



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
και Πολιτισμικών Σπουδών
Τμήμα Φιλολογίας
Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης
Πολιτισμικών Αγαθών



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

Χριστόφορου Ι. Τσέτσιλα

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

Τίτλος: «Διαφοροποιημένη (ΕΑΕ01) ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών
Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο»

Titolo: “Speciale didattica di sostegno delle competenze linguistiche in una
studentessa con sindrome di Down in scuola elementare”

Title: “Diversified teaching support language skills in a student with Down Syndrome
in Special Elementary School”

Επιβλέπων Καθηγητής: Ευστάθιος Μπάλιας,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Σάββας Παπαπέτρου,
Λέκτορας Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Καλαμάτα, Ιούνιος 2015

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) με τίτλο: «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης απονέμει το Τμήμα Φιλολογίας και το Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τορίνο, Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Psicologia.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

Όνοματεπώνυμο	Βαθμίδα	Χαρακτηρισμός/ Βαθμός	Υπογραφή
Ευστάθιος Μπάλιας, Αναπληρωτής Καθηγητής		
	Πανεπιστημίου Πατρών		
Σάββας Παπαπέτρου, Λέκτορας Πανεπιστημίου		
	Λευκωσίας		

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

Σε όλους εκείνους που με στήριξαν
ψυχικά και υλικά κατά τη διάρκεια των σπουδών μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11-15

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN

1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN ΣΕ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	17-22
1.1. Ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις για την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας.....	17-19
1.2. Η διδακτική στρατηγική του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	19-20
1.3. Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος.....	20
1.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.....	21-22
1.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	22

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	24-38
2.1. Μεθοδολογία.....	24-28
2.2. Ερευνητικό πεδίο.....	28-29
2.3. Εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	29-34
2.3.1. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: Δεδομένα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	29-30
2.3.2. Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση.....	30-31
2.3.3. Διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους.....	31-33
2.3.4. Ημι – δομημένες συνεντεύξεις.....	33-34
2.4. Εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	34
2.4.1. Ερωτηματολόγια.....	34-35
2.4.2. Διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες.....	35
2.5. Συμμετέχοντες.....	36
2.6. Σχέδιο και Πορεία της έρευνας.....	36-37
2.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	38

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	40-110
3.1. Η συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή (1η ερευνητική υπόθεση).....	40-52
3.1.1. Αναγκαιότητα συνέχισης του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης λόγω της γενετικής διαταραχής και των ατομικών χαρακτηριστικών της μαθήτριας (αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνική προσαρμογή, γλωσσική εκπαίδευση, αισθησιοκινητική αγωγή, απλές βασικές σχολικές δεξιότητες, προεπαγγελματική εκπαίδευση).....	40-42
3.1.2. Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και αναγκαίων δομών στα Γενικά Σχολεία.....	42-43
3.1.3. Αδυναμία αυτόνομης μετακίνησης δίχως επίβλεψη, υπολογισμού χρημάτων και προφύλαξης από κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα.....	43-44
3.1.4. Αδυναμία τήρησης των κανόνων καλής συμπεριφοράς και εκδήλωση λεκτικής, σωματικής και σεξουαλικής επιθετικότητας.....	44-45
3.1.5. Προαγωγή της εκπαιδευτικής ένταξης μέσω της υλοποίησης του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της μαθήτριας.....	45-47
3.1.6. Προαγωγή της κοινωνικής ένταξης μέσω της προετοιμασίας για τη γνωριμία του χώρου της κοινότητας και τη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή (π.χ. παιχνίδια ρόλων στην τάξη με θέμα την αγοροπωλησία σε σούπερ μάρκετ).....	47-50
3.1.7. Βαθμός συμβολής της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή.....	50-52

3.2. Η συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο (2η ερευνητική υπόθεση).....	52-64
3.2.1. Σημαντική βελτίωση της ικανότητας ακρόασης παρά τη δυσκολία διαχείρισης θυμού.....	52-53
3.2.2. Σταδιακή επίτευξη μιας σαφούς και ακριβούς έκφρασης.....	53-54
3.2.3. Ικανοποιητική συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις παρά τη δυσκολία σταθερής τήρησης των κανόνων του διαλόγου.....	54-55
3.2.4. Ικανοποιητική βελτίωση της ικανότητας Ανάγνωσης, Αναγνωστικής Κατανόησης και Γραφής και σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας Παραγωγής της μαθήτριας.....	55-57
3.2.5. Βαθμός συμβολής των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.....	57-60
3.2.6. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: Δεδομένα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	61-64
3.3. Η συμβολή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην υποστήριξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down (3η ερευνητική υπόθεση).....	65-95
3.3.1. Παρουσίαση της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση.....	65-89
3.3.2. Μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση διαφοροποιημένων κειμένων κοινωνικών ιστοριών.....	90-92
3.3.3. Σημαντική ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης και ικανοποιητική υποστήριξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας σε σχέση με το σύντομο χρόνο υλοποίησης του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.....	92-93
3.3.4. Βαθμός Συμβολής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας.....	94-95
3.4. Συμπεράσματα.....	95-102
3.5. Προτάσεις.....	103

3.6. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	104
3.7. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105-106
3.8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	107-110
3.8.1. Παπουτσόκουτα - Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα όσπρια, τα ζυμαρικά, οι σκόνες, τα υγρά! (11/02/2015).....	107-108
3.8.2. Dossier: Κόλλησε τα αντικείμενα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους. Κόλλησε τα ζώα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους. Τα ράφια του ψυγείου! (25/02/2015).....	109
3.8.3. Επισυναπτόμενο CD.....	110

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα με θέμα «Διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο» έχει ως στόχο να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τους παράγοντες που εμπλέκονται στην ειδική διδακτική της ανάγνωσης στο Σύνδρομο Down. Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αποτελεί μια ατομική μελέτη περίπτωσης 13χρονης μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά στην Ε' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Τα στοιχεία της έρευνας συνελέγησαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης που διεξήχθη στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης από τις 18/11/2014 έως και τις 03/03/2015 (200 ώρες). Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Μαθησιακή Ετοιμότητα, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες), η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους καθώς και οι δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα δέκα γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια των εμπλεκόμενων ενηλίκων με τη μαθήτρια μελέτης περίπτωσης (εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό, βοηθητικό προσωπικό, μητέρα), καθώς και τα πέντε διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες.

Στα αποτελέσματα καταδεικνύεται ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριας με Σύνδρομο Down, καθώς και στην ανάπτυξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της μαθήτριας και υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποίηση, Ειδική Διδακτική Υποστήριξη, Γλωσσικές Δεξιότητες, Μαθήτρια με Σύνδρομο Down, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

ABSTRACT

The survey on "Diversified teaching support language skills in a student with Down Syndrome in Special Elementary School" aims to explore both theoretical and practical factors involved with special teaching of reading in Down Syndrome. The research conducted in the scientific field of Special Education and is an individual case study of a 13 year old student with Down Syndrome and speech problems, which attends to fifth grade of a Special Primary School in the region of Thessaly. Survey data were collected through participant observation conducted in the framework of the internship from 18/11/2014 up to 03/03/2015 (200 hours). The tools for collecting qualitative data used were Checklists Basic Skills (Learning Readiness, Special Educational Needs, General Learning Disabilities), self-observation and cross observation based on the Document recording teaching interaction, the diversified teaching support Language Skills based on annual, monthly and weekly goals and ten semi-structured interviews. The tools for the collection of quantitative data used is ten written anonymous questionnaires involved adults with a case study student (teacher, special teacher, support staff, mother), and five diversified texts with social stories.

The results demonstrated that the specific curricular differentiations at Elementary School contribute sufficiently to the educational and social inclusion of the student with Syndrome Down, and the development of Language Skills in oral and written. Furthermore, Targeted Individual Structured Accession Programme of Special Education (TISAPSE) contributed significantly to the development of working memory of student and supported sufficiently to Reading skills, Reading Comprehension and Writing of.

Keywords: Diversification, Teaching Support, Language Skills, Student with Syndrome Down, Special Elementary School.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δικαιώματα του παιδιού αναγνωρίζονται σήμερα από την παγκόσμια κοινότητα ως βασικός πυλώνας για την οικοδόμηση μιας πιο ανθρώπινης και δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία όλα τα μέλη της θα μπορούν να αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινα όντα και ως ηθικές οντότητες με ίσα δικαιώματα και ελευθερίες (Μπάλιας, 2012). Η εναρμόνιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το συμπεριληπτικό παράδειγμα αποτελεί επομένως όχι μόνο διεθνή και ευρωπαϊκή απαίτηση αλλά και θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα μας. Η δημιουργία ωστόσο ενός σχολείου για όλους προϋποθέτει την αναμόρφωση της γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να διασφαλίζει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της ζωής τους όπως στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, την απασχόληση και την κοινωνική ζωή (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015). Και αυτό γιατί, η εκπαίδευση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και ως εκ τούτου πρέπει να το απολαμβάνουν χωρίς διακρίσεις όλοι οι μαθητές, συνεπώς και τα παιδιά με αναπηρίες. Η υιοθέτηση μάλιστα του όρου «εκπαιδευτικά δικαιώματα» αντί του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», μπορεί να αποδειχθεί ισχυρό εργαλείο για την υποστήριξη όλων των παιδιών στην εκπαίδευσή τους (Runswick-Cole & Hodge, 2009). Η καθολική φροντίδα άλλωστε για την αποτροπή του υποβιβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία στη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή αποτελεί ήδη γεγονός (Δροσινού, Μερτζάνη, Μπάτσου, Κατσουράκη, & Νάου, 2010). Η συγκεκριμένη έρευνα προάγει επομένως διεπιστημονικά το αναφαίρετο δικαίωμα ενός παιδιού με νοητική αναπηρία να απολαμβάνει ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη και να συμμετέχει ισότιμα στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή (Στράτη, 2015).

Ειδικότερα, οι μαθητές με μέτριες, σοβαρές ή βαριές νοητικές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες και αυτισμό συμμετέχουν σε Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τα οποία βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Alquraini, 2012). Οι εκπαιδευτικοί συχνά όμως νιώθουν ελλιπώς προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τις νοητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Rose, Howley, Fergusson, & Jament, 2009). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μέτρια νοητική αναπηρία έχουν μικρό εύρος εργαζόμενης μνήμης, γεγονός που τα

εμποδίζει να επιτύχουν σε κλασικές αναλογικές δοκιμασίες. Η χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης τους είναι τέτοια, ώστε να μπορεί να επεξεργαστεί μόλις 2 έως 3 στοιχεία ταυτόχρονα. Η περιορισμένη χωρητικότητα της λειτουργικής τους μνήμης τα οδηγεί επομένως στην απώλεια μέρους των πληροφοριών και κατά συνέπεια εγκαταλείπουν τη δραστηριότητα που τους ανατίθεται εξαιτίας της υπερφόρτωσης της εργαζόμενης μνήμης τους (Denaes & Berger, 2014). Παρομοίως, τα παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν αξιοσημείωτα χαμηλότερη απόδοση σε σαφείς μνημονικές δοκιμασίες απ' ό,τι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Mosse & Jarrold, 2010). Ειδικότερα, παρουσιάζουν μια σαφή αδυναμία στην ακουστική μνήμη. Το λεξιλόγιό τους όμως και οι μνημονικές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Couzens, Haynes, & Cuskelly, 2012).

Αν και οι ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ξεκάθαρα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα που πηγάζουν από την τοποθέτησή τους σε τάξεις Γενικού Σχολείου, αρκετοί γονείς παιδιών με το συγκεκριμένο γενετικό σύνδρομο επενδύουν ασυνήθιστα ποσά χρόνου, ενέργειας και οικονομικών πόρων στην προσπάθειά τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε Γενικά Σχολεία, υποστηρίζοντας στη συνέχεια την εκπαιδευτική τους πρόοδο στις δομές αυτές. Εντούτοις, γενικεύεται η ένταξή τους στην κανονική εκπαίδευση σε αντίθεση με την παραδοσιακή τοποθέτησή τους στην ειδική εκπαίδευση όχι ως αποτέλεσμα μιας εσκεμμένης κυβερνητικής πολιτικής αλλά εξαιτίας των δράσεων των γονικών οργανώσεων. Ωστόσο, στην Ολλανδία δεν έχει ξεκάθαρα διατυπωθεί κάποιος νόμος ότι τα παιδιά που φέρουν Σύνδρομο Down ή κάποια άλλη νοητική αναπηρία μπορούν να φοιτούν σε κανονικά σχολεία (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). Γι' αυτούς τους λόγους, καθίσταται σημαντικό να αλλάξει η ισχύουσα νομοθεσία, προκειμένου τα παιδιά με Σύνδρομο Down να εντάσσονται ανεμπόδιστα στα κανονικά σχολεία (Gaad, 2001).

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος που να μπορεί να εγγυηθεί την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με Σύνδρομο Down. Ο βαθμός στον οποίο ένα παιδί εντάσσεται αποτελεσματικά σε μια κανονική τάξη είναι πιθανό να επηρεάζεται από μια σειρά σημαντικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός υποστήριξης συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η ένταξη μάλιστα είναι πιθανότερο να είναι επιτυχής, όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει το κεντρικό ρόλο στη διεύθυνση της υποστήριξης και της οργάνωσης των καθημερινών εκπαιδευτικών εμπειριών του παιδιού (Fox, Farrell, & Davis, 2004). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της τάξης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης και το

ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελούν βασικούς συντελεστές στην επιτυχή ένταξη των παιδιών με Σύνδρομο Down στα κανονικά σχολεία (Johnson, 2006).

Παράλληλα, οι γονείς έχουν ανάμεικτα συναισθήματα αναφορικά με την αυτόνομη διαβίωση των παιδιών τους στο σπίτι και επιθυμούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτονομίας διατηρώντας τις ανησυχίες τους αναφορικά με την ασφάλειά τους και τις ικανότητές τους να συνεργάζονται (Johnson, 2006). Και αυτό γιατί, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με Σύνδρομο Down συνεχίζουν στην ενήλικη ζωή τους να χρειάζονται βοήθεια σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής. Συγκεκριμένα, είναι σε σημαντικό βαθμό εξαρτώμενα από τους γονείς/ φροντιστές αναφορικά με την αυτοεξυπηρέτηση, τη διαβίωση στο σπίτι, τη διαχείριση χρημάτων, τις αγορές, την κοινωνική δράση, καθώς και την πρόσβαση/ χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς (Gaad, 2006). Η μητρική μάλιστα υποστήριξη για αυτονομία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα εγκαρτέρησης και αυτορρύθμισης των συγκεκριμένων παιδιών (Couzens, Haynes, & Cuskelly, 2012).

Γι' αυτούς τους λόγους, οι δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια του σχολείου καθίστανται σημαντικές στο μέλλον, καθώς αρκετοί νέοι με το συγκεκριμένο γενετικό σύνδρομο είναι πιθανό να συνεχίσουν σε ακόλουθες εκπαιδευτικές δομές για αρκετά χρόνια. Ειδικότερα, μια σημαντική πτυχή της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση της αυτόνομης διαβίωσης και η ανάπτυξη περισσότερων και ανεξάρτητων κοινωνικών σχέσεων (Cuckle & Wilson, 2002). Και αυτό γιατί, οι περιορισμοί στην αυτονομία μεταφράζονται σε περιορισμούς και στην κοινωνική ζωή. Η έλλειψη φίλων επισημαίνεται για παράδειγμα ως ένα σημαντικό πρόβλημα, που καθιστά αναγκαία την ύπαρξη μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων και ευκαιριών για κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με Σύνδρομο Down (Bertoli, και συν., 2011). Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με την κοινή γνώμη, για αρκετά παιδιά με Σύνδρομο Down η αλληλεπίδραση με τους άλλους και η κατανόηση των συναισθημάτων τους και των προθέσεων τους μπορεί να μην είναι τόσο εύκολη όσο είναι για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Cebula, Moore, & Wishart, 2010). Τα προβλήματα συμπεριφοράς αυτά έχουν αρνητική επίδραση σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Γι' αυτό, οι γονείς/ φροντιστές με τη χρήση γνωστικών και συμπεριφορικών στρατηγικών προσπαθούν να διαχειριστούν τα συμπεριφορικά προβλήματά τους. Επιπλέον, οι συνεργατικές στρατηγικές όπως η προσαρμογή για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών έχουν αποδειχθεί ότι σε αρκετές

περιπτώσεις είναι αποτελεσματικές (Povee, Roberts, Bourke, & Leonard, 2012). Συνοψίζοντας, η σχολική διδασκαλία και η κοινωνική ένταξη στην παιδική ηλικία από μόνες τους δεν εγγυώνται μια ικανοποιητική ποιότητα ζωής στην ενήλικη ζωή. Η πολιτική της ένταξης και η υποστήριξη πρέπει να επεκτείνεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων με Σύνδρομο Down (Bertoli, et al., 2011).

Η έρευνα λοιπόν με θέμα «Διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο» έχει ως στόχο να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τους παράγοντες που εμπλέκονται στην ειδική διδακτική της ανάγνωσης στο Σύνδρομο Down. Η εργασία αυτή θα έχει πετύχει το στόχο της αν καταφέρει να διατυπώσει κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα για τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων των μαθητών με Σύνδρομο Down, έτσι ώστε να διεξαχθούν αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες. Οι ερευνητικές υποθέσεις μάλιστα διαμορφώνονται ως εξής: 1) Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή αίροντας τις δυσκολίες ένταξης. 2) Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. 3) Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης υποστηρίζει αποτελεσματικά την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της μαθήτριας με Σύνδρομο Down.

Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αποτελεί μια ατομική μελέτη περίπτωσης 13χρονης μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά στην Ε' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Τα στοιχεία της έρευνας συνελέγησαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης που διεξήχθη στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης από τις 18/11/2014 έως και τις 03/03/2015 (200 ώρες). Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Μαθησιακή Ετοιμότητα, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες), η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους καθώς και οι δέκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων που

χρησιμοποιήθηκαν είναι τα δέκα γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια των εμπλεκόμενων ενηλίκων με τη μαθήτριά μελέτης περίπτωσης (εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό, βοηθητικό προσωπικό, μητέρα), καθώς και τα πέντε διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες.

Αναφορικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της ερευνητικής μελέτης αναμένουμε να καταδείξουμε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο συμβάλλουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριάς με Σύνδρομο Down, καθώς και στην ανάπτυξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) αναμένουμε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της μαθήτριάς και να υποστηρίξει την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΡΙΑ
ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN

1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN ΣΕ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1. Ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις για την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στην παραγωγή γραπτού λόγου και μια σχετική υπερτέρηση στην οπτική μνήμη. Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η συχνή εξάσκηση στην ανάγνωση βοηθά στη βελτίωση της ομιλίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τη φωνολογική τους ενημερότητα (Ricci & Osipova, 2012). Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, μειονεκτούν στις δοκιμασίες προφορικής ευφράδειας και ειδικότερα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (Carr, 2012). Επίσης, η αδύναμη ακουστική βραχυπρόθεσμη μνήμη τους και η ακουστική εξασθένιση συμβάλλουν από κοινού στις δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης με τη χρήση ακουστικών πληροφοριών (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αναγνωστική τους κατανόηση συνδέεται άρρηκτα με τα ιδιαίτερα ελλείματά τους στη φωνολογική ενημερότητα και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Fajardo, και συν., 2014).

Για τη διδασκαλία επομένως της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά με Σύνδρομο Down προτείνεται αρχικά η ολιστική προσέγγιση των λέξεων, η οποία μπορεί να συμπληρωθεί με τη διδασκαλία της κατανόησης του κειμένου και την αξιοποίηση των ακουστικών πληροφοριών. Γι' αυτούς τους λόγους, φαίνεται ότι μαθαίνουν πιο εύκολα μέσω των οπτικών διόδων παρά μέσω των ακουστικών. Παράλληλα, βοηθιούνται στην αναγνωστική κατανόηση, εξάγοντας νόημα από τους οπτικοποιημένους νοητικούς διευκολυντές που συνοδεύουν το κείμενο, οι οποίοι μπορούν να προκαλέσουν έντονους συλλογισμούς και συναισθηματική απόκριση. Η χρήση συνεπώς εναλλακτικών μέσων όπως ακίνητων και κινητών εικόνων, των παιχνιδιών ρόλων, της αφήγησης ιστοριών, της ψηφιακής τεχνολογίας και των τεχνών μπορούν να προσφέρουν εμπειρίες μιας ενταξιακής διδασκαλίας ανάγνωσης και

γραφής με την κατάτμηση των δραστηριοτήτων σε μικρότερα βήματα (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down είναι συνήθως απρόθυμα να διαβάσουν μακροσκελή και δυσνόητα κείμενα ή βιβλία. Επίσης, κουράζονται εύκολα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης απαιτούν σημαντική προσπάθεια από την πλευρά τους, καθώς συναντούν δυσκολία στην εξαγωγή νοήματος από το κείμενο και στην επιτυχή ανταπόκριση σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δημιουργώντας νέα κείμενα ή προσαρμόζοντας τα ήδη υπάρχοντα στα ενδιαφέροντά τους, στην προϋπάρχουσα γνώση τους και στις ικανότητες ανάγνωσής τους έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν καθοριστικά στην αύξηση της κινητοποίησης, στην επαύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μέρους τους (Morgan & Moni, 2008).

Ειδικότερα, η αντικατάσταση του δύσκολου λεξιλογίου και των φράσεων με απλούστερες, η χρήση ευνόητης γλώσσας, η συντόμευση και απλοποίηση του μεγέθους των λέξεων και του κειμένου και η χρήση οπτικοποιημένων νοητικών διευκολυντών αποτελούν βασικά σημεία για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά με Σύνδρομο Down (Morgan & Moni, 2008). Συγκεκριμένα, όσο πιο ολιγοσύλλαβες είναι οι λέξεις, όσο μικρότερο είναι το μέγεθος των προτάσεων και όσο πιο συχνή είναι η συχνότητα των λέξεων, τόσο λιγότερο δύσκολο είναι το κείμενο (Fajardo, και συν., 2014). Παράλληλα, η αντικατάσταση του ονόματος του πρωταγωνιστή της ιστορίας με το όνομα του παιδιού αυξάνει την κινητοποίησή του και το ενδιαφέρον του, συμβάλλοντας στην αναγνωστική κατανόηση, την εμπλοκή με το κείμενο και την αναγνωστική απόλαυση. Εκτός αυτών, καταγεγραμμένα αποσπάσματα από τηλεοπτικές σειρές, ταινίες και διαφημίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ομαδική ανάγνωση ή σε παιχνίδια ρόλων. Συνεπώς, όντας ικανά να διαβάσουν διαφοροποιημένα κείμενα, έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν οδηγίες προκειμένου να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τις δεξιότητές τους και σε άλλες περιοχές της κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής, όπως ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας, η ανεξαρτησία και οι εργασιακές ευκαιρίες (Morgan & Moni, 2008).

Συνοψίζοντας, τα παιδιά με Σύνδρομο Down έχουν ισχυρό ενδιαφέρον για ανάγνωση και μπορούν πράγματι να μάθουν να διαβάζουν. Οι γονείς τους σε αρκετές περιπτώσεις καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να υποστηρίξουν

την πρόοδό τους στην ανάγνωση. Ακολουθώντας τις εθνικές προσπάθειες να βοηθηθούν όλα τα παιδιά να γίνουν ικανοί αναγνώστες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προάγουν τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών, έτσι ώστε να υποστηρίζουν την αναγνωστική πρόοδο των παιδιών με Σύνδρομο Down στις τάξεις τους (Ricci & Osipova, 2012).

1.2. Η διδακτική στρατηγική του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Η νοητική αναπηρία αναγνωρίζεται από τις υπηρεσίες και τους λειτουργούς του κράτους ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Η καθολική φροντίδα για την αποτροπή του υποβιβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία στη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή αποτελεί γεγονός (Δροσινού, Μερτζάνη, Μπάτσου, Κατσουράκη, & Νάου, 2010). Ειδικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί από την πλευρά τους θέτουν ένα λειτουργικό και ρεαλιστικό στόχο, ο οποίος εξυπηρετεί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική αναπηρία, τα ενδιαφέροντα, τις εμμονές τους, το ρυθμό και το χρόνο με τον οποίο κάνουν τις νοητικές επεξεργασίες στην προσπάθειά τους να αντεπεξέλθουν σε ένα νοητικό έργο και τελικά να μάθουν. Η δυσκολία των ειδικών εκπαιδευτικών επομένως συνίσταται στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά με εκείνους (Δροσινού, 2014).

Το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ορίζεται με βάση τα κριτήρια του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή. Το διδακτικό πρόγραμμα και ο διδακτικός στόχος βασίζονται επομένως στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Το ΠΑΠΕΑ από κοινού με το ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και οδηγεί τον ειδικό εκπαιδευτικό να επιλέξει το υλικό που θεωρεί αναγκαίο, προσαρμόζοντάς το στις δυνατότητες, στις δυσκολίες, στις ανάγκες αλλά και στα βιώματα του μαθητή. Η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του ατόμου

και η δυναμική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συγκεκριμένης ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής (Δροσινού, 2014).

1.3. Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος

Η εκπαίδευση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα (Runswick-Cole & Hodge, 2009). Πολλές ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ξεκάθαρα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα που πηγάζουν από τη φοίτηση των παιδιών που φέρουν Σύνδρομο Down ή κάποια άλλη νοητική αναπηρία στις τάξεις των κανονικών σχολείων (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). Ειδικότερα, οι μαθητές με μέτριες, σοβαρές ή βαριές νοητικές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες και αυτισμό ακολουθούν Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τα οποία βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Alquraini, 2012). Τα παιδιά μάλιστα με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν αξιοσημείωτα χαμηλότερη απόδοση σε σαφείς μνημονικές δοκιμασίες απ' ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Mosse & Jarrold, 2010) και μια σαφή αδυναμία στην ακουστική μνήμη. Το λεξιλόγιό τους όμως και οι μνημονικές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Couzens, Haynes, & Cuskelly, 2012).

Με βάση τα παραπάνω η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αποσκοπεί μέσα από την ανάλυση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν να διευρύνει το γνωστικό πεδίο σχετικά με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down εντός του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, στοχεύει να προωθήσει ταυτόχρονα τον προβληματισμό αναφορικά με τη συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων: α) στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή, β) στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό της λόγο και γ) στην αποτελεσματική υποστήριξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down.

1.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στην παραγωγή γραπτού λόγου και μια σχετική υπερτέρηση στην οπτική μνήμη. Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η συχνή εξάσκηση στην ανάγνωση βοηθά στη βελτίωση της ομιλίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τη φωνολογική τους ενημερότητα (Ricci & Osipova, 2012). Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, μειονεκτούν στις δοκιμασίες προφορικής ευφράδειας και ειδικότερα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (Carr, 2012). Επίσης, η αδύναμη ακουστική βραχυπρόθεσμη μνήμη τους και η ακουστική εξασθένηση συνεισφέρουν από κοινού στις δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης με τη χρήση ακουστικών πληροφοριών (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αναγνωστική τους κατανόηση συνδέεται άρρηκτα με τα ιδιαίτερα ελλείμματά τους στη φωνολογική ενημερότητα και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Fajardo, και συν., 2014).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δημιουργώντας νέα κείμενα ή προσαρμόζοντας τα ήδη υπάρχοντα στα ενδιαφέροντά τους, στην προϋπάρχουσα γνώση τους και στις ικανότητες ανάγνωσής τους έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν καθοριστικά στην αύξηση της κινητοποίησης, στην επαύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μέρος τους. Συνεπώς, όντας ικανά να διαβάσουν διαφοροποιημένα κείμενα, έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν οδηγίες προκειμένου να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τις δεξιότητές τους ακόμη και σε άλλες περιοχές της κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής, όπως η μεγαλύτερη αυτονομία, η ανεξαρτησία και οι εργασιακές ευκαιρίες (Morgan & Moni, 2008).

Έχοντας κατά νου τις προαναφερθείσες παραδοχές, η έρευνά μας έχει σκοπό να μελετήσει τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων που παρέχεται σε μια μαθήτρια με σύνδρομο Down σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, καθώς δεν έχουν διεξαχθεί ανάλογες ερευνητικές εργασίες στη χώρα μας.

Συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να καταδειχθεί η συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στην προαγωγή του

δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή.

2. Να καταδειχθεί η συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.
3. Να καταδειχθεί η συμβολή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης καθώς επίσης και στην αποτελεσματική υποστήριξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down.

1.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Η εργασία αυτή θα έχει πετύχει το στόχο της αν καταφέρει να διατυπώσει κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα για τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων των μαθητών με Σύνδρομο Down, έτσι ώστε να διεξαχθούν αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες. Οι ερευνητικές υποθέσεις λοιπόν διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή αίροντας τις δυσκολίες ένταξης.
- 2) Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.
- 3) Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης υποστηρίζει αποτελεσματικά την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της μαθήτριας με Σύνδρομο Down.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1. Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεπιστημονική και δε σχετίζεται μόνο με δεξιότητες, σε αντιδιαστολή με την Ειδική Εκπαίδευση, η οποία ασχολείται κατά βάση με την υποστήριξη των δεξιοτήτων. Στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία υπηρετεί συνενπώς εκπαιδευτικό προσωπικό (ειδικοί παιδαγωγοί, διευθυντές), ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, γυμναστές) και ειδικό βοηθητικό προσωπικό (επισκέπτες υγείας).

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα επομένως πραγματοποιούμε μια ατομική μελέτη περίπτωσης, καθώς διεξάγουμε εντατική και λεπτομερή εξέταση μιας μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), η οποία φοιτά στην Ε' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Με τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων είμαστε σε θέση να επισημάνουμε ότι όσον αφορά το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό, η Τ. είναι 13 ετών και δεν παίρνει κάποια φαρμακευτική αγωγή. Μάλιστα, διαβιεί σε υγιές και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η Τ. είναι το δεύτερο κατά σειρά γέννησης παιδί από τα τρία της οικογένειάς της. Διατηρεί πολύ καλή σχέση και επικοινωνία με τον μικρότερο κατά 4 χρόνια αδερφό της, καθώς περνούν αρκετό χρόνο μαζί παίζοντας ή βλέποντας τηλεόραση. Ωστόσο, ο μεγαλύτερος κατά 7 χρόνια αδερφός της δεν την αποδέχεται. Οι γονείς της εργάζονται πολλές ώρες ως ελεύθεροι επαγγελματίες και δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στην ανατροφή των παιδιών. Το έλλειμμα αυτό το αντισταθμίζει η γιαγιά (μητέρα του πατέρα), η οποία συνοικεί. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι καλές. Παρά τη σημαντική βελτίωση που προήλθε από την καλή σχέση της με τον μικρό αδελφό της και τη γιαγιά της, η Τ. θα μπορούσε να αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις γλωσσικές και κοινωνικές της δεξιότητες, εάν οι γονείς της διέθεταν περισσότερο χρόνο για την εκπαίδευσή της.

Η έναρξη ομιλίας της Τ. προσδιορίζεται στην ηλικία των 2 – 3 ετών. Αναφορικά λοιπόν με την εξέλιξη του λόγου, η Τ. ομιλεί χρησιμοποιώντας απλές προτάσεις. Ωστόσο, αρκετές φορές είναι δύσκολη η αναγνώριση των λέξεων που εκφωνεί, λόγω έλλειψης καθαρότητας του λόγου. Επίσης, φορά γυαλιά υπερμετροπίας και συμμετέχει εξωσχολικά σε συνεδρίες λογοθεραπείας και φυσιοθεραπείας.

Είναι χαρούμενη, ιδιαιτέρως φιλική, κοινωνική και συνεργάσιμη. Ωστόσο, νιώθει ανασφαλής και γι' αυτό παρουσιάζει ονυχοφαγία. Παράλληλα, πολλές φορές θυμώνει παρουσιάζοντας αρνητική συμπεριφορά. Ειδικότερα, αν και παρακολούθησε κανονικά παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο, δεν ήταν ήρεμη και η προσοχή της διασπάτο λόγω των πολλών μαθητών, με αποτέλεσμα οι γονείς να στραφούν στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Αναφορικά με τον προφορικό λόγο, η μαθήτρια συναντά δυσκολίες στην εκτέλεση εντολών που ακούει ζωντανά, όταν αυτές είναι σύνθετες (π.χ. περπάτησε πάνω από τα δύο πρώτα στεφάνια και τρέξε πάνω από τα τρία τελευταία). Επίσης, δυσκολεύεται να πει συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. πού-δρα, τύ-λι-γμα κ.λπ.). Τέλος, δυσκολεύεται να χρησιμοποιεί τα ρήματα στον πληθυντικό αλλά και να λέει προτάσεις σε παρελθόντα και μέλλοντα χρόνο.

Σβήνει με τη γόμα, με το σφουγγάρι και ζωγραφίζει. Ωστόσο, δυσκολεύεται στη γραφή. Επίσης, μετακινείται από και προς το σχολείο με συνοδό τον οδηγό του ταξί. Δε χρησιμοποιεί μόνη της (χωρίς συνοδό) την αστική συγκοινωνία. Παράλληλα, ενώ αναγνωρίζει τα διάφορα είδη ρολογιών, δε γνωρίζει την ώρα. Τέλος, δυσκολεύεται να ισορροπήσει στο ένα πόδι στον καμπυλωτό και στον ευθύ δοκό ισορροπίας. Για το λόγο αυτό, δέχεται τη βοήθεια της γυμνάστριας ή της φυσιοθεραπεύτριας.

Η Τ. διαβάζει με αργό ρυθμό απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Δυσκολεύεται, ωστόσο, να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει, όταν σε αυτό υπάρχουν πολλές λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης, δυσκολεύεται στην κατανόηση του κειμένου, όταν απουσιάζουν οπτικοί νοητικοί διευκολυντές. Συν τοις άλλοις, γράφει με υπαγόρευση και αντιγράφει με αργό ρυθμό απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Εντούτοις, δυσκολεύεται αισθητά να περιγράψει γραπτά μια εικόνα, να ολοκληρώσει ημιτελείς ιστορίες ή να τηρήσει ημερολόγιο.

Η μαθήτρια δυσκολεύεται επίσης να μετρήσει και κυρίως να αισθητοποιήσει τους αριθμούς πάνω από το 10. Ωστόσο, εκτελεί κάθετες προσθέσεις διψήφιων αριθμών χωρίς κρατούμενο χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά της. Δε γνωρίζει την προπαίδια από στήθους. Μπορεί, ωστόσο, να χρησιμοποιήσει την επαναλαμβανόμενη πρόσθεση με

καθοδήγηση. Τέλος, συναντά ιδιαίτερη δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης και κυρίως αφαίρεσης μονοψήφιων και διψήφιων αριθμών.

Παράλληλα, η Γ. δυσκολεύεται να διατηρήσει την ψυχραιμία της, όταν αποτυγχάνει, χωρίς να θυμώνει, να κρύβεται, να δυσανασχετεί ή να κλαίει. Αναζητά ηλεκτρονικές πληροφορίες στο διαδίκτυο και ιδίως παιχνίδια και τηλεοπτικές σειρές. Δεν αναζητεί, εντούτοις, έντυπες ή βιωματικές πληροφορίες. Αρκετά συχνά μάλιστα δηλώνει ότι δεν επιθυμεί να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, αν και αναπτύσσει φιλικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, δυσκολεύεται να τις διατηρήσει, επειδή θυμώνει πολύ εύκολα.

Τα στοιχεία ζωής της μαθήτριας (ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό) συνδέονται άρρηκτα με τη μεθοδολογία, ειδικά με την ποιοτική προσέγγιση της μεικτής μεθόδου. Συγκεκριμένα, η παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από το ιστορικό της κρίνεται απαραίτητη για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επομένως, η συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων εξυπηρετεί την τήρηση της διδακτικής μεθοδολογίας και συνεπάγεται την επιτυχή υλοποίηση της συγκεκριμένης ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής (Δροσινού, 2014), προάγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την απάντηση της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, ακολουθήθηκε η μεικτή μέθοδος, η οποία αναμειγνύει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η επιλογή της μεικτής μεθόδου στηρίζεται στη θέση αρκετών ερευνητών, οι οποίοι έχουν επισημάνει τη συχνή αδυναμία μίας προσέγγισης να διερευνήσει τα εκπαιδευτικά θέματα σε βάθος με αποτέλεσμα να προτείνεται συνδυασμός προσεγγίσεων. Η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση δεν είναι αντιθετικές, αλλά μπορούν να συμπληρώσουν η μία την άλλη, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο την εγκυρότητα μίας έρευνας στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

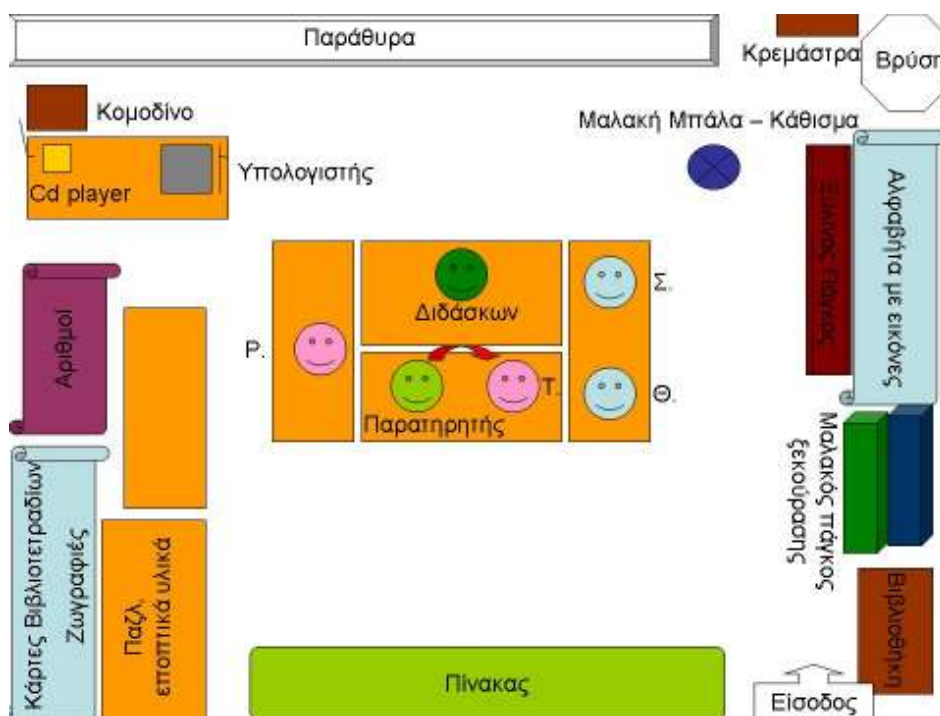
Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά με τη συμμετοχική παρατήρηση της μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας για 200 ώρες σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών με την τήρηση ερευνητικού ημερολογίου εντός του σχολικού ωραρίου (έντυπο καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης). Ποιοτικά δεδομένα καταγράφονταν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος από τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης και

το λοιπό ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό (160 ώρες), καθώς και κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών δεξιοτήτων της μαθήτριας (πειραματικής παρέμβασης) από τον ερευνητή (40 ώρες). Διδακτικός στόχος της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να διαβάζει και να κατανοεί απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Δόθηκε λοιπόν έμφαση στη διερεύνηση της ανάπτυξης της Εργαζόμενης Μνήμης της, δηλαδή στο να θυμάται ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει, προκειμένου να υποβοηθηθεί τόσο η αναγνωστική διαδικασία όσο και οι γλωσσικές της δεξιότητες ευρύτερα.

Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αποτελούνταν από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερεύνησαν: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, λόγω του γενετικού συνδρόμου. Παράλληλα, στα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων συγκαταλέχθηκε η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Στη συνέχεια, τρίτο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσε η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους. Κλείνοντας, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων 10 - 15 λεπτών από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτρια (ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπεύτρια, κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο, επισκέπτρια υγείας, γυμνάστρια, φυσιοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια, διευθυντή, μητέρα). Στο σημείο αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με κατηγοριοποίηση.

Σε ό,τι αφορά τα ποσοτικά δεδομένα, αυτά συλλέχθηκαν με τη χρήση του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου 15 ερωτήσεων κλίμακας Likert σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτρια. Στο σημείο αυτό, ακολούθησε η περιγραφική στατιστική επεξεργασία και συγκεκριμένα η στατιστική εξέταση των συχνοτήτων και η σύνταξη των πινάκων με τις παρατηρούμενες συχνότητες στις κατηγορίες των απαντήσεων. Τέλος, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων (πειραματικής παρέμβασης), καθώς δόθηκαν διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες, με ορισμένο διδακτικό στόχο Γλωσσικών Δεξιοτήτων («Να διαβάζει και να κατανοεί απλό κείμενο μέχρι 60

λέξεις»). Στο σημείο αυτό, ακολούθησε η μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με βάση τους οπτικοποιημένους διευκολυντές και τον τύπο των λέξεων.



Σχήμα 1. Χωροταξικό σκαρίφημα Ε' Δημοτικού

2.2. Ερευνητικό πεδίο

Η συγκεκριμένη μελέτη διερεύνησε τη συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής μιας μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή. Επίσης, διερεύνησε τη συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο της μαθήτριας. Τέλος, διερευνήθηκε η συμβολή της ενταξιακής διδακτικής στρατηγικής του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης και στην αποτελεσματική υποστήριξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας. Η έρευνα επομένως πραγματοποιήθηκε στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς η ομάδα στόχου αποτελείτο από μία 13χρονη μαθήτρια με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά στην Ε' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, καθώς και από τους

ενήλικες (ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπεύτρια, κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο, επισκέπτρια υγείας, γυμνάστρια, φυσιοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια, διευθυντή, μητέρα) που έρχονται σε καθημερινή επαφή μαζί της.

Ειδική Αγωγή σημαίνει την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες. Συνεπώς, Ειδική Αγωγή αποτελεί το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους, να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η ειδική εκπαίδευση προσαρμόζεται με βάση τις διατομικές και ενδοτομικές διαφορές των παιδιών με δυσκολίες. Στην Ειδική Εκπαίδευση λοιπόν πραγματοποιούνται προσαρμογές στο φυσικό περιβάλλον και διαμορφώνονται όροι και προϋποθέσεις τέτοιες, ώστε να είναι αποτελεσματική η εργασία στην τάξη (Χρηστάκης, 2011). Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις είναι ανάγκη να διαφοροποιείται το περιεχόμενο του προγράμματος και να προσαρμόζεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Συν τοις άλλοις, οι προσαρμογές στις στρατηγικές διδασκαλίας κρίνονται αναγκαίες στην Ειδική Εκπαίδευση, ώστε η επεξεργασία των πληροφοριών και η μάθηση σε βασικούς τομείς όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά να είναι αποτελεσματική. Τέλος, οι νέες τεχνολογίες και οι ειδικές τεχνικές επικοινωνίας στη διδασκαλία (π.χ. νοηματική επικοινωνία, Makaton κ.ά.) σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται, ώστε τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης να μπορούν να επικοινωνούν, να κατακτούν τις αναγκαίες γνώσεις και να αναπτύσσουν τις αναγκαίες δεξιότητες (Χρηστάκης, 2013).

2.3. Εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων

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

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων συγκαταλέγονται στα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων καθώς μας επέτρεψαν να διερευνήσουμε: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα

με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριας λόγω Συνδρόμου Down. Αποτελούν επομένως υλικό μαθησιακής αξιολόγησης και μπορούν να κατασκευαστούν και από τους εκπαιδευτικούς με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας κατάλογος δεξιοτήτων π.χ. για τη γλώσσα στον οποίο καταγράφονται με συνοπτικό τρόπο, αυτά που πρέπει να ξέρει το παιδί σύμφωνα με την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτά. Ελέγχεται συνεπώς το επίπεδο του παιδιού και σημειώνεται σε ειδική στήλη τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει (Χρηστάκης, 2011).

Συγκεκριμένα, οι διδακτικές προτεραιότητες που ορίζει ο ειδικός παιδαγωγός εστιάζουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, που τον δυσκολεύουν περισσότερο και παρεμποδίζουν την αυτονομία και την εκπαιδευτική και κοινωνική του ένταξη. Συνεπώς, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης (η οποία ορίζεται με βάση την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή), η αυτονομία, η ένταξη αλλά και οι δυνατότητές του αποτελούν βασικά κριτήρια για τον καθορισμό των διδακτικών προτεραιοτήτων στους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (Δροσινού, 2014).

2.3.2. Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης:

Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση

Στα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων συμπεριλαμβάνεται η ετεροπαρατήρηση και η αυτοπαρατήρηση. Ειδικότερα, η συμπλήρωση του Εντύπου Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης μετά τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας πραγματοποιήθηκε με στόχο την καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο παρατηρήσεις αλλά και σχόλια. Το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης αποτελεί ένα ερευνητικό ημερολόγιο, όπου καταγράφεται ό,τι σχετίζεται με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Ο τρόπος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να κινητοποιήσει τη μαθήτρια να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία, όπως επίσης και οι λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις της μαθήτριας αποτελούν σημεία παρατήρησης. Επίσης, με τον παιδαγωγικό αναστοχασμό ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης τι πήγε καλά, τι

δεν πήγε, τι να προσέξει και τι να δοκιμάσει στην επόμενη παρέμβαση, προσαρμόζοντας το διδακτικό πρόγραμμα (Δροσινού, και συν., 2009).

2.3.3. Διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους

Στα εργαλεία συλλογής των ποιοτικών δεδομένων συγκαταλέγεται η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων (πειραματική παρέμβαση) με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους. Ειδικότερα, οι αντιδράσεις της μαθήτριας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η ανταπόκρισή της στα υλικά που επιλέχθηκαν και η ιεράρχηση των βημάτων των δραστηριοτήτων, ώστε η μαθήτρια να προχωρεί στο επόμενο βήμα, εφόσον έχει κατακτήσει το προηγούμενο, αποτέλεσαν βασικά σημεία παρατήρησης κατά τη διάρκεια υλοποίησης του πειραματικού διδακτικού προγράμματος. Η πειραματική παρέμβαση στηρίχθηκε επομένως στις μεθοδολογικές οδηγίες σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων (Δροσινού, και συν., 2009, Δροσινού, 2014). Συνεπώς, η καταγραφή των προαναφερθέντων ποιοτικών δεδομένων κατά την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων συνετέλεσε στο σχεδιασμό του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος με τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, οι οποίοι παρουσιάζονταν με τη μορφή του διαφοροποιημένου ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος σύμφωνα με τις αρχές και τη διαδικασία σχεδιασμού των διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2013).

Διδακτικός στόχος της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να διαβάζει και να κατανοεί απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Δόθηκε λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της, δηλαδή στο να θυμάται ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει, προκειμένου να υποβοηθηθεί τόσο η αναγνωστική διαδικασία όσο και οι γλωσσικές της δεξιότητες ευρύτερα. Για την επίτευξη των παραπάνω, χρειάστηκε να τεμαχιοποιηθεί ο συγκεκριμένος στόχος σε 10 μικρότερα βήματα – υποστόχους. Στα συγκεκριμένα βήματα μάλιστα αντιστοιχούσαν 66 διαφορετικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχε η μαθήτρια καταλαμβάνοντας συνολικό χρόνο 40 διδακτικών ωρών.

Το πρώτο λοιπόν βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί τον Ιανουάριο ήταν η μαθήτρια να λέει και να αναγνωρίζει το όνομά της. Για το λόγο

αυτό, της ανατέθηκαν 5 δραστηριότητες. Οι 3 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 27/01/2015 και οι υπόλοιπες 2 στις 28/01/2015.

Το δεύτερο βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί τον Φεβρουάριο ήταν να λείι ονόματα προσώπων. Για αυτό το λόγο, δόθηκαν στη μαθήτρια 6 δραστηριότητες. Οι 3 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 03/02/2015 και οι υπόλοιπες 3 στις 05/02/2015. Το τρίτο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να λείι ονόματα αντικειμένων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ανατέθηκαν στη μαθήτρια 6 δραστηριότητες. Οι 3 από αυτές διεξήχθησαν στις 06/02/2015 και οι άλλες 3 υλοποιήθηκαν στις 10/02/2015. Το τέταρτο βήμα που έπρεπε να κατακτηθεί ήταν να ονομάζει όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά. Γι' αυτό το λόγο, δόθηκαν στη μαθήτρια 7 δραστηριότητες. Οι 4 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 11/02/2015 και οι υπόλοιπες 3 στις 13/02/2015.

Το πέμπτο βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί ήταν να ξέρει τις έννοιες ψηλός – κοντός. Έτσι, ανατέθηκαν στη μαθήτρια 6 δραστηριότητες. Οι 4 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 16/02/2015 και οι άλλες 2 στις 17/02/2015. Το έκτο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν να ξέρει τις έννοιες μεγάλο – μικρό. Για το λόγο αυτό, δόθηκαν στη μαθήτρια 8 δραστηριότητες. Οι 4 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 18/02/2015 και οι υπόλοιπες 4 στις 24/02/2015. Το έβδομο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να ξέρει τις έννοιες ψηλά – χαμηλά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, της ανατέθηκαν 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 25/02/2015. Το όγδοο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να ξέρει τις έννοιες βαρύ – ελαφρύ. Συνεπώς, της δόθηκαν 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 27/02/2015.

Το ένατο βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί το Μάρτιο ήταν η μαθήτρια να ξέρει τις έννοιες χοντρός – λεπτός. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δόθηκαν στη μαθήτρια 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 02/03/2015. Τέλος, το δέκατο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν να λείι αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση. Για το λόγο αυτό, δόθηκαν στη μαθήτρια 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 03/03/2015.

Τα παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την εμπέδωση της διδασκαλίας αποτελούταν από: Παπουτσόκουτα (γνωστικές μηχανές), dossier με βέλκτρον, άλλες γνωστικές μηχανές/ κατασκευές, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), διαφοροποιημένα κείμενα, κοινωνικές ιστορίες με οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και ήρωες τον εαυτό της, την αγαπημένη της Ντόρα (την εξερευνήτρια), τον Τομ και

τον Τζέρι, πλαστικοποιημένες κάρτες με ανθρώπους, αντικείμενα και ζώα, ένα άλμπουμ φωτογραφιών, όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες, υγρά, χαρτόνια, μαρκαδόρους, έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με ηχεία, το διαδίκτυο, παζλ και τέλος ένα κινητό τηλέφωνο.

Επιπλέον, η αμοιβή που δινόταν στη μαθήτριά ήταν τόσο λεκτική με τη μορφή άμεσης ηθικής επιβράβευσης όσο και υλική, με την επίδοση ενός αυτοκόλλητου με την αγαπημένη της Ντόρα. Συν τοις άλλοις, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων κάθε ημερήσιας διδακτικής παρέμβασης, η μαθήτριά είχε την ευκαιρία να παίξει με μια φορητή παιχνιδομηχανή «υδάτινη καλαθοσφαίριση», γεγονός που την κινητοποιούσε σε υψηλό βαθμό να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα κριτήρια επιτυχίας σχετίζονταν με το χρόνο υλοποίησης των διδακτικών παρεμβάσεων (27/01/2015 - 03/03/2015). Ειδικότερα, σε κάθε μία από τις 16 διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιούνταν κατά μέσο όρο 4 διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες εξυπηρετούσαν τον ίδιο υποστόχο – βήμα κάθε φορά. Συνεπώς, η πειραματική παρέμβαση θα θεωρούταν επιτυχής, εάν η μαθήτριά ολοκλήρωνε τις δραστηριότητες και των 16 πειραματικών παρεμβάσεων, χωρίς βοήθεια από μέρους του ερευνητή ή ακόμη και με μικρή βοήθεια.

2.3.4. Ημι – δομημένες συνεντεύξεις

Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε και με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες, που βρίσκονται δίπλα στη μαθήτριά με Σύνδρομο Down (ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπεύτρια, κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο, επισκέπτρια υγείας, γυμνάστρια, φυσιοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια, διευθυντή, μητέρα). Το περιεχόμενο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων διάρκειας 10-15 λεπτών, στηρίχθηκε σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε να εκμαιευθεί ο προβληματισμός των ερωτώμενων πάνω στις συγκεκριμένες θεματικές. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των ημι – δομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις, έτσι ώστε να εξεταστούν ολόπλευρα οι θεματικοί άξονες. Ο οδηγός μάλιστα των συνεντεύξεων έλαβε την τελική του μορφή, ύστερα από ενδελεχή συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή.

Οι άξονες του οδηγού της συνέντευξης στους οποίους στηρίχθηκαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες ήταν τρεις. Ο πρώτος θεματικός άξονας απέβλεπε στην περιγραφή της συμβολής της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή. Στη συνέχεια, ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε την περιγραφή της συμβολής των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο της μαθήτριας. Τέλος, ο τρίτος θεματικός άξονας σχετιζόταν με την περιγραφή της συμβολής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης και στην αποτελεσματική υποστήριξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down.

2.4. Εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων

2.4.1. Ερωτηματολόγια

Στα εργαλεία για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων συγκαταλέγονται τα γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο, κατανοητό και απευθυνόταν σε όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτρια μελέτης περίπτωσης (ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπεύτρια, κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο, επισκέπτρια υγείας, γυμνάστρια, φυσιοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια, διευθυντή, μητέρα). Συντέθηκε με δεκαπέντε κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες σχετιζόνταν με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Στο ερωτηματολόγιο λοιπόν σε κάθε μία από τις δεκαπέντε κλειστού τύπου ερωτήσεις δινόταν μία κλίμακα μέτρησης. Συγκεκριμένα, με την ισοδιαστημική κλίμακα μέτρησης Likert οι ερωτώμενοι είχαν την ευκαιρία να καταδείξουν το βαθμό στον οποίο η εκάστοτε δήλωση ισχύει σύμφωνα με τη γνώμη τους. Αναλυτικότερα, η κλίμακα μέτρησης είχε διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5. Το 1 σήμαινε ότι η δήλωση δεν ισχύει καθόλου, το 2 ότι ισχύει λίγο, το 3 ότι ισχύει μέτρια, το 4 ότι ισχύει αρκετά και το 5 ότι ισχύει πολύ. Επίσης, οι ερωτήσεις που δόθηκαν βασίζονταν στις ερευνητικές υποθέσεις και είχαν σκοπό να προσδιορίσουν 3 θεματικούς άξονες. Ειδικότερα, κάθε άξονας διερευνάτο με διαφορετικές ερωτήσεις. Εντούτοις, στο

ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις δόθηκαν με ενιαία αρίθμηση, δίχως να παρουσιάζεται ο άξονας που διερευνάτο.

Ο πρώτος θεματικός άξονας εμπεριείχε 2 ερωτήσεις και αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό που η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή (πρώτη ερευνητική υπόθεση).

Ο δεύτερος θεματικός άξονας εμπεριείχε 9 ερωτήσεις και αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό που οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο της μαθήτριας (δεύτερη ερευνητική υπόθεση).

Ο τρίτος θεματικός άξονας εμπεριείχε 4 ερωτήσεις και αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό που το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ανέπτυξε την Εργαζόμενη Μνήμη και υποστήριξε αποτελεσματικά την Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της μαθήτριας με Σύνδρομο Down (τρίτη ερευνητική υπόθεση).

2.4.2. Διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες

Στα εργαλεία για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων συγκαταλέγονται και τα 5 διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες. Ειδικότερα, τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών που δόθηκαν στην πειραματική παρέμβαση προς ανάγνωση ήταν σύντομα και σχετίζονταν με το διδακτικό στόχο του πειράματος («Να διαβάζει και να κατανοεί απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις»). Κάθε κείμενο κοινωνικών ιστοριών δεν ξεπερνούσε λοιπόν σε έκταση τις 60 λέξεις, περιείχε 5 οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και ως επί το πλείστον απλές 3σύλλαβες λέξεις του τύπου ΣΦΣΦΦΦ (π.χ. μιλάει). Κλείνοντας, η αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριας μετρήθηκε με βάση τις σωστές απαντήσεις της στα εκάστοτε 3 κλειστού τύπου ερωτήματα πολλαπλής επιλογής που της δίνονταν σε κάθε ένα από τα διαφοροποιημένα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών.

2.5. Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία συμμετείχαν ο ειδικός παιδαγωγός, η λογοθεραπεύτρια, η κοινωνική λειτουργός, η ψυχολόγος, η επισκέπτρια υγείας, η γυμνάστρια, η φυσιοθεραπεύτρια, η εργοθεραπεύτρια καθώς και ο διευθυντής ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου της Περιφέρειας Θεσσαλίας, όπου φοιτά η μαθήτρια μελέτης περίπτωσης. Επίσης, πέρα από το προσωπικό του σχολείου, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι – δομημένων συνεντεύξεων και από τη μητέρα της μαθήτριας. Παράλληλα, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων από όλους τους προαναφερθέντες εμπλεκόμενους ενήλικες. Εκτός αυτού, συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα από τη μαθήτρια μελέτης περίπτωσης μέσω των Λιστών Ελέγχου των Βασικών Δεξιοτήτων, των ετεροπαρατηρήσεων και των αυτοπαρατηρήσεων σύμφωνα με το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης καθώς και μέσω της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σύμφωνα με τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους. Τέλος, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τη μαθήτρια μελέτης περίπτωσης μέσω της ανάγνωσης των διαφοροποιημένων κειμένων με κοινωνικές ιστορίες.

2.6. Σχέδιο και Πορεία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τους παράγοντες που εμπλέκονται στην ειδική διδακτική της ανάγνωσης στο Σύνδρομο Down. Η έρευνα διεξήχθη στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αποτελεί μια ατομική μελέτη περίπτωσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) 13χρονης μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά στην Ε' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου στην Περιφέρεια Θεσσαλίας.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κρίθηκε απαραίτητη η τήρηση της ακόλουθης διδακτικής μεθοδολογίας: α) συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων, β) άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση της μαθήτριας, καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας, των δυνατοτήτων,

των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών της αναγκών (18-11-2014 έως 22-01-2015), γ) επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, δ) ένταξη σύγχρονων στρατηγικών, μέσω και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος (27/01/2015 - 03/03/2015), ε) αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου της μαθήτριας και επανατροφοδότηση του διδακτικού προγράμματος (Δροσινού, 2014).

Στα πλαίσια επομένως της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης της Τ. πραγματοποιήθηκε η καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής της ετοιμότητας, των δυνατοτήτων της, των δυσκολιών καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών της σε τρεις διαδοχικές φάσεις σε χρονικό διάστημα 8 εβδομάδων (18-11-2014 έως 22-01-2015) καταλαμβάνοντας συνολικό χρόνο 24 διδακτικών συνεδριών των 5 διδακτικών ωρών (120 ώρες). Οι αρχικές παρατηρήσεις καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της δεύτερης εβδομάδας συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης (24-11-2014), οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της τέταρτης εβδομάδας (11-12-2014) και οι τελικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της όγδοης εβδομάδας παρατήρησης (22-01-2015).

Τα στοιχεία της έρευνας συνελέγησαν επομένως μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης που διεξήχθη στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης από τις 18/11/2014 έως και τις 03/03/2015 (200 ώρες). Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Μαθησιακή Ετοιμότητα, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες), καθώς και η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.

Επίσης, η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους κατέλαβε συνολικό χρόνο 40 διδακτικών ωρών, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε 16 διδακτικές συνεδρίες (27/01/2015 - 03/03/2015). Επιπλέον, τα ποιοτικά δεδομένα από τις δέκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις (εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό, βοηθητικό προσωπικό, μητέρα) συλλέχθηκαν από τις 04/03/2015 έως τις 05/03/2015. Παράλληλα, τα ποσοτικά δεδομένα από τα δέκα γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια των εμπλεκόμενων ενηλίκων με τη μελέτη περίπτωσης συλλέχθηκαν στις 06/03/2015, ενώ τα αντίστοιχα των διαφοροποιημένων κειμένων των κοινωνικών ιστοριών στις 28/01/2015 («Η Τ. μιλάει ευγενικά»), στις 17/02/2015 («Η Ντόρα σηκώνει ψηλά το χέρι της»), στις 24/02/2015 («Ο Τομ και ο Τζέρι παίζουν»), στις 25/02/2015 («Η Ντόρα κάνει ησυχία») και τέλος στις 02/03/2015 («Η Ντόρα θύμωσε»).

2.7. Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης δεν αξιολογήθηκαν από δεύτερο παρατηρητή, προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν περίπτωση ελλιπούς παρατήρησης. Τέλος, η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων αποτελεί ικανό περιορισμό της έρευνας, καθώς η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποτελεί ατομική μελέτη περίπτωσης μιας 13χρονης μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά σε ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1. Η συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή (1η ερευνητική υπόθεση)

Η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες παρουσιάζεται κατά θεματική περιοχή. Αρχικά, παρατίθεται ένας εισαγωγικός σχολιασμός και έπειτα παρουσιάζονται οι μεταβλητές κάθε θεματικής περιοχής. Η εξαγωγή νοήματος και ερμηνείας τεκμηριώνεται με την παράθεση τμημάτων των δεδομένων (φράσεις των ερωτώμενων που μας δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις), όπως αυτά προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στο τέλος των τμημάτων αυτών δίνεται ο κωδικός κάθε ερωτώμενου και συγκεκριμένα το γράμμα Π. για τον Ειδικό Παιδαγωγό, το Λ. για τη Λογοθεραπεύτρια, το Κ. για την Κοινωνική Λειτουργό, το Ψ. για τη Ψυχολόγο, το Υ. για την Επισκέπτρια Υγείας, το Γ. για τη Γυμνάστρια, το Φ. για τη Φυσιοθεραπεύτρια, το Ε. για την Εργοθεραπεύτρια, το Δ. για το Διευθυντή και το Μ. για τη Μητέρα της μαθήτριας μελέτης περίπτωσης.

3.1.1. Αναγκαιότητα συνέχισης του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης λόγω της γενετικής διαταραχής και των ατομικών χαρακτηριστικών της μαθήτριας (αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνική προσαρμογή, γλωσσική εκπαίδευση, αισθησιοκινητική αγωγή, απλές βασικές σχολικές δεξιότητες, προεπαγγελματική εκπαίδευση)

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι επεσήμαναν ως τη σημαντικότερη δυσκολία ένταξης της Τ. στην εκπαίδευση την αναγκαιότητα της συνέχισης του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης λόγω της γενετικής διαταραχής και των ατομικών χαρακτηριστικών της. Το Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στοχεύει στην αυτοεξυπηρέτηση, την κοινωνική προσαρμογή, τη γλωσσική εκπαίδευση, την αισθησιοκινητική αγωγή, τις απλές βασικές σχολικές δεξιότητες και την

προεπαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που δυσχεραίνει την ένταξη της μαθήτριας στην εκπαίδευση. «*Η Τ. παρουσιάζει νοητική ανωριμότητα – νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές. Η συστηματική εξατομίκευση λοιπόν επιβάλλεται σε μαθητές με χαμηλή νοημοσύνη και μαθησιακά προβλήματα, προκειμένου να αυξηθεί η αυτοεκτίμησή τους και να μειωθούν οι αρνητικές εμπειρίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη συνέχιση του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος η Τ. μαθαίνει πώς να μαθαίνει και να αξιολογεί στο έπακρο τις δυνατότητές της*» (Π.). «*Για τη φοίτηση της μαθήτριας στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο απαιτείται καλή αξιολόγηση των ικανοτήτων της. Δεν έχουν αναδειχτεί όμως οι ικανότητές της στα πλαίσια της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως π.χ. το να βάζει ψωμιά σε ράφια. Θα ήταν πολύ ωφέλιμο αν πραγματοποιούνταν δοκιμή φοίτησής της σε κάποιο γενικό σχολείο με τακτή επαναξιολόγηση. Ωστόσο, για να γίνει κάτι τέτοιο απαιτείται η οργάνωση ενός δομημένου προγράμματος από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ και το Σ.Δ.Ε.Υ., ώστε να υλοποιηθεί ένα προσαρμοσμένο πρόγραμμα στις ικανότητες της μαθήτριας*» (Κ.). «*Οι γνωστικές της ικανότητες λόγω του γενετικού συνδρόμου και οι μαθησιακές της δυσκολίες δεν της επιτρέπουν να παρακολουθήσει την τάξη ενός κανονικού Δημοτικού Σχολείου. Η Τ. είναι γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ανώριμη να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος*» (Ψ.). «*Η Τ. εξαιτίας της γενετικής της διαταραχής και των ατομικών χαρακτηριστικών της έχει ανάγκη από το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις δυσκολίες ενσωμάτωσής της έχω να επισημάνω τα εξής: Καταρχήν, δυσκολεύεται με τις ακολουθίες, καθώς συγχέει την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας. Κάνει ορθογραφικά λάθη. Δυσκολεύεται με τις αφηρημένες έννοιες και έχει ανώριμη σκέψη και κρίση. Επιπλέον, παρουσιάζει οργανωτικές δυσκολίες, καθώς δεν δύναται να ενσωματώσει τα ξεχωριστά μέρη σ' ένα σύνολο. Επίσης, παρουσιάζει δυσκολίες απομνημόνευσης, αφού αντιμετωπίζει προβλήματα με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη της. Εκτός αυτών, παρουσιάζει δυσκολίες απόδοσης και γλωσσικές δυσκολίες, όταν της απευθύνονται ερωτήσεις. Τέλος, παρουσιάζει κινητικές δυσκολίες στο γράψιμο, στο δέσιμο των παπουτσιών και στο κούμπωμα*» (Υ.).

Η Γυμνάστρια με τη σειρά της αναφορικά με τις δυσκολίες ένταξης της μαθήτριας στην εκπαίδευση επεσήμανε ότι: «*Λόγω του Συνδρόμου Down δεν έχει το Δείκτη Νοημοσύνης που απαιτείται για τη φοίτηση στη Γενική Εκπαίδευση. Αν και γενικότερα έχει καλή διάθεση, παρουσιάζει εμμονές και γι' αυτό δεν πρέπει να επιμένουμε, όταν*

δεν θέλει» (Γ.). Επίσης, η Φυσιοθεραπεύτρια δήλωσε ότι: «τα γνωστικά της ελλείμματα λόγω της γενετικής διαταραχής αποτελούν τη σημαντικότερη δυσκολία ένταξής της στην εκπαίδευση» (Φ.). Συν τοις άλλοις, η Εργοθεραπεύτρια σημείωσε ότι: «Η Τ. έχει νοητική ανωριμότητα, δε διαβάζει καλά, δε μπορεί να γράψει από μόνη της και χρειάζεται βοήθεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Επίσης, παρουσιάζει δυσκολίες με τις μαθηματικές έννοιες, τις χρονικές έννοιες και ιδίως με την εκμάθηση της ώρας και τη συγκέντρωση προσοχής» (Ε.). Εν κατακλείδι, ο Διευθυντής επεσήμανε ότι: «Η νοητική της υστέρηση και όλα γενικότερα τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν το Σύνδρομο Down αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ένταξή της στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η Τ. συναντά δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση, οι οποίες οφείλονται σε εγγενείς παράγοντες. Αιτία σε κάθε παιδί αποτελεί η αδύναμη βραχύχρονη μνήμη. Η Τ. παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στην εκφορά του λόγου. Έχει 'τηλεγραφική ομιλία', καθώς η στοματική της κοιλότητα είναι διαμορφωμένη κατά τέτοιο τρόπο, που την εμποδίζει. Παρουσιάζει επομένως αδυναμία αντίληψης, δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση των κειμένων. Επιπλέον, δεν ανταποκρίνεται στις οδηγίες, γι' αυτό και τη χαρακτηρίζουν 'τεμπέλα', 'ότι δεν θέλει' κ.λπ. Παρουσιάζει συνεπώς αδυναμία γρήγορης κατανόησης των εννοιών, γι' αυτό και πρέπει να μιλάμε αργά, για να γίνονται οι οδηγίες κατανοητές. Τέλος, πρέπει να δείχνουμε υπομονή στο να ακούμε τον αργό της λόγο και ποτέ να μην τη συμπληρώνουμε, γιατί κάτι τέτοιο την αποδιοργανώνει» (Δ.).

3.1.2. Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και αναγκαίων δομών στα Γενικά Σχολεία

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σημείωσε ότι η έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού όπως επίσης και των αναγκαίων δομών στα Γενικά Σχολεία παρακωλύει σημαντικά την ένταξη της μαθήτριας στην εκπαίδευση. «Η Τ. παρουσιάζει ιδιαιτερότητες στο επίπεδο και τη σύνθεση των δυσκολιών, τις οποίες αντιμετωπίζει με το δικό της τρόπο, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό προσωπικό των Γενικών Σχολείων να μην μπορεί να τη βοηθήσει με τα καθιερωμένα διδακτικά μοντέλα» (Π.). Η λογοθεραπεύτρια μάλιστα δήλωσε ότι: «Η Τ. λόγω παθολογικών αναγκών έχει ανάγκη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Έχει άμεση ανάγκη από λογοθεραπεία, εργοθεραπεία και ψυχολόγο. Οι συγκεκριμένες υπηρεσίες όμως δεν παρέχονται στη Γενική Εκπαίδευση με τα υπάρχοντα δεδομένα»

(Λ.). Επιπρόσθετα, η Κοινωνική Λειτουργός επεσήμανε ότι: «Θα μπορούσε να φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, αν υπήρχε στήριξη σε τμήμα ένταξης με Down» (Κ.).

Παράλληλα, η ψυχολόγος δήλωσε: «Οι δομές του γενικού σχολείου δεν στηρίζουν την εκπαιδευτική ένταξη της μαθήτριας. Αν υπήρχαν δομές όπως παράλληλη στήριξη ή Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο, θα μπορούσε η Τ. να ενταχθεί σε μια τάξη με κανονικά παιδιά» (Ψ.). Ο Διευθυντής του σχολείου υποστήριξε μάλιστα ότι: «Η μαθήτρια θα μπορούσε να ενταχθεί σε Γενικό Σχολείο υπό προϋποθέσεις. Καταρχήν απαιτείται κατάλληλη γνώση και προετοιμασία του προσωπικού του Γενικού Σχολείου. Χρειάζεται επομένως υποδομή τόσο σε έμφυχο όσο και σε άψυχο υλικό. Σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν σίγουρα θετικό στοιχείο, αν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών των ειδικών σχολείων με τους μαθητές των κανονικών σχολείων στο ίδιο προαύλιο» (Δ.). Κλείνοντας, η μητέρα της μαθήτριας δήλωσε ότι: «το προσωπικό του ειδικού σχολείου έχει μεγαλύτερη εξειδίκευση απ' ότι το προσωπικό ενός κανονικού σχολείου και ταυτόχρονα ασχολείται περισσότερες ώρες μαζί της» (Μ.).

3.1.3. Αδυναμία αυτόνομης μετακίνησης δίχως επίβλεψη, υπολογισμού χρημάτων και προφύλαξης από κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα

Αναφορικά με τις δυσκολίες ένταξης της Τ. στην κοινωνική ζωή η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η αδυναμία αυτόνομης μετακίνησής της δίχως επίβλεψη καθώς και η αδυναμία προφύλαξής της από κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα δυσχεραίνουν σημαντικά την κοινωνική ένταξη της μαθήτριας. «Στην περίπτωση της Τ. παρατηρείται έλλειψη εκπαίδευσης ως προς το να βγει μόνη της από το σπίτι. Επίσης, δεν είναι εκπαιδευμένη στους κινδύνους που θα αντιμετωπίσει έξω. Είναι υπερπροστατευμένη η Τ.» (Κ.). «Η Τ. αν θα πάει στο σούπερ μάρκετ, θα πάει με συνοδεία. Δεν μετακινείται μόνη της στην κοινότητα. Μπορεί να μετακινηθεί σε συγκεκριμένο χώρο αλλά στην πραγματικότητα δυσκολεύεται» (Γ.). «Υπάρχει δυσκολία αυτονόμησης στη μετακίνηση καθώς και στη διαχείριση χρημάτων. Επίσης, η ψυχοκινητικότητά της βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο, γι' αυτό και θέλει να ρισκάρει παραπάνω από όσο πρέπει. Δεν έχει αίσθηση του κινδύνου. Κινδυνεύει αρκετές στιγμές μέσα στην ημέρα. Δεν μπορεί να διακρίνει την επικινδυνότητα των καταστάσεων» (Φ.).

Οι συγκεκριμένες δυσκολίες κοινωνικής ένταξης της μαθήτριας επισημάνθηκαν και

από άλλους συμμετέχοντες. «*Η Τ. δεν μετακινείται στην κοινότητα μόνη της και δυσκολεύεται σημαντικά στις χρηματικές συναλλαγές*» (Ε.). «*Δεν μπορεί από μόνη της λόγω της νοητικής υστέρησης να μετακινηθεί με το αστικό και να φέρει από το σούπερ μάρκετ τα πράγματα που θα της ζητήσουμε. Η μαθήτριά έχει ανάγκη από μια διακριτική συνοδεία προσώπων είτε του οικογενειακού περιβάλλοντος είτε της πολιτείας, προκειμένου να οδηγηθεί σταδιακά στην αυτόνομη διαβίωση*» (Δ.). «*Λόγω περιέργειας μπορεί να κάνει κακό στον εαυτό της. Δεν την έχω 'μαντρωμένη'. Πάει στις κούνιες και παίζει. Πάντα όμως την επιβλέπω, γιατί δεν αντιλαμβάνεται τον κίνδυνο*» (Μ.).

3.1.4. Αδυναμία τήρησης των κανόνων καλής συμπεριφοράς και εκδήλωση λεκτικής, σωματικής και σεξουαλικής επιθετικότητας

Η αδυναμία τήρησης των κανόνων καλής συμπεριφοράς και η εκδήλωση λεκτικής, σωματικής ακόμη και σεξουαλικής επιθετικότητας επισημαίνεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες ως ένας ακόμη παράγοντας που δυσχεραίνει σε ικανοποιητικό βαθμό την ένταξη της μαθήτριάς στην κοινωνική ζωή. «*Η Τ. θέλει να κάνει το δικό της. Έχει πείσμα. Πολλές φορές κρύβεται και αρνείται να κάνει κάτι αναπτύσσοντας στρατηγικές αποφυγής. Θα μπορούσε λοιπόν να εκπαιδευτεί, προκειμένου να έχει όρια στη συμπεριφορά της*» (Κ.). «*Παρουσιάζει δυσκολίες κοινωνικές και προβλήματα συμπεριφοράς. Απαιτείται λοιπόν οριοθέτηση της συμπεριφοράς της στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων. Η Τ. χρειάζεται να κατανοήσει και να αφομοιώσει τους κοινωνικούς κανόνες εφαρμόζοντάς τους στην πράξη. Οφείλει να σέβεται τους εκπαιδευτικούς. Συνέχεια επαναλαμβάνει το λάθος και μετά ζητά συγγνώμη κάθε φορά. Δεν το έχει αφομοιώσει. Δυσκολεύεται να ελέγξει το θυμό της και τα συναισθήματά της*» (Ψ.). «*Τα κοινωνικά προβλήματα της Τ. είναι απόρροια των κοινωνικών ελλειμμάτων, της αδυναμίας της να αντιληφθεί αστεία και λεπτά θέματα, της αδεξιότητας και της παρορμητικότητάς της. Έχει προβλήματα με τις οδηγίες στα παιχνίδια. Δεν επεξεργάζεται σωστά τα προβλήματα και δεν μπορεί να προβλέψει τις συνέπειες*» (Υ.).

Η αδυναμία τήρησης των κοινωνικών κανόνων και η εκδήλωση επιθετικότητας σε διάφορες μορφές (λεκτική, σωματική, σεξουαλική) επισημάνθηκε και από άλλους συμμετέχοντες ως ένας ικανός λόγος που αποκλείει την ένταξη της μαθήτριάς στο κοινωνικό γίγνεσθαι. «*Δεν μπορεί να διαχειριστεί την έξαρση σεξουαλικότητάς της ούτε*

ως προς το συναίσθημα ούτε ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, προκαλεί προβλήματα και στην κοινότητα και στην οικογένεια μέσα από σεξουαλικές, σωματικές και λεκτικές επιθέσεις. 'Ξεσπά' σε παιδιά. Μέχρι πέρυσι δεν είχε εκφράσει 'bullying', αλλά φέτος συμπεριφέρεται ως θύτης. Πέρυσι ο Α. ήταν ο κύριος θύτης και η Τ. ήταν θύμα του δεχόμενη σπρωξίματα. Τώρα όμως πήρε το ρόλο του θύτη εξαιτίας της μίμησης προτύπων. Εκτός αυτών, έχει την τάση να απορρίπτει πολύ έντονα μουντζώνοντας, επειδή δεν μπορεί να αντικρούσει με επιχειρήματα, εκφράζοντας μια έμμεση επιθετικότητα λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων» (Φ.). «Η Τ. παρουσιάζει συναισθηματικές εκρήξεις όσον αφορά την κοινωνικοποίηση και την προσαρμοστική συμπεριφορά της. Της 'λείπουν' επομένως οι κοινωνικοί κανόνες. Αν και είναι πολύ κοινωνική, έχει μια 'μικρή' επιθετικότητα που δεν μπορεί να τη διαχειριστεί με το λόγο και γι' αυτό χτυπάει ή βρίζει. Είναι εγωκεντρική» (Ε.). «Η μαθήτρια έχει σχετική αντιληπτική ικανότητα. Δεν μπορεί να αντιληφθεί τους κοινωνικούς κανόνες και συχνά καταφεύγει στην επιθετικότητα» (Δ.).

3.1.5. Προαγωγή της εκπαιδευτικής ένταξης μέσω της υλοποίησης του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της μαθήτριας

Αναφορικά με τη συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση η πλειονότητα των ερωτώμενων υποστήριξε ότι η συμβολή της είναι καταλυτική λόγω της υλοποίησης ενός Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος, το οποίο είναι σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της μαθήτριας. «Στόχος κάθε σύγχρονης κοινωνίας πρέπει να είναι η υλοποίηση της αρχής 'εκπαίδευση για όλους'. Η Τ. έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, μάθηση και απόκτηση γνώσεων, εφόδια που της είναι απαραίτητα για να επιτύχει στη ζωή της και γι' αυτό το λόγο πρέπει να της δοθεί κάθε δυνατότητα για να τα κατακτήσει. Η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι ένα παιδί διαφορετικό με μοναδικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες, τα οποία αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστά κατά τη διάρκεια της ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων. Το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που υλοποιείται αποβλέπει να τη βοηθήσει να μάθει γράμματα και να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Ο ρόλος του σχολείου και όλων των παραγόντων που με

οποιοδήποτε τρόπο συμμετέχουν στην εκπαίδευσή της είναι να τη βοηθήσουν να αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητές της. Η σχολική εργασία συνεπώς προσαρμόζεται στις μαθησιακές δυνατότητες της Τ., ώστε να μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή της. Η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων βοηθά ουσιαστικά στη μείωση των αρνητικών εμπειριών που θα αποκόμιζε από την 'ιση' μεταχείριση σε μια κανονική τάξη. Απ' τη διαπίστωση αυτή λοιπόν καθίσταται αναγκαία η συνέχιση της συστηματικής και ουσιαστικής εξατομικευμένης διδασκαλίας που δεν αφορά μόνο στους στόχους της μάθησης αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων υποστηρικτικών μεθόδων, μέσων και τεχνικών για την ενίσχυση των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων και την ισότιμη συμμετοχή της στην εκπαίδευση» (Π.).

Παρόμοιες θέσεις υποστήριξαν και οι λοιποί συμμετέχοντες επισημαίνοντας την άρρηκτη σχέση μεταξύ της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με την προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας στην εκπαίδευση. «Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υποστήριξης των Γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτεί καθημερινή οργάνωση, προγραμματισμό και συνεργασία δασκάλου, ειδικού βοηθητικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού προάγεται το δικαίωμα εκπαιδευτικής ένταξης της μαθήτριας» (Λ.). «Το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται έχει βελτιώσει τις Γλωσσικές Δεξιότητες της μαθήτριας προάγοντας το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της στην εκπαίδευση. Η Τ. διαβάζει και γράφει καλύτερα λόγω του 'ιδιαίτερου' προγράμματός της» (Κ.). «Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων είναι ένα κομμάτι βασικό. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναπτύσσονται οι μαθησιακές ικανότητες της Τ. και συνεπώς υποβοηθείται η εκπαιδευτική της ένταξη» (Ψ.).

Ανάλογες είναι και οι θέσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων. «Όσον αφορά τον προφορικό λόγο που είναι το κατ' εξοχήν μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, η Τ. ακροάται, δέχεται τις προφορικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά, επενδύει συναισθηματικά το προϊόν που παράγεται και εκφράζεται. Μέσα λοιπόν από δραστηριότητες ο ειδικός παιδαγωγός προσπαθεί να βοηθήσει τη μαθήτρια να αναπτύξει τις δεξιότητες του προφορικού της λόγου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να λειτουργεί κανονικά ως πομπός και δέκτης προφορικών μηνυμάτων, να επικοινωνεί με τον προφορικό λόγο αποτελεσματικά με το περιβάλλον της και να διαμορφώσει την αναγκαία υποδομή, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά τώρα με το γραπτό λόγο, για να την προσελκύσει στο διάβασμα, της παρέχει

ευκαιρίες, ώστε να έρχεται σε επαφή με συναρπαστικά βιβλία, παραμύθια, σελίδες στο διαδίκτυο και άλλες μορφές έντυπου λόγου που είναι σχετικές με τη ζωή της. Επιπλέον, διαβάξει με συναίσθημα, κάνει ερωτήσεις που αναπτύσσουν την περιέργεια και την κριτική της σκέψη και γενικότερα διδάσκει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό της επίπεδο. Επίσης, δουλεύει μαζί με την Τ. ατομικά ή σε ομάδες, δίνοντάς της την ευκαιρία να εξασκηθεί πολλές φορές σε μια καινούρια δεξιότητα. Τέλος, προβαίνει σε συστηματική ανασκόπηση αυτών που δίδαξε και επιβραβεύει συχνά τη μαθήτριά. (Υ.). «Ο ειδικός παιδαγωγός απλοποιώντας τις δραστηριότητες και γενικότερα τις διαδικασίες, που αναθέτει στη μαθήτριά στο μάθημα της Γλώσσας, συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή της στην εκπαίδευση» (Γ.). «Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των Γλωσσικών Δεξιοτήτων και τη συνεργασία του ειδικού δασκάλου με το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό για το γνωστικό μέρος προωθείται η εκπαιδευτική ένταξη της μαθήτριάς. Ξέρει για παράδειγμα να ονομάζει τα σημεία του σώματός της, να μιλήσει για το πως αισθάνεται κ.λπ.» (Φ.). «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των Γλωσσικών Δεξιοτήτων ενισχύει το γνωστικό τομέα, την ανάγνωση, τη γραφή, τη μνήμη και παράλληλα αυξάνει το χρόνο συγκέντρωσης προσοχής της μαθήτριάς διευκολύνοντας σε ένα βαθμό την ένταξή της στην εκπαίδευση» (Ε.). «Ο ειδικός εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με το να εντάσσει την εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια των δυνατοτήτων της Τ., σε αντίθεση με το Γενικό Σχολείο που η μαθήτριά θα έπρεπε να ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Υπάρχει εξέλιξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριάς. Επιθυμούμε ωστόσο να φτάσουμε στο 'maximum' των δυνατοτήτων της. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των Γλωσσικών Δεξιοτήτων τη βοηθά να αντιληφθεί κανόνες, έννοιες, το νόημα κάθε λέξης. Για παράδειγμα, με τον ολιστικό τρόπο, εξετάζοντας δηλαδή μία λέξη από μόνη της τι σημαίνει και όχι κατακερματίζοντάς τη σε συλλαβές ο ειδικός δάσκαλος διαφοροποιεί τη διδασκαλία προάγοντας το δικαίωμα της εκπαιδευτικής ένταξης της μαθήτριάς. (Δ.).

3.1.6. Προαγωγή της κοινωνικής ένταξης μέσω της προετοιμασίας για τη γνωριμία του χώρου της κοινότητας και τη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή (π.χ. παιχνίδια ρόλων στην τάξη με θέμα την αγοροπωλησία σε σούπερ μάρκετ)

Η πλειονότητα των ερωτώμενων επεσήμανε ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο

συμβάλλει στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η κοινωνική ένταξη της μαθήτριας προάγεται αρχικά μέσα από την προετοιμασία και έπειτα από την ίδια τη γνωριμία του χώρου της κοινότητας και τη συμμετοχή της στην πολιτιστική ζωή. Η προετοιμασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας όπως παιχνίδια ρόλων στην τάξη με θέμα την αγοροπωλησία σε σούπερ μάρκετ κ.λπ. «Αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα και τη διαφορετική επίδοση σε κάθε τομέα. Ό,τι 'έχει' η Τ. το δουλεύουμε ακόμη περισσότερο π.χ. την κλίση για χορό, τη θεατρική αγωγή κ.λπ. Μέσα από δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων στην τάξη η μαθήτρια μαθαίνει να μιλάει, να εκφράζεται και να κοινωνικοποιείται πριν την επίσκεψη στη λαϊκή αγορά, στο σούπερ μάρκετ, στο φούρνο της γειτονιάς, στο θέατρο, στον κινηματογράφο, στον παιδότοπο, στο πάρκο κ.λπ. Έπειτα, ακολουθεί η επίσκεψη στους προαναφερθέντες χώρους και η πραγματική εμπλοκή της. Η Τ. με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων γίνεται μια πάρα πολύ καλή μαθήτρια, φοιτήτρια και επαγγελματίας στη συνέχεια. Ας μην ξεχνούμε ότι οι δυσκολίες θα ακολουθούν τη μαθήτρια σε όλη τη διάρκεια της ζωής της. Απλά μεγαλώνοντας και με την ειδική διδακτική υποστήριξη, που οφείλει να της παρέχει το σχολείο και δικαιούται να έχει, θα μπορέσει να ζήσει σε ένα περιβάλλον σεβασμού, εκτίμησης και αγάπης. Έτσι, θα αναπτύξει τον απαραίτητο βαθμό αυτοεκτίμησης, θα μάθει να αγαπά τον εαυτό της και να πιστεύει στις ικανότητές της, δηλαδή τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομείται η ολοκληρωμένη και ελεύθερη προσωπικότητα του ενήλικα. Και οπωσδήποτε, δεν υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό, από το να δει τους κόπους του να αμείβονται, παρακολουθώντας τη σχολική πρόοδο της μαθήτριας του, τη σχολική και κοινωνική της ενσωμάτωση και την επιτυχή ένταξή της στην παραγωγική διαδικασία και την ενεργό ζωή του ενήλικα» (Π.). «Μέσα από τις γλωσσικές δραστηριότητες που συμμετέχει πριν και κατά τη διάρκεια των εκδρομών σε διάφορους χώρους και υπηρεσίες της κοινότητας όπως μουσεία, θέατρα, σούπερ μάρκετ, εμπορικά καταστήματα εκκλησίες και το ταχυδρομείο έχει βοηθηθεί στην ένταξή της στην κοινωνική ζωή παρά τη σημαντική ανομοιογένεια στις τάξεις του Ειδικού Σχολείου» (Κ.).

Η συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας στην κοινωνική ζωή καταδεικνύεται και από τις θέσεις των υπολοίπων

συμμετεχόντων. «Η Τ. εκφράζει προς τα έξω την εικόνα του εαυτού της, αναπτύσσει ενδιαφέροντα στο περιβάλλον της και συνεργάζεται με τους άλλους. Ο ειδικός παιδαγωγός μέσα από διάφορες δραστηριότητες υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων βοηθά τη μαθήτριά να σχηματίσει την αυτοεικόνα της, να αναπτύξει θετικό συναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση καθώς και να συνεργάζεται και να επικοινωνεί όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολείου στα πλαίσια επισκέψεων σε διάφορους φορείς της κοινότητας. Με θεατρικά λοιπόν δρώμενα, παιδαγωγικές επισκέψεις και εκδρομές η μαθήτριά γνωρίζει και αλληλοεπιδρά με παιδιά Γενικής Αγωγής. Επίσης, η κοινωνική της ένταξη προωθείται με προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής, αγωγής υγείας, επισκέψεις σε σούπερ μάρκετ, στο φούρνο, στη λαϊκή αγορά πάντοτε με τη διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ του προσωπικού. Δυσκολεύεται όμως στη μετακίνηση με την αστική συγκοινωνία και τη διαχείριση χρημάτων. Μπορεί όμως να ετοιμάσει φαγητό με απλές συνταγές, στόχο τον οποίο δουλεύουμε από κοινού με τον ειδικό παιδαγωγό. Τέλος, στο σχολικό κήπο φυτεύει και ποτίζει, αν και δεν κάνουμε αυτή καθ' εαυτή προεπαγγελματική ετοιμότητα. (Υ.). «Ο ειδικός δάσκαλος προετοιμάζει την Τ. να συμμετάσχει σε εκδηλώσεις μαζί με άλλα παιδιά, σε σχολικές γιορτές, σε εξόδους και εκδρομές όπως στο bowling, στο σούπερ μάρκετ, στην πινακοθήκη, σε πάρκα, σε πλατείες, σε προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής βοηθώντας την ικανοποιητικά να ενταχθεί στην κοινότητα» (Γ.). «Γίνεται μια αξιολογή προσπάθεια από τον ειδικό δάσκαλο πριν τις επισκέψεις σε άλλα σχολεία, τη συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικά όπως τις επισκέψεις στο σούπερ μάρκετ, το πρόγραμμα Κ.Ο.Κ., ώστε η μαθήτριά να υποστηρίζει κοινωνικές σχέσεις, να μιλάει ευγενικά κ.λπ. Με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων η Τ. έχει κατανοήσει τα σήματα, τότε περνούμε το δρόμο, τις διασταυρώσεις, τα βασικά σήματα, τα απαγορευτικά, τα σήματα προτεραιότητας κ.λπ.» (Φ.). «Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων προάγει την ένταξη της μαθήτριάς στην κοινότητα, καθώς τη βοηθά να αντιληφθεί έννοιες και σχέσεις. Ειδικότερα, η γλωσσική εξέλιξη τη βοηθά να μαθαίνει ονόματα, τη σημασία των πραγμάτων, τη σχέση του να αγοράζει και να πληρώνει, να μετακινείται, να κάνει κυκλοφοριακή αγωγή. Η μαθήτριά μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες που της αναθέτει ο ειδικός εκπαιδευτικός τη βοηθά να μάθει να εξυπηρετείται στο σούπερ μάρκετ, να αγοράζει ρούχα, παπούτσια, τρόφιμα. Η γλωσσική εξέλιξη είναι η βάση, προκειμένου να μάθει να ψωνίζει και γενικότερα να εξελιχθεί. Συνεπώς, υπάρχει άρρηκτη σχέση μεταξύ διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Γλωσσικών Δεξιοτήτων και

της ένταξης της μαθήτριας στην κοινωνία» (Δ.). «Ο δάσκαλος έχει κάνει τη δουλειά του. Τη βοήθησε, ώστε να ψωνίζει στο σούπερ μάρκετ, στο παζάρι... Γίνεται δουλειά. Λίγο ακόμη μπορούσε να την πείσει να φύγει πιο μπροστά. Είναι χαλαρός μαζί της. Χρειάζεται πιο πολύ πίεση από το σχολείο, έτσι ώστε να τα καταφέρει στην κοινωνική ζωή. Η Τ. με την υποστήριξη του δασκάλου έμαθε να διαβάζει τα μηνύματα από το κινητό, τους τίτλους στην τηλεόραση... Αν διαβάζει, τη βοηθάει στην ομιλία... Μιλάει πιο καθαρά απ' ότι μιλούσε» (Μ.).

3.1.7. Βαθμός συμβολής της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή

Στο σημείο αυτό της παρούσης εργασίας παρουσιάζεται η ανάλυση των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η στατιστική εξέταση των συχνοτήτων στις κατηγορίες των απαντήσεων του ερωτηματολογίου μέσα από την παράθεση των σχετικών πινάκων συχνοτήτων. Οι συμμετέχοντες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν ο Ειδικός Παιδαγωγός (Π.), η Λογοθεραπεύτρια (Λ.), η Κοινωνική Λειτουργός (Λ.), η Ψυχολόγος (Ψ.), η Επισκέπτρια Υγείας (Υ.), η Γυμνάστρια (Γ.), η Φυσιοθεραπεύτρια (Φ.), η Εργοθεραπεύτρια (Ε.), ο Διευθυντής (Δ.) και η Μητέρα της μαθήτριας (Μ.).

Η συμβολή της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή αποτελεί τον πρώτο άξονα στον οποίο εστίασε η έρευνα, ο οποίος ταυτίζεται με την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Ο δεύτερος άξονας στον οποίο εστίασε η μελέτη είναι η συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, ο οποίος ταυτίζεται με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Τέλος, ο τρίτος άξονας στον οποίο εστίασε η ερευνητική εργασία είναι η συμβολή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας, ο οποίος ταυτίζεται με την τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συγκεκριμένη έρευνα αποπειράθηκε να διερευνήσει το

βαθμό συμβολής της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή με δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, ο βαθμός συμβολής των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο διερευνήθηκε με εννέα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τέλος, ο βαθμός συμβολής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας διερευνήθηκε με τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1

Βαθμός συμβολής της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή

Βαθμός ισχύος δήλωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση μέσω της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο			10%	60%	30%
Προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην κοινωνική ζωή μέσω της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο			10%	70%	20%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος των ερωτώμενων (60%) δήλωσε ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση (Ψ., Γ., Φ., Ε., Δ., Μ.). Μάλιστα, ένα ποσοστό της τάξης του 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων προάγει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική ένταξη της μαθήτριας (Π., Λ., Υ.). Ωστόσο, μία ερωτώμενη (10%) δήλωσε ότι η εκπαιδευτική ένταξη της μαθήτριας προάγεται σε σχετικό βαθμό από τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων (Κ.).

Παρατηρώντας το συγκεκριμένο Πίνακα διαπιστώνουμε επίσης ότι το υψηλότερο

ποσοστό των ερωτώμενων στην έρευνα (70%) δήλωσε ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας στην κοινωνική ζωή (Λ., Κ., Ψ., Γ., Φ., Δ., Μ.). Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 20% δήλωσε ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων προάγει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική ένταξη της μαθήτριας (Π., Υ.), ενώ μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι την προάγει σε σχετικό βαθμό (Ε.).

3.2. Η συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο (2η ερευνητική υπόθεση)

3.2.1. Σημαντική βελτίωση της ικανότητας ακρόασης παρά τη δυσκολία διαχείρισης θυμού

Αναφορικά με την ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο οι περισσότεροι ερωτώμενοι επεσήμαναν ότι η ικανότητα ακρόασης της μαθήτριας βελτιώθηκε σημαντικά μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία η διαχείριση του θυμού της. *«Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις όντως συνέβαλαν στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων έχει βελτιωθεί η ικανότητα ακρόασής της, όταν π.χ. συνομιλώ μαζί της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, παρακολουθεί και κατανοεί τη συζήτηση που διεξάγεται, καταθέτοντας συχνά τις προσωπικές της εμπειρίες. Η Τ. εκτελεί απλές προφορικές εντολές, ακολουθεί οδηγίες και αντιδρά με σχετική κριτική διάθεση σε όσα ακούει. Ωστόσο, όταν τη δω θυμωμένη, περιμένω την 'ιερή' στιγμή που θα με δεχτεί, που θα θελήσει και πάλι να με ακούσει. Έχει ισχυρό χαρακτήρα. Πρέπει λοιπόν να βρεις τις στιγμές, τον κατάλληλο χρόνο που εκείνη θέλει να σε ακούσει» (Π.). «Ναι, συνέβαλαν. Η Τ. ακούει. Έχει όμως ανάγκη από οριοθέτηση συμπεριφοράς. Θέλει να 'περνάει' αυτό που θέλει η ίδια και έτσι δεν κατανοεί αυτό που θέλουμε να κάνει» (Κ.). «Σαφέστατα... Η Τ. ακούει. Όταν όμως είναι θυμωμένη, νευριασμένη, στεναχωρημένη,*

τότε δεν μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί της. Κλείνει η Τ. τα κανάλια της. Η εφηβεία τη δυσκολεύει ακόμη περισσότερο με αποτέλεσμα να αφαιρείται δεσμεύοντας τη γνωστική της ενέργεια» (Ψ). «Ναι... Η Τ. ακούει προσεκτικά, όταν δεν είναι σε ένταση ψυχολογική. Εκτελεί εντολές με προσοχή και μπορεί να ακούσει για παράδειγμα ένα παραμύθι» (Υ). «Σίγουρα... Της αρέσει να ακούει αφηγήσεις παραμυθιών, τους ήχους της φύσης... Χρειάζεται να της μιλούμε πιο αργά όμως, για να μας κατανοεί. Εκτελεί προφορικές εντολές και οδηγίες, αρκεί να μην είναι σύνθετες. Όταν δεν θέλει όμως, δεν ακούει. Όταν είναι θυμωμένη, δεν ακούει» (Γ.).

Παρόμοιες είναι οι θέσεις που ανέφεραν και οι λοιποί συμμετέχοντες. «Βέβαια συνέβαλαν... Η Τ. δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή της και πιθανόν να έχει κάποια παθολογία με τα αυτιά της. Παρουσιάζει επίσης μια αργή επεξεργασία των προφορικών εντολών. Μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων αναπτύχθηκαν τα επίπεδα των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό λόγο και έχει βελτιωθεί η συγκέντρωση προσοχής της. Η Τ. παρουσιάζει λοιπόν επιλεκτική ακρόαση, όταν είναι θυμωμένη ή έχει κάτι άλλο στο μυαλό της, στα πλαίσια της χειριστικής συμπεριφοράς της» (Φ.). «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της μαθήτριας. Ωστόσο, σε μικρό βαθμό έχει βελτιωθεί η ικανότητα ακρόασής της λόγω της μικρής διάρκειας προσοχής και των προβλημάτων συμπεριφοράς» (Ε.). «Πράγματι συνέβαλλαν... Η μαθήτρια δυσκολεύεται πολλές φορές όμως να κατανοήσει όσα της λέμε, καθώς αντιλαμβάνεται καλύτερα τα οπτικά παρά τα ακουστικά ερεθίσματα. Ακροάται λοιπόν με έναν αργό ρυθμό και δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να ακροαστεί, όταν είναι θυμωμένη. Συνεπώς, οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στα πλαίσια πάντοτε των δυνατοτήτων της μαθήτριας» (Δ.). «Ναι... Ακούει, εκτός και αν θέλει να 'περάσει' το δικό της, οπότε θυμώνει και δεν ακούει...» (Μ.).

3.2.2. Σταδιακή επίτευξη μιας σαφούς και ακριβούς έκφρασης

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σημείωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό στη δομή και προαγωγή του προφορικού λόγου της μαθήτριας. Ειδικότερα, παρατηρείται μια σταδιακή επίτευξη μιας σαφούς και ακριβούς έκφρασης. «Η Τ. εν μέρει εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν επομένως σε σχετικό επίπεδο στην ακριβή και σαφή έκφραση της μαθήτριας. Η σαφής και ακριβής έκφραση

της μαθήτριας αναπτύσσεται σταδιακά. Η εξέλιξη όμως αυτή θα ήταν ταχύτερη, αν η οικογένεια ως ένας σημαντικός περιβαλλοντικός παράγοντας συμμετείχε ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Κ.). «Η μαθήτρια ζητά αυτό που θέλει και είναι ακριβής. Ωστόσο, μερικές φορές δεν εκφράζεται με σαφήνεια και συνεπώς δε γίνεται σαφής. Επίσης, διατυπώνει απόψεις μη σχετικές με το θέμα συζήτησης. Μέρα με τη μέρα η έκφρασή της όμως βελτιώνεται» (Ψ.). «Μερικές φορές εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. Μπορεί να χρησιμοποιεί μία έως δύο προτάσεις... Η πρόοδός της στην έκφραση είναι πιο αργή απ' ό,τι στην ακρόαση και τη συμμετοχή στο διάλογο. Εντούτοις εξελίσσεται καθημερινά προς το καλύτερο» (Υ.). «Η Τ. δυσκολεύεται να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. Συναντά δυσκολία στο να διατυπώνει σύνθετες προτάσεις. Η έκφρασή της σταδιακά γίνεται όλο και πιο σαφής και ακριβής μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων» (Γ.).

Η σταδιακή επίτευξη μιας σαφούς και ακριβούς έκφρασης καταδεικνύεται και από τις θέσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων. «Χρησιμοποιεί ρήμα και ουσιαστικό. Πολλές φορές μόνο το ρήμα, καθώς επικεντρώνεται στην ενέργεια. Ο λόγος της είναι σαφής. Μπορεί να πει π.χ. 'πονάει το πόδι μου'. Έχει άμεση επικοινωνία και έτσι μας κατευθύνει να καταλάβουμε τι της συμβαίνει. Ο λόγος της έχει σχετική ακρίβεια, αφού πολλές φορές χρησιμοποιεί παρεμφερή λέξη ή ρήμα. Όμως, αναπτύσσεται συνεχώς» (Φ.). «Η Τ. δεν εκφράζεται ακόμη με σαφήνεια και ακρίβεια. Χρησιμοποιεί λίγες λέξεις και ο λόγος της είναι δυσαρθρικός. Δεν είναι πολύ περιφραστική» (Ε.). «Η Τ. μιλά αργά και διαθέτει μια 'τηλεγραφική' ομιλία. Καλούμαστε λοιπόν να συνηθίσουμε να την ακούμε με προσοχή και υπομονή. Δυσκολεύεται αρκετά να εκφραστεί με σαφήνεια και ακρίβεια. Εντούτοις, υπάρχει καθημερινή, εβδομαδιαία και ετήσια ανάπτυξη» (Δ.). «Η Τ. μερικές φορές δεν εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. Σε βάθος χρόνου πιστεύω θα είναι καλύτερη» (Μ.).

3.2.3. Ικανοποιητική συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις παρά τη δυσκολία σταθερής τήρησης των κανόνων του διαλόγου

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, η Τ. συμμετέχει ικανοποιητικά σε ομαδικές συζητήσεις. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία η σταθερή τήρηση των κανόνων του διαλόγου. «Η Τ. απαντά σε ερωτήσεις, θέτει η ίδια ερωτήσεις, συνομιλεί με ένα ή και περισσότερα πρόσωπα. Επίσης, συμμετέχει ικανοποιητικά στη συζήτηση της ομάδας. Ωστόσο, εκτός από το φτωχό λεξιλόγιο, έχει αρχηγικές τάσεις και θέλει να

επιβάλλεται στα άλλα παιδιά» (Π.). «Όσον αφορά τη συμμετοχή στο διάλογο, η Τ. είναι πάρα πολύ καλή και εκφραστική. Κάνει ερωτήσεις στα υπόλοιπα παιδιά καταλαμβάνοντας άτυπα το ρόλο του αρχηγού της ομάδας, έχει αίσθηση του χιούμορ και είναι γενικότερα ένα πολύ έξυπνο παιδί» (Λ.). «Η Τ. έχει αρετές και ικανότητες. Συμμετέχει στη συζήτηση της ομάδας των συμμαθητών της με οργάνωση όμως και κατεύθυνση, καθώς δεν τηρεί πάντοτε τους κανόνες του διαλόγου» (Κ.). «Η μαθήτρια δε συναντά ικανοποιητική δυσκολία στη συμμετοχή στο διάλογο. Εκμαιεύει πληροφορίες θέτοντας ερωτήσεις, ζητώντας να μάθει ακόμη και λεπτομέρειες. Όμως, χρειάζεται περισσότερη εκπαίδευση στο να διατηρεί το διάλογο τηρώντας τους διαλογικούς κανόνες» (Ψ.). «Δε σέβεται στο βαθμό που θα ήθελα τη σειρά στην ομάδα. Θέλει να προπορεύεται στο διάλογο. Έχει ηγετικές τάσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό της το ενισχύει η ψυχοκινητική της υπερτέρηση, χωρίς ωστόσο να μπορεί να το στηρίζει συναισθηματικά και νοητικά» (Φ.).

3.2.4. Ικανοποιητική βελτίωση της ικανότητας Ανάγνωσης, Αναγνωστικής Κατανόησης και Γραφής και σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας Παραγωγής της μαθήτριας

Αναφορικά με τη συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων έχει βελτιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η ικανότητα Ανάγνωσης, Αναγνωστικής Κατανόησης και Γραφής της μαθήτριας. Ωστόσο, η ικανότητα Παραγωγής της Τ. αναπτύσσεται σταδιακά με έναν πιο αργό ρυθμό. «Ναι, συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση της ικανότητας Ανάγνωσης, Αναγνωστικής Κατανόησης και Γραφής. Ειδικότερα, η μαθήτρια μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων είναι σε θέση πλέον να διαβάζει απλό κείμενο λίγων στίχων, να κατανοεί το κείμενο που διάβασε με ερωταποκρίσεις και επεξήγηση, να γράφει με αργό ρυθμό προτάσεις και να αντιγράφει σύντομα κείμενα. Στην Παραγωγή όμως δεν τα καταφέρνει ιδιαίτερα. Μέρα με τη μέρα αναπτύσσεται και η Παραγωγή. Ωστόσο, δεν έχει αναπτυχθεί στο βαθμό των υπόλοιπων Γλωσσικών Δεξιοτήτων» (Π.). «Σίγουρα συνέβαλαν. Η Τ. κατάφερε μέσα από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις να είναι πάρα πολύ καλή στην Ανάγνωση. Μπορεί να διαβάσει και αναγνωστικά από την Γ' Δημοτικού. Όσον αφορά την Κατανόηση, υποβοηθείται από τον ειδικό

παιδαγωγό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη νοηματική επεξεργασία πιο μικρών κειμένων σε έκταση. Η Τ. αν και έχει βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό στη Γραφή, συναντά δυσκολία στον οπτικοκινητικό συντονισμό και δεν έχει υπομονή να γράψει καλά γράμματα. Επίσης, δυσκολεύεται σημαντικά στην Παραγωγή. Μπορεί να γράψει κάποιες προτάσεις που θα της ζητήσω π.χ. 'Η μαμά είναι στο σπίτι', 'Η Μαρίνα είναι στο σχολείο' αλλά δεν μπορεί να παράγει κείμενο, παρόλο που διαβάζει μικρά κείμενα. Χρειάζεται βοήθεια στην Παραγωγή» (Λ.). «Πράγματι βοήθησαν. Η ανομοιογένεια όμως των τάξεων στο Ειδικό Σχολείο δεν τη βοήθησε όσο θα έπρεπε στην Ανάγνωση και στη Γραφή... Η Τ. διαβάζει μικρό κείμενο λίγων γραμμών. Αναφορικά με την Κατανόηση όμως, θέλει αρκετή επεξήγηση. Δεν θα αναδιηγηθεί το κείμενο που διάβασε. Στη Γραφή μπερδεύεται με τις λέξεις που έχουν συμφωνικά συμπλέγματα. Αντιγράφει όμως λέξεις, προτάσεις και απλό κείμενο. Όσον αφορά την Παραγωγή κειμένου, στον Προφορικό Λόγο τα πάει καλύτερα. Για να γράψει π.χ. την περιγραφή της φίλης της όχι... Μόνο μαζί...» (Κ.). «Ναι. Με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις η μαθήτρια είναι σε θέση να διαβάζει συλλαβιστά μικρό κείμενο λίγων σειρών. Πολλές φορές μπερδεύεται και στην Ανάγνωση και στη Γραφή. Κατανοεί το κείμενο που διαβάζει με δυσκολία. Γράφει λέξη προς λέξη απλές προτάσεις και αντιγράφει μικρά κείμενα. Δυσκολεύεται όμως να παράγει κείμενο. Δεν μπορεί π.χ. να γράψει με σειρά μια ιστορία π.χ. το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας» (Υ.).

Ανάλογες ήταν και οι θέσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων, οι οποίοι δήλωσαν ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή σε αντίθεση με την Παραγωγή. «Έχει βοηθηθεί. Η Τ. διαβάζει κείμενο. Στις λέξεις ωστόσο που εμπεριέχουν συμφωνικό σύμπλεγμα μπερδεύεται. Επίσης, επειδή δε διαβάζει με κανονικό ρυθμό και κάνει ορισμένα λάθη, δεν κατανοεί καλά όσα διαβάζει. Επιπλέον, δε γράφει καλά. Δυσκολεύεται στη Γραφή, παρά την πολύ καλή λεπτή και αδρή της κινητικότητα.. Τέλος, δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο στην Παραγωγή, καθώς δε γίνεται δουλειά στο σπίτι. Οι γονείς δεν ασχολούνται» (Ε.). «Σαφώς και συνέβαλαν. Η Τ. διαβάζει απλό κείμενο με αργό ρυθμό. Δυσκολεύεται όμως να το κατανοήσει. Στη Γραφή έχει δυσκολίες. Ο βαθμός εξέλιξης όμως είναι ανοδικός. Στην Παραγωγή βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Μπορεί να γράψει μικρό κείμενο λίγων λέξεων, ίσως και μία πρόταση μόνο» (Δ.). «Ναι. Η Τ. διαβάζει τα μηνύματα από το κινητό, τους τίτλους στην τηλεόραση... Διαβάζει π.χ. ένα μικρό κείμενο και προσπαθεί να το πει με δικά της

λόγια. Δεν είμαι σίγουρη όμως αν το καταλαβαίνει. Αν διαβάσει π.χ. 'Απαγορεύεται η είσοδος, γιατί θα πάθετε ηλεκτροπληξία', αμφιβάλλω αν θα το καταλάβει. Η Τ. γράφει τη λίστα με τα ψώνια που θα της πω π.χ. 1 πακέτο μακαρόνια, 1 βούτυρο, 2 γάλατα, 2 σοκοφρέτες. Πάει με το χαρτί και τα παίρνει από το μίνι μάρκετ. Δεν μπορεί όμως να ξεχωρίσει τα χρήματα πληρώνοντας και παίρνοντας ρέστα. Εκτός αυτού, δυσκολεύεται πολύ να γράψει ένα κείμενο από μόνη της» (Μ.).

3.2.5. Βαθμός συμβολής των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο

Πίνακας 2

Βαθμός συμβολής των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό λόγο

Βαθμός ισχύος δήλωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στην ακρόαση μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων			30%	10%	60%
Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στη συμμετοχή στο διάλογο μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων			20%	60%	20%
Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων			60%	30%	10%
Υποστήριξη των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων και συγκεκριμένα της ανάπτυξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο μέσω της συνεργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης			10%	60%	30%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, η πλειονότητα του δείγματος των ερωτώμενων (60%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στην ακρόαση (Π., Λ., Υ.,

Φ., Δ., Μ.). Εντούτοις, ένα ποσοστό της τάξης του 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη της ακρόασης της μαθήτριας (Κ., Γ., Ε.). Ωστόσο, μία ερωτώμενη (10%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη της ακρόασης της μαθήτριας (Ψ.).

Αναγιγνώσκοντας το συγκεκριμένο Πίνακα συνάγουμε επίσης ότι το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (60%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στη συμμετοχή στο διάλογο (Λ., Ψ., Υ., Γ., Φ., Δ.). Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 20% δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στο να συμμετέχει η μαθήτρια σε διάλογο (Π., Μ.), ενώ το υπόλοιπο 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό (Κ., Ε.).

Στη συνέχεια, η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων (60%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (Λ., Κ., Ψ., Γ., Ε., Δ.). Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στη σαφή και ακριβή έκφραση της μαθήτριας (Υ., Φ., Μ.). Μάλιστα, ένας συμμετέχοντας (10%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στη σαφή και ακριβή έκφραση της μαθήτριας (Π.).

Τέλος, από τα δεδομένα του Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα του δείγματος των ερωτώμενων (60%) δήλωσε ότι η συνεργασία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης υποστηρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο (Λ, Γ., Φ., Ε., Δ., Μ.). Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 30% των ερωτώμενων δήλωσε ότι η διεπιστημονική συνεργασία συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στον προφορικό λόγο (Π., Υ., Ψ.). Ωστόσο, μία ερωτώμενη (10%) δήλωσε ότι συνέβαλε σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου της μαθήτριας (Κ.).

Πίνακας 3

Βαθμός συμβολής των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στο γραπτό λόγο

Βαθμός ισχύος δήλωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ανάγνωση μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων			20%	60%	20%
Ανάπτυξη Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην κατανόηση μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων			30%	60%	10%
Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στη γραφή μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων			20%	70%	10%
Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην παραγωγή μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων		10%	60%	20%	10%
Υποστήριξη των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων και συγκεκριμένα της ανάπτυξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο μέσω της συνεργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης			20%	60%	20%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 3, η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων (60%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ανάγνωση (Ψ., Υ., Γ., Φ., Δ., Μ.). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των ερωτώμενων δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης της μαθήτριας (Π., Λ.). Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 20% δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριας (Κ., Ε.).

Αναγιγνώσκοντας τον Πίνακα 3 συνάγουμε επίσης ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτώμενων στην έρευνα (60%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην κατανόηση (Λ., Ψ., Υ., Φ., Ε., Δ.). Επιπλέον, ένας ερωτώμενος (10%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές

διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριας (Π.), ενώ το υπόλοιπο 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό (Κ., Γ., Μ.).

Έπειτα, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων (70%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στη γραφή (Λ., Ψ., Υ., Γ., Φ., Δ., Μ.). Επίσης, ένας ερωτώμενος (10%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ικανότητα γραφής της μαθήτριας (Π.). Εντούτοις, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό στην ικανότητα γραφής της μαθήτριας (Κ., Ε.).

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 συνάγουμε επίσης ότι το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (60%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην παραγωγή (Κ., Ψ., Γ., Φ., Ε., Δ.). Επιπλέον, μία συμμετέχουσα (10%) δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε μικρό βαθμό στην παραγωγή κειμένων (Μ.). Εντούτοις, ένα ποσοστό της τάξης του 20% δήλωσε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ικανότητα παραγωγής κειμένων από τη μαθήτρια (Λ., Υ.), ενώ μόλις ένας συμμετέχοντας (10%) δήλωσε ότι συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό (Π.).

Τέλος, από τα δεδομένα του Πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα του δείγματος των ερωτώμενων (60%) δήλωσε ότι η συνεργασία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης υποστηρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο (Λ., Ψ., Γ., Φ., Ε., Μ.). Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των ερωτώμενων δήλωσε ότι η διεπιστημονική συνεργασία συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας στο γραπτό λόγο (Π., Υ.). Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συνέβαλε σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου της μαθήτριας (Κ., Δ.).

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

Πίνακας 4

Μεταβολές της Μαθησιακής Ετοιμότητας της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στις αναπτυξιακές περιοχές

Όνομα μαθήτριάς: Τ., Τάξη: Ε' Δημοτικό, Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 24/11/2014 (χρώμα γραμμής: κόκκινο) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 11/12/2014 (χρώμα γραμμής: κίτρινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 22/01/2015 (χρώμα γραμμής: μπλε)														
Α) Γραμμές Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές																
Διαδοχική προτεραιότητα: Νοητικές Ικανότητες - Εργαζόμενη μνήμη																
Επίπεδο εκάστης ικανότητας	Προφορικός Λόγος (1)				Ψυχοκινητικότητα (2)				Νοητικές Ικανότητες (3)				Συναισθηματική Οργάνωση (4)			
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αφήγ.-λοκ. κεντ.	Μηχανοκινητ.	Ρυθμός και φωνές	Παράσταση	Οπική μνήμη	Ανασπαστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Διατήρηση προσοχής	Εξέλιξη	Αποστολή	Αποστολή	Εκδήλωση για τη μάθηση	Συμμετοχή με κριτική
Ε' α' ΣΤ' Δαμ																
Α' α' ΣΤ' Δαμ																
Ε' α' Ε' Δαμ																
Α' α' Ε' Δαμ																
Ε' α' Δ' Δαμ																
Α' α' Δ' Δαμ																
Ε' α' Γ' Δαμ																
Α' α' Γ' Δαμ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ε' α' Β' Δαμ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' α' Β' Δαμ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ε' α' Α' Δαμ																
Α' α' Α' Δαμ																
Ε' α' Νημ																
Α' α' Νημ																

Με βάση τον Πίνακα 4, όπου απεικονίζονται οι μεταβολές της Μαθησιακής Ετοιμότητας της Τ. στις αναπτυξιακές περιοχές σύμφωνα με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (18-11-2014 έως 22-01-2015) διαπιστώνουμε σημαντικές αποκλίσεις κατά μέσο όρο από τη γραμμή βάσης στις Νοητικές Ικανότητες (-5,17), στη Συναισθηματική Οργάνωση (-4,85), στον Προφορικό Λόγο (-4,19) και στη Ψυχοκινητικότητα (-3,84). Ειδικότερα, όσον αφορά τις αποκλίσεις στον Προφορικό λόγο, αυτές μειώθηκαν μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων κατά 0,27 εξάμηνα στην Ακρόαση, 0,28 εξάμηνα στη συμμετοχή στο διάλογο και 0,33 εξάμηνα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια.

Αναφορικά με τις Νοητικές Ικανότητες, η μαθήτρια αρχικά παρουσίαζε απόκλιση έξι εξαμήνων προς τα κάτω στην Ακουστική και τη Λειτουργική της Μνήμη αντίστοιχα. Η απόκλιση αυτή, σύμφωνα με τις τελικές παρατηρήσεις, μειώθηκε κατά 0,34 εξάμηνα αντίστοιχα (-5,66). Ειδικότερα, όσον αφορά τη Λειτουργική – Εργαζόμενη Μνήμη της, η μαθήτρια λέει το όνομά της αλλά δυσκολεύεται να το αναγνωρίσει πολυαισθητηριακά. Επίσης, ονομάζει πρόσωπα σε άλμπουμ

φωτογραφιών αλλά δυσκολεύεται στην περιγραφή των χαρακτηριστικών τους και στην περιγραφή του πλαισίου στο οποίο αυτά παρουσιάζονται. Επιπρόσθετα, ονομάζει σε ικανοποιητικό βαθμό σχολικά αντικείμενα που χρησιμοποιεί αλλά δυσκολεύεται στην ονομασία των αντικειμένων της κουζίνας και των λουλουδιών. Παράλληλα, δυσκολεύεται σε σημαντικό βαθμό να ονομάζει και να αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά καθώς και να ονομάζει πόλεις. Εκτός αυτών, δυσκολεύεται σε σημαντικό βαθμό να πει αντίθετες έννοιες (ψηλός-κοντός, μεγάλος-μικρός, χοντρός-αδύνατος, ψηλά-χαμηλά, βαρύ-ελαφρύ) περιγράφοντας αντίστοιχες εικόνες ανθρώπων, ζώων και κυρίως αντικειμένων. Κλείνοντας, με αφορμή την επίσκεψή μας στον κινηματογράφο διαπιστώσαμε ότι δυσκολεύεται σε σημαντικό βαθμό να λέει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στον κινηματογράφο (Ταινία: «Πάντινγκτον»). Τέλος, δυσκολεύεται να ονομάζει αντικείμενα και υλικά που χρησιμοποιεί στις μαγειρικές συνταγές, αλλά και να λέει διαφημίσεις απομνημονεύοντάς τες. Συνεπώς, η Διδακτική Προτεραιότητα που προβάλλεται στον Πίνακα Μεταβολών της Μαθησιακής Ετοιμότητας της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στις αναπτυξιακές περιοχές είναι η ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της.

Πίνακας 5

Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες της μαθήτριας με Σύνδρομο Down όπως αποτυπώνονται στο Π.Α.Π.Ε.Α.

Όνομα μαθήτριας: Τ. Τόζη Ε' Δημοτικού, Εξάμηνο Α'		Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 24/11/2014 (γράφο γραμμή: κίτρινο) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 11/12/2014 (γράφο γραμμή: κόκκινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 22/01/2015 (γράφο γραμμή: μπλε)													
B) Γραμμές Πίνακα Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α)															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες - Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή															
Επίπεδο τάξης επιμαθήριου	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημογραφικές Δεξιότητες (4)	Προεργασιακή Ετοιμότητα (5)			
	Προσφεύξ Λέγος	Ψευδογρή κείμενα	Νοητικές Ικανότητες	Συνολική βαθμολογία Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθήματα	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοινωνική Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθερος Χρόνος	Ασθητικές Τέχνες	Προετοιμαστικές Δεξιότητες	Επαγγελματικές προσαρμογές
Β' ελ. ΣΤ' έτη															
Α' ελ. ΣΤ' έτη															
Β' ελ. Ε' έτη															
Α' ελ. Ε' έτη															
Β' ελ. Δ' έτη															
Α' ελ. Δ' έτη															
Β' ελ. Γ' έτη															
Α' ελ. Γ' έτη	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Β' ελ. Β' έτη															
Α' ελ. Β' έτη															
Β' ελ. Α' έτη															
Α' ελ. Α' έτη															
Β' ελ. Νηπ															
Α' ελ. Νηπ															

Με βάση τον Πίνακα 5, όπου απεικονίζονται οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες της μαθήτριας όπως αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής

Αγωγής (18-11-2014 έως 22-01-2015) διαπιστώνουμε σημαντικές αποκλίσεις κατά μέσο όρο από τη γραμμή βάσης στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες (-7,59), στις Κοινωνικές Δεξιότητες (-5,53), στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (-4,89), στη Μαθησιακή Ετοιμότητα (-4,52) και στις Δημιουργικές Δραστηριότητες (-3,89).

Αναφορικά με τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, η μαθήτρια αρχικά παρουσίαζε απόκλιση οχτώ εξαμήνων προς τα κάτω στην Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή, ενώ στα Μαθηματικά παρουσίαζε απόκλιση επτά εξαμήνων προς τα κάτω. Οι αποκλίσεις αυτές, σύμφωνα με τις τελικές παρατηρήσεις, μειώθηκαν κατά 0,34 εξάμηνα (-7,66) και 0,28 εξάμηνα (-6,72) αντίστοιχα. Ειδικότερα, όσον αφορά την Ανάγνωση, η μαθήτρια διαβάζει με αργό ρυθμό απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Επίσης, όσον αφορά την Αναγνωστική Κατανόηση δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει, όταν σε αυτό υπάρχουν πολλές και ασυνήθιστες λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα. Επιπλέον, δυσκολεύεται, όταν δεν υπάρχουν οπτικοί νοητικοί διευκολυντές. Παράλληλα, αναφορικά με τη Γραφή η Τ. γράφει με υπαγόρευση προτάσεις και αντιγράφει με αργό ρυθμό απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Τέλος, στα Μαθηματικά δυσκολεύεται να μετρήσει και κυρίως να αισθητοποιήσει τους αριθμούς πάνω από το 10 (μέχρι το 100). Ωστόσο, εκτελεί κάθετες προσθέσεις διψήφιων αριθμών χωρίς κρατούμενο χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά της. Επιπρόσθετα, δε γνωρίζει την προπαίδεια από στήθους. Μπορεί, εντούτοις, να χρησιμοποιήσει την επαναλαμβανόμενη πρόσθεση με καθοδήγηση. Τέλος, συναντά ιδιαίτερη δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης και κυρίως αφαίρεσης μονοψήφιων και διψήφιων αριθμών. Συνεπώς, η Διδακτική Προτεραιότητα που προβάλλεται στον Πίνακα Μεταβολών των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών της μαθήτριας με Σύνδρομο Down όπως αποτυπώνονται στο Π.Α.Π.Ε.Α. είναι η ανάπτυξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας.

Πίνακας 6

Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριας με Σύνδρομο Down

		Όνομα μαθήτριας: Τ., Τάξη: Ε' Δημοτικού, Εξάμηνο: Α'										Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 24/11/2014 (χρώμα γραμμής: κόκκινο) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 11/12/2014 (χρώμα γραμμής: κίτρινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 22/01/2015 (χρώμα γραμμής: μπλε)		
Γ) Γραμμές Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών														
Διαδικτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Γλώσσας - Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή, Παραγωγή														
Δεξιότητες Γλώσσας (1)														
Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (2)														
Δεξιότητες Μαθηματικών (3)														
Δεξιότητες Συμπεριφοράς (4)														
Επίπεδα τάξης και εξαμήνων	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Παραγωγή	Προφορικός Λόγος	Ψυχοκινητικές	Νοητικές Ικανότητες	Συναισθηματική Οργάνωση	Πράξεις	Προσαρμοζ.	Επίλυση Προβλημάτων	Θετικές συμπεριφορές, ευγενική	Αρνητικές επιπτώσεις	Ποσοφιστικές
Β' εξ Στ' Δημ														
Α' εξ Στ' Δημ														
Β' εξ Ε' Δημ														
Α' εξ Ε' Δημ														
Β' εξ Δ' Δημ														
Α' εξ Δ' Δημ														
Β' εξ Γ' Δημ														
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														

Με βάση τον Πίνακα 6, όπου απεικονίζονται οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριας με Σύνδρομο Down (18-11-2014 έως 22-01-2015) διαπιστώνουμε σημαντικές αποκλίσεις κατά μέσο όρο από τη γραμμή βάσης στις Γλωσσικές Δεξιότητες (-7,86), στις Μαθηματικές Δεξιότητες (-6,87), στις Συμπεριφορικές Δεξιότητες (-5,53) και στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (-4,52).

Αναφορικά με τις Γλωσσικές Δεξιότητες, ισχύουν τα προαναφερθέντα για την Ανάγνωση, Αναγνωστική Κατανόηση και Γραφή (βλ. Πίνακα 5). Αναφορικά με την Παραγωγή, η μαθήτρια αρχικά παρουσίαζε απόκλιση οχτώ εξαμήνων προς τα κάτω. Η απόκλιση αυτή, σύμφωνα με τις τελικές παρατηρήσεις, μειώθηκε μόλις κατά 0,17 εξάμηνα (-7,83). Ειδικότερα, η Τ. δυσκολεύεται σε σημαντικό βαθμό να περιγράψει γραπτά μια εικόνα, να ολοκληρώσει ημιτελείς ιστορίες ή να τηρήσει ημερολόγιο. Συνεπώς, η Διδακτική Προτεραιότητα που προβάλλεται στον Πίνακα Μεταβολών των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών της μαθήτριας με Σύνδρομο Down είναι η ανάπτυξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η υποστήριξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης, της Γραφής και της Παραγωγής.

3.3. Η συμβολή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην υποστήριξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down (3η ερευνητική υπόθεση)

3.3.1. Παρουσίαση της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους: Ετεροπαρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση

Διδακτικός στόχος της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να διαβάζει και να κατανοεί απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Δόθηκε λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της, δηλαδή στο να θυμάται ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει, προκειμένου να υποβοηθηθεί τόσο η αναγνωστική διαδικασία όσο και οι γλωσσικές της δεξιότητες ευρύτερα. Για την επίτευξη των παραπάνω, χρειάστηκε να τεμαχιοποιηθεί ο συγκεκριμένος στόχος σε 10 μικρότερα βήματα – υποστόχους. Στα συγκεκριμένα βήματα μάλιστα αντιστοιχούσαν 66 διαφορετικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχε η μαθήτρια καταλαμβάνοντας συνολικό χρόνο 40 διδακτικών ωρών (27-01-2015 έως 03-03-2015). Ειδικότερα, στην πειραματική παρέμβαση ανατέθηκαν 31 δραστηριότητες σε dossier με πλαστικοποιημένες κάρτες και βέλκτρον (47%), 15 δραστηριότητες (23%) με τη χρήση άλλων γνωστικών μηχανών και κατασκευών (π.χ. «Ψάρεμα στη λίμνη» με τη χρήση μαγνητικού καλαμιού, συναρμολόγηση παζλ και περιγραφή των σκηνών του παραμυθιού κ.λπ.), 8 δραστηριότητες με τη χρήση γνωστικών μηχανών – shoeboxes (12%), 5 κοινωνικές ιστορίες (8%), 4 διαφοροποιημένα κείμενα (6%) και 3 δραστηριότητες σε Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (4%).

Πίνακας 7

Διαφοροποιήσεις στο παιδαγωγικό υλικό της πειραματικής παρέμβασης

Ημερομηνίες Διεξαγωγής Πειράματος	Παπουτσόκουτα	Dossier	Άλλες γνωστικές μηχανές/ κατασκευές	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)	Κοινωνικές Ιστορίες	Διαφοροποιημένα κείμενα
27/01/2015			2	1		
28/01/2015	1				1	
03/02/2015		2	1			
05/02/2015		2	1			
06/02/2015		3				
10/02/2015	1	2				
11/02/2015	4					
13/02/2015	2		1			
16/02/2015		3	1			
17/02/2015			1		1	
18/02/2015		2	1			1
24/02/2015		3			1	
25/02/2015		4	2		1	
27/02/2015		5	1			1
02/03/2015		3	3		1	
03/03/2015		2	1	2		2
N	8	31	15	3	5	4
Ποσοστό %	(12%)	(47%)	(23%)	(4%)	(8%)	(6%)

Το πρώτο λοιπόν βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί τον Ιανουάριο ήταν η μαθήτριά να λέει και να αναγνωρίζει το όνομά της. Για το λόγο αυτό, της ανατέθηκαν 5 δραστηριότητες. Οι 3 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 27/01/2015 και οι υπόλοιπες 2 στις 28/01/2015. Η πρώτη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στις 27/01/2015 είχε τίτλο: «*Μάντεψε ποιος σε φωνάζει!*». Η Τ. αναγνώρισε χωρίς βοήθεια τόσο το όνομά της όσο και τα πρόσωπα που την προσφωνούσαν στις ηχογραφήσεις του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (λογοθεραπεύτρια και επισκέπτρια υγείας). Τέλος, δήλωσε ότι δεν αναγνωρίζει τη φωνή των αγνώστων ατόμων που την προσφωνούσαν στις υπόλοιπες ηχογραφήσεις.

Η δεύτερη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης ονομαζόταν: «*Βρες το όνομά σου, όπου είναι γραμμένο μέσα στην τάξη!*». Η Τ. βρήκε χωρίς βοήθεια,

αναγνώρισε και έδειξε το όνομά της, όπου ήταν γραμμένο μέσα στην τάξη (σε κάρτες με χοντρά γράμματα, στον πίνακα με κιμωλία, σε ένα χαρτί με μολύβι, σε πλαστελίνη, στον τοίχο σε κάρτες, στο δάπεδο, στις ετικέτες των τετραδίων και των βιβλίων, κ.λπ.). Η μαθήτριά δυσκολεύτηκε ωστόσο να διακρίνει τις κάρτες που έγραφαν το όνομα «Κατερίνα», από εκείνες που έγραφαν το όνομα «Κωνσταντίνα», καθώς και τα δύο ονόματα ξεκινούν από το σύμφωνο κάπα.

Η τρίτη δραστηριότητα του πειράματος είχε τίτλο: «Μπορείς να γράψεις το όνομά σου με πλαστελίνη;». Η Τ. «έγραψε» χωρίς βοήθεια το ονοματεπώνυμό της πάνω σε ένα χαρτόνι πλάθοντας δύο πλαστελίνες διαφορετικού χρώματος, μία για το όνομα και μία για το επώνυμό της. Τέλος, συζήτησε εκτενώς μαζί μας αναφορικά με τις αγαπημένες της ασχολίες, το πώς περνά τον ελεύθερο χρόνο της, ποια είναι τα αγαπημένα της θέματα στην τηλεόραση κ.ο.κ.

Η τέταρτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 28/01/2015 με στόχο την πολυαισθητηριακή αναγνώριση του ονόματος της μαθήτριάς λεγόταν: «Μπορείς να ανοίξεις το σεντούκι του κρυμμένου θησαυρού;». Συγκεκριμένα, η μαθήτριά κλήθηκε να λύσει το σταυρόλεξο που ήταν προσαρτημένο πάνω στο «σεντούκι» (παπουτσόκουτο – γνωστική μηχανή). Η μαθήτριά καλούταν αφού διαβάσει τις οκτώ προτάσεις που βρίσκονταν στο πάνω μέρος της γνωστικής μηχανής, να συμπληρώσει δίπλα από τους οπτικούς νοητικούς διευκολυντές τα γράμματα που έλειπαν, προκειμένου να σχηματιστούν οι λέξεις: χρώματα, κίτρινο, ήλιος, σκύλος, τρεις, μολύβι, λιοντάρι, γάλα. Η μαθήτριά χρειάστηκε μικρή βοήθεια από μέρους μας, προκειμένου να βρει τις λέξεις χρώματα και τρεις. Στη συνέχεια, η μαθήτριά αντέγραψε τις συγκεκριμένες λέξεις στις αντίστοιχες θέσεις του σταυρόλεξου στο κάτω μέρος της γνωστικής μηχανής, ώστε να σχηματιστεί κάθετα η κωδική ονομασία που ξεκλειδώνει την κλειδαριά του σεντουκιού. Η λέξη που σχηματίστηκε κάθετα ήταν το όνομα της μαθήτριάς. Αφού λοιπόν η Τ. έγραψε με μαρκαδόρο το όνομά της πάνω στην κλειδαριά του «σεντουκιού», άνοιξε το «σεντούκι», προκειμένου να βρει τον κρυμμένο θησαυρό. Η χαρά της μαθήτριάς ήταν έκδηλη στη θέα των αυτοκόλλητων, τα οποία έμοιαζαν αρκετά με πολύτιμους λίθους.

Η πέμπτη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης είχε τίτλο: «Η Τ. μιλάει ευγενικά». Η μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας περιγράφεται εκτενώς στην επόμενη ενότητα (3.3.2.). Συνοψίζοντας, η Τ. συμπλήρωσε με χαρά και ανυπομονησία το σταυρόλεξο, προκειμένου να ανοίξει το «σεντούκι του κρυμμένου θησαυρού». Όταν άνοιξε το

παπουτσόκουτο – γνωστική μηχανή και βρήκε μέσα τα αυτοκόλλητα, μας ευχαρίστησε θερμά. Νιώσαμε αγάπη και αποδοχή. Η κοινωνική ιστορία με θέμα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς της και την επίδειξη ευγένειας κατά τη διάρκεια επικοινωνίας της με τους άλλους, άρεσε πολύ στη μαθήτριά, καθώς πρωταγωνιστούσε η ίδια. Οι οπτικοί νοητικοί διευκολυντές από τη μια και οι απλές λέξεις τύπου σύμφωνο - φωνήεν ως επί το πλείστον από την άλλη, υποβοήθησαν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση και τη λειτουργική μνήμη της μαθήτριάς.

Το δεύτερο βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί τον Φεβρουάριο ήταν να λείει ονόματα προσώπων. Για αυτό το λόγο, δόθηκαν στη μαθήτριά 6 δραστηριότητες. Οι 3 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 03/02/2015 και οι υπόλοιπες 3 στις 05/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα στις 03/02/2015 για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου υποστόχου – βήματος ονομαζόταν: «*Ποιοι είναι οι άνθρωποι που φαίνονται στις φωτογραφίες;*». Η μαθήτριά ονόμασε χωρίς βοήθεια τα πρόσωπα που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες του σχολικού άλμπουμ και τις περιέγραψε προφορικά.

Η δεύτερη δραστηριότητα για την υλοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος λεγόταν: «*Βρες τους λογαριασμούς Δ.Ε.Η., Ο.Τ.Ε. και Δ.Ε.Υ.Α. της οικογένειάς σου!*». Η Τ. διάβασε τα στοιχεία των λογαριασμών στο dossier (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση κατοικίας, ταχυδρομικό κώδικα, πόλη) και εντόπισε χωρίς βοήθεια εκείνους που προορίζονταν για την οικογένειά της.

Τέλος, η τρίτη δραστηριότητα για την πραγματοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος είχε τίτλο: «*Η οικογένειά μου!*». Η μαθήτριά δέχθηκε μικρή βοήθεια από μέρους μας όχι για να αντιστοιχίσει τα εικονιζόμενα πρόσωπα του dossier με τα μέλη της οικογένειάς της, αλλά προκειμένου να γράψει τα ονόματά τους (π.χ. ο αδερφός μου ο Κωνσταντίνος). Ειδικότερα, η μαθήτριά συναντούσε δυσκολία στο να γράψει ορθογραφημένα ονόματα που εμπεριείχαν πάνω από ένα συμφωνικό σύμπλεγμα (π.χ. Κωνσταντίνος). Στο σημείο αυτό, ζητήθηκε από τη μαθήτριά να περιγράψει προφορικά κάθε ένα από τα μέλη της οικογένειάς της, σε τι δραστηριότητες συμμετέχουν από κοινού στον ελεύθερο χρόνο τους κ.λπ. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε εκ νέου ως αμοιβή μία παιδική κονσόλα - ενυδρείο με χρωματιστά μπαλάκια και νερό, στην οποία η μαθήτριά καλούταν πατώντας τα πλήκτρα να ρίξει τα μπαλάκια μέσα στους δύο υποδοχείς. Η υδάτινη καλοθροσφαίριση άρεσε πολύ στη μαθήτριά και αποτέλεσε ισχυρό ενισχυτή από την πρώτη μέρα διεξαγωγής του πειράματος.

Η τέταρτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 05/02/2015 για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου υποστόχου – βήματος ονομαζόταν: «Μπορείς να ονομάσεις τα πρόσωπα των παραμυθιών; Δείξε με το μαγικό στυλό όσα δεν ταιριάζουν!». Η μαθήτρια κλήθηκε αρχικά να ονομάσει τα πρόσωπα που απεικονίζονταν στις καρτέλες του κουίζ (Χιονάτη, Σταχτοπούτα, Ωραία Κοιμωμένη, Κοκκινοσκουφίτσα και Τζακ). Στις συγκεκριμένες κάρτες παρουσιαζόταν όχι μόνο σχετικά αλλά και ορισμένα μη σχετικά στοιχεία με τα προαναφερθέντα παραμύθια (μπανάνα, λεωφορείο, λιοντάρι, αυτοκίνητο και μοτοσικλέτα). Η μαθήτρια ονόμασε με μικρή βοήθεια τους ήρωες των παραμυθιών και έδειξε με εξίσου μικρή βοήθεια τα άσχετα στοιχεία. Η επιβράβευση της σωστής κατάδειξης πραγματοποιούταν άμεσα, καθώς το λαμπάκι του «μαγικού στυλό» άναβε πράσινο κάνοντας συνεχόμενο θόρυβο (σαν σειρήνα), κάθε φορά που η μαθήτρια έδειχνε τα άσχετα στοιχεία των παραμυθιών. Παράλληλα, συνάντησε μεγαλύτερη δυσκολία στο να διηγηθεί τα παραμύθια προφορικά.

Η πέμπτη δραστηριότητα για την πραγματοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος λεγόταν: «Οι ήρωες των παραμυθιών». Η μαθήτρια με μικρή βοήθεια αναγνώρισε τα πρόσωπα των ηρώων στο ντοσιέ (Ωραία Κοιμωμένη, Χιονάτη, Γιασμίν, Πεντάμορφη, Άριελ, Σταχτοπούτα) και έγραψε τα ονόματά τους. Αναφορικά τώρα με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε δυσκολία στην ανάγνωση των ονομάτων «Σταχτοπούτα» και «Πεντάμορφη», καθώς είναι σύνθετες λέξεις και περιέχουν δύο συμφωνικά συμπλέγματα.

Τέλος, η έκτη δραστηριότητα για την υλοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος είχε τίτλο: «Μάντεψε ποιος είναι!». Η μαθήτρια χωρίς βοήθεια έγραψε τα επαγγέλματα των ανθρώπων κάτω από κάθε εικόνα στο dossier (γιατρός, νοσοκόμα, ξυλουργός, αστυνομικός, πυροσβέστης, φωτογράφος, οδοντίατρος, μάγισσας, αγρότης, ζωγράφος, ταχυδρόμος, τροχονόμος). Το γεγονός ότι τα επαγγέλματα ήταν ήδη γραμμένα πάνω στο ντοσιέ σε τυχαία σειρά βοήθησε σημαντικά τη μαθήτρια. Στο σημείο αυτό, ξεκινήσαμε να περιγράφουμε με τυχαία σειρά τους επαγγελματίες. Η μαθήτρια μάντεψε σωστά χωρίς την παροχή βοήθειας, ποιον επαγγελματία της περιγράφαμε κάθε φορά (π.χ. τη Νίκη, τη νοσοκόμα).

Το τρίτο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να λέει ονόματα αντικειμένων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ανατέθηκαν στη μαθήτρια 6 δραστηριότητες. Οι 3 από αυτές διεξήχθησαν στις 06/02/2015 και οι άλλες 3 υλοποιήθηκαν στις 10/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 06/02/2015 με στόχο την

ονομασία αντικειμένων καλούταν: «*Ονόμασε τα αντικείμενα της κουζίνας!*». Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθεια από μέρος μας, όχι τόσο αναφορικά με την ονομασία, αλλά κυρίως με την ορθογραφημένη γραφή των ονομάτων των αντικειμένων που απεικονίζονταν στο dossier (κουζίνα, ντουλάπι, μπολ, κουτάλα, μαχαίρι, γάντι, φλιτζάνι, καρέκλα, τραπέζι, πιάτο). Συγκεκριμένα, δυσκολεύτηκε να ονομάσει το ντουλάπι. Στη συνέχεια, η μαθήτρια περιέγραψε προφορικά το δωμάτιο της κουζίνας που βρίσκεται στο σπίτι της. Στο σημείο αυτό, η Τ. επεσήμανε τα κοινά αντικείμενα μεταξύ της δικής της κουζίνας και της κουζίνας που απεικονιζόταν στη σχετική εικόνα του ντοσιέ.

Η δεύτερη δραστηριότητα με στόχο την ονομασία αντικειμένων είχε τίτλο: «*Ονόμασε τα αντικείμενα του σχολείου!*». Η μαθήτρια, όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, χρειάστηκε μικρή βοήθεια από μέρος μας, όχι τόσο αναφορικά με την ονομασία, αλλά κυρίως με την ορθογραφημένη γραφή των ονομάτων των αντικειμένων κάτω από την εκάστοτε εικόνα του dossier (χάρακας, στυλό, μολύβι, μαρκαδόροι, ψαλίδι, πίνακας, βιβλίο, τσάντα, πινέζα, κόλλα). Συγκεκριμένα, η μαθήτρια δυσκολεύτηκε να ονομάσει την τσάντα, την πινέζα και την κόλλα. Στη συνέχεια, η Τ. κλήθηκε να περιγράψει προφορικά τα αντικείμενα του σχολείου που βρίσκονταν πάνω στο θρανίο της καθώς και μέσα στην τσάντα της και στην κασετίνα της. Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια επεσήμανε τα κοινά αντικείμενα μεταξύ εκείνων που βρίσκονταν πάνω στο θρανίο της καθώς και εκείνων που απεικονίζονταν στη σχετική εικόνα του ντοσιέ.

Από την ετεροπαρατήρηση λοιπόν διαπιστώνουμε με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης ότι η μαθήτρια όσον αφορά τη μαθησιακή της ετοιμότητα στις Νοητικές Ικανότητες και συγκεκριμένα τη Λειτουργική της Μνήμη θυμάται σε μεγαλύτερο βαθμό ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει σε σχέση με την αρχική, ενδιάμεση και τελική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (24-11-2014 έως 22-01-2015). Η Τ. στις τελικές άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις παρουσίαζε απόκλιση 5,66 εξαμήνων προς τα κάτω στη Λειτουργική της Μνήμη. Η απόκλιση αυτή, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, μειώθηκε κατά 0,51 εξάμηνα (-5,15), καθώς (εκτός των άλλων) ονομάζει πλέον σε ικανοποιητικότερο βαθμό τα αντικείμενα της κουζίνας και του σχολείου που χρησιμοποιεί.

Η τρίτη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης με στόχο την ονομασία αντικειμένων ονομαζόταν: «*Μάντεψε τι είναι!*». Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθεια από

μέρους μας, όχι τόσο αναφορικά με την ονομασία, αλλά κυρίως με την ορθογραφημένη γραφή των ονομάτων των αντικειμένων που απεικονίζονταν κάτω από τις αντίστοιχες εικόνες του dossier (μολύβι, γόμα, χάρακας, ψαλίδι, ξύστρα, τετράδιο, πίνακας, μαρκαδόροι, τσάντα, κόλλα, συρραπτικό, πινέλο). Συγκεκριμένα, η Τ. δυσκολεύτηκε να ονομάσει το τετράδιο, την κόλλα και ιδίως το συρραπτικό, καθώς αγνοούσε παντελώς τη λειτουργία του. Στη συνέχεια, αρχίσαμε να περιγράφουμε προφορικά με τυχαία σειρά ένα ένα τα συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα που απεικονίζονταν στις κάρτες και ζητούσαμε από τη μαθήτριά να μαντέψει ποιο ήταν κάθε φορά το αντικείμενο που της περιγράφαμε. Η μαθήτριά τα πήγε αρκετά καλά, καθώς με μικρή βοήθεια εύρισκε το εκάστοτε αντικείμενο που της περιγράφαμε. Κλείνοντας, αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε ορισμένη δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «τσάντα» και «συρραπτικό», καθώς εμπεριέχουν δύο συμφωνικά συμπλέγματα η κάθε μία.

Η τέταρτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 10/02/2015 για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου υποστόχου – βήματος λεγόταν: «*Ονόμασε τα αντικείμενα του δωματίου σου!*». Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθεια από μέρους μας, όχι τόσο αναφορικά με την ονομασία, αλλά κυρίως με την ορθογραφημένη γραφή των ονομάτων των αντικειμένων κάτω από την εικόνα του ντοσιέ (κρεβάτι, τραπέζι, καρέκλα, κομοδίνο, ντουλάπα, ραφιέρα, λάμπα, παντόφλες). Εντούτοις, η μαθήτριά αδυνατούσε να ονομάσει το κομοδίνο, τη ραφιέρα και τη λάμπα (φωτιστικό). Στη συνέχεια, η μαθήτριά περιέγραψε προφορικά το δωμάτιό της. Στο σημείο αυτό, η Τ. επεσήμανε τα κοινά αντικείμενα μεταξύ του δικού της δωματίου και του δωματίου που απεικονιζόταν στη σχετική εικόνα του ντοσιέ. Τέλος, συνάντησε δυσκολία στην ανάγνωση της λέξης «παντόφλες», καθώς εμπεριέχει δύο συμφωνικά συμπλέγματα.

Η πέμπτη δραστηριότητα για την υλοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος καλούταν: «*Φτιάξε τις κορνίζες και ονόμασε μόνο τα αντικείμενα!*». Ειδικότερα, η μαθήτριά κλήθηκε να ονομάσει 8 αντικείμενα της κουζίνας και του σχολείου που απεικονίζονταν σε σχετικές κάρτες στο ντοσιέ (τραπέζι, τηλέφωνο, κρεβάτι, μολύβι, πιρούνι, ψυγείο, καρέκλα, τηγάνι). Η μαθήτριά καλούταν λοιπόν να εντοπίσει μόνο τα αντικείμενα (και όχι τα δύο κορίτσια, το αγόρι, τη φράουλα, την καμηλοπάρδαλη, την τίγρη, την αρκούδα και τη ζέβρα) και να κολλήσει με βέλκτρον τις συγκεκριμένες κάρτες που αναπαριστούσαν τα αντικείμενα πάνω στις κορνίζες. Έπειτα, καλούταν να γράψει την ονομασία τους κάτω από τις κορνίζες στην εκάστοτε θέση που υποδεικνυόταν με διακεκομμένες γραμμές. Η Τ. δε χρειάστηκε ιδιαίτερη

βοήθεια από μέρους μας με εξαίρεση την ορθογραφία των λέξεων «τηλέφωνο» και «ψυγείο».

Τέλος, η έκτη δραστηριότητα για την πραγματοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος είχε τίτλο: *«Βάλε τα κεράκια στην τούρτα λέγοντας ευχές!»*. Με αφορμή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα η μαθήτρια συναρμολόγησε με διπλόκαρφα τις φλόγες – καταλήξεις των ουδετέρων (ι, υ) με τα κεριά – θέματα κολλώντας τα με βέλκτρον στην τούρτα της γνωστικής μηχανής – παπουτσόκουτου.

Συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν στη δεξιά θήκη της γνωστικής μηχανής 10 φλόγες κεριών, εκ των οποίων οι 7 είχαν γραμμένο πάνω τους το φωνήεν γιώτα και οι υπόλοιπες τρεις το φωνήεν ύψιλον. Εκτός αυτού, αριστερά από τις συγκεκριμένες φλόγες, είχαν τοποθετηθεί στην ειδική θήκη 10 κεριά – θέματα ουδετέρων ουσιαστικών, εκ των οποίων τα 7 έπαιρναν κατάληξη γιώτα (καναρίν, σακάκ, νησ, τραπέζ, καλάμ, ποτάμ, αυτ) και τα υπόλοιπα 3 έπαιρναν κατάληξη ύψιλον (βράδ, δίχτ, δάκρ). Αφού λοιπόν επισημάναμε προφορικά το σχετικό ορθογραφικό κανόνα στη μαθήτρια (*«όλες οι λέξεις που τελειώνουν σε –ι γράφονται με γιώτα εκτός από το βράδ, το δίχτυ και το δάκρυ που γράφονται με ύψιλον»*), της δείξαμε πώς να συναρμολογήσει το πρώτο κεράκι κολλώντας το πάνω στην τούρτα. Η μαθήτρια τα πήγε πολύ καλά στη συναρμολόγηση των κεριών. Εντούτοις, η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθεια από μέρους μας αναφορικά με την υπενθύμιση των εξαιρέσεων του συγκεκριμένου ορθογραφικού κανόνα. Τέλος, μετά τον επιτυχή στολισμό της τούρτας, ακολούθησε μια παραλλαγή της συγκεκριμένης δραστηριότητας, καθώς αυτή τη φορά η μαθήτρια καλούταν με κάθε κεράκι που έβαζε στην τούρτα να λέει μια σχετική ευχή με τη λέξη που έγραφε το εκάστοτε κεράκι (π.χ. *«Θέλω ο μπαμπάς μου να μου φέρει ένα καινούριο σακάκ-ι!»*).

Το τέταρτο βήμα που έπρεπε να κατακτηθεί ήταν να ονομάζει όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες και υγρά. Γι' αυτό το λόγο, δόθηκαν στη μαθήτρια 7 δραστηριότητες. Οι 4 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 11/02/2015 και οι υπόλοιπες 3 στις 13/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 11/02/2015 με στόχο την ονομασία των οσπρίων ονομαζόταν: *«Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα όσπρια!»*. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια κλήθηκε να διαχωρίσει τα όσπρια που βρίσκονταν πάνω στο θρανίο της (ρεβίθια, ρύζι, φασόλια, φακές), τοποθετώντας τα στην κατάλληλη θέση της γνωστικής μηχανής. Η Τ. διάβασε λοιπόν τις καρτέλες που ήταν τοποθετημένες μέσα στο παπουτσόκουτο με τις ονομασίες των οσπρίων και έπειτα τοποθέτησε τα όσπρια στις θέσεις που της ζητούνταν μέσα στη γνωστική μηχανή. Η

μαθήτρια δε χρειάστηκε βοήθεια από μέρους μας. Στο σημείο αυτό, η Τ. κλήθηκε να περιγράψει προφορικά αν της αρέσει να τρώει όσπρια, ποια όσπρια προτιμά και αν γνωρίζει πως μαγειρεύονται (π.χ. υλικά για φασολάδα - ψαρόσουπα, εκτέλεση κ.λπ.).

Η δεύτερη δραστηριότητα με στόχο την ονομασία των ζυμαρικών λεγόταν: «*Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα ζυμαρικά!*». Η μαθήτρια χρειάστηκε μικρή βοήθεια από μέρους μας στην τακτοποίηση των ζυμαρικών μέσα στο «παντοπωλείο», καθώς όλα τα ζυμαρικά που βρίσκονταν πάνω στο θρανίο της (κριθαράκι, μακαρονάκι κοφτό, μακαρόνια, χυλοπίτες) τα αποκαλούσε «μακαρόνια». Επίσης, η μαθήτρια συνάντησε μικρή δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «κριθαράκι» και «μακαρονάκι κοφτό», καθώς εμπεριέχουν συμφωνικό σύμπλεγμα. Τέλος, η Τ. περιέγραψε προφορικά αν της αρέσει να τρώει ζυμαρικά, ποια ζυμαρικά προτιμά και αν γνωρίζει πως μαγειρεύονται (π.χ. υλικά για μακαρονάδα με σάλτσα ντομάτας, εκτέλεση κ.λπ.).

Η τρίτη δραστηριότητα με στόχο την ονομασία των σκονών καλούταν: «*Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Οι σκόνες!*». Συγκεκριμένα, η Τ. κλήθηκε να δοκιμάσει και να αναγνωρίσει πολυαισθητηριακά σκόνες (αλεύρι, ζάχαρη, κακάο, πιπέρι). Έπειτα, η Τ. διάβασε τις καρτέλες που ήταν τοποθετημένες μέσα στο παπουτσόκουτο με τις ονομασίες των σκονών και στη συνέχεια τοποθέτησε τις σκόνες στις θέσεις που της ζητούνταν μέσα στη γνωστική μηχανή. Η μαθήτρια δε χρειάστηκε βοήθεια από μέρους μας. Στο σημείο αυτό, η Τ. κλήθηκε να περιγράψει προφορικά αν της αρέσουν οι πίτες, η ζάχαρη και τα γλυκά, το κακάο και η σοκολάτα καθώς και με ποιο τρόπο παρασκευάζουμε φαγητά ή ροφήματα με τις προαναφερθείσες σκόνες (π.χ. υλικά για ρόφημα κακάο, εκτέλεση κ.λπ.).

Η τέταρτη δραστηριότητα με στόχο την ονομασία των υγρών ονομαζόταν: «*Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα υγρά!*». Συγκεκριμένα, η Τ. δοκίμασε και αναγνώρισε πολυαισθητηριακά υγρά (βυσσινάδα, λάδι, μέλι, νερό). Έπειτα, η Τ. κλήθηκε να διαβάσει τις καρτέλες που ήταν τοποθετημένες μέσα στο παπουτσόκουτο με τις ονομασίες των υγρών και στη συνέχεια να τοποθετήσει τα υγρά στις θέσεις που της ζητούνταν μέσα στη γνωστική μηχανή. Η μαθήτρια δε χρειάστηκε βοήθεια από μέρους μας. Τέλος, η Τ. περιέγραψε προφορικά αν της αρέσει η βυσσινάδα και από τι παρασκευάζεται, πόσο ελαιόλαδο ρίχνουμε στη σαλάτα μας και πώς παράγεται, αν της αρέσει το μέλι, καθώς και ποια είναι η συνιστώμενη ποσότητα λήψης νερού ημερησίως.

Συνοψίζοντας, η Τ. συμμετείχε με χαρά και ανυπομονησία στην υλοποίηση της πειραματικής παρέμβασης. Όταν ονόμαζε τα αντικείμενα της κουζίνας και του σχολείου χαμογελούσε πολύ. Η μαθήτριά μας ευχαριστούσε επανειλημμένα για τις δραστηριότητες που τις είχαμε φέρει. Νιώσαμε ικανοποίηση με τη θετική στάση της. Επιπλέον, χαρήκαμε πολύ όταν με αφορμή τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, η Τ. άρχισε να διαχωρίζει τα όσπρια και ιδίως τα ζυμαρικά (τα οποία μέχρι πρότινος τα αποκαλούσε όλα μακαρόνια). Τέλος, η πολυαισθητηριακή αναγνώριση των σκονών και των υγρών χαροποίησαν ιδιαίτερα την Τ., η οποία μάθαινε δοκιμάζοντας και τακτοποιώντας «στο παντοπωλείο της γειτονιάς».

Η πέμπτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 13/02/2015 για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου υποστόχου – βήματος καλούταν: «*Βρες τα όσπρια, τα ζυμαρικά, τις σκόνες και τα υγρά!*». Ειδικότερα, η μαθήτριά κλήθηκε να τοποθετήσει τις ανακατεμένες κάρτες με τα ονόματα των οσπρίων (ρεβίθια, ρύζι, φακές, φασόλια), των ζυμαρικών (κριθαράκι, μακαρονάκι κοφτό, μακαρόνια, χυλοπίτες), των σκονών (αλεύρι, ζάχαρη, κακάο, πιπέρι) και των υγρών (βυσσινάδα, λάδι, μέλι, νερό) κάτω από την κατάλληλη κάρτα που ανέγραφε τη σωστή κατηγορία τροφίμων (όσπρια, ζυμαρικά, σκόνες, υγρά). Εντούτοις, επειδή έκανε ορισμένα λάθη (μπέρδευε κυρίως τα όσπρια με τα ζυμαρικά) ολοκλήρωσε επιτυχώς τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με βοήθεια από μέρους μας. Συνεπώς, η Τ. δέχθηκε βοήθεια στο διαχωρισμό κυρίως των οσπρίων από τα ζυμαρικά, παρά στο διαχωρισμό των σκονών από τα υγρά. Στο σημείο αυτό, συζητήσαμε με τη μαθήτριά αναφορικά με τη διατροφική πυραμίδα και τη συνιστώμενη εβδομαδιαία και ημερήσια κατανάλωση των προαναφερθέντων οσπρίων, ζυμαρικών, σκονών και υγρών.

Η έκτη δραστηριότητα για την πραγματοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος ονομαζόταν: «*Βοήθησε τον Μπαγκς Μπάνι να βρει τα καρότα και να μαγειρέψει ψαρόσουπα!*». Συγκεκριμένα, η μαθήτριά υπέδειξε γραπτώς τη διαδρομή που έπρεπε να ακολουθήσει ο Μπαγκς Μπάνι στο λαβύρινθο της γνωστικής μηχανής, προκειμένου να βρει τα καρότα και να μαγειρέψει ψαρόσουπα. Ωστόσο, η Τ. δέχθηκε μικρή βοήθεια, προκειμένου να γράψει στις στάσεις ξεκούρασης του αγαπημένου της ήρωα τα γράμματα που έλειπαν από τις καταλήξεις των ρημάτων που λήγουν σε –ένω

Η έβδομη δραστηριότητα για την υλοποίηση του προαναφερθέντος υποστόχου – βήματος λεγόταν: «*Απάντησε σωστά και ρίξε φρέσκα καρότα στη φασολάδα του Μπαγκς Μπάνι!*». Με αφορμή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα η μαθήτριά κλήθηκε να διαβάσει έξι προτάσεις που αναγράφονταν στο καπάκι της γνωστικής μηχανής και

στη συνέχεια να γράψει το κατάλληλο τονικό παρώνυμο που ταίριαζε σε κάθε πρόταση (δίπλα, κανείς, θόλος, ζήτω, γενιά, γέρνω). Η μαθήτρια δέχθηκε μικρή βοήθεια από μέρος μας για την επιλογή του κατάλληλου τονικού παρώνυμου. Στη συνέχεια, επέλεγε τα αριθμημένα κοτσάνια των καρότων που αντιστοιχούσαν στις προτάσεις και έπειτα τα ένωνε με τη χρήση διπλόκαρφων με τα καρότα που ανέγραφαν τα τονικά παρώνυμα που μόλις είχε γράψει στα κενά των προτάσεων. Τέλος, έριχνε τα καρότα «στην πιατέλα» της γνωστικής μηχανής, προκειμένου να μαγειρέψει φασολάδα ο αγαπημένος της ήρωας. Αναφορικά τώρα με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε σχετική δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «βρίσκεται» και «γκρεμίστηκε», καθώς εμπεριέχουν δύο συμφωνικά συμπλέγματα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επαναλήφθηκε μάλιστα δύο φορές, καθώς άρεσε πολύ στη μαθήτρια να συναρμολογεί τα κοτσάνια με τα καρότα.

Το πέμπτο βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί ήταν να ξέρει τις έννοιες ψηλός – κοντός. Έτσι, δόθηκαν στη μαθήτρια 6 δραστηριότητες. Οι 4 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 16/02/2015 και οι άλλες 2 στις 17/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 16/02/2015 για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου βήματος είχε τίτλο: «Ποιος είναι πιο ψηλός;». Η μαθήτρια αρχικά μέτρησε τόσο με αναδιπλωμένο μέτρο όσο και με μεζούρα το ύψος της και το ύψος των συμμαθητών της. Η Τ. μέτρησε λοιπόν με τη βοήθειά μας το ύψος της καθώς και το ύψος των συμμαθητών της. Στη συνέχεια, καταγράψαμε τα αποτελέσματα στον πίνακα. Ο πιο ψηλός μαθητής της τάξης ήταν ο Θ., ακολουθούσε η Γ., μετά η Ρ. και τέλος ο Σ. Η Τ. αποδέχθηκε με δυσκολία το γεγονός ότι ήταν πιο κοντή από το Θ., καθώς επιθυμούσε έντονα να είναι η πιο ψηλή μαθήτρια της τάξης.

Από την ετεροπαρατήρηση διαπιστώνουμε λοιπόν με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης ότι η μαθήτρια όσον αφορά τη μαθησιακή της ετοιμότητα στον Προφορικό Λόγο και συγκεκριμένα τη συμμετοχή στο διάλογο εξακολουθεί να δυσκολεύεται να τηρήσει σταθερά τους διαλογικούς κανόνες σε σχέση με την αρχική, ενδιάμεση και τελική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (24-11-2014 έως 22-01-2015). Η Τ. στις τελικές Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις παρουσίαζε απόκλιση 3,72 εξαμήνων προς τα κάτω στη συμμετοχή στο διάλογο. Η απόκλιση αυτή, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, μειώθηκε μόλις κατά 0,17 εξάμηνα (-3,55). Και αυτό γιατί, αν και συμμετέχει σε ικανοποιητικότερο βαθμό σε ομαδικές συζητήσεις, δεν εκδηλώνει σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον για τις απόψεις των άλλων, βρίσκεται σε αντιδικίες με τους

συμμαθητές της, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων (π.χ. παρουσίαση του ψηλότερου μαθητή της τάξης).

Η δεύτερη δραστηριότητα για την υλοποίηση του προαναφερθέντος βήματος ονομαζόταν: *«Ξεχώρισε τα ψηλά από τα κοντά αντικείμενα και γράψε το όνομά τους!»*. Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να ξεχωρίσει τα ψηλά αντικείμενα που απεικονίζονταν σε κάρτες (ψυγείο, κουζίνα, καρέκλα, τραπέζι, μπουκάλι) από τα κοντά αντικείμενα (χάρακας, ποτήρι, μολύβι, ψαλίδι, ξύστρα) και στη συνέχεια να τα κολλήσει με βέλκτρον στο ντοσιέ, δημιουργώντας δύο ομάδες (ψηλά, κοντά). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα ψηλά από τα κοντά αντικείμενα και έγραψε τα ονόματα των ψηλών αντικειμένων στις αριθμημένες θέσεις (ψυγείο, κουζίνα, καρέκλα, τραπέζι, μπουκάλι).

Η τρίτη δραστηριότητα λεγόταν: *«Ξεχώρισε τα ψηλά από τα κοντά ζώα της ζούγκλας και γράψε το όνομά τους!»*. Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα ψηλά (ελέφαντας, καμηλοπάρδαλη, ζέβρα, γορίλας, καγκουρό) από τα κοντά ζώα της ζούγκλας (ρινόκερος, τίγρη, κροκόδειλος, φίδι, σαύρα) κολλώντας τα με βέλκτρον στο ντοσιέ στην αντίστοιχη ομάδα και έγραψε τα ονόματα των ψηλών ζώων στις αριθμημένες θέσεις.

Η τέταρτη δραστηριότητα καλούταν: *«Ξεχώρισε τα ψηλά από τα κοντά ζώα του αγροκτήματος και γράψε το όνομά τους!»*. Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα ψηλά (άλογο, αγελάδα, γαϊδούρι, τράγος, πρόβατο) από τα κοντά ζώα του αγροκτήματος (γουρούνι, σκύλος, λαγός, πάπια, κότα) που απεικονίζονταν σε κάρτες, τα χώρισε σε δύο ομάδες κολλώντας τα με βέλκτρον και έγραψε τα ονόματά των ψηλών ζώων στις αριθμημένες θέσεις του dossier. Αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «καμηλοπάρδαλη» και «γαϊδούρι», καθώς η πρώτη εμπεριέχει το συμφωνικό σύμπλεγμα «ρδ», ενώ η δεύτερη διαλυτικά πάνω από το δίψηφο φωνήεν άλφα γιώτα.

Η πέμπτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 17/02/2015 με στόχο την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου βήματος είχε τίτλο: *«Σύγκρινε το ύψος των ανθρώπων και των ζώων που σου δίνονται στις κάρτες!»*. Ειδικότερα, η μαθήτρια συνέκρινε το ύψος των ζώων που αναπαρίσταντο σε κάρτες σε σχετικό επιτραπέζιο κουίζ, ξεχωρίζοντας τα ψηλά από τα κοντά ζώα. Η μαθήτρια με μικρή βοήθεια ξεχώρισε τα ψηλά ζώα (ελέφαντας, αγελάδα, λιοντάρι, τίγρη, ζέβρα, δελφίνι, φώκια, γουρούνι) από τα κοντά ζώα (χταπόδι, φίδι, λαγός, πάπια, βάτραχος, κάβουρας, ψάρι). Μάλιστα, στο διαχωρισμό αυτό τη βοήθησε και το «μαγικό στυλό», το οποίο άναβε

πράσινο και παρήγε παρατεταμένο ήχο, μόλις το ακουμπούσε δίπλα από τα ψηλά ζώα. Στη συνέχεια, η μαθήτρια έγραψε στο τετράδιό της τα ονόματα των ψηλών ζώων στην αριστερή στήλη και τα ονόματα των κοντών ζώων στη δεξιά στήλη. Τέλος, διάβασε τα ονόματα τόσο των ψηλών όσο και των κοντών ζώων, που μόλις είχε γράψει.

Έπειτα, η μαθήτρια κλήθηκε να συγκρίνει το ύψος των ανθρώπων που αναπαρίσταντο σε κάρτες στο σχετικό επιτραπέζιο κουίζ, ξεχωρίζοντας με τη βοήθεια του «μαγικού στυλό» τους ψηλούς (πειρατής, στρατιώτης, πρίγκιπας) από τους κοντούς ανθρώπους (βασιλιάς, αγόρι, γιαγιά, πριγκίπισσα). Στη συνέχεια, η μαθήτρια έγραψε στο τετράδιο τα ονόματα των ψηλών ανθρώπων στην αριστερή στήλη και τα ονόματα των κοντών ανθρώπων στη δεξιά στήλη. Τέλος, διάβασε τα ονόματα τόσο των ψηλών όσο και των κοντών ανθρώπων, που μόλις είχε γράψει. Αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε δυσκολία στη γραφή και ανάγνωση των ονομάτων «πρίγκιπας» και «πριγκίπισσα», καθώς εμπεριέχουν περισσότερα από ένα συμφωνικά συμπλέγματα.

Η έκτη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης με στόχο την κατανόηση των εννοιών του ψηλού και του κοντού ονομαζόταν: «*Η Ντόρα σηκώνει ψηλά το χέρι της*». Η μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας περιγράφεται εκτενώς στην επόμενη ενότητα (3.3.2.).

Το έκτο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν να ξέρει τις έννοιες μεγάλο – μικρό. Για το λόγο αυτό, ανατέθηκαν στη μαθήτρια 8 δραστηριότητες. Οι 4 από αυτές υλοποιήθηκαν στις 18/02/2015 και οι υπόλοιπες 4 στις 24/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 18/02/2015 για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου βήματος λεγόταν: «*Ξεχώρισε τα μεγάλα από τα μικρά αντικείμενα και γράψε το όνομά τους!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια ξεχώρισε τα μεγάλα αντικείμενα που απεικονίζονταν σε κάρτες (ντουλάπα, κομοδίνο, πορτατίφ, λάμπες, πιάτο) από τα μικρά αντικείμενα (κουτάλι, κουτάλα, πιρούνι, πιάτο, πιρούνι) και στη συνέχεια τα κόλλησε με βέλκτρον στο ντοσιέ, δημιουργώντας δύο ομάδες (μεγάλα, μικρά). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα μεγάλα από τα μικρά αντικείμενα και έγραψε τα ονόματά των μεγάλων αντικειμένων στις αριθμημένες θέσεις (ντουλάπα, κομοδίνο, πορτατίφ, λάμπες, πιάτο).

Η δεύτερη δραστηριότητα είχε καλούταν: «*Ξεχώρισε τα μεγάλα από τα μικρά ζώα της θάλασσας και γράψε το όνομά τους!*». Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα μεγάλα (φάλαινα, καρχαρίας, χελώνα, χταπόδι, δελφίνι) από τα μικρά ζώα της θάλασσας

(ιππόκαμπος, κάβουρας, αστερίας, ψάρι, χταπόδι) κολλώντας τα με βέλκτρον στις αντίστοιχες ομάδες του ντοσιέ και έπειτα έγραψε τα ονόματα των μεγάλων ζώων στις αριθμημένες θέσεις.

Η τρίτη δραστηριότητα είχε τίτλο: «Ψάρεμα στη λίμνη!». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να «ψαρέψει» με τη βοήθεια ενός μαγνητικού καλαμιού μεγάλα και μικρά ζώα και αντικείμενα που βρίσκονταν μέσα στη λίμνη και απεικονίζονταν σε κάρτες. Στη συνέχεια, καλούταν να τα ξεχωρίσει σε μεγάλα (θησαυρός, κόκκινο ψάρι, μπότα) και μικρά (σαλιγκάρι, πράσινο ψάρι, βάτραχος, κάβουρας), τοποθετώντας τα στην κατάλληλη στήλη του τετραδίου της (μεγάλο, μικρό). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα μεγάλα από τα μικρά ζώα και αντικείμενα της λίμνης και έγραψε τα ονόματά τους στην κάθε μία στήλη, πάνω από τις κάρτες που μόλις είχε τοποθετήσει.

Η τέταρτη δραστηριότητα ονομαζόταν: «Η Μπάρμπι και η Ντόρα είναι φίλες». Στο σημείο αυτό, δόθηκε στη μαθήτρια ένα διαφοροποιημένο κείμενο. Το κείμενο ήταν γραμμένο σε Γ' πρόσωπο και είχε ως πρωταγωνίστριες τις αγαπημένες της ηρωίδες παιδικών καρτούν Μπάρμπι και Ντόρα, την εξερευνήτρια. Για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν οπτικοί νοητικοί διευκολυντές καθώς και απλές λέξεις τύπου σύμφωνο φωνήεν ως επί το πλείστον. Η μαθήτρια λοιπόν διάβασε και περιέγραψε προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου. Αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «αγκαλιάσει» και «σημαντικό», καθώς εμπεριέχουν συμφωνικό σύμπλεγμα. Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθειά, προκειμένου να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησης, επιλέγοντας τη σωστή απάντηση.

Η πέμπτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 24/02/2015 για την πραγματοποίηση του προαναφερθέντος βήματος λεγόταν: «Ξεχώρισε τα μεγάλα από τα μικρά ζώα του αγροκτήματος και γράψε το όνομά τους!». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να ξεχωρίσει τα μεγάλα ζώα του αγροκτήματος που απεικονίζονταν σε κάρτες (γάιδαρος, αγελάδα, άλογο, κατσίκια, γουρούνι) από τα μικρά ζώα (σκύλος, πάπια, κότα, λαγός, πρόβατο) και στη συνέχεια να τα κολλήσει με βέλκτρον στο ντοσιέ, δημιουργώντας δύο ομάδες (μεγάλα, μικρά). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα μεγάλα από τα μικρά ζώα και έγραψε τα ονόματα των μεγάλων ζώων του αγροκτήματος στις αριθμημένες θέσεις (γάιδαρος, αγελάδα, άλογο, κατσίκια, γουρούνι).

Η έκτη δραστηριότητα καλούταν: «*Ταίριαξε τις μαμάδες με τα μικρά τους!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια ταίριαξε τις κάρτες που αναπαριστούσαν τους προγόνους ορισμένων ζώων (γάτα, λιοντάρι, σκύλα, αγελάδα, κατσίκα) με τις κάρτες που αναπαριστούσαν τους απογόνους τους (γατάκι, λιονταράκι, σκυλάκι, αγελαδάκι, κατσικάκι) και στη συνέχεια τα κόλλησε με βέλκτρον στο ντοσιέ, δημιουργώντας τις οικογένειες των ζώων. Η Τ. ταίριαξε χωρίς βοήθεια τους προγόνους των ζώων με τους απογόνους τους και έγραψε τα ονόματά τους στις αριθμημένες θέσεις (γάτα – γατάκι, λιοντάρι – λιονταράκι, σκύλα – σκυλάκι, αγελάδα – αγελαδάκι, κατσίκα – κατσικάκι).

Η έβδομη δραστηριότητα για την υλοποίηση του προαναφερθέντος βήματος είχε τίτλο: «*Μάντεψε ποιο ζώο είναι!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να διαβάσει 8 προτάσεις – γρίφους, οι οποίες ήταν γραμμένες σε Α' πρόσωπο και περιέγραφαν ένα συγκεκριμένο ζώο η κάθε μια τους. Η μαθήτρια καλούταν να αναγνωρίσει ποιο ζώο περιέγραφε η κάθε πρόταση και έπειτα να κολλήσει δίπλα της την εικόνα του αντίστοιχου ζώου. Στη συνέχεια, η μαθήτρια καλούταν να γράψει το όνομα του ζώου, λύνοντας τους γρίφους. Η Τ. λοιπόν βρήκε με μικρή βοήθεια ποιο ζώο περιέγραφε ο εκάστοτε γρίφος στο ντοσιέ, κόλλησε με βέλκτρον τις εικόνες των ζώων δίπλα από τους γρίφους και έγραψε τα ονόματα των ζώων (κοάλα, κροκόδειλος, τίγρη, νυχτερίδα, λιοντάρι, ελέφαντας, καμηλοπάρδαλη, ζέβρα) στις θέσεις που υποδεικνύονταν, λύνοντας τους γρίφους. Αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «αγροκτήματος» και «καμηλοπάρδαλη», καθώς εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλέγματα και είναι πολυσύλλαβες.

Η όγδοη δραστηριότητα ονομαζόταν: «*Ο Τομ και ο Τζέρι παίζουν*». Η μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας περιγράφεται εκτενώς στην επόμενη ενότητα (3.3.2.).

Το έβδομο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να ξέρει τις έννοιες ψηλά – χαμηλά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, της δόθηκαν 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 25/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα για την υλοποίηση του συγκεκριμένου βήματος λεγόταν: «*Μπορείς να γράψεις ψηλά και χαμηλά στον πίνακα τις λέξεις που θα ακούσεις;*». Η μαθήτρια αρχικά άκουσε με τυχαία σειρά ένα προς ένα τόσο ορισμένα ονόματα ζώων που πετάνε ψηλά στον ουρανό (κουκουβάγια, πουλί, αετός, πεταλούδα, μέλισσα) όσο και ορισμένα ονόματα ζώων που ζουν χαμηλά στη γη (πρόβατο, αγελάδα, κότα, γουρούνι, σκύλος). Η μαθήτρια καλούταν λοιπόν να

γράφει κάθε ένα όνομα ζώου που άκουγε με τυχαία σειρά στην αντίστοιχη θέση που ήταν οριοθετημένη στον πίνακα (ψηλά, χαμηλά). Η Τ. ξεχώρισε χωρίς βοήθεια ποια από τα ζώα που της αναφέραμε ζουν στη ξηρά και ποια πετάνε στον ουρανό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, έγραψε στη σωστή θέση τα ονόματα των προαναφερθέντων ζώων.

Η δεύτερη δραστηριότητα καλούταν: «*Κόλλησε τα αντικείμενα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να ξεχωρίσει τα αντικείμενα της κουζίνας που θα τοποθετούσε ψηλά (γυάλα, μαρμελάδα, μέλι) και απεικονίζονταν σε κάρτες από τα αντικείμενα που ταίριαζε να βρίσκονται χαμηλά (βάζο, μπουλ, πιάτο, καρέκλα, τραπέζι, χαλί, καρέκλα). Στη συνέχεια, η Τ. κόλλησε με βέλκτρον στο ντοσιέ τις συγκεκριμένες κάρτες στις αντίστοιχες θέσεις της κουζίνας (ψηλά, χαμηλά). Η Τ. ξεχώρισε επομένως με μικρή βοήθεια τα αντικείμενα της κουζίνας που βρίσκονται ψηλά από τα αντικείμενα που βρίσκονται χαμηλά, τα κόλλησε με βέλκτρον και έγραψε τα ονόματά τους στις αριθμημένες θέσεις.

Η τρίτη δραστηριότητα είχε τίτλο: «*Κόλλησε τα ζώα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια ξεχώρισε τα ιπτάμενα ζώα που θα τοποθετούσε ψηλά (κουκουβάγια, πουλί, αετός, πεταλούδα, μέλισσα) και απεικονίζονταν σε κάρτες από τα ζώα της στεριάς που ζουν χαμηλά στη γη (πρόβατο, αγελάδα, κότα, γουρούνι, σκύλος). Στη συνέχεια, η Τ. κόλλησε με βέλκτρον στο ντοσιέ τις συγκεκριμένες κάρτες στις αντίστοιχες θέσεις του εικονιζόμενου τοπίου (ψηλά, χαμηλά). Η Τ. ξεχώρισε επομένως χωρίς βοήθεια τα ιπτάμενα ζώα που βρίσκονται ψηλά από τα ζώα της στεριάς που βρίσκονται χαμηλά, τα κόλλησε με βέλκτρον και έγραψε τα ονόματά τους στις αριθμημένες θέσεις.

Η τέταρτη δραστηριότητα ονομαζόταν: «*Ξεχώρισε τα ψηλά από τα χαμηλά και γράψε τις προτάσεις - Τα ράφια του ψυγείου!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να παρατηρήσει τις θέσεις ορισμένων τροφίμων στο ψυγείο (τυρί, πιπεριές, αυγά, ψάρι, γάλα, καρότα, σταφύλι, γλυκά) και στη συνέχεια να γράψει τις θέσεις τους στις προτάσεις που της δίνονταν στο ντοσιέ (ψηλά, χαμηλά) σε σύγκριση με τη θέση άλλων τροφίμων. Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα τρόφιμα που βρίσκονταν πιο ψηλά ή πιο χαμηλά από τα υπόλοιπα τρόφιμα σημειώνοντας γραπτώς τη θέση τους στα κενά των προτάσεων. Αναφορικά τώρα με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «αντικείμενα» και «πορτοκαλάδα», καθώς η πρώτη δεν εμπίπτει στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί καθημερινά και η δεύτερη εμπεριέχει το συμφωνικό σύμπλεγμα «ρτ» και είναι πολυσύλλαβη.

Η πέμπτη δραστηριότητα ονομαζόταν: «*Φτιάξε το παζλ και γράψε τη θέση των αντικειμένων!*». Συγκεκριμένα, η μαθήτρια συναρμολόγησε 8 παζλ – ιστορίες τριών κομματιών, ξεχωρίζοντας τα αντικείμενα ή τα μέρη του σώματος των ηρώων που βρίσκονταν ψηλά ή χαμηλά. Η μαθήτρια ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τις θέσεις των αντικειμένων και των μερών του σώματος των ηρώων που βρίσκονταν ψηλά (σκούφος, γαλάζιο τουβλάκι, κεράκια, φτυάρι, ουρά γάτας, κεράσια, ουρά σκύλου, κεφάλι) από εκείνες που βρίσκονταν χαμηλά (δόλωμα, κόκκινο τουβλάκι, πιάτο, λαγός, κεφάλι γάτας, λουλούδι, κουβάδες, πόδια). Στη συνέχεια, η μαθήτρια έγραψε στο τετράδιο της τα αντικείμενα ή τα μέρη του σώματος των ηρώων που βρίσκονταν ψηλά στην αριστερή στήλη και τα αντίστοιχα που βρίσκονταν χαμηλά στη δεξιά στήλη. Τέλος, διάβασε τα ονόματα των αντικειμένων ή των μερών του σώματος των ηρώων των 8 ιστοριών – παζλ που ήταν γραμμένα τόσο στην αριστερή στήλη (ψηλά) όσο και στη δεξιά στήλη (χαμηλά).

Η έκτη δραστηριότητα με στόχο την υλοποίηση του συγκεκριμένου βήματος λεγόταν: «*Τα μεταφορικά μέσα!*». Η μαθήτρια ξεχώρισε χωρίς βοήθεια τα εναέρια μεταφορικά μέσα που πετάνε ψηλά (ελικόπτερο, αεροπλάνο, πύραυλος, αερόστατο) από τα επίγεια που μετακινούνται χαμηλά στη γη (πατίνι, μοτοσικλέτα, λεωφορείο, τρένο, αυτοκίνητο, ποδήλατο). Στη συνέχεια, η μαθήτρια κόλλησε με βέλκτρον στο ντοσιέ τις συγκεκριμένες κάρτες που τα αναπαριστούσαν στις αντίστοιχες θέσεις (ψηλά, χαμηλά) του εικονιζόμενου τοπίου.

Η έβδομη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης με στόχο την κατανόηση των εννοιών ψηλά και χαμηλά καλούνταν: «*Η Ντόρα κάνει ησυχία*». Η μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας περιγράφεται εκτενώς στην επόμενη ενότητα (3.3.2.).

Το όγδοο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν η μαθήτρια να ξέρει τις έννοιες βαρύ – ελαφρύ. Συνεπώς, της ανατέθηκαν 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 27/02/2015. Η πρώτη δραστηριότητα για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου βήματος είχε τίτλο: «*Σύγκρινε το βάρος σου με αυτό των συμμαθητών σου!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να ζυγιστεί η ίδια αλλά και να ζυγίσει τους συμμαθητές της, γράφοντας στον πίνακα τα ονόματά τους και δίπλα τους το αντίστοιχο βάρος που τους αναλογεί. Στη συνέχεια, η μαθήτρια διέταξε τα βάρη και κατ' επέκταση τους συμμαθητές της από τον βαρύτερο προς τον ελαφρύτερο. Η Τ. κατέγραψε με μικρή βοήθεια τις ενδείξεις που έδειχνε η ζυγαριά και έπειτα

διατάσσοντάς τες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι η βαρύτερη μαθήτρια της τάξης, ενώ ο Σ. ο ελαφρύτερος (Τ. 67 κιλά, Θ. 55 κιλά, Ρ. 45 κιλά και Σ. 25 κιλά).

Η δεύτερη δραστηριότητα ονομαζόταν: *«Κόλλησε τα αντικείμενα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους!»*. Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να ξεχωρίσει τα βαριά αντικείμενα που απεικονίζονταν σε κάρτες (ντουλάπα, κουζίνα, ψυγείο, τραπέζι, κρεβάτι) από τα ελαφριά αντικείμενα (ποτήρι, μολύβι, κουτάλι, πινέλο, πιρούνι) και στη συνέχεια να τα κολλήσει με βέλκτρον στο ντοσιέ, δημιουργώντας δύο ομάδες (βαριά, ελαφριά). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα βαριά από τα ελαφριά αντικείμενα και έγραψε τα ονόματά τους στις αριθμημένες θέσεις του ντοσιέ.

Η τρίτη δραστηριότητα λεγόταν: *«Ξεχώρισε τα βαριά από τα ελαφριά αντικείμενα και βάλε τα πάνω στις ζυγαριές!»*. Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια ξεχώρισε τα βαριά αντικείμενα που απεικονίζονταν σε κάρτες (κουτάλα, τραπέζι, λάμπες, πιάτο, κουζίνα, κρεβάτι μπουκάλι, τραπέζι, καρέκλα, ντουλάπα, ψυγείο, πορτατίφ) από τα ελαφριά αντικείμενα (κουτάλι, ψαλίδι, λάμπα, πινέλο, κάθισμα, μολύβι, ποτήρι, ποτήρι, πιρούνι, πιρούνι, χαλί, καπέλο) και στη συνέχεια τα κόλλησε με βέλκτρον στο ντοσιέ, *«ζυγίζοντάς»* τα στους εικονιζόμενους ζυγούς ισορροπίας. Η Τ. ξεχώρισε χωρίς βοήθεια τα βαριά από τα ελαφριά αντικείμενα και τα τοποθέτησε στις κατάλληλες θέσεις των ζυγών ισορροπίας του ντοσιέ (χαμηλά τα βαριά και ψηλά τα ελαφριά).

Η τέταρτη δραστηριότητα καλούταν: *«Κόλλησε τα ζώα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους!»*. Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα βαριά (ελέφαντας, ζέβρα, λιοντάρι, γουρούνι, αγελάδα) από τα ελαφριά ζώα (πεταλούδα, μέλισσα, πουλί, κότα, τигράκι) κολλώντας με βέλκτρον στις αντίστοιχες ομάδες και έγραψε τα ονόματά τους στις αριθμημένες θέσεις του ντοσιέ.

Η πέμπτη δραστηριότητα με στόχο την υλοποίηση του συγκεκριμένου βήματος είχε τίτλο: *«Κύκλωσε τα ζώα που είναι πιο βαριά από τη Ντόρα και ονόμασέ τα!»*. Διακρίνοντάς τα από εκείνα που ήταν πιο ελαφριά από την αγαπημένη της εξερευνητρια. Η μαθήτρια ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα βαρύτερα (ελέφαντας, τίγρη, λιοντάρι, κροκόδειλος, ζέβρα, καμηλοπάρδαλη, αγελάδα) από τα ελαφρύτερα ζώα (μέλισσα, πεταλούδα, πουλί, κότα, κατσίκια) σε σχέση με τη Ντόρα. Στη συνέχεια, έγραψε στις αριθμημένες θέσεις του ντοσιέ τα ονόματα των βαρύτερων ζώων. Έπειτα, διάβασε τα ονόματα των βαριών ζώων με τη σειρά που τα είχε γράψει. Κλείνοντας, αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε μικρή

δυσκολία στη γραφή και ανάγνωση των λέξεων «κροκόδειλος» και «καμηλοπάρδαλη».

Η έκτη δραστηριότητα ονομαζόταν: *«Κύκλωσε τα αντικείμενα που είναι πιο ελαφριά από τη Ντόρα και ονόμασέ τα!»*. Η Τ. κύκλωσε χωρίς βοήθεια τα ελαφριά αντικείμενα (ψαλίδι, μαρμελάδα, μολύβι, πιρούνι, πιάτο, ποτήρι, πινέλο, κουτάλι) που απεικονίζονταν στο ντοσιέ και έγραψε τα ονόματά τους στις αριθμημένες θέσεις παραβλέποντας τα βαρύτερα (τραπέζι, ντουλάπα, ψυγείο, κουζίνα, κρεβάτι, εξωτερικές λάμπες).

Η έβδομη δραστηριότητα της πειραματικής παρέμβασης με στόχο την κατανόηση των εννοιών «βαρύς – ελαφρύς» λεγόταν: *«Προσέχω το βάρος μου»*. Στο σημείο αυτό, δόθηκε στη μαθήτριά ένα διαφοροποιημένο κείμενο. Το κείμενο ήταν γραμμένο σε Α' πρόσωπο και είχε ως πρωταγωνίστρια την αγαπημένη της Ντόρα, την εξερευνήτρια. Για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν οπτικοί νοητικοί διευκολυντές καθώς και απλές λέξεις τύπου σύμφωνο φωνήεν ως επί το πλείστον. Η μαθήτριά κλήθηκε λοιπόν να διαβάσει και να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου. Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθειά, προκειμένου να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησης, επιλέγοντας τη σωστή απάντηση.

Το ένατο βήμα της πειραματικής παρέμβασης που έπρεπε να κατακτηθεί το Μάρτιο ήταν η μαθήτριά να ξέρει τις έννοιες χοντρός – λεπτός. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δόθηκαν στην Τ. 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 02/03/2015. Η πρώτη δραστηριότητα για την υλοποίηση του συγκεκριμένου βήματος καλούνταν: *«Ξεχώρισε τα λεπτά από τα χοντρά αντικείμενα και βάλε τα στη σωστή θέση!»*. Στο σημείο αυτό, η μαθήτριά ξεχώρισε οχτώ κάρτες που αναπαριστούσαν αντικείμενα και φυτά, κολλώντας τες με βέλκτρον στην κατάλληλη θέση του ντοσιέ (λεπτά, χοντρά). Η Τ. ξεχώρισε τα λεπτά από τα χοντρά αντικείμενα και φυτά (βάζο, δέντρο, βιβλίο, ραφιέρα) χωρίς βοήθεια και έπειτα κόλλησε τις κάρτες με βέλκτρον στην αντίστοιχη θέση του ντοσιέ.

Η δεύτερη δραστηριότητα είχε τίτλο: *«Μπορείς να ονομάσεις τα ζώα που έφαγαν πολύ και πάχυναν;»*. Στο σημείο αυτό, η μαθήτριά κλήθηκε να ξεχωρίσει τα χοντρά ζώα που απεικονίζονταν σε κάρτες (αρκούδα, γουρούνι, ιπποπόταμος, ελέφαντας, γορίλας) από τα λεπτά ζώα (ψάρι, ζέβρα, άλογο, λιοντάρι, γάτα) και στη συνέχεια να τα κολλήσει με βέλκτρον στο ντοσιέ δημιουργώντας δύο ομάδες (χοντρά, λεπτά). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα χοντρά από τα λεπτά ζώα και έγραψε τα ονόματα

των χοντρών (αρκούδα, γουρούνι, ιπποπόταμος, ελέφαντας, γορίλας) στις αριθμημένες θέσεις του ντοσιέ.

Η τρίτη δραστηριότητα ονομαζόταν: «*Κάποια ζώα τρώνε υγιεινά, γι' αυτό και είναι λεπτά. Μπορείς να τα ονομάσεις;*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια ξεχώρισε τα λεπτά ζώα που απεικονίζονταν σε κάρτες (καμηλοπάρδαλη, λιοντάρι, τίγρη, καμηλοπάρδαλη) από τα χοντρά ζώα (αγελάδα, αρκούδα, κροκόδειλος, ιπποπόταμος) και στη συνέχεια να τα κολλήσει με βέλκτρον στο ντοσιέ, δημιουργώντας δύο ομάδες (χοντρά, λεπτά). Η Τ. ξεχώρισε με μικρή βοήθεια τα λεπτά από τα χοντρά ζώα και έγραψε τα ονόματα των λεπτών (καμηλοπάρδαλη, λιοντάρι, τίγρη, καμηλοπάρδαλη) στις αριθμημένες θέσεις του ντοσιέ.

Η τέταρτη δραστηριότητα λεγόταν: «*Γράψε τις λέξεις που θα ακούσεις με το χοντρό και το λεπτό μαρκαδόρο!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια κλήθηκε να ξεχωρίσει ένα προς ένα τα ονόματα χοντρών ζώων που άκουσε με τυχαία σειρά (ελέφαντας, αρκούδα, γουρούνι, ιπποπόταμος, γορίλας) από τα ονόματα λεπτών ζώων (φίδι, γάτα, καμηλοπάρδαλη, τίγρη, λιοντάρι) και στη συνέχεια να γράψει τα ονόματα των χοντρών ζώων με το χοντρό μαρκαδόρο και τα ονόματα των λεπτών ζώων με το λεπτό μαρκαδόρο, δημιουργώντας δύο στήλες (χοντρά, λεπτά). Η Τ. ξεχώρισε χωρίς βοήθεια τα χοντρά από τα λεπτά ζώα που άκουσε με τυχαία σειρά και έγραψε τα ονόματά τους στις κάρτες που της δίνονταν με το χοντρό και το λεπτό μαρκαδόρο αντίστοιχα. Αναφορικά με την αναγνωστική διαδικασία, η Τ. συνάντησε μικρή δυσκολία στη γραφή και ανάγνωση των λέξεων «ιπποπόταμος» και «καμηλοπάρδαλη», καθώς είναι πολυσύλλαβες και εμπεριέχουν συμφωνικό σύμπλεγμα.

Η πέμπτη δραστηριότητα καλούταν: «*Όρα να μάθουμε να δένουμε τα χοντρά κορδόνια των παπουτσιών μας!*». Η Τ. έδεσε τα χοντρά κορδόνια της κασετίνας – παπούτσι, αξιοποιώντας τις εικονικές προτροπές στο φωτογραφικό άλμπουμ. Έπειτα, μετά από αρκετή εξάσκηση, της ζητήθηκε να δέσει τα κορδόνια του συγκεκριμένου παπουτσιού αλλά και των παπουτσιών της, δίχως τη χρήση των εικονικών προτροπών που απεικονίζονταν στο άλμπουμ. Η Τ. κατάφερε να υλοποιήσει τα πέντε πρώτα βήματα, αλλά χρειάστηκε μικρή βοήθεια στην εφαρμογή του έκτου και τελευταίου βήματος.

Η έκτη δραστηριότητα είχε τίτλο: «*Όρα να μάθουμε να δένουμε τα λεπτά κορδόνια των παπουτσιών μας!*». Η Τ. έδεσε τα λεπτά κορδόνια του χαρτονένιου παπουτσιού, αξιοποιώντας τις εικονικές προτροπές στο φωτογραφικό άλμπουμ. Στη συνέχεια,

μετά από αρκετή εξάσκηση, της ζητήθηκε να δέσει τα κορδόνια του συγκεκριμένου παπουτσιού, δίχως τη χρήση των εικονικών προτροπών που απεικονίζονταν στο άλμπουμ. Η Τ. κατάφερε να υλοποιήσει τα τέσσερα πρώτα βήματα και χρειάστηκε βοήθεια στην εφαρμογή του πέμπτου και έκτου βήματος.

Η έβδομη δραστηριότητα ονομαζόταν: «*Η Ντόρα θύμωσε*». Η μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας περιγράφεται εκτενώς στην επόμενη ενότητα (3.3.2.).

Τέλος, το δέκατο βήμα της πειραματικής παρέμβασης ήταν να λείει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση. Για το λόγο αυτό, δόθηκαν στη μαθήτρια 7 δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν στις 03/03/2015. Η πρώτη δραστηριότητα για την υλοποίηση του συγκεκριμένου βήματος ονομαζόταν: «*Δες το παραμύθι της Χιονάτης!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια παρακολούθησε στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ένα βίντεο που παρουσίαζε το παραμύθι της Χιονάτης (διάρκειας πέντε λεπτών) και έπειτα περιέγραψε τα αντικείμενα, τα ζώα και τις σκηνές που είδε στο σχετικό βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=mj8g9AUM9V0>). Η μαθήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της παρακολούθησης των χαρακτηριστικότερων στιγμιότυπων όχι μόνο άκουγε τη μελοποιημένη αφήγηση του παραμυθιού στην ελληνική γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα διάβαζε και τους υπότιτλους, οι οποίοι διακρίνονταν για την ομοιοκαταληξία τους. Στη συνέχεια, τέθηκαν ερωτήσεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων, των ζώων και των σκηνών. Η Τ. περιέγραψε με μικρή βοήθεια τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων, των ζώων και των σκηνών που παρακολούθησε στο σχετικό βίντεο.

Η δεύτερη δραστηριότητα λεγόταν: «*Η Χιονάτη και η ξένη Μάγισσα*». Στο σημείο αυτό, δόθηκε στη μαθήτρια ένα διαφοροποιημένο κείμενο. Το κείμενο ήταν γραμμένο σε Γ' πρόσωπο και είχε ως πρωταγωνίστρια την αγαπημένη της Χιονάτη. Για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν οπτικοί νοητικοί διευκολυντές καθώς και απλές λέξεις τύπου σύμφωνο φωνήεν ως επί το πλείστον. Η μαθήτρια κλήθηκε λοιπόν να διαβάσει και να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου. Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθειά, προκειμένου να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησης, επιλέγοντας τη σωστή απάντηση.

Η τρίτη δραστηριότητα καλούταν: «*Φτιάξε το παζλ της Χιονάτης και πες τι δείχνει κάθε εικόνα!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτρια συναρμολόγησε το παζλ με το παραμύθι της Χιονάτης και να περιγράψει προφορικά και γραπτά τις οκτώ σκηνές του παραμυθιού που σχηματίζονταν. Η Τ. συναρμολόγησε το παζλ με τη βοήθεια της

συμμαθήτριάς της, της Ρ. Έπειτα, περιέγραψε προφορικά την κάθε μία από τις οκτώ σκηνές του παραμυθιού. Εντούτοις, χρειάστηκε τη βοήθειά μας, έτσι ώστε να γράψει μία πρόταση για κάθε μία από τις οκτώ σκηνές του παραμυθιού στις αριθμημένες θέσεις του τετραδίου της.

Η τέταρτη δραστηριότητα είχε τίτλο: «*Δες τη μαγειρική εκπομπή για τα γεμιστά!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτριά κλήθηκε να παρακολουθήσει στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ένα απόσπασμα βίντεο που παρουσίαζε την εκτέλεση της συνταγής των γεμιστών (διάρκειας πέντε λεπτών) και έπειτα να περιγράψει τμηματικά τα υλικά, τα αντικείμενα και τις σκηνές που είδε στο σχετικό βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=L4-zQQLO3Og>). Ειδικότερα, τέθηκαν προφορικές ερωτήσεις αναφορικά με τα υλικά, τα αντικείμενα που χρησιμοποίησε ο μάγειρας και την εκτέλεση της συνταγής. Η Τ. περιέγραψε με μικρή βοήθεια τα υλικά, τα αντικείμενα και τις σκηνές εκτέλεσης της συνταγής, που παρακολούθησε στο σχετικό βίντεο.

Η πέμπτη δραστηριότητα ονομαζόταν: «*Συνταγή για γεμιστά!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτριά αναγνώρισε στο ντοσιέ τους οπτικούς νοητικούς διευκολυντές που αναπαριστούσαν τα υλικά της συνταγής των γεμιστών και έπειτα να γράψει δίπλα στον καθένα το όνομα του υλικού που αναπαριστούσε (ντομάτες, πιπεριές, κρεμμύδι, σκόρδο, μαϊντανό, δυόσμο, πατάτες, ρύζι, αλάτι, πιπέρι, λάδι). Η Τ. έγραψε με μικρή βοήθεια τα ονόματα των υλικών των γεμιστών δίπλα από τις αντίστοιχες εικόνες.

Η έκτη δραστηριότητα λεγόταν: «*Μαγείρεψε γεμιστά!*». Στο σημείο αυτό, η μαθήτριά κλήθηκε να διαβάσει στο ντοσιέ τις οδηγίες εκτέλεσης της συνταγής των γεμιστών, αφού προηγουμένως έγραψε τα ονόματα των υλικών της συνταγής δίπλα από τους αντίστοιχους οπτικούς νοητικούς διευκολυντές (ντομάτες, πιπεριές, κρεμμύδι, σκόρδο, μαϊντανό, δυόσμο, πατάτες, ρύζι, αλάτι, πιπέρι, λάδι). Η Τ. έγραψε με μικρή βοήθεια τα ονόματα των υλικών των γεμιστών δίπλα από τις αντίστοιχες εικόνες και διάβασε με χαρά το κείμενο των οδηγιών.

Η έβδομη δραστηριότητα καλούταν: «*Η Ντόρα έχει πονόκοιλο*». Στο σημείο αυτό, δόθηκε στη μαθήτριά ένα διαφοροποιημένο κείμενο. Το κείμενο ήταν γραμμένο σε Γ' πρόσωπο και είχε ως πρωταγωνίστρια την αγαπημένη της Ντόρα, την εξερευνήτρια. Για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν οπτικοί νοητικοί διευκολυντές καθώς και απλές λέξεις τύπου σύμφωνο φωνήεν ως επί το πλείστον. Η μαθήτριά λοιπόν διάβασε και περιέγραψε προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου. Η Τ. χρειάστηκε μικρή βοήθειά, προκειμένου να απαντήσει σε σχετικές

ερωτήσεις κατανόησης, επιλέγοντας τη σωστή απάντηση. Συμπερασματικά, η Τ. ήταν αρκετά κινητοποιημένη και χαρούμενη. Νιώσαμε μεγάλη ικανοποίηση, όταν την είδαμε να συμμετέχει με ανυπομονησία και ιδιαίτερη προσοχή σε όλες τις δραστηριότητες του πειράματος.

Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης και καταγραφής της προόδου της μαθήτριας με στόχο την επανατροφοδότηση του διδακτικού προγράμματος οφείλουμε να σημειώσουμε ότι από την ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης διαπιστώσαμε ότι βελτιώθηκε ικανοποιητικά η μαθησιακή ετοιμότητα της Τ. στις αναπτυξιακές περιοχές του Προφορικού Λόγου (Ακρόαση, Συμμετοχή στο διάλογο), της Ψυχοκινητικότητας (Λεπτή Κινητικότητα) και της Συναισθηματικής Οργάνωσης (Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον για μάθηση). Από την άλλη πλευρά, βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η μαθησιακή ετοιμότητα της Τ. στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων (Λειτουργική Μνήμη). Επίσης, παρουσίασε ικανοποιητική βελτίωση στις Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές της δεξιότητες (Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή) καθώς και στις Κοινωνικές της Δεξιότητες (επίδειξη κοινωνικής συμπεριφοράς).

Η βελτίωση της μαθησιακής ετοιμότητας της Τ. στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων ήταν σημαντική, καθώς η Τ. θυμάται σε μεγαλύτερο βαθμό ό,τι βλέπει, ακούει και φτιάχνει σε σχέση με την αρχική, ενδιάμεση και τελική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (18-11-2014 έως 22-01-2015). Η Τ. στις τελικές άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις παρουσίαζε απόκλιση 5,66 εξαμήνων προς τα κάτω στη Λειτουργική της Μνήμη. Η απόκλιση αυτή, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, μειώθηκε κατά 0,51 εξάμηνα (-5,15), καθώς η Τ. αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά το όνομά της, λέει ονόματα προσώπων, αντικειμένων και ονομάζει τα όσπρια, τα ζυμαρικά, τις σκόνες και τα υγρά. Επίσης, γνωρίζει τις έννοιες ψηλός – κοντός, μεγάλος – μικρός, ψηλά – χαμηλά, βαρύς – ελαφρύς και χοντρός – λεπτός. Παράλληλα, ανακαλεί στη μνήμη της σε μεγαλύτερο βαθμό αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση ή στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή.

Αναφορικά με τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και συγκεκριμένα τις Γλωσσικές Δεξιότητες, η μαθήτρια στις τελικές άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις παρουσίαζε απόκλιση 7,66 εξαμήνων προς τα κάτω στην Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή. Οι αποκλίσεις αυτές, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, μειώθηκαν κατά 0,34

εξάμηνα (-7,32). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την Ανάγνωση, η μαθήτριά διαβάζει με γρηγορότερο ρυθμό απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις. Επίσης, όσον αφορά την Αναγνωστική Κατανόηση κατανοεί το κείμενο που διαβάζει σε μεγαλύτερο βαθμό, εφόσον σε αυτό υπάρχουν απλές 3σύλλαβες λέξεις του τύπου ΣΦΣΦΦΦ (π.χ. μιλάει). Επιπλέον, κατανοεί το κείμενο που διαβάζει σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν υπάρχουν σε αυτό μέχρι 5 οπτικοί νοητικοί διευκολυντές. Τέλος, αναφορικά με τη Γραφή, η Τ. γράφει προτάσεις με υπαγόρευση τηρώντας σε μεγαλύτερο βαθμό τους ορθογραφικούς κανόνες και αντιγράφει με πιο γρήγορο ρυθμό απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις, γεγονός που σηματοδοτεί και τη βελτίωση της Ψυχοκινητικότητάς της (Λεπτή Κινητικότητα).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος ταυτοποιούνται με τις έρευνες που έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν αξιοσημείωτα χαμηλότερη απόδοση σε σαφείς μνημονικές δοκιμασίες απ' ό,τι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Mosse & Jarrold, 2010). Αν και παρουσιάζουν λοιπόν μια σαφή αδυναμία στην ακουστική μνήμη, το λεξιλόγιό τους και οι μνημονικές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Couzens, Haynes, & Cuskelly, 2012). Πράγματι, και εμείς διαπιστώσαμε ότι η μαθήτριά μελέτης περίπτωσης παρουσίαζε χαμηλότερη απόδοση σε σαφείς μνημονικές δοκιμασίες κατά τη διάρκεια της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης (18-11-2014 έως 22-01-2015). Εντούτοις, χρησιμοποιώντας την ενταξιακή διδακτική στρατηγική του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. για τη διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων το λεξιλόγιό της και οι μνημονικές της δεξιότητες βελτιώθηκαν.

Επίσης, για αρκετά παιδιά με Σύνδρομο Down η αλληλεπίδραση με τους άλλους και η κατανόηση των συναισθημάτων τους και των προθέσεων τους μπορεί να μην είναι τόσο εύκολη όσο είναι για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Cebula, Moore, & Wishart, 2010). Οι γονείς των παιδιών αυτών επιθυμούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτονομίας διατηρώντας τις ανησυχίες τους αναφορικά με την ασφάλειά τους και τις ικανότητές τους να συνεργάζονται (Johnson, 2006). Ειδικότερα, μια σημαντική πτυχή της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση της αυτόνομης διαβίωσης και η ανάπτυξη περισσότερων και ανεξάρτητων κοινωνικών σχέσεων (Cuckle & Wilson, 2002). Η μαθήτριά λοιπόν ανέπτυξε σε ικανοποιητικό βαθμό τις Κοινωνικές της Δεξιότητες (επίδειξη κοινωνικής συμπεριφοράς), τη Συναισθηματική της Οργάνωση (Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον

για μάθηση) και τον Προφορικό της Λόγο (Ακρόαση, Συμμετοχή στο διάλογο) διαβάζοντας τα διαφοροποιημένα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών με θέμα: α) Να είναι ευγενική, όταν επικοινωνεί με τους άλλους, β) να ζητά την άδεια σηκώνοντας το χέρι της, γ) να διεκδικεί με ευγένεια τη σειρά της στο παζλ, δ) να κάνει ησυχία μέσα στην τάξη και ε) να διαχειρίζεται το θυμό της.

Η συχνή εξάσκηση στην ανάγνωση λοιπόν βοήθησε στη βελτίωση της ομιλίας της και των γλωσσικών της δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα ανέπτυξε τη φωνολογική της ενημερότητα (Ricci & Osipova, 2012). Η χρήση συνεπώς εναλλακτικών μέσων όπως ακίνητων και κινητών εικόνων, των παιχνιδιών ρόλων, της αφήγησης ιστοριών, της ψηφιακής τεχνολογίας και των τεχνών προσέφεραν εμπειρίες μιας ενταξιακής διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής με την κατάτμηση των δραστηριοτήτων σε μικρότερα βήματα (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007). Δημιουργώντας λοιπόν νέα κείμενα ή προσαρμόζοντας τα ήδη υπάρχοντα στα ενδιαφέροντα της μαθήτριας, στην προϋπάρχουσα γνώση της και στις ικανότητες ανάγνωσης της συμβάλαμε καθοριστικά στην αύξηση της κινητοποίησης, στην επαύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μέρος της (Morgan & Moni, 2008). Συγκεκριμένα, η αντικατάσταση του δύσκολου λεξιλογίου και των φράσεων με απλούστερες, η χρήση ευνόητης γλώσσας, η συντόμευση και απλοποίηση του μεγέθους των λέξεων και του κειμένου και η χρήση οπτικοποιημένων νοητικών διευκολυντών αποτέλεσαν βασικά σημεία για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στη μαθήτρια με Σύνδρομο Down (Morgan & Moni, 2008).

3.3.2. Μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση διαφοροποιημένων κειμένων κοινωνικών ιστοριών

Πίνακας 8

Ποσοτικά δεδομένα κοινωνικών ιστοριών

A/A	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Σωστές Απαντήσεις
1	Η Τ. μιλάει ευγενικά	28/01/2015	46	4σύλλαβες λέξεις του τύπου: ΣΦΣΦΦΣΦΣΦΦ(χαρούμενοι)	5	3/3
2	Η Ντόρα σηκώνει ψηλά το χέρι της	17/02/2015	59	3σύλλαβες λέξεις του τύπου: ΣΦΣΦΣΦΦ (σηκώνει)	5	3/3
3	Ο Τομ και ο Τζέρι παίζουν	24/02/2015	59	3σύλλαβες λέξεις του τύπου: ΣΦΣΦΦΦ (ρωτάει)	5	3/3
4	Η Ντόρα κάνει ησυχία	25/02/2015	58	3σύλλαβες λέξεις του τύπου: ΣΦΣΦΦΦ (μιλάει)	5	3/3
5	Η Ντόρα θύμωσε	02/03/2015	57	3σύλλαβες λέξεις του τύπου: ΣΦΣΦΣΦΦ (π.χ. θυμώνει)	5	3/3

Ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και από τα 5 διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στην πειραματική παρέμβαση προς ανάγνωση. Τα κείμενα αυτά ήταν σύντομα και σχετίζονταν με το διδακτικό στόχο του πειράματος («Να διαβάσει και να κατανοεί απλό κείμενο μέχρι 60 λέξεις»). Κάθε κείμενο κοινωνικών ιστοριών δεν ξεπερνούσε λοιπόν σε έκταση τις 60 λέξεις, περιείχε 5 οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και ως επί το πλείστον απλές 3σύλλαβες λέξεις του τύπου ΣΦΣΦΦΦ (π.χ. μιλάει). Τέλος, η αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριας μετρήθηκε με βάση τις σωστές απαντήσεις της στα εκάστοτε 3 κλειστού τύπου

ερωτήματα πολλαπλής επιλογής που της δίνονταν σε κάθε ένα από τα διαφοροποιημένα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών.

Το πρώτο διαφοροποιημένο κείμενο κοινωνικής ιστορίας που δόθηκε προς ανάγνωση στις 28/01/2015 είχε τίτλο: «Η Τ. μιλάει ευγενικά». Η μαθήτρια κλήθηκε να διαβάσει και να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου, όπου πρωταγωνιστούσε η ίδια, γεγονός που αύξησε την κινητοποίησή της. Το κείμενο είχε έκταση 46 λέξεων και εκτός από το γλωσσικό στόχο του πειράματος αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς της, έτσι ώστε να είναι ευγενική, όταν επικοινωνεί με τους άλλους.

Το δεύτερο διαφοροποιημένο κείμενο κοινωνικής ιστορίας που δόθηκε προς ανάγνωση στις 17/02/2015 ονομαζόταν: «Η Ντόρα σηκώνει ψηλά το χέρι της». Η μαθήτρια διάβασε και περιέγραψε προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου, όπου πρωταγωνιστούσε η αγαπημένη της Ντόρα η εξερευνήτρια, γεγονός που την κινητοποίησε ιδιαίτερα. Το κείμενο είχε έκταση 59 λέξεων και εκτός από το γλωσσικό στόχο του πειράματος αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς της, έτσι ώστε να περιμένει τη σειρά της για να μιλήσει (μαθαίνει να ζητά την άδεια σηκώνοντας το χέρι της).

Το τρίτο διαφοροποιημένο κείμενο κοινωνικής ιστορίας που δόθηκε προς ανάγνωση στις 24/02/2015 καλούνταν: «Ο Τομ και ο Τζέρι παίζουν». Η μαθήτρια κλήθηκε να διαβάσει και να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου, όπου πρωταγωνιστούσαν οι αγαπημένοι της ήρωες των παιδικών καρτούν Τομ και Τζέρι. Το κείμενο είχε έκταση 59 λέξεων και εκτός από το γλωσσικό στόχο του πειράματος αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς της, έτσι ώστε να διεκδικεί με ευγένεια τη σειρά της στο παζλ.

Το τέταρτο διαφοροποιημένο κείμενο κοινωνικής ιστορίας που δόθηκε προς ανάγνωση στις 25/02/2015 λεγόταν: «Η Ντόρα κάνει ησυχία». Η μαθήτρια διάβασε και περιέγραψε προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου, όπου πρωταγωνιστούσε η αγαπημένη της Ντόρα η εξερευνήτρια, γεγονός που την κινητοποίησε ιδιαίτερα. Το κείμενο είχε έκταση 58 λέξεων και εκτός από το γλωσσικό στόχο του πειράματος αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς της, έτσι ώστε να εκτελεί πρόθυμα τις οδηγίες που της δίνονται (να κάνει ησυχία μέσα στην τάξη).

Το πέμπτο διαφοροποιημένο κείμενο κοινωνικής ιστορίας που δόθηκε προς ανάγνωση στις 02/03/2015 είχε τίτλο: «Η Ντόρα θύμωσε». Η μαθήτρια κλήθηκε να

διαβάσει και να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου, όπου πρωταγωνιστούσε η αγαπημένη της Ντόρα, η εξερευνήτρια, γεγονός που αύξησε την κινητοποίησή της. Το κείμενο είχε έκταση 57 λέξεων και εκτός από το γλωσσικό στόχο του πειράματος αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς της, έτσι ώστε να διαχειρίζεται το θυμό της. Συνοψίζοντας, η μαθήτρια κατανόησε σε ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών αφού απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που της δόθηκαν σε κάθε ένα από τα 5 κείμενα.

3.3.3. Σημαντική ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης και ικανοποιητική υποστήριξη της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας σε σχέση με το σύντομο χρόνο υλοποίησης του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) ανέπτυξε σημαντικά την Εργαζόμενη Μνήμη της μαθήτριας με Σύνδρομο Down και υποστήριξε ικανοποιητικά την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της στο σύντομο χρόνο που υλοποιήθηκε. *«Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. αποτέλεσε μια θετική και λεπτομερή παρέμβαση. Η συγκεκριμένη ενταξιακή διδακτική στρατηγική υποστήριξε σε σημαντικό βαθμό την Εργαζόμενη Μνήμη της Μαθήτριας. Οι διαφορετικές δραστηριότητες αύξαναν κάθε φορά το ενδιαφέρον της Τ., καθώς ήταν 'δουλεμένες' με πολύ χρώμα και εικόνες, στοιχεία απαραίτητα για τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down. Η παρέμβαση υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό και την Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της μαθήτριας. Η θετική της ανταπόκριση στο πρόγραμμα, η εμπιστοσύνη που έδειξε και η ήρεμη ενασχόλησή της καταμαρτυρούν ότι σε όλους τους γνωστικούς τομείς της Τ., στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, στη συμπεριφορά και στις κοινωνικές της δεξιότητες υπήρξε αισθητή πρόοδος και βελτίωση»* (Λ.). *«Με το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. κατάφερες η μαθήτρια να αποκτήσει καλή συναισθηματική επαφή μαζί σου, πολύ καλή συνεργασία και αποδοχή. Το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα είχε αποτελεσματικότητα στην Εργαζόμενη Μνήμη, την Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή. Ωστόσο, οι μαθητές με Σύνδρομο Down έχουν ανάγκη από πολύ χρόνο. Στο χρόνο που διέθεσες έβαλες ένα λιθαράκι καλό»* (Κ.). *«Πράγματι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστήριξε αρκετά την*

Εργαζόμενη Μνήμη, την Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή. Με την υλοποίηση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. κατάφερες η μαθήτριά να σε συμπαθήσει πολύ. Μπόρεσες να καταλάβεις τι χειρισμούς απαιτεί. Δεν 'κάθισες' κάτω από την ταμπέλα Σύνδρομο Down. Μου άρεσε ότι την προσέγγισες ως ένα διαφορετικό άτομο και όχι ως ένα παιδί με Σύνδρομο Down. Η μαθήτριά κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος μιλούσε άνετα μαζί σου. Την προσέγγισες συναισθηματικά» (Ψ).

Ανάλογες ήταν οι θέσεις και των λοιπών ερωτώμενων, οι οποίοι επεσήμαναν την ικανοποιητική συμβολή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριάς. «*Ναι... Υπήρξε βελτίωση. Υποστήριξε και την Εργαζόμενη Μνήμη και την Ανάγνωση και την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή. Θεωρώ ωστόσο ότι σε μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξε την Εργαζόμενη Μνήμη. Το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα ήταν επομένως επιτυχές. Η μαθήτριά ενθουσιαζόταν και ευχαριστιόταν πολύ με τον ερχομό σου» (Υ).* «*Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. ως ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει: Α)Ενισχύθηκε η Εργαζόμενη Μνήμη και ο κινητικός της σχεδιασμός, καθώς η μαθήτριά είναι πλέον ικανότερη στο να εκτελεί πιο σύνθετες κινητικές δραστηριότητες. Β) Αυξήθηκε η συγκέντρωση προσοχής της και η φάση ετοιμότητάς της, καθώς διδάχθηκε 'περιμένω το παράγγελμα, να μου δοθεί μια δραστηριότητα, χωρίς να λειτουργώ άσκοπα και ασύδοτα'. Το ίδιο το παιδί ένιωθε ότι έπρεπε να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες που του έδινες. Γ) Αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτενέργεια και το αυτοσυναίσθημά της... Είμαι βέβαιη πως την αγάπη και το σεβασμό που έλαβε κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. θα τα αναπαράγει» (Φ).* «*Είναι σίγουρο ότι προστέθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία της Τ. ένας ακόμη παράγοντας. Η πρόσφατη επιστημονική γνώση και η διάθεση έπαιξε θετικό ρόλο στην προσφορά και στην αποδοχή από τη μαθήτριά. Η Τ. ήταν πολύ φιλική κατά την διεξαγωγή του προγράμματος. Εξέφραζε εμπιστοσύνη και ασφάλεια και ένιωθε άνεση να απευθυνθεί σε σένα, βασικές προϋποθέσεις για να επιτευχθεί στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας το καλύτερο αποτέλεσμα. Για τη μικρή χρονική διάρκεια ήταν δυσανάλογα μεγάλη η θετική επίδραση στην Εργαζόμενη Μνήμη, την Ανάγνωση, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της Τ.» (Δ).*

3.3.4. Βαθμός Συμβολής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας

Πίνακας 9

Βαθμός συμβολής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας

Βαθμός ισχύος δήλωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Υποστήριξη της Εργαζόμενης Μνήμης της μαθήτριας με Σύνδρομο Down μέσω του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης			10%	30%	60%
Υποστήριξη της ικανότητας Ανάγνωσης της μαθήτριας με Σύνδρομο Down μέσω του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης			20%	60%	20%
Υποστήριξη της ικανότητας Αναγνωστικής Κατανόησης της μαθήτριας με Σύνδρομο Down μέσω του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης			20%	60%	20%
Υποστήριξη της Γραφής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down μέσω του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης			20%	60%	20%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 9, η πλειονότητα του δείγματος των ερωτώμενων (60%) δήλωσε ότι το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υποστήριξε σε σημαντικό βαθμό την Εργαζόμενη Μνήμη της μαθήτριας με Σύνδρομο Down (Π., Λ., Ψ., Φ., Ε., Υ.). Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό την ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της μαθήτριας (Γ., Δ., Μ.). Ωστόσο, μία ερωτώμενη (10%) δήλωσε ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. υποστήριξε σε σχετικό βαθμό την Εργαζόμενη Μνήμη της μαθήτριας (Κ.).

Αναγιγνώσκοντας το συγκεκριμένο Πίνακα συνάγουμε επίσης ότι το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (60%) δήλωσε ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό την Ικανότητας Ανάγνωσης της μαθήτριας (Λ., Υ., Γ., Φ., Δ., Μ.). Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 20% δήλωσε ότι η

διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στα πλαίσια της πειραματικής παρέμβασης υποστήριξε σε σημαντικό βαθμό την Αναγνωστική Ικανότητα της μαθήτριας (Π., Ψ.), ενώ το υπόλοιπο 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι την υποστήριξε σε σχετικό βαθμό (Κ., Ε.).

Στη συνέχεια, η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων (60%) δήλωσε ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό την Ικανότητα Αναγνωστικής Κατανόησης της μαθήτριας με Σύνδρομο Down (Λ., Υ, Γ., Φ., Ε., Δ.). Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η πειραματική παρέμβαση υποστήριξε σε σημαντικό βαθμό την Αναγνωστική Κατανόηση της μαθήτριας (Π., Ψ). Εντούτοις, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των ερωτώμενων δήλωσε ότι η πειραματική εφαρμογή υποστήριξε σε σχετικό βαθμό την Αναγνωστική Κατανόηση της μαθήτριας (Κ., Μ.).

Τέλος, από τα δεδομένα του Πίνακα 9 διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα του δείγματος των ερωτώμενων (60%) δήλωσε ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό τη Γραφή της μαθήτριας (Λ., Υ., Γ., Φ., Δ., Μ.). Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 20% των ερωτώμενων δήλωσε ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. υποστήριξε σε σημαντικό βαθμό τη Γραφή της μαθήτριας (Π., Ψ.). Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 20% δήλωσε ότι το συγκεκριμένο εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα υποστήριξε σε σχετικό βαθμό τη Γραφή της μαθήτριας (Κ., Ε.).

3.4. Συμπεράσματα

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

Στο πρώτο μέρος της θεωρητικής θεμελίωσης της έρευνας υπογραμμίσαμε ότι η εκπαιδευτική ένταξη αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα (Runswick-Cole & Hodge, 2009). Αν και οι ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ξεκάθαρα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα που πηγάζουν από την τοποθέτηση σε τάξεις Γενικού Σχολείου, δεν έχει ξεκάθαρα διατυπωθεί κάποιος νόμος ότι τα παιδιά που φέρουν Σύνδρομο Down ή κάποια άλλη νοητική αναπηρία μπορούν να φοιτούν σε κανονικά σχολεία (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). Ειδικότερα, οι μαθητές με μέτριες, σοβαρές ή βαριές νοητικές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες και αυτισμό ακολουθούν Ατομικά Εκπαιδευτικά

Προγράμματα, τα οποία βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Alquraini, 2012). Τα παιδιά μάλιστα με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν αξιοσημείωτα χαμηλότερη απόδοση σε σαφείς μνημονικές δοκιμασίες απ' ό,τι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Mosse & Jarrold, 2010). Το λεξιλόγιό τους όμως και οι μνημονικές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Couzens, Haynes, & Cuskelly, 2012).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στην παραγωγή γραπτού λόγου και μια σχετική υπερτέρηση στην οπτική μνήμη. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η συχνή εξάσκηση στην ανάγνωση βοηθά στη βελτίωση της ομιλίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τη φωνολογική τους ενημερότητα (Ricci & Osipova, 2012). Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, μειονεκτούν στις δοκιμασίες προφορικής ευφράδειας και ειδικότερα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (Carr, 2012). Επίσης, η αδύναμη ακουστική βραχυπρόθεσμη μνήμη τους και η ακουστική εξασθένιση συνεισφέρουν από κοινού στις δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης με τη χρήση ακουστικών πληροφοριών (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αναγνωστική τους κατανόηση συνδέεται άρρηκτα με τα ιδιαίτερα ελλείμματά τους στη φωνολογική ενημερότητα και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Fajardo, και συν., 2014).

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δημιουργώντας νέα κείμενα ή προσαρμόζοντας τα ήδη υπάρχοντα στα ενδιαφέροντά τους, στην προϋπάρχουσα γνώση τους και στις ικανότητες ανάγνωσής τους έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν καθοριστικά στην αύξηση της κινητοποίησης, στην επαύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μέρους τους. Συνεπώς, όντας ικανά να διαβάσουν διαφοροποιημένα κείμενα, έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν οδηγίες προκειμένου να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τις δεξιότητές τους και σε άλλες περιοχές της κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής, όπως ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας, η ανεξαρτησία και οι εργασιακές ευκαιρίες (Morgan & Moni, 2008).

Στο δεύτερο μέρος της διεξαγωγής της έρευνας επισημαίνουμε ότι η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αποτελεί μια ατομική μελέτη περίπτωσης 13χρονης μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά στην Ε' τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού

Σχολείου στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, ακολουθήθηκε η μεικτή μέθοδος, η οποία συνδυάζει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερεύνησαν σε 3 φάσεις (18-11-2014 έως 22-01-2015): α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω Συνδρόμου Down (120 ώρες). Παράλληλα, στα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων εντάσσεται η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης που διεξήχθη από τις 18/11/2014 έως και τις 03/03/2015 (200 ώρες). Επίσης, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων που υλοποιήθηκε από τις 27/01/2015 έως τις 03/03/2015 με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους (40 ώρες). Εκτός αυτών, ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και από τις 10 ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 10-15 λεπτών με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτριά μελέτης περίπτωσης, δηλαδή τον ειδικό παιδαγωγό, τη λογοθεραπεύτρια, την κοινωνική λειτουργό, τη ψυχολόγο, την επισκέπτρια υγείας, τη γυμνάστρια, τη φυσιοθεραπεύτρια, την εργοθεραπεύτρια, το διευθυντή και τη μητέρα της μαθήτριάς (04/03/2015 έως 05/03/2015).

Σε ό,τι αφορά τα ποσοτικά δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν μέσω των 10 γραπτών ανώνυμων ερωτηματολογίων 15 ερωτήσεων κλίμακας Likert που δόθηκαν προς συμπλήρωση σε όλους τους προαναφερθέντες εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτριά μελέτη περίπτωσης (06/03/2015). Επίσης, ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των 5 διαφοροποιημένων κειμένων με κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν προς ανάγνωση κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων, καθώς μετρήθηκε η αναγνωστική κατανόηση της μαθήτριάς με οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και τύπο λέξης.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της παρέμβασης διαπιστώσαμε ότι βελτιώθηκε ικανοποιητικά η μαθησιακή ετοιμότητα της Τ. στις αναπτυξιακές περιοχές του Προφορικού Λόγου (Ακρόαση, Συμμετοχή στο διάλογο), της Ψυχοκινητικότητας (Λεπτή Κινητικότητα) και της Συναισθηματικής Οργάνωσης (Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον για μάθηση). Από την άλλη πλευρά, βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η

μαθησιακή ετοιμότητα της Τ. στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων (Λειτουργική Μνήμη). Επίσης, παρουσίασε ικανοποιητική βελτίωση στις Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές της δεξιότητες (Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή) καθώς και στις Κοινωνικές της Δεξιότητες (επίδειξη κοινωνικής συμπεριφοράς).

Στο τρίτο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ύστερα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας ότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε, καθώς η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή αίροντας τις δυσκολίες ένταξης. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις συνάγουμε ότι η εκπαιδευτική ένταξη της μαθήτριας προάγεται μέσω της υλοποίησης του Ατομικού Εκπαιδευτικού της Προγράμματος, το οποίο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της μαθήτριας. Ωστόσο, η συνέχιση του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία από την πλειονότητα των ερωτηθέντων λόγω της γενετικής διαταραχής και των ατομικών χαρακτηριστικών της Τ. Το Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης μάλιστα στοχεύει στην αυτοεξυπηρέτηση, την κοινωνική προσαρμογή, τη γλωσσική εκπαίδευση, την αισθησιοκινητική αγωγή, τις απλές βασικές σχολικές δεξιότητες και την προεπαγγελματική εκπαίδευση. Το γεγονός όμως ότι η συνέχιση του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος κρίνεται αναγκαία δυσχεραίνει την ένταξη της μαθήτριας στην εκπαίδευση, καθώς το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα δεν μπορεί να υλοποιηθεί στο Γενικό Σχολείο. Συνεπώς, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και των αναγκαίων δομών στα Γενικά Σχολεία δυσκολεύει την εκπαιδευτική ένταξη της μαθήτριας.

Στη συνέχεια, την επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης αποδεικνύουν και οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την κοινωνική ένταξη. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις συνάγουμε ότι η κοινωνική ένταξη της μαθήτριας προάγεται μέσω της προετοιμασίας για τη γνωριμία του χώρου της κοινότητας (π.χ. παιχνίδια ρόλων στην τάξη με θέμα την αγοροπωλησία σε σούπερ μάρκετ) και έπειτα μέσω της συμμετοχής της στην πολιτιστική ζωή (π.χ. συμμετοχή σε θεατρικές, μουσικές, χορευτικές παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής, επισκέψεις σε μουσεία, στην λαϊκή αγορά, στο σούπερ μάρκετ, στο φούρνο της γειτονιάς κ.λπ.). Ωστόσο, η

αδυναμία αυτόνομης μετακίνησης δίχως επίβλεψη, η έλλειψη ικανότητας υπολογισμού χρημάτων και προφύλαξης από κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα δυσχεραίνει την ένταξη της μαθήτριας στην κοινωνική ζωή. Επιπλέον, η αδυναμία τήρησης των κανόνων καλής συμπεριφοράς και η εκδήλωση λεκτικής, σωματικής και σεξουαλικής επιθετικότητας δυσκολεύει την κοινωνική ένταξη της μαθήτριας.

Επιπρόσθετα, παραθέτοντας συνοπτικά τα αποτελέσματα, τα οποία αναδείχθηκαν μετά την ενδελεχή επεξεργασία των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, έχουμε τη δυνατότητα να επισημάνουμε ότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση όσο και το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής της στην κοινωνική ζωή.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων και τις εμπειρικές παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσον αφορά τον προφορικό λόγο της μαθήτριας, παρατηρείται σημαντική βελτίωση της ικανότητας ακρόασης παρά τη δυσκολία διαχείρισης θυμού. Συγκεκριμένα, αν και βελτιώθηκε σημαντικά η ικανότητα ακρόασής της, όταν είναι θυμωμένη, δεν εκτελεί τις προφορικές εντολές και ούτε ακολουθεί τις οδηγίες που της δίνονται. Παράλληλα, παρατηρείται σταδιακή επίτευξη μιας σαφούς και ακριβούς έκφρασης και ικανοποιητική συμμετοχή της Τ. σε ομαδικές συζητήσεις παρά τη δυσκολία σταθερής τήρησης των κανόνων του διαλόγου. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το γραπτό λόγο, παρατηρείται ικανοποιητική βελτίωση της ικανότητας Ανάγνωσης, Κατανόησης και Γραφής και σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας Παραγωγής της μαθήτριας.

Επίσης, με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε, καθώς οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down τόσο στον

προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Ειδικότερα, όσον αφορά τον προφορικό λόγο οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της ακρόασης, σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη της συμμετοχής στο διάλογο και σε σχετικό βαθμό στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, η συνεργασία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης υποστηρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στον προφορικό λόγο. Παράλληλα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις συνέβαλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη της Ανάγνωσης, της Κατανόησης και της Γραφής και σε σχετικό βαθμό στην ανάπτυξη της Παραγωγής της Γ. Επιπρόσθετα, η συνεργασία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης υποστηρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα την ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στο γραπτό λόγο.

Η επαλήθευση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης συνάγεται και μέσα από την παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων που προέκυψαν από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες διερεύνησαν: α) τα επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και γ) τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριας.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε καθώς το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. ανέπτυξε σε σημαντικό βαθμό την Εργαζόμενη Μνήμη και υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της μαθήτριας με Σύνδρομο Down. Η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης επαλήθευσε την τρίτη ερευνητική υπόθεση, όπως περιγράφηκε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Επίσης, η παρουσίαση της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους, επαλήθευσε με τη σειρά της τη συγκεκριμένη υπόθεση. Εκτός αυτών, τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση των διαφοροποιημένων κειμένων των κοινωνικών ιστοριών επιβεβαίωσαν τη συγκεκριμένη υπόθεση. Παράλληλα, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις μπορούμε

να υποστηρίξουμε ότι σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε σημαντική ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης και ικανοποιητική υποστήριξη της ικανότητας Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας σε σχέση με το σύντομο χρόνο υλοποίησης του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. (40 ώρες). Τέλος, με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. ανέπτυξε σε σημαντικό βαθμό την Εργαζόμενη Μνήμη της μαθήτριας και σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της, επαληθεύοντας την τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα προηγούμενων ερευνητικών μελετών, επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μέτριες, σοβαρές ή βαριές νοητικές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες και αυτισμό λαμβάνουν Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τα οποία βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Alquraini, 2012). Οι εκπαιδευτικοί συχνά όμως νιώθουν ελλιπώς προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τις νοητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Rose, Howley, Fergusson, & Jament, 2009). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί της τάξης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελούν βασικούς συντελεστές στην επιτυχή ένταξη των παιδιών με Σύνδρομο Down στα κανονικά σχολεία (Johnson, 2006).

Παράλληλα, οι γονείς των παιδιών με Σύνδρομο Down έχουν ανάμεικτα συναισθήματα αναφορικά με την αυτόνομη διαβίωση των παιδιών τους στο σπίτι και επιθυμούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτονομίας διατηρώντας τις ανησυχίες τους αναφορικά με την ασφάλειά τους και τις ικανότητές τους να συνεργάζονται (Johnson, 2006). Συγκεκριμένα, είναι σε σημαντικό βαθμό εξαρτώμενα από τους γονείς/φροντιστές αναφορικά με την αυτοεξυπηρέτηση, τη διαβίωση στο σπίτι, τη διαχείριση χρημάτων, τις αγορές, την κοινωνική δράση, καθώς και την πρόσβαση/χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς (Gaad, 2006). Γι' αυτούς τους λόγους, μια σημαντική πτυχή της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής τους αποτελεί η βελτίωση της αυτόνομης διαβίωσης και η ανάπτυξη περισσότερων και ανεξάρτητων κοινωνικών σχέσεων (Cuckle & Wilson, 2002). Και αυτό γιατί, οι περιορισμοί στην αυτονομία μεταφράζονται σε περιορισμούς και στην κοινωνική ζωή (Bertoli, και συν., 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς μάλιστα των παιδιών αυτών έχουν αρνητική επίδραση σε όλα τα μέλη της οικογένειας (Povee, Roberts, Bourke, & Leonard, 2012).

Εντούτοις, το λεξιλόγιο των παιδιών με Σύνδρομο Down και οι μνημονικές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Couzens, Haynes, & Cuskelly, 2012). Συγκεκριμένα, συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στην παραγωγή γραπτού λόγου και μια σχετική υπερτέρηση στην οπτική μνήμη. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η συχνή εξάσκηση στην ανάγνωση βοηθά στη βελτίωση της ομιλίας και των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τη φωνολογική τους ενημερότητα (Ricci & Osipova, 2012). Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, μειονεκτούν στις δοκιμασίες προφορικής ευφράδειας και ειδικότερα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (Carr, 2012). Επίσης, η αδύναμη ακουστική βραχυπρόθεσμη μνήμη τους και η ακουστική εξασθένιση συνεισφέρουν από κοινού στις δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης με τη χρήση ακουστικών πληροφοριών (Lacey, Layton, Miller, Goldbart, & Lawson, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αναγνωστική τους κατανόηση συνδέεται άρρηκτα με τα ιδιαίτερα ελλείμματά τους στη φωνολογική ενημερότητα και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Fajardo, και συν., 2014). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δημιουργώντας νέα κείμενα ή προσαρμόζοντας τα ήδη υπάρχοντα στα ενδιαφέροντά τους, στην προϋπάρχουσα γνώση τους και στις ικανότητες ανάγνωσής τους έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν καθοριστικά στην αύξηση της κινητοποίησης, στην επαύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μέρους τους (Morgan & Moni, 2008).

Με βάση τα προαναφερθέντα συμπεραίνουμε επομένως ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριας με Σύνδρομο Down, καθώς και στην ανάπτυξη των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της Εργαζόμενης Μνήμης της μαθήτριας και υποστήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα Ανάγνωσης, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη Γραφή της.

3.5. Προτάσεις

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αποσκοπούσε μέσα από την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν να διευρύνει το γνωστικό πεδίο σχετικά με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down εντός του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, η παρούσα ερευνητική εργασία είχε στόχο να προωθήσει ταυτόχρονα τον προβληματισμό αναφορικά με τη συμβολή των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων: α) στην προαγωγή του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής της μαθήτριας με Σύνδρομο Down στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή, β) στην ανάπτυξη των επιπέδων των Γλωσσικών της Δεξιοτήτων στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και γ) στην αποτελεσματική υποστήριξη της Εργαζόμενης Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Γραφής της μαθήτριας.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι αδύνατον να γενικευτούν, καθώς η ερευνητική εργασία αποτελεί μια ατομική μελέτη περίπτωσης μιας 13χρονης μαθήτριας με Σύνδρομο Down και προβλήματα λόγου και ομιλίας, η οποία φοιτά σε ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα και να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό πιο σύνθετων μεθοδολογικά ερευνών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διερεύνηση της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης των Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών με Σύνδρομο Down στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της χώρας μας θεωρούμε πως θα συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκαλίας των αναγνωστικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην προαγωγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με Σύνδρομο Down, στόχους τους οποίους ελπίζουμε και η έρευνά μας να πέτυχε σε κάποιο βαθμό.

3.6. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάματος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δροσινού, Μ., Μερτζάνη, Μ., Μπάτσου, Α., Κατσουράκη, Λ., & Νάου, Χ. (2010). Στοχευμένες Δραστηριότητες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης σε μαθητές με Νοητική Στέρωση: Εφαρμογές από Εξατομικευμένα Προγράμματα Μαθησιακής Ετοιμότητας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε Τμήματα Ένταξης . *Δ' Ελλαδοκυπριακό Συνέδριο - Στο Δρόμο Για Το Σπίτι Μου*. Αθήνα: Home.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους - Μια μυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαχανά, Α., & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education); Ένα διαφορετικό φιλοσοφικό υπόβαθρο - ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69, 3-28.
- Μπάλιας, Σ. (2012). Τα δικαιώματα του παιδιού και η οικογένεια. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζή, *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σσ. 473-492). Πάτρα: Opportuna.
- Στράτη, Π. (2015). Η συνεκπαίδευση των μαθητών με Σύνδρομο Down. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68, 46-54.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες - Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

3.7. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), σσ. 170-182.
- Bertoli, M., Biasini, G., Calignano, M., Celani, G., De Grossi, G., Digilio, M., . . . Zuccalà, G. (2011). Needs and challenges of daily life for people with Down syndrome residing in the city of Rome, Italy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(8), σσ. 801-820.
- Carr, J. (2012). Six Weeks to 45 Years: A Longitudinal Study of a Population with Down Syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, σσ. 414-422.
- Cebula, K., Moore, D., & Wishart, J. (2010). Social cognition in children with Down's syndrome: challenges to research and theory building. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), σσ. 113-134.
- Couzens, D., Haynes, M., & Cuskelly, M. (2012). Individual and Environmental Characteristics Associated with Cognitive Development in Down Syndrome: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, σσ. 396-413.
- Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29(2), σσ. 66-71.
- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), σσ. 625-636.
- Denaes, C., & Berger, J. (2014). Analogical reasoning in adolescents with intellectual disability: effects of external memories and time processing. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), σσ. 82-95.
- Fajardo, I., Avila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gomez, M., & Hernandez, A. (2014). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, σσ. 212-225.

- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), σσ. 184-190.
- Gaad, E. (2001). Educating children with Down's syndrome in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 28(4), σσ. 195-203.
- Gaad, E. (2006). The social and educational impacts of the first national Down Syndrome support group in the UAE. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), σσ. 134-142.
- Johnson, D. (2006). Listening to the views of those involved in the inclusion of pupils with Down's syndrome into mainstream schools. *Support for Learning*, 21(1), σσ. 24-29.
- Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), σσ. 149-160.
- Morgan, M., & Moni, K. (2008). Meeting the challenge of limited literacy resources for adolescents and adults with intellectual disabilities. *British Journal of Special Education*, 35(2), σσ. 92-101.
- Mosse, E., & Jarrold, C. (2010). Searching for the Hebb effect in Down syndrome: evidence for a dissociation between verbal short-term memory and domain-general learning of serial order. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), σσ. 295-307.
- Povee, K., Roberts, L., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Family functioning in families with a child with Down syndrome: a mixed methods approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(10), σσ. 961-973.
- Ricci, L., & Osipova, A. (2012). Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome. *British Journal of Special Education*, 39(3), σσ. 123-129.
- Rose, R., Howley, M., Fergusson, A., & Jament, J. (2009). Mental health and special educational needs: exploring a complex relationship. *British Journal of Special Education*, 36(1), σσ. 3-8.
- Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), σσ. 198-203.

3.8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

3.8.1. Παπουτσόκουτα - Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα όσπρια, τα ζυμαρικά, οι σκόνες, τα υγρά! (11/02/2015)



Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα όσπρια!



Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα ζυμαρικά!



Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Οι σκόνης!



Το παντοπωλείο της γειτονιάς μου: Τα υγρά!

3.8.2. Dossier: Κόλλησε τα αντικείμενα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους. Κόλλησε τα ζώα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους. Τα ράφια του ψυγείου! (25/02/2015)



Κόλλησε τα αντικείμενα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους!



Κόλλησε τα ζώα στη σωστή θέση και γράψε το όνομά τους!



Ξεχώρισε τα ψηλά από τα χαμηλά και γράψε τις προτάσεις - Τα ράφια του ψυγείου!

3.8.3. Επισυναπτόμενο CD

