοτόμας μεθόδου θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά την έκβαση της πειραματικής διαδικασίας, η οποία είναι ελκυστική και προσελκύει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η ίδια καινοτόμα ιδέα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κι ως αρνητική, καθώς μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και αναταραχή στους συμμετέχοντες. Επιπλέον, η επίδραση του ερευνητή θα μπορούσε να επηρεάσει την προαναφερομένη «οικολογική εγκυρότητα» ενός πειράματος. (Αβραμίδης Η, Καλυβά Ε, 2006)

### 3.4.2 Το ημι-πειραματικό σχέδιο στα πλαίσιο του πειράματος.

Το ημιπειραματικό σχέδιο περιλαμβάνει μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου. Ωστόσο οι συμμετέχοντες στο πείραμα δεν έχουν ανατεθεί με τυχαίο τρόπο στο πείραμα. Οι δύο προαναφερθέντες ομάδες προϋπήρχαν του πειράματος. Αυτό το ημι-πειραματικό σχέδιο λαμβάνει χώρα συχνά στα σχολεία , όπου οι ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα αναφέρονται σε δύο τάξεις, οι οποίες γνωρίζονται μεταξύ τους. (Αβραμίδης Η, Καλυβά Ε, 2006)

### 3.4.3 Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα κοινωνικών ιστοριών

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών , οι οποίες εστίαζαν κυρίως στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής οργάνωσης και την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων και μετρήθηκε η κατανόηση με οπτικούς και νοητικούς διευκολύντες, η επίδοση των οποίων χαρακτηρίζεται ικανοποιητική. Αρχικά, το πρώτο κοινωνικό πείραμα με το μαθητή έγινε στις 05/05/2015 και ο τίτλος της ιστορίας αφορούσε τη διδασκαλία της διαχείρισης του θυμού. Ο αριθμός των λέξεων ανάγονταν στις 173 , ήταν σχετικά εύληπτες και κατανοητές . Οι οπτικοποιημένοι διευκολυντές που βοηθούσαν το μαθητή ήταν περίπου δέκα. Στην παραπάνω κοινωνική ιστορία δεν υπήρχε αριθμός σωστών απαντήσεων, αλλά επρόκειτο για μία αφήγηση. Ο μαθητής τα πήγε ικανοποιητικά. Η δεύτερη κοινωνική ιστορία συσχετιζονταν με την βελτίωση της

κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή κι εμπεριείχε απλές δυσύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις με επτά εύληπτα οπτικοποιημένα ερωτήματα. Το πείραμα έλαβε χώρα στο σχολείο , στις 08/05/2015 και ο μαθητής απάντησε σωστά έξι από τις επτά ερωτήσεις. Επικεντρώνονταν στην Κοινωνική προσαρμογή του μαθητή. «Μαθαίνω να διατηρώ καλή σχέση με τον εαυτό μου και με το κοινωνικό σύνολο». Η Τρίτη κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 12/05/2015 και είχε σαν τίτλο «τα αγαπημένα επιτραπέζια παιχνίδια του μαθητή». Η παραπάνω κοινωνική ιστορία συμπεριλάμβανε ένα κείμενο με 130 λέξεις, επτά απλά οπτικοποιημένα ερωτήματα , τα οποία συσχετιζόνταν με τη σωστή κλίση των ρημάτων σε χρόνο αόριστο. Οι σωστές απαντήσεις, οι οποίες μετρήθηκαν ήταν έξι. Υπήρχαν αρκετά λάθη στον αόριστο. Στόχος ήταν η Διατήρηση της ψυχραιμίας μας σε ενδεχόμενο λάθος, χωρίς άγχος και κλάματα, μαθαίνοντας τη γραφή των ρημάτων στον αόριστο. Η τέταρτη κοινωνική ιστορία στα πλαίσια της Γλώσσικής ανάπτυξης περιείχε ένα κείμενο κατανόησης περίπου 124 λέξεων με 4 ερωτήσεις και ένας πίνακας με κλίση ενός επιθέτου .Ο τίτλος της κοινωνικής ιστορίας αναφρονταν στη «χρήση της τηλεόρασης στη ζωή των ανθρώπων». Επρόκειτο για απλές, μικρές προτάσεις και για ένα γραμματικό φαινόμενο για την κλίση επιθέτου. Χρησιμοποιήθηκαν πέντε οπτικοποιημένοι διευκολυντές και 3 ερωτήσεις απαντήθηκαν σωστά. Στην τέταρτη δε δόθηκε απάντηση. Λίγα λάθη παρατηρήθηκαν στη συμπλήρωση του επιθέτου. Η διεξαγωγή του τέταρτου κοινωνικού πειράματος έγινε στις 14/05/2015. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία στόχευε ο μαθητής να είναι ικανός να Αναλαμβάνει την ευθύνη για τα λάθη του απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης και λύνοντας ασκήσεις με επίθετα. Η Πέμπτη κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 19/05/2015. Ο τίτλος της ιστορίας ήταν ο εξής: Διατηρώ καλή σχέση με τον εαυτό μου, διατηρώ την ψυχραιμία μου μαθαίνοντας απ-ό τα συναισθήματά μου-Μαθαίνω να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου. Περιλαμβάνονταν ένα κείμενο κατανόησης 150 λέξεων με έξι ερωτήσεις για συνεργασία –αλληλεπίδραση μαθητή με συμμαθητές και οπτικοποιημένους διευκολυντές για την υιοθέτηση καλών συναισθημάτων. Οι λέξεις ήταν απλές για να επέλθει η παρώθηση μαθητή για κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι οπτικοποιημένοι διευκολυντές ήταν πέντε κι απαντήθηκαν από το μαθητή σωστά μόνο οι τέσσερις ερωτήσεις. Επιπρόσθετα, το πείραμα εστίαζε στη να μάθει ο μαθητής να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να μην ντρέπεται να παίζει μαζί τους. Δεν θα έπρεπε να αγχώνονταν μήπως κάνει κάποιο λάθος στο παιχνιδάκι ακόμη να προσπαθεί να Ζητά τη βοήθειά τους όταν

έχει ανάγκη. Οι παραπάνω κοινωνικές ιστορίες εστίαζαν στην βελτίωση της Αυτοεκτίμησης , της αυτό-εικόνας του μαθητή και στην αποδοχή της ενδεχόμενης αποτυχίας του.

#### 4. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής μίας έρευνας , ο ερευνητής κρίνεται αναγκαίο να συγκροτείται από ηθικούς θεσμούς και αρχές. Στην παρούσα έρευνα έχουν ληφθεί υπόψη όλοι οι περιορισμοί και τα ηθικά διλήμματα, προκειμένου να επιτευχθούν ακριβή αξιόπιστα αποτελέσματα. Ειδικότερα, θα πρέπει οι έρευνες να περιλαμβάνουν αναγνωρισμένα κριτήρια της επιστημονικής κοινότητας και της ηθικής , ώστε να διασφαλίζεται η ευημερία και η αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων. Ακόμη, τα αποτελέσματα των ερευνών θα πρέπει να είναι αληθινά και να μην έχουν υποστεί παραποιήσεις για διάφορους λόγους. Τα θετικά σχόλια σχετικά με μία έρευνα πρέπει να είναι καλοδεχούμενα μόνο στην περίπτωση που οι ερευνητές έχουν καλύψει με ακρίβεια και συνέπεια όλες τις παραμέτρους της έρευνας. Επιπλέον, η έρευνα κρίνεται αναγκαίο να διακατέχεται από εχεμύθεια και ανωνυμία. Συγκεκριμένα, η εχεμύθεια αντικατοπτρίζει ότι η ταυτότητα του συμμετέχοντος είναι γνωστή στον ερευνητή , αλλά ποτέ δεν δημοσιοποιείται. Έτσι και στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν γενικές περιγραφές των προσώπων και της μελέτης περίπτωσης. Η ανωνυμία στη έρευνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνώση που κατέχει ο ερευνητής για την ταυτότητα των συμμετεχόντων, αλλά αυτό να περιορίζεται μόνο στον ίδιο και να καλύπτεται η προστασία τους. Επιπρόσθετα, κατά την πορεία της έρευνας κρίνεται αναγκαίο ο ερευνητής να σχεδιάζει και να διαμορφώνει σωστά την έρευνά του, ώστε τα αποτελέσματα να μην παραπληροφορούν τους ανθρώπους και διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα. Ο κάθε ερευνητής εφοδιάζεται με τα κατάλληλα μέτρα για να είναι απολύτως βέβαιοι πως θα διαφυλάξουν την ευημερία των συμμετεχόντων. Η υπευθυνότητα, η οποία συσχετίζεται με τη σωστή υλοποίηση των δραστηριοτήτων της έρευνας και η σωστή γνώση των ιδιαιτεροτήτων των συμμετεχόντων είναι ακανθώδεις παράμετροι, οι οποίοι περιλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα με επιτυχία. Επίσης, η έγγραφη συγκατάθεση και η συμφωνία με τους

συμμετέχοντες εξασφαλίζει τη φύση της έρευνας. Σε αυτή την περίπτωση πο συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να αποδεχθούν ή να απορρίψουν την πρόταση συμμετοχής και να ενημερώνονται σχετικά με τους παράγοντες που θα επηρεάσουν την απόφασή τους. Η έγγραφη συγκατάθεση των γονιών του μαθητή υπήρχε, προκειμένου να προσεγγιστεί η μελέτη περίπτωσης του μαθητή με σύνθετες, γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της έρευνας οι συμμετέχοντες είναι σημαντικό να ενημερώνονται για την πορεία της, για τα αποτελέσματά της και τα συμπεράσματά της. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα αντιμετωπίζουν διαφορετικά εκπαιδευτικά προβλήματα ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του κάποιες παραμέτρους, προκειμένου να αναχαιτίσει τυχόν δυσχέρειες ή προβλήματα κατά τη διεκπεραίωση της έρευνας. (Αβραμίδης Η, Καλυβά Ε, 2006)

Οι περιορισμοί της έρευνας είναι πολλοί και επηρεάζουν τα αποτελέσματα της. Αναντίρρητα το φύλλο, η εθνικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινωνικό-οικονομική προέλευση είναι κάποια χαρακτηριστικά που δεν υπόκεινται σε έλεγχο. Ωστόσο η επίδραση σε αυτά τα άτομα είναι νευραλγική και πολύ συχνά συνδυάζονται και με άλλες ελεγχόμενες μεταβλητές. Επομένως, το πρόβλημα που αναδύεται εστιάζει στο πόσα από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά μπορεί να ενσωματώσει ο ερευνητής μέσα στο πείραμα. Επιπλέον, ένας άλλος κίνδυνος που ελλοχεύει στα πειράματα αφορά το «αληθινό κοινωνικό περιβάλλον» Στο συγκεκριμένο περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να ελεγχθούν όλες οι περιβαλλοντικές επιρροές, οι οποίες θα διαδραματίσουν καίριο ρόλο στην έκβαση μίας έρευνας. Ειδικότερα, όπως έχει προαναφερθεί η εξωτερική εγκυρότητα ενός σχεδίου επιτυγχάνεται πολλές φορές εις βάρος της εσωτερικής εγκυρότητας. Αδιαμφισβήτητα, μία άλλη δυσχέρεια αφορά τη δυσκολία ανεύρεσης των δύο ομάδων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι εύλογα κατανοητό πως ο κάθε ένας μαθητής παρουσιάζει διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καθιστά ανέφικτη τη εύρεση αντίστοιχης ομάδας ελέγχου. Ακόμη, ένα ηθικό δίλημμα που προκύπτει από τη διεξαγωγή ενός πειράματος αναφέρεται στο γεγονός πως ο ερευνητής μπορεί να αξιολογεί μία διδακτική μέθοδο πειραματικά και να θεωρεί πως αυτή θα μπορούσε να έχει ευεργετικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο υπάρχουν τα ηθικά διλήμματα, στα οποία η ομάδα ελέγχου στερείται την



ευεργετική επίδραση των πειραματικών διαδικασιών από την άλλη πλευρά η ομάδα ελέγχου να στερείται την ευεργετική επίδραση. Συνεπώς, από τα παραπάνω προκύπτει π-ως ο ερευνητής κρίνεται αναγκαίο να αναδιφά και να εξηγεί λεπτομερώς όλες τις πτυχές του πειράματός του , να προχωρά στην εμβάθυνση του πειράματος και στη διεξαγωγή του μόνο με την συγκατάθεση όλων των εμπλεκομένων μερών. Συνοψίζοντας, αξίζει να επισημανθεί πως ο αληθινός εκπαιδευτικός, ο οποίος ασχολείται με τον τομέα της ειδικής αγωγής θα πρέπει να μελετά εξονυχιστικά όλες τις παραμέτρους για τη σωστή, την πλήρης και την έγκυρη διεξαγωγή των πειραμάτων.(Αβραμίδης Η, Καλυβά Ε, 2006)

#### 4.1 Αρχική αξιολόγηση

Οι αρχικές παρατηρήσεις της μελέτης περίπτωσης μαθητή συγκεντρώθηκαν στις 12/12/2014, δηλαδή ύστερα από τρεις εβδομάδες, από την έναρξη της πρακτικής άσκησης. Η πρακτική άσκηση στο συγκεκριμένο σχολείο ξεκίνησε αρχές του μήνα Νοέμβρη. Ο μαθητής της Πέμπτης τάξης ενός μικρού σχολείου ήταν αρκετά συνεσταλμένος και ντροπαλός. Οι αρχικές παρατηρήσεις ήταν εύκολο να καταγραφούν και να ερμηνευθούν, καθώς η υποψήφια μεταπτυχιακή φοιτήτρια ήταν και η κύρια διδάσκουσα στη συγκεκριμένη τάξη. Ωστόσο, οι περιορισμοί στην έρευνα μου αναφέρονταν στο διαχωρισμό του διττού ρόλου μου ως εκπαιδευτικού, που θα έπρεπε από τη μία πλευρά να είμαι η κύρια διδάσκουσα μέσα στην τάξη και από την άλλη πλευρά να είμαι μία απλή παρατηρήτρια, με την καταγραφή παρατηρήσεων για το μαθητή. Οι αρχικές παρατηρήσεις ολοκληρώθηκαν στις 10/12/2014 και καταγράφηκαν στις 12/12/2014. Κατά τις αρχικές παρατηρήσεις ο μαθητής διαπιστώθηκε πως διαθέτει σοβαρές ελλείψεις στο κομμάτι της συναισθηματικής οργάνωσης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας τους, κι έτσι κατατάσσονταν πολλά επίπεδα πιο κάτω από την νοητική του ηλικία. Επιπλέον, ο

μαθητής παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις και σε άλλους τομείς κυρίως, των γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

#### 4.2 Ενδιάμεση αξιολόγηση

Οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν ύστερα από δεκαπέντε εβδομάδες από τις αρχικές ,στις 12/02/2015. Στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις ο μαθητής παρουσίασε μικρή βελτίωση στους παραπάνω τομείς, με μεσαίου βαθμού αποκλίσεις. Ωστόσο στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης κατατάσσονταν ακόμη σε αρκετά χαμηλά επίπεδα. Ακόμη, στη γραφή και στην κατανόηση εξακολουθούσαν να υπάρχουν προβλήματα. Επιπλέον, όλο αυτό το χρονικό διάστημα στην τάξη γίνονταν εξατομικευμένη –ειδική διδασκαλία, προκειμένου ο μαθητής να βελτιωθεί. Η ειδική διδακτική λειτούργησε ως έρεισμα, προκειμένου να επιτύχει ο μαθητής τη μέγιστη βελτίωση.

#### 4.3 Τελικές αξιολογήσεις

Τέλος, και οι τελικές παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις 26/03/2015.Στις τελικές αξιολογήσεις παρατηρείται μία σημαντική βελτίωση του μαθητή κυρίως στη συναισθηματική οργάνωση , στον τομέα της αυτό- εκτίμησης. Μέσα από την εξατομικευμένη διδασκαλία ο μαθητής σημείωνε σημαντική πρόοδο και στη συναισθηματική βελτίωση, αλλά και στις γλωσσικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η συνεργασία με τους συμμαθητές του ήταν πολύ καλή, σε σύγκριση με την αρχή της διδακτικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, στον τομέα της ανάγνωσης ,της γραφής και της παραγωγής ο μαθητής προόδευε σταδιακά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ-Αποτελέσματα έρευνας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

### 1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εξετάσει τη μελέτη περίπτωσης παιδιού με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες στην Ε΄ τάξη του δημοτικού με έμφαση την ανάπτυξη των μικρο-ομαδικών σχέσεων στα πλαίσια της συναισθηματικής οργάνωσης κι αν αυτό το εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί με την Εφαρμογή ενός Ατομικού , Δομημένου , Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Σύμφωνα με τον Αβραμίδη η και Καλυβά (2006) η ερευνητική υπόθεση υποδηλώνει την ύπαρξη μίας σχέσης μεταξύ των μεταβλητών που μας ενδιαφέρουν και σηματοδοτεί την κατεύθυνση της συγκεκριμένης σχέσης Αρχικά, θα αναφερθεί η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων . Κατόπιν θα πραγματοποιηθεί μία σύντομη περιγραφή των κύριων ευρημάτων και των αποτελεσμάτων, ανεξαρτήτως του γεγονότος αν συμφωνούν ή όχι με τις ερευνητικές υποθέσεις. Ύστερα, τα αποτελέσματα- ευρήματα θα παρουσιασθούν πιο αναλυτικά, με την παράθεση πινάκων και γραφημάτων. Στα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων θα παρουσιασθούν εκτενώς οι κοινωνικές ιστορίες- πειράματα , η πορεία τους και η αξιολόγησή τους .Επιπλέον, θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισε ο μαθητής τις κοινωνικές ιστορίες. Τα ποιοτικά δεδομένα θα μελετηθούν και θα αξιολογηθούν με βάση τις ποιοτικές υποθέσεις. Με βάση τη συμμετοχική παρατήρηση της μελέτης περίπτωσης παιδιού θα αναφερθούν τα αποτελέσματα και θα γίνουν συγκρίσεις. Οι ερευνητικές υποθέσεις που χρησιμοποιήθηκαν θα εξετασθούν αν θα μπορούν να εφαρμοστούν στην πραγματικότητα. Ήταν συνυφασμένες με την ανάπτυξη των μικρο-ομαδικών σχέσεων σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο με έμφαση την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης.

Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ερευνητικά εργαλεία, τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα επετεύχθη η επεξεργασία, η ανάλυση και η ταξινόμηση των δεδομένων εστιάζοντας σε ένα σωστό αποτέλεσμα. Συνεπώς, με βάση τα ποιοτικά δεδομένα το ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε αν οι μικρο-ομαδικές σχέσεις με την εφαρμογή του Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε πλήρως, όπως φανερώθηκε από τους Πίνακες Άτυπης Παιδαγωγικής αξιολόγησης και τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων. (ΛΕΒΔ), τους ετήσιους, μηνιαίους, εβδομαδιαίους, ημερήσιους στόχους. Με βάση τα παραπάνω διαπιστώθηκε πως οι μικρο-ομαδικές σχέσεις στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος με την τεμαχιοποίηση των στόχων επιδρούν θετικά στην αυτοεκτίμηση του μαθητή και λειτουργούν ως αρωγός, προκειμένου να αποδεχθεί την ενδεχόμενη αποτυχία του, δίχως επιπτώσεις. Επιπλέον, το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, καθώς οι κοινωνικές ιστορίες απέδειξαν την ανάπτυξη των μικροομαδικών σχέσεων με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα με βάση τα ποιοτικά δεδομένα αποδείχθηκε μερικώς ,καθώς οι μικρο-ομαδικές σχέσεις στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό το Ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν το επηρεάζουν ολικά. Το ίδιο διαπιστώνεται να συμβαίνει και με τα ποσοτικά δεδομένα, καθώς μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες και τους νοηματικούς διευκολυντές φαίνεται πως το Ωρολόγιο πρόγραμμα επηρεάζεται μερικώς από τις συγκεκριμένες διαδικασίες.

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα με βάση τα ποιοτικά δεδομένα αποδείχθηκε πλήρως, καθώς η ανάπτυξη των μικρο-ομαδικών σχέσεων με την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζουν σημαντικά τη βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης. Διαπιστώθηκε πως με βάση τους πίνακες Άτυπης παιδαγωγικής Αξιολόγησης,(ΑΠΑ)

και με τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) , όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, η ανάπτυξη και η βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης ήταν εφικτή μέσω των διηγετικών διδακτικών τεμαχιοποιήσεων των στόχων, οι οποίοι συμπεριλήφθηκαν στο ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο, ετήσιο διδακτικό πρόγραμμα. Ακόμη, συγκρίνοντας τις αρχικές με τις τελικές αξιολογήσεις του μαθητή, όπως αποτυπώθηκαν στα φύλλα excel παρατηρήθηκε μία ικανοποιητική βελτίωση της αυτοεκτίμησής του. Επίσης, η βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή αποδείχθηκε πλήρως με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, αφού διαπιστώθηκε πως οι σωστές απαντήσεις στις κοινωνικές ιστορίες που σχετίζονταν με τον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης ήταν ικανοποιητικές και η εξέλιξη του μαθητή ήταν ανοδική συγκρινόμενη με την αρχική περίοδο αξιολόγησης.

## **2. Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπως προαναφέρθηκε αφορούσε την ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων του μαθητή με την εφαρμογή του στοχευμένου Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης το οποίο αποδείχθηκε πως μπορεί να διαφοροποιηθεί και να εφαρμοσθεί πλήρως στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες με βάση τα ποιοτικά δεδομένα. Οι παρατηρήσεις στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης απέδειξαν πως οι μικρό-ομαδικές σχέσεις και η ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ είχε εποικοδομητικά αποτελέσματα για το μαθητή. Αρχικά, με τη δημιουργία του φακέλου άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης μελετήθηκε το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο καθορίστηκε ο διδακτικός στόχος και τα η τμηματοποίηση του σε επιμέρους βήματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοήθησε στη διαφοροποίηση του παιδιού με τις σύνθετες δυσχέρειες σε

σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και διαφοροποίησε τη διδασκαλία του. Ακόμη, με τις άτυπες Παιδαγωγικές αξιολογήσεις, την αρχική, την ενδιάμεση και τη τελική ως εργαλεία ποιοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε πως ο μαθητής με την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος ανέπτυξε σταδιακά με την πάροδο του διδακτικού έτους τις μικρό-ομαδικές σχέσεις και ανέπτυξε τη συναισθηματική του οργάνωση. Χαρακτηριστικά, όπως φανερώνεται από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις, ο μαθητής κυμαινόταν στο τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης σε πολλά εξάμηνα πιο κάτω με βάση τη νοητική του ηλικία. Ωστόσο, βαθμιαία η συναισθηματική του οργάνωση βελτιώθηκε κατά τη ενδιάμεση αξιολόγηση με αποκορύφωμα την τελική αξιολόγηση όπου ο μαθητής απέκλινε μόνο δύο διδακτικά εξάμηνα από τη νοητική του ηλικία. Αδιαμφισβήτητα, το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής βοήθησε σημαντικά σε αυτή την πρόοδο. Επιπλέον, με βάση τις κοινωνικές δυσκολίες διαπιστώθηκε πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τον κύριο διδακτικό στόχο και τους υποστόχους του επηρέασε θετικά το μαθητή και συνεπώς οι οπτικοποιημένοι διευκολυντές και τα ερωτήματα στις κοινωνικές ιστορίες βοήθησαν το μαθητή να απαντήσει σωστά σε ότι του ζητούνταν.

### **3. Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα με βάση τα ποιοτικά δεδομένα αποδείχθηκε μερικώς ,καθώς οι μικρο-ομαδικές σχέσεις στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό το Ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν το επηρεάζουν ολικά. Το ίδιο διαπιστώνεται να συμβαίνει και με τα ποσοτικά δεδομένα, καθώς μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες και τους νοηματικούς διευκολυντές φαίνεται πως το Ωρολόγιο πρόγραμμα επηρεάζεται μερικώς από τις συγκεκριμένες διαδικασίες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινισθεί πως ο μαθητής εντάσσονταν στη Γενική τάξη και δεν παρακολουθούσε μαθήματα σε Τμήμα Ένταξης, καθώς δεν υπήρχε στο συγκεκριμένο σχολείο. Ειδικότερα, με βάση τα ποιοτικά δεδομένα διαπιστώθηκε πως το Ωρολόγιο Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα επηρεάζεται μερικώς με την ανάπτυξη των μικρό-

ομαδικών σχέσεων. Αναντίρρητα, οι μικρό-ομαδικές σχέσεις , η συνεργασία του μαθητή με τους υπόλοιπους μαθητές , η αλληλεγγύη με την εφαρμογή ειδικευμένων δραστηριοτήτων άλλαξαν τη φυσιολογική ροή του Ωρολόγιου Προγράμματος. Αυτό διαφαίνεται και από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και τη συμμετοχική παρατήρηση. Οι μικρο-ομαδικές σχέσεις αναπτύσσονταν βαθμιαία με την εφαρμογή δραστηριοτήτων κι επομένως τα μαθήματα του Ωρολόγιου Προγράμματος δεν μπορούσαν να τηρηθούν με ακρίβεια. Αφιερώνονταν δηλαδή περισσότερος χρόνος στην ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων σαν προτεραιότητα και λιγότερος στα διδακτικά αντικείμενα του Ωρολόγιου Προγράμματος. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα στηρίζεται ερευνητικά με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο διαχωρίζονται οι διδακτικές ώρες και τα πλαίσια των μαθημάτων. Επομένως, οι μικρό-ομαδικές σχέσεις επηρεάζουν μερικώς το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα κι όχι ολικά.

#### 4. Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα με βάση τα ποιοτικά δεδομένα αποδείχθηκε πλήρως, καθώς η ανάπτυξη των μικρό-ομαδικών σχέσεων με την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζουν σημαντικά τη βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης. Διαπιστώθηκε πως με βάση τους πίνακες Άτυπης παιδαγωγικής Αξιολόγησης,(ΑΠΑ) και με τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) , όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, η ανάπτυξη και η βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης ήταν εφικτή μέσω των διηγετικών διδακτικών τεμαχιοποιήσεων των στόχων, οι οποίοι συμπεριλήφθηκαν στο ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο, ετήσιο διδακτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, εδώ επαληθεύονται οι θεωρίες της κυρίας Δροσινού σχετικά με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας. Ακόμη, συγκρίνοντας τις αρχικές με τις τελικές αξιολογήσεις του μαθητή, όπως αποτυπώθηκαν στα φύλλα excel παρατηρήθηκε μία ικανοποιητική βελτίωση της αυτοεκτίμησής του. Το

παραπάνω ερευνητικό ερώτημα υποστηρίζεται ερευνητικά με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες και οι διδακτικοί στόχοι και οι οποίοι διαχωρίζονται σε επιμέρους διδακτικούς στόχους με την εφαρμογή εξειδικευμένων δραστηριοτήτων. Παρατηρείται συνεπώς από τα στοιχεία τα οποία προκύπτουν πως η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, η βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή αποδείχθηκε πλήρως με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, αφού διαπιστώθηκε πως οι σωστές απαντήσεις στις κοινωνικές ιστορίες που σχετίζονταν με τον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης ήταν ικανοποιητικές και η εξέλιξη του μαθητή ήταν ανοδική συγκρινόμενη με την αρχική περίοδο αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο επαληθεύονται ο Αβραμίδης Η και Καλυβα Ε, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην ουσία των πειραμάτων και των κοινωνικών ιστοριών στον τομέα της ειδικής αγωγής.

## Συζήτηση - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη μελέτη περίπτωσης παιδιού της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού σχολείου με σύνθετα γνωστικά, συναισθηματικά και μαθησιακά προβλήματα με έμφαση την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης. Η μελέτη βασίστηκε στη μελέτη περίπτωσης παιδιού στη συγκεκριμένη ηλικία. Διαπιστώθηκε πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ πρόγραμμα μπορεί να προσαρμοσθεί πλήρως στο μαθητή και να λειτουργήσει ως αρωγός, ώστε να υπερκεράσει τις δυσχέρειές του. Χαρακτηριστικά, στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκε μία σημαντική βελτίωση στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης. Ωστόσο, μπορούν να γίνουν κι άλλες έρευνες στο τομέα των σύνθετων, γνωστικών συναισθηματικών, κοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων σε συνδυασμό με τη βελτίωση της ανάπτυξης της συναισθηματικής οργάνωσης. Ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης των μαθητών είναι καίριος παράγοντας για την περεταίρω σχολική πρόοδο τους. Όταν ο μαθητής δε διαθέτει τη συναισθηματική οργάνωση (αυτοεκτίμηση, κακή αυτό-εικόνα,) και βιώνει μία διηλεκτική αποτυχία, αυτό επηρεάζει σαν φαύλος κύκλος όλους τους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας. Κρίνεται επομένως αναγκαίο να μελετηθεί, να παρατηρηθεί



και να εξετασθεί το πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό και να δοθούν άλλες εκφάνσεις και διαστάσεις του ζητήματος.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bateman, B. (1965). *An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders*. Seattle: Special Child Publication.
- Bogdan, R. (1986). *The sociology of Special Education in R.J Morris and B Blat, special education research and trends*. New York: Pergamon Press.
- Bruner. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, A., & Cohen, L. (1986). *Special educational needs in the ordinary school*. London: Education series.
- Effective strategies to improve writing of adolescents in Middle and High Schools : A Report to Carnegie Corporation of New York . (2007). *Alliance for excellent education* .
- Farel, P. (1995). *Children With Emotional And Behavioural Difficulties: Strategies For Assessment and Intervention*. London: The Falmer Press.
- Geary, D., Hoard, M., & De Soto, C. (2004, June). Journal of Experimental Child Psychology Editorial Board.
- Glenn, B. H., & Gene, G. V. (1968, May). The external validity of experiments. *Journal of the American educational Research* , σσ. 434-474.
- Jorsen. (2011, March). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of research in Special Educational Needs* .
- Kirk, S. (1972). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2004, Nov). Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion. Inclusive Education. *Open University Press* .
- Lewis, M. D. (1995). Cognition-Emotion Feedback and the Self-Organization of Developmental Paths. *Human Development* .
- Maughtan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (2006). Reading problems and antisocial behavior development trends in Comorbidity. *Journal of psychology and psychiatry* .

- Plomin, R., & Kovas, Y. (2005, July). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological Bulletin*.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2001). *Assessment: In Special and Inclusive Education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Soro, G., & Acquandro, M. (2008). *Competenze relazionali nelle organizzazioni*. Milano: Cortina Libreria Milano.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods: Design and Methods*. London: Sage.

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλυβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δελλασούδας, Λ. (2006). *Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Άτροπος.
- Δροσινού, Μ. (2014). Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΕΑΕ 03*. Καλαμάτα.
- Δροσινού, Μ. (2006). *Πολυδύναμο ενιαίο κέντρο Ειδικής αγωγής & βιωσιμότητα των Σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο ατομικό δομικό ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών.
- Δροσινού, Μ., & Πάστρα, Α. (2010). Η δραματοποίηση του παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα, του Oscar Wild, σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. (σσ. 1-11). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Θεμελιακές έννοιες της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Οργάνωση και λειτουργία ειδικών σχολείων. Βασικές αρχές ειδικής αγωγής και ειδικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Καραβίας-Ρουσσόπουλος.
- Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα.
- Παπαχριστόπουλος, Ν., & Σαμαρτζή, Κ. (2009). *Οικογένεια & μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Orportuna.
- Σανσερέλ, Ζ. (1986). *Η Ειδική αγωγή στο διεθνή χώρο*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Τσιναρέλης, Γ. (2013). *Προσαρμοσμένη εκπαίδευση*. Αθήνα: Πρακτικά ημερίδας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.