



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



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**  
**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την**  
**διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και**  
**κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

### **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**Μαρία Μιχαήλ**

Πτυχιούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
του Πανεπιστημίου Πατρών,  
(2010)

### **Τίτλος**

**Διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη σε κωφή μαθήτρια με κοχλιακό  
εμφύτευμα σε γενικό δημοτικό σχολείο με έμφαση στην ανάπτυξη του  
προφορικού λόγου.**

### **Titolo**

**Insegnamento differenziato a studenti sordi con un impianto cocleare in scuola  
elementare generale, sullo sviluppo del linguaggio orale.**

### **Title**

**Differentiated teaching to deaf student with a cochlear implant in general elementary  
school with emphasis on development of oral language.**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Μαρία Δροσινού,  
Επίκουρη Καθηγήτρια

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Κωνσταντίνος Χρηστάκης,  
Ειδικός Πάρεδρος ε.τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Καλαμάτα, Σεπτέμβριος 2015**

## Φύλλο Εξέτασης

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Μαρία Δροσινού,  
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας,  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στο γνωστικό  
αντικείμενο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

(υπογραφή)

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Κωνσταντίνος Χρηστάκης,  
Ειδικός Πάρεδρος ε.τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,  
συνταξιοδότηση

(υπογραφή)

**Ημερομηνία Εξέτασης:**

**Χαρακτηρισμός/Βαθμός:**

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

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη (ελληνική, αγγλική, ιταλική)	6
Κατάλογοι	9
Κατάλογος Συντομογραφιών	9
Κατάλογος Πινάκων (1-14)	10
Κατάλογος εικόνων (1-9)	11
Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων (1-2)	12
Κατάλογος ροβδογραμμάτων (1-3)	12
Εισαγωγή	13
Ευχαριστίες	15

### **Κεφάλαιο Πρώτο:**

#### **Θεωρητική Θεμελίωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Θεωρητική Θεμελίωση, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	16
Η κώφωση	16
Η χρήση του κοχλιακού εμφυτεύματος και η έννοια της κώφωσης	24
Ο προφορικός λόγος, η κώφωση και το κοχλιακό εμφύτευμα	30
Η γενική δημοτική εκπαίδευση	40
Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	41
Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας	53
Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις	64

### **Κεφάλαιο Δεύτερο:**

#### **Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	67
Μελέτη περίπτωσης – Θεωρητική τεκμηρίωση	68
Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ	68
Ατομικό ιστορικό	69
Οικογενειακό ιστορικό	70
Σχολικό ιστορικό	71

Διάγνωση- φορέας	72
Αίτημα γονέα	73
Εργαλεία Έρευνας	73
Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	73
Μεθοδολογία Παρατήρησης – Θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση τη συμμετοχική παρατήρηση	73
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ	76
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας	78
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ	84
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών	86
Μεθοδολογία Παρέμβασης– Θεωρητική τεκμηρίωση	89
Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων	90
Αυτοπαρατήρηση	92
Ετεροπαρατήρηση	93
Χωροταξική ενσωμάτωση	94
Ειδική Διδακτική– Θεωρητική τεκμηρίωση	97
Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της ετοιμότητας	98
Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ	101
Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)	103
Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα	103
Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας	104
Έντυπο καταγραφής με τους γονείς	104
Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων	108
Μεθοδολογία σύντομων μη σταθμισμένων ερωτηματολογίων στην ΕΑΕ – Θεωρητική τεκμηρίωση	108
Παράθεση του ερωτηματολογίου σε μορφή κειμένου	109
Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες	110
Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών	112

Πορεία και περιορισμοί της έρευνας	114
------------------------------------	-----

### **Κεφάλαιο Τρίτο:**

#### **Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις	117
Οι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα (Πρώτο ερευνητικό ερώτημα - Παρουσίαση αποτελεσμάτων).	118
Ποιοτικά δεδομένα	118
Ποσοτικά δεδομένα	121
Δεδομένα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση	122
Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα, επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου (Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα - Παρουσίαση αποτελεσμάτων)	124
Ποιοτικά δεδομένα	125
Ποσοτικά δεδομένα	126
Δεδομένα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση	127
Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα στο δημοτικό σχολείο (Τρίτο ερευνητικό ερώτημα - Παρουσίαση αποτελεσμάτων)	128
Ποιοτικά δεδομένα	128
Ποσοτικά δεδομένα	137
Δεδομένα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση	140
<b>Συζήτηση</b>	143
<b>Βιβλιογραφία</b>	144
<b>Παράρτημα</b>	148

## Περίληψη

### Ελληνική

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό σχολείο με την πρακτική εφαρμογή διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης. Τα ευρήματά μας δείχνουν ότι οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα, δεν επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου και υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη μαθήτρια στο γενικό δημοτικό. Με βάση τον παραπάνω σκοπό έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση με βασικό άξονα τη θεωρητική θεμελίωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Συσχετίστηκαν προγενέστερες έρευνες με την παρούσα και βρέθηκαν επιτυχείς διδακτικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές αξιοποιήθηκαν για το διδακτικό σκοπό της παρούσας μελέτης και παρουσιάζονται για να ενημερώσουν τους επαγγελματίες του χώρου της ειδικής αγωγής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 69). Η βιβλιογραφική επισκόπηση έγινε με βάση τους έξι θεματικούς άξονες: την κώφωση, τη χρήση του κοχλιακού εμφυτεύματος και την έννοια της κώφωσης, τον προφορικό και τη κώφωση, το γενικό δημοτικό σχολείο, την ειδική αγωγή στο γενικό δημοτικό σχολείο και τη διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας. Κατά τη μεθοδολογία επιδιώχθηκε η παρουσίαση του τρόπου εργασίας με τη μαθήτρια για την ανάπτυξη του προφορικού της λόγου, με μοναδικό υλικό, διαφοροποιημένο για το επίπεδο ετοιμότητας της. Αρχικά παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης της μαθήτριας εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση, στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην

πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ. Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική περιγραφή των ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων έρευνας για τη συλλογή δεδομένων, με βάση την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, τα ερωτηματολόγια ενηλίκων και τα πειράματα με κοινωνικές ιστορίες για τη μαθήτριά, αντίστοιχα. Εν συνεχεία παρουσιάζεται η μεθοδολογία παρέμβασης στηριζόμενη στο Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων και η Ειδική Διδακτική με το σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τους διδακτικούς στόχους του προγράμματος. Ακολουθεί η πορεία και οι περιορισμοί της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στηριζόμενα στα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα συσχετισμένα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τέλος, γίνεται συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα και στη σημασία τους.

*Λέξεις Κλειδιά:* Κώφωση, Κοχλιακό εμφύτευμα, Προφορικός λόγος, Γενικό δημοτικό σχολείο, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ειδική διδακτική, Διαφοροποιημένη Υποστήριξη

## **Αγγλική – English**

The purpose of this study was to investigate the development of spoken language in deaf student with a cochlear implant at the general elementary school with the practical application of differentiated special learning support. Based on this purpose took place literature review, previous researches associated with this one and found the successful teaching practices. These practices were used for the teaching purpose of this study and are being presented to inform professionals of special education (Avramidis & Kalyva, 2006, p. 69). The study intended to present the way of working with the student to develop her spoken language, with unique materials,

diversified for her level of readiness. The literature review was based on six themes: the deafness, the use of cochlear implant and the meaning of deafness, the spoken language and the deafness, the general elementary school, the special education at general elementary school and the differentiated teaching and language support for the development of oral language and total communication.

### **Ιταλική- Italiano**

Lo scopo di quello studio è stato quello di indagare lo sviluppo della lingua parlata in un' allieva sorda con un impianto cocleare alla scuola elementare generale con l' applicazione pratica di un sostegno differenziato per un apprendimento speciale. Sulla base di questo scopo è stata condotta una revisione della letteratura, ricerche precedenti sono state collegate con questo e sono trovate pratiche di insegnamento di successo. Queste pratiche sono state utilizzate per il educativo scopo di quello studio e sono presentate per informare gli operatori di educazione speciale (Avramidis & Kaliva, 2006, p. 69). Lo studio ha cercato di presentare il modo di lavorare con l' allieva di sviluppare il linguaggio orale, con materiale unico, diversificato per il proprio livello di preparazione. La revisione della letteratura si è basata su sei temi: la sordità, l' uso dell' impianto cocleare e il significato della sordità, il parlato e la sordità, la scuola elementare generale, l' insegnamento speciale alla scuola elementare generale e il sostegno differenziato per l' insegnamento e la lingua nello sviluppo del linguaggio orale e della comunicazione totale.



## Κατάλογοι

### Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΑΠΑ	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΔΑ	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΕΠ	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΠΣΛ	Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών
ΠΟΥ/WHO	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας/World Health Organization
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
dB	decibel
IDEA	International Deaf Education Association
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision

## **Κατάλογος Πινάκων (1-14)**

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση απώλειας ακοής .....	19
Πίνακας 2. Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας .....	84
Πίνακας 3. Αρχική ΑΠΑ ΕΕΑ σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) .....	86
Πίνακας 4. Αρχική ΑΠΑ επιπέδων γενικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ .....	88
Πίνακας 5. Έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας .....	100
Πίνακας 6. Ποσοτικά δεδομένα Κοινωνικών Ιστοριών.....	114
Πίνακας 7. Διδακτικοί στόχοι προς επαλήθευση σε κάθε κοινωνική ιστορία.....	114
Πίνακας 8. ΑΠΑ και μεταβολές επιδόσεων στις αναπτυξιακές περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας.....	120
Πίνακας 9. ΑΠΑ και μεταβολές στις ΕΕΑ σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).....	120
Πίνακας 10. ΑΠΑ και μεταβολές στις επιδόσεις γενικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ.....	121
Πίνακας 11. Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας στον Προφορικό Λόγο, σύμφωνα με τις ΛΕΔΒ.....	134
Πίνακας 12. Έντυπο συνεργασίας με το γονέα.....	136
Πίνακας 13. Ποσοτικά δεδομένα Κοινωνικών Ιστοριών.....	138
Πίνακας 14. Διδακτικοί στόχοι που επαληθεύθηκαν σε κάθε κοινωνική ιστορία.....	140

## **Κατάλογος εικόνων (1-9)**

Εικόνα 1. Απεικόνιση συστήματος κοχλιακού εμφυτεύματος .....	25
Εικόνα 2. Διαφοροποιημένο Εκπαιδευτικό Υλικό με μωρό και επιφάνεια εργασίας βέλκρον με λέξεις και προτάσεις. Το υλικό χρησιμοποιήθηκε για να μπορέσει η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής να πει προτάσεις 4-8 λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και" (22η ΠΗΠΑ - 16.03.2015). .....	148
Εικόνα 3. Η μαθήτρια ενώ κολλάει τα καρτελάκια στην σωστή σειρά για να μάθει να λέει προτάσεις 4-8 λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και". .....	148
Εικόνα 4. Η μαθήτρια ενώ λέει την σωστά δομημένη πρόταση περιγραφής του μωρού: «Το μωρό έχει μάτια, μύτη και στόμα». .....	149
Εικόνα 5. Κοινωνική ιστορία με τίτλο "Έλα να παίξουμε!", Αρχική επιφάνεια εργασίας προς συμπλήρωση με καρτελάκια με βέλκρον (25η ΠΗΠΑ-30.03.2015). .....	149
Εικόνα 6. Κοινωνική ιστορία "Να παίξω μαζί σας;", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (26η ΠΗΠΑ - 31.03.2015). .....	150
Εικόνα 7. Κοινωνική ιστορία "Παίζουμε κρυφτό;", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (27η ΠΗΠΑ - 01.04.2015). .....	150
Εικόνα 8. Κοινωνική ιστορία "Κοίτα, ένας σκύλος!", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (28η ΠΗΠΑ - 20.04.2015). .....	151
Εικόνα 9. Κοινωνική ιστορία "Πάμε έξω!", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (29η ΠΗΠΑ - 21.04.2015). .....	151

### **Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων (1-2)**

Σχεδιάγραμμα 1. Σχεδιαγράμματα τάξης περιόδου 8-23.12.2014 και προτεινόμενης θέσης.....	96
Σχεδιάγραμμα 2. Σχεδιαγράμματα τάξης περιόδου 8-23.12.2014 και 8.01-21.04.2015 .....	97

### **Κατάλογος ραβδόγραμμάτων (1-3)**

Ραβδόγραμμα 1. Απαντήσεις ενηλίκων στην ερώτηση «Οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου: διαφοροποιούνται, προσαρμόζονται, εξειδικεύονται, εμπλουτίζονται, γενικεύονται στη κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα;».....	122
Ραβδόγραμμα 2. Απαντήσεις ενηλίκων στο ερώτημα «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα επηρεάζουν το ωριαίο μάθημα, το ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου;».....	127
Ραβδόγραμμα 3. Απαντήσεις ενηλίκων στο ερώτημα «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά την κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα: στο γενικό δημοτικό σχολείο, στη γενική τάξη, στο γενικό δημοτικό σχολείο με ατομικά μαθήματα, στη γενική τάξη με εξατομικευμένη υποστήριξη, στο ειδικό δημοτικό σχολείο;» .....	137

## **Εισαγωγή**

Στη παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη σε κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα σε γενικό δημοτικό σχολείο με έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη έγινε στην ομιλούμενη προφορική γλώσσα με συνοδεία φυσικών χειρονομιών. Η συνολική υποστήριξη της μαθήτρια δεν περιελάμβανε την χρήση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, ως αποκλειστικής μορφής επικοινωνίας, επειδή η μαθήτρια δεν τη γνώριζε και το οικογενειακό περιβάλλον δεν ενδιαφερόταν να τη μάθει. Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη έγινε στο γενικό δημοτικό σχολείο όπου φοιτούσε η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής και συγκεκριμένα στην γενική τάξη της Α' δημοτικού και στην αίθουσα γενικής χρήσης όπου γινόταν το ατομικό μάθημα της.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί και να γίνει πρακτική εφαρμογή διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης σε κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα σε γενικό δημοτικό σχολείο, για να μπορέσει η μαθήτρια να αναπτύξει τον προφορικό της λόγο, με έκφραση σαφή και ακριβή.

Με βάση τη μελέτη αυτού του σκοπού έγινε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση και συσχετίστηκαν προγενέστερες έρευνες με την παρούσα έρευνα, ώστε να πραγματοποιηθεί η θεωρητική υποστήριξη του θέματος και να γίνει μία σχετική παρουσίαση των προϋπαρχουσών επιτυχών διδακτικών πρακτικών. Επίσης οι πρακτικές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είχαν σκοπό να ενημερώσουν τους επαγγελματίες του χώρου για τις επαγγελματικές στάσεις που έχουν αναπτυχθεί και είναι βασισμένες σε ερευνητικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι επιτυχείς διδακτικές πρακτικές που αναφέρονται, πέρα από την παρουσίαση τους, υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν πάνω στην συγκεκριμένη περίπτωση κωφού

κοριτσιού με κοχλιακό εμφύτευμα για να μπορέσει να αναπτύξει τον προφορικό της λόγο. Η παρούσα μελέτη καθώς είναι αποτέλεσμα θεωρίας και πρακτικής σε πραγματική περίπτωση είναι μια μοναδική μελέτη που μπορεί να δώσει κατευθυντήριες γραμμές και να βοηθήσει τους επαγγελματίες του χώρου της ειδικής αγωγής, και συγκεκριμένα όσους ασχολούνται με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου κοχλιακά κωφών παιδιών σχολικής ηλικίας. Η επισκόπηση έγινε με συστηματική έρευνα βρετανικών και αμερικανικών βάσεων δεδομένων πάντα πάνω στην διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη κωφής μαθήτριας με κοχλιακό εμφύτευμα με έμφαση την ανάπτυξη του προφορικού της λόγου. Παρ' όλη την έρευνα, οι μελέτες που βρέθηκαν να αναφέρονται στον πρακτικό σχεδιασμό και εφαρμογή τεχνικών για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου κοχλιακά κωφών παιδιών ήταν ελάχιστες. Έτσι, σε αυτή τη μελέτη επιδιώχθηκε η πλήρης παρουσίαση του τρόπου εργασίας με την συγκεκριμένη μαθήτρια με στόχο την ανάπτυξη του προφορικού της λόγου με πρωτότυπο και μοναδικό παιδαγωγικό υλικό διαφοροποιημένο και δημιουργημένο αποκλειστικά για το επίπεδο ετοιμότητας της συγκεκριμένης μαθήτριας.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κύρια επιβλέπουσα για την μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία της καθηγήτρια κα. Μαρία Δροσινού για την συστηματική βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον κ. Κωνσταντίνο Χρηστάκη για την τιμή που μου δίνει να είναι συνεπιβλέπον καθηγητής σε αυτή μου την προσπάθεια. Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να δώσω και στην δασκάλα της τάξης όπου έκανα την πρακτική μου άσκηση την κα Γεωργία Λάσκαρη και στον διευθυντή του σχολείου τον κ. Αναστάσιο Ανδριανόπουλο για τη συνεργασία και τη συμβολή τους στην διεκπεραίωση της πρακτικής και διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης τους γονείς του παιδιού για την άμεση άδεια που μου έδωσαν να εργαστώ με την κόρη τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους που με στήριξαν και με ενθάρρυναν για την επιτυχή ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας.

## Κεφάλαιο Πρώτο:

### Θεωρητική Θεμελίωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

#### Θεωρητική θεμελίωση και βιβλιογραφική ανασκόπηση

##### *Η κώφωση*

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) (2015), πάνω από 5% του παγκόσμιου πληθυσμού (360 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως) έχουν αναπηρία απώλειας ακοής (328 εκατομμύρια ενήλικες και 32 εκατομμύρια παιδιά). Η απώλεια της ακοής μπορεί να προκληθεί από συγγενή και επίκτητες αιτίες. Οι μισές από όλες τις περιπτώσεις απώλειας ακοής μπορούν να αποφευχθούν μέσω της πρωτογενούς πρόληψης. Οι άνθρωποι με απώλεια ακοής μπορούν να επωφεληθούν από βοηθήματα ακοής, κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες βοηθητικές συσκευές, καθώς επίσης από τη νοηματική γλώσσα και άλλες μορφές εκπαιδευτικής και κοινωνικής υποστήριξης. Η τρέχουσα παραγωγή των ακουστικών βαρηκοΐας πληροί λιγότερο από το 10% των συνολικών αναγκών παγκοσμίως. Η απώλεια ακοής αναφέρεται σε απώλεια μεγαλύτερη από 40 ντεσιμπέλ (dB) στο αυτί που ακούει καλύτερα για τους ενήλικες (βλ. Πίνακας 1) και απώλεια ακοής άνω των 30 dB στο αυτί που ακούει καλύτερα για τα παιδιά. Η πλειοψηφία των ανθρώπων με απώλεια ακοής ζουν σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) η έννοια της κώφωσης εξετάζεται με τις παραμέτρους, το βαθμό απώλειας της ακοής, το χρόνο που επήλθε η κώφωση και τον τύπο βλάβης της ακοής. Ο χρόνος απώλειας της ακοής είναι σημαντικός γιατί επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι την κώφωση τη χωρίζουμε σε προγλωσσική και μεταγλωσσική ανάλογα αν έχει επέλθει πριν ή μετά την κατάκτηση στοιχειωδώς της γλώσσας (4-5 ετών). Ανάλογα, λοιπόν με το χρόνο απώλειας της ακοής του παιδιού απαιτείται ειδική παιδαγωγική μεταχείριση αφού οι εκπαιδευτικές ανάγκες του είναι διαφορετικές. Στην περίπτωση της προγλωσσικής ακουστικής ανεπάρκειας (κώφωση) τα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στην απόκτηση



γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ενώ στην περίπτωση της μεταγλωσσικής ακουστικής ανεπάρκειας δίνουν έμφαση τη διατήρηση εκ μέρους των παιδιών των κατάλληλων σχημάτων ομιλίας και γλώσσας (Στασινός, 2013). Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2011) ο τύπος της ακουστικής βλάβης μπορεί να οφείλεται σε βλάβη στην κατασκευή ή λειτουργία του αυτιού. Ακόμη, ο ίδιος, αναφέρει κατά τη γλωσσική ανάπτυξη τους τα κωφά παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μετά τους 12 μήνες γιατί συνεχίζουν να ψελλίζουν αλλά δεν αρχίζουν να λένε λέξεις. Κατά την ανάπτυξη του ένα κωφό παιδί παρουσιάζει ελλείμματα στη γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο και μετά την τρίτη δημοτικού αρχίζουν να είναι εμφανείς οι δυσκολίες του παιδιού στον προφορικό και γραπτό λόγο. Επίσης, σύμφωνα με τον Στασινό (2013) τα μικρά νήπια με ομαλή ακοή ή με κώφωση έχουν κοινές επικοινωνιακές συμπεριφορές όπως άναρθρη φλυαρία (babbling), μουρμουρητά, γέλιο κτλ. Στην πορεία της ανάπτυξης των παιδιών με απώλεια ακοής, όμως, αρχίζουν να παρατηρούνται αλλαγές στη γλωσσική συμπεριφορά τους. Και αυτό γιατί δεν έχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν την ομιλία των γονιών τους αλλά και τη δική τους (συν)ομιλία. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να παρερμηνευτούν από τους γονείς και να τις αποδώσουν σε άλλα αίτια, όπως πιθανή νοητική καθυστέρηση ή εκδήλωση κάποιας συναισθηματικής διαταραχής.

*Απώλεια ακοής και κώφωση:* Όπως, αναφέρει ο ΠΟΥ (2015) ένα άτομο που δεν είναι σε θέση να ακούσει, όπως ένα άτομο με φυσιολογική ακοή - με όρια ακοής 25 dB ή καλύτερα στα δύο αυτιά - λέγεται ότι έχει απώλεια ακοής. Η απώλεια της ακοής μπορεί να είναι ήπια, μέτρια, σοβαρή ή βαριά (βλ. Πίνακας 1). Μπορεί να επηρεάσει το ένα ή και τα δύο αυτιά και οδηγεί σε δυσκολία στην επικοινωνία που στηρίζεται στον προφορικό λόγο, στην ακοή και στους δυνατούς ήχους. «Έτσι, τα παιδιά που αδυνατούν να ακούν ήχους σ' ένα ή πάνω από ένα ορισμένο επίπεδο

έντασης ή οξύτητας ταξινομούνται ως άτομα με κώφωση. Τα υπόλοιπα θεωρούνται ότι ανήκουν στις περιπτώσεις ατόμων με δυσκολίες ακοής» (Στασινός, 2013, σ. 170). Ως «βαρήκοι» χαρακτηρίζονται τα άτομα με απώλεια ακοής που κυμαίνεται από ήπια έως σοβαρή. Συνήθως επικοινωνούν μέσω της ομιλούμενης γλώσσας και μπορούν να επωφεληθούν από τα βοηθήματα ακοής, τα κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες βοηθητικές συσκευές. Οι άνθρωποι με πιο σημαντικές απώλειες ακοής μπορεί να επωφεληθούν από τα κοχλιακά εμφυτεύματα. Οι «κωφοί» άνθρωποι έχουν ως επί το πλείστον πολύ σοβαρή απώλεια ακοής, η οποία συνεπάγεται πολύ μικρή ή καθόλου ακοή και συνήθως χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα για να επικοινωνήσουν (World Health Organization, 2015).

Ο Χρηστάκης, (2011) αναφέρεται στην Διεθνή Ένωση Εκπαίδευσης Κωφών - IDEA - International Deaf Education Association\_ (2000), η οποία ορίζει την κώφωση ως «βλάβη στην ακοή τόσο σοβαρή, ώστε το παιδί δεν μπορεί να λαμβάνει γλωσσικές πληροφορίες μέσω της ακοής, χωρίς τη χρήση πρόσθετου βοηθήματος, π.χ. ακουστικά βαρηκοΐας κ.α.».

Κατηγορία απώλειας ακοής	Αντίστοιχες ακουομετρικές τιμές ISO	Επίδοση	Συστάσεις
0 – Καμία απώλεια ακοής	25 dB ή καλύτερα (στο καλύτερο αυτί)	Καθόλου ή πολύ ελαφρά προβλήματα ακοής. Ικανός να ακούει ψιθύρους.	
1 - Ήπια απώλεια ακοής	26-40 dB (στο καλύτερο αυτί)	Ικανός να ακούει και να επαναλαμβάνει προφορικές λέξεις με κανονική φωνή στο ένα μέτρο.	Συμβουλευτική. Μπορεί να χρειάζονται ακουστικά βαρηκοΐας.
2 - Μέτρια απώλεια ακοής	41-60 dB (στο καλύτερο αυτί)	Ικανός να ακούει και να επαναλαμβάνει προφορικές λέξεις με υψωμένη φωνή στο ένα μέτρο.	Συνιστώνται συνήθως ακουστικά βαρηκοΐας.
3 - Σοβαρή απώλεια ακοής	61-80 dB (στο καλύτερο αυτί)	Ικανός να ακούει κάποιες λέξεις όταν φωνάζετε στο καλύτερο αυτί.	Χρειάζονται ακουστικά βαρηκοΐας. Εάν δεν είναι διαθέσιμα ακουστικά βαρηκοΐας, θα πρέπει να διδαχθεί χειλεανάγνωση και νοηματική γλώσσα.
4 – Βαριά απώλεια ακοής - κώφωση	81 dB ή περισσότερο (στο καλύτερο αυτί)	Ανίκανος να ακούσει και να καταλάβει ούτε μια φωνακτή φωνή.	Τα ακουστικά βαρηκοΐας μπορεί να βοηθήσουν να καταλαβαίνει κάποιες λέξεις. Χρειάζονται επιπρόσθετες αποκαταστάσεις. Συνίσταται απαραίτητα χειλεανάγνωση και νοηματική γλώσσα.

Οι κατηγορίες 2, 3 και 4 έχουν ταξινομηθεί ως δυσλειτουργικά προβλήματα ακοής.

Οι τιμές ISO μέτρησης της ακοής είναι μέσοι όροι των τιμών στα 500, 1000, 2000, 4000 Hz.

(World Health Organization)

### Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση απώλειας ακοής

Σύμφωνα με τη τελευταία αναθεωρημένη έκδοση του ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision) Version: 2015 η κώφωση του κοριτσιού που μελετάται στην παρούσα έρευνα κατηγοριοποιείται με κωδικό: «H90 - Απώλεια ακοής τύπου αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακού τύπου (H90 - Conductive and sensorineural hearing loss). Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τη συγγενή κώφωση και δεν περιλαμβάνει τη κωφαλαλία NEC (H91.3), τη μη άλλως καθοριζόμενη κώφωση (H91.9), τη μη άλλως καθοριζόμενη απώλεια της ακοής NOS (H91.9), την απώλεια ακοής οφειλόμενη σε θόρυβο (H83.3), την απώλεια ακοής οφειλόμενη σε ωτοτοξικούς παράγοντες (H91.0) και την αιφνίδια (ιδιοπαθής) απώλεια της ακοής (H91.2)» (World Health Organization, 2015).

Οι αιτίες της απώλειας ακοής και της κώφωσης σύμφωνα με τον ΠΟΥ (2015), μπορούν να χωριστούν σε συγγενή και επίκτητες. Οι συγγενείς αιτίες μπορεί να οδηγήσουν σε απώλεια ακοής κατά ή αμέσως μετά τη γέννηση. Η απώλεια της ακοής μπορεί να προκληθεί από κληρονομικούς και μη κληρονομικούς γενετικούς παράγοντες ή από ορισμένες επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού, όπως: ερυθρά, σύφιλη ή άλλες λοιμώξεις της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, χαμηλό βάρος ή ασφυξία του παιδιού κατά τη γέννηση, ακατάλληλη χρήση συγκεκριμένων φαρμάκων κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή σοβαρό ίκτερο κατά τη νεογνική περίοδο. Οι επίκτητες αιτίες μπορεί να οδηγήσουν σε απώλεια της ακοής σε οποιαδήποτε ηλικία, και αυτές μπορεί να είναι: μολυσματικές ασθένειες όπως η μηνιγγίτιδα, η ιλαρά και η παρωτίτιδα, χρόνιες λοιμώξεις του αυτιού, συλλογή υγρού στο αυτί (μέση ωτίτιδα), χρήση συγκεκριμένων φαρμάκων, τραυματισμό στο κεφάλι ή στο αυτί, υπερβολικός θόρυβος από μηχανήματα και εκρήξεις, ψυχαγωγικός θόρυβος από προσωπικές συσκευές ήχου, συναυλίες,

νυχτερινά κέντρα διασκέδασης, μπαρ και αθλητικά γεγονότα, γήρανση, κερι ή ξένα σώματα που μπλοκάρουν το κανάλι του αυτιού. Στην περίπτωση των παιδιών, η χρόνια μέση ωτίτιδα είναι η κύρια αιτία απώλειας της ακοής. Επίσης, σύμφωνα με την Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (ΠΣΛ) (2011), τα αίτια της βαρηκοΐας στα παιδιά που γεννιούνται κωφά είναι κατά 50% γενετικής αιτιολογίας, 25% μη γενετικής αιτιολογίας και κατά 25% αγνώστου αιτιολογίας.

*Επιπτώσεις της απώλειας ακοής:* Μία από τις κύριες επιπτώσεις της απώλειας ακοής είναι στον λειτουργικό τομέα και αναφέρεται στη δυσκολία του ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη της προφορικής ομιλούμενης γλώσσας σε παιδιά με κώφωση συχνά καθυστερεί. Η απώλεια της ακοής και οι ασθένειες του αυτιού, μπορεί να έχουν σημαντικές δυσμενείς επιπτώσεις και στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Παρ' όλα αυτά, όταν δίνονται ευκαιρίες στα άτομα με απώλεια ακοής να επικοινωνήσουν, τότε μπορούν να συμμετάσχουν επί ίσοις όροις με τους άλλους. Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται μέσω της προφορικής και γραπτής γλώσσας ή μέσω της νοηματικής γλώσσας. Όσον αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις, η περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες και ο αποκλεισμός των ατόμων με απώλεια ακοής από την επικοινωνία επιδρούν αρνητικά στην καθημερινή ζωή αυτών των ατόμων, προκαλώντας συναισθήματα μοναξιάς, απομόνωσης και απογοήτευσης. Εάν σε ένα άτομο με εκ γενετή κώφωση, δεν του έχει δοθεί η ευκαιρία να μάθει τη νοηματική γλώσσα όσο ήταν παιδί, αυτό το άτομο μπορεί να αισθάνεται αποκλεισμένο από την κοινωνία (World Health Organization, 2015).

Οι μισές από όλες τις περιπτώσεις απώλειας ακοής μπορούν να προληφθούν μέσω της πρωτογενούς πρόληψης. Αυτά αναφέρει ο ΠΟΥ (2015) συνεχίζοντας ότι

μερικές απλές στρατηγικές για την πρόληψη περιλαμβάνουν: την ανοσοποίηση παιδιών από ασθένειες της παιδικής ηλικίας, την ανοσοποίηση εφήβων κοριτσιών και γυναικών της αναπαραγωγικής ηλικίας κατά της ερυθράς πριν την εγκυμοσύνη, τη διάγνωση και θεραπεία σύφιλης και άλλων λοιμώξεων σε έγκυες γυναίκες, τη βελτίωση της προγεννητικής και περιγεννητικής φροντίδας, συμπεριλαμβανομένης της προώθησης του ασφαλούς τοκετού, των υγιών πρακτικών φροντίδας του αυτιού, την εξέταση των παιδιών για μέση ωτίτιδα, την αποφυγή χρήσης συγκεκριμένων φαρμάκων, που μπορεί να είναι επιβλαβή για την ακοή, να αναφέρονται τα βρέφη υψηλού κινδύνου για την έγκαιρη αξιολόγηση της ακοής, την έγκαιρη διάγνωση και τη κατάλληλη διαχείριση όπως απαιτείται, τη μείωση της έκθεσης (τόσο επαγγελματικά όσο και ερασιτεχνικά) σε δυνατούς ήχους, με την ενημέρωση για τους κινδύνους, την ανάπτυξη και την εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας και την ενθάρρυνση των ατόμων να χρησιμοποιούν μέσα ατομικής προστασίας και συσκευές όπως ωτοασπίδες και ακουστικά που μειώνουν τον θόρυβο.

Η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας για την ελαχιστοποίηση των συνεπειών της απώλειας ακοής στην ανάπτυξη και εκπαίδευση ενός παιδιού. Σε βρέφη και μικρά παιδιά με απώλεια ακοής, ο έγκαιρος εντοπισμός μέσω προγραμμάτων ελέγχου ακοής για βρέφη μπορεί να βελτιώσει γλωσσικά και εκπαιδευτικά την εξέλιξη ενός παιδιού. Σύμφωνα με τον ΠΟΥ (2015) τα παιδιά με κώφωση πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν τη νοηματική γλώσσα, μαζί με τις οικογένειές τους. Για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της απώλειας ακοής ένας αποτελεσματικός τρόπος είναι οι εξετάσεις για ασθένειες του αυτιού πριν πάει το παιδί στο σχολείο, κατά την φοίτηση του στο σχολείο και κατά την εξέταση για έναρξη εργασίας. Εν συνεχεία ο ΠΟΥ (2015) αναφέρει ότι οι άνθρωποι με απώλεια ακοής μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση συσκευών ακοής, όπως τα βοηθήματα

ακοής, τα κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες βοηθητικές συσκευές. Μπορούν επίσης να επωφεληθούν από τη λογοθεραπεία, την ακουστική αποκατάσταση και από άλλες συναφή υπηρεσίες. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ΠΟΥ (2015) οι άνθρωποι με απώλεια ακοής μπορούν να μάθουν να επικοινωνούν μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων χειλεανάγνωσης, με τη χρήση γραπτών κειμένων και με τη νοηματική γλώσσα. Τα παιδιά με απώλεια ακοής μπορούν να βοηθηθούν από τη διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα στο σχολείο και από την παροχή υποτίτλων και διερμηνέα νοηματικής γλώσσας στην τηλεόραση, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση τους στις πληροφορίες. Επίσης, η αναγνώριση επίσημα των εθνικών νοηματικών γλωσσών και η αύξηση της διαθεσιμότητας διερμηνέων νοηματικής γλώσσας είναι σημαντικές δράσεις για την βελτίωση της πρόσβασης των ατόμων με απώλεια ακοής σε υπηρεσίες, μέσω της νοηματικής γλώσσας. Η νομοθεσία για τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί επίσης να συμβάλει στη διασφάλιση της καλύτερης ενσωμάτωσης των ατόμων με απώλεια ακοής στην κοινωνία (World Health Organization, 2015).

Σχετικά με τις μεθόδους πρώιμης ανίχνευσης της βαρηκοΐας, η Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011) αναφέρει ότι έχουμε τις υποκειμενικές και αντικειμενικές μεθόδους, οι οποίες γίνονται με τη βοήθεια της τεχνολογίας και μη. Οι υποκειμενικές μέθοδοι ελέγχου της ακοής είναι η ανιχνευτική ακοομετρία (από τη γέννηση έως έξι μήνες), η τεχνική απόσπασης προσοχής (από έξι μέχρι 18 μηνών), η οπτικώς ενισχυμένη συμπεριφερειολογική ακοομετρία (από 7 μηνών έως δύομισι χρονών), η ομιλητική ακοομετρία (από 18 μηνών) και η παιγνιδοακοομετρία (για παιδιά μικρότερα των 2,5 χρονών). Για την πραγματοποίησή τους το άτομο καλείται να συνεργαστεί και να δώσει απαντήσεις για το αν ακούει ή όχι. Σύμφωνα με την Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011), οι αντικειμενικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τη τυμπανομετρία, το αντανακλαστικό του αναβολέα, τις

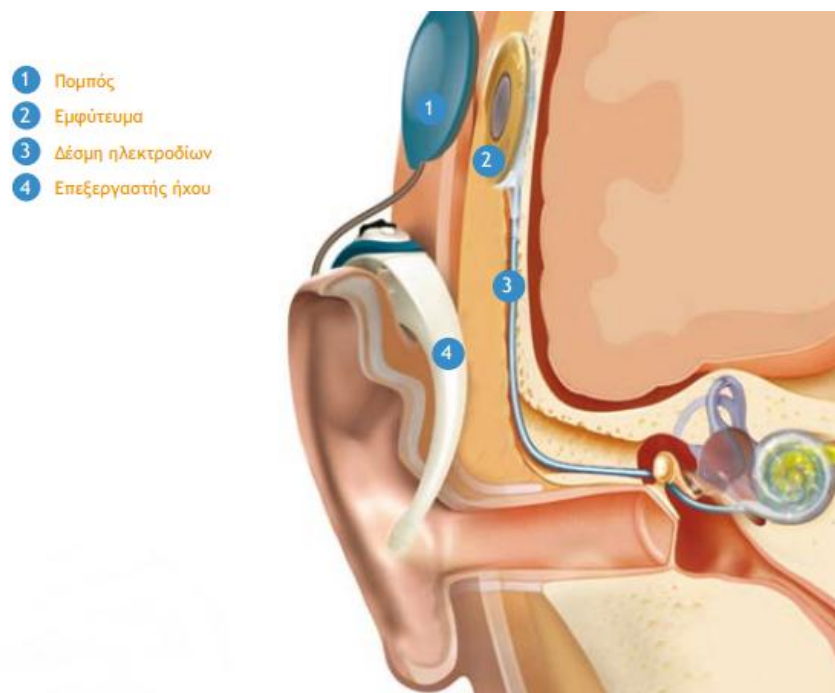
ωτοακουστικές εκπομπές, τα ακουστικά προκλητά δυναμικά του εγκεφαλικού στελέχους και το Steady State Response (SSR). Κατά την πραγματοποίηση αυτών δεν απαιτείται η συνεργασία του ατόμου που εξετάζεται. Με την έγκαιρη ανίχνευση των προβλημάτων ακοής σε βρεφική ηλικία τα παιδιά και οι οικογένειες τους μπορούν να αξιοποιήσουν την πλαστικότητα του εγκεφάλου. Έτσι μπορούν να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού κατά το μέγιστο χωρίς να χαθεί ο πολύτιμος χρόνος της κρίσιμης περιόδου. Η έγκαιρη παρέμβαση είναι κοινώς αποδεκτή και θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων, του λόγου και των γνωστικών ικανοτήτων (Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2011).

#### *Η χρήση του κοχλιακού εμφυτεύματος και η έννοια της κώφωσης*

Η ιατρική και η τεχνολογία έχουν εξελιχθεί τόσο πολύ στις μέρες μας που μας επιτρέπουν να έχουμε πρόσβαση στη κατανόηση των θεμάτων της ακοής και των διαταραχών που τη συνοδεύουν. Σύμφωνα με την Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011) η εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας έχει αναβαθμίσει τόσο πολύ τα ακουστικά βοηθήματα που πλέον τα άτομα με προβλήματα ακοής μπορούν να βρουν από την υπερσύγχρονη συσκευή που τους αντιστοιχεί και να ωφεληθούν από αυτή. Τα άτομα με σοβαρό βαθμό βαρηκοΐας δεν μπορούν να ωφεληθούν από τα συμβατικά ακουστικά βοηθήματα και χρειάζονται επέμβαση για κοχλιακό εμφύτευμα. Το κοχλιακό εμφύτευμα ερεθίζει κατευθείαν τα γαγγλιακά κύτταρα του ακουστικού νεύρου παρακάμπτοντας τα τριχωτά κύτταρα του κοχλίου, όπου συνήθως εμφανίζεται η βλάβη. Ένα κοχλιακό εμφύτευμα αποτελείται από τον επεξεργαστή ήχου, το μικρόφωνο και το διαβιβαστή (εξωτερικά), το δέκτη (εσωτερικά κάτω από το δέρμα) και τα ηλεκτρόδια που συνδέονται με το δέκτη και εισάγονται στον κοχλία κατά την επέμβαση (βλ. Εικόνα 1). Η βασική αρχή



λειτουργίας ενός κοχλιακού εμφυτεύματος είναι ότι: «Το μικρόφωνο συλλέγει τις ακουστικές πληροφορίες και τις μεταδίδει στον επεξεργαστή. Ο επεξεργαστής συλλέγει και κωδικοποιεί τις ακουστικές πληροφορίες. Οι ηλεκτρονικοί κώδικες με τη σειρά τους μεταφέρονται από τον επεξεργαστή μέσω ενός καλωδίου στο διαβιβαστή. Ο διαβιβαστής τους στέλνει με ραδιοκύματα στο δέκτη, ο οποίος τους μετατρέπει σε ειδικά ηλεκτρικά σήματα και τα στέλνει στα ηλεκτρόδια. Τα ηλεκτρόδια ερεθίζουν τα γαγγλιακά κύτταρα του ακουστικού νεύρου, τα οποία με τη σειρά τους στέλνουν τα αντίστοιχα μηνύματα στον εγκέφαλο μέσω της ακουστικής οδού, έτσι ώστε να προκληθεί ακουστική εμπειρία» (Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2011, σ. 307).



**Εικόνα 1. Απεικόνιση συστήματος κοχλιακού εμφυτεύματος ( Advanced Bionics, 2009)**

Αντίστοιχα, αναφέρεται από την Advanced Bionics (2009) ότι «Το κοχλιακό εμφύτευμα είναι μια ηλεκτρονική συσκευή, η οποία επιτρέπει σε πολλούς ανθρώπους που έχουν υποστεί απώλεια ακοής να ακούσουν και πάλι καλύτερα. Επίσης, πολλοί άνθρωποι που δεν έχουν ακούσει ποτέ ήχους βιώνουν την ακρόαση για πρώτη φορά.

Είναι μια εντελώς διαφορετική, πιο εξελιγμένη συσκευή απ' ότι το ακουστικό βαρηκοΐας που απλά ενισχύει τον ήχο και τον καθιστά όσο δυνατό χρειάζεται για να τον ακούσει ένα εξασθενημένο αυτί. Χρησιμοποιώντας υπερσύγχρονη τεχνολογία, το κοχλιακό εμφύτευμα υποκαθιστά τα κατεστραμμένα ή νεκρά τριχωτά κύτταρα του κοχλία και διεγείρει άμεσα το ηχητικό νεύρο. Τα σήματα ταξιδεύουν από το ακουστικό νεύρο στον εγκέφαλο, όπου και γίνονται αντιληπτά ως ήχοι» ( Advanced Bionics, 2009).

Τα κοχλιακά εμφυτεύματα αναγνωρίζονται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2015) ως συσκευές που μπορούν να επωφελήσουν τα άτομα με απώλεια ακοής 81 dB ή περισσότερο στο καλύτερο αυτί. Ο οργανισμός επισημαίνει όμως ότι παράλληλα αυτά τα άτομα θα πρέπει να λαμβάνουν λογοθεραπεία, ακουστική αποκατάσταση και άλλες συναφή υπηρεσίες. Μεγάλης σημασίας είναι και η εκμάθηση της επικοινωνίας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων χειλεανάγνωσης, μέσω της χρήσης γραπτών κειμένων και μέσω της νοηματικής γλώσσας (World Health Organization, 2015. Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2011).

Οι Melton και Higbee (2013), επισημαίνουν ότι τα κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα μπορεί να έχουν πρόσβαση στον ήχο και στην ομιλούμενη γλώσσα, αλλά παραμένουν παιδιά με πρόβλημα ακοής και έχουν ανάγκη από την οπτική επικοινωνία και την υποστήριξη από εκπαιδευτικούς διερμηνείς. Αυτό το γεγονός συχνά το παραβλέπουν οι γονείς και οι δάσκαλοι.

Οι ερευνητές Rodd & Young, (2009) αναφέρουν ότι είναι μεγάλης σημασίας οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα και τις ανάγκες των παιδιών και να θέσουν όλες τις απαραίτητες προτεραιότητες. Η έμφαση θα πρέπει να δίνεται λοιπόν, από τις υπηρεσίες υποστήριξης προβλημάτων

ακοής αλλά και από τους γονείς στην ολοκληρωμένη προσέγγιση. Είναι θεμελιώδους σημασίας για την εξασφάλιση των κατάλληλων πλαισίων ενσωμάτωσης να υπάρχει μία αποτελεσματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς φορείς. Για την έγκαιρη παρέμβαση και για την αξία ότι κάθε παιδί μετράει πρέπει να γίνει επαγγελματική πρακτική, εστιασμένη στην κατάρτιση και την επαγγελματική συζήτηση με γονείς και εκπαιδευτικούς ώστε να θεωρηθεί ότι έχουμε μια επιτυχή εφαρμογή. Η εισαγωγή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης και η ανάπτυξη του επαγγελματικού ρόλου προτείνεται για να μπορέσουν οι υποστηρικτικές υπηρεσίες για τα προβλήματα ακοής να αποκτήσουν μια πιο ολιστική και ολοκληρωμένη παροχή υπηρεσιών.

Η έρευνα των Hyde & Punch (2011) έδειξε ότι οι γονείς κωφών παιδιών επιλέγουν το κοχλιακό εμφύτευμα για τα παιδιά τους χωρίς δεύτερη σκέψη και επιθυμούν τον λόγο και την ακοή ως τον τρόπο επικοινωνίας των παιδιών τους. Παρ' όλα αυτά υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό γονέων που θέλουν τα παιδιά τους να κάνουν χρήση ενός συνδυασμού ομιλίας και νοημάτων και αναγνωρίζουν την ωφέλεια από την χρήση των νοημάτων στη ζωή των παιδιών τους. Ένα μικρό ποσοστό κοχλιεμφυτευμένων παιδιών αναφέρθηκε από τους γονείς και τους δασκάλους τους ότι χρησιμοποιεί κάποιας μορφής νοηματική, ως τον κύριο τρόπο επικοινωνίας στην οικογένεια και στο σχολείο. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης, ότι πολλοί γονείς που είναι αφοσιωμένοι στην ανάπτυξη της ομιλίας των παιδιών τους, αναγνωρίζουν ότι η νοηματική γλώσσα μπορεί να παίξει έναν σημαντικό ρόλο και δήλωσαν ότι θα την χρησιμοποιούσαν εάν ωφελούσε τα παιδιά τους. Κάποιοι γονείς, ακόμα, συνέδεσαν το γεγονός της πρώιμης χρήσης της νοηματικής με την γρήγορη ανάπτυξη της ομιλίας των παιδιών τους μετά την κοχλιεμφύτευση και την χαρακτήρισαν ως ένα μέσο επικοινωνίας με τα παιδιά τους την περίοδο πριν ή μετά

την εμφύτευση. Κάποιες οικογένειες σταμάτησαν να χρησιμοποιούν την νοηματική επικοινωνία μετά την εμφύτευση, κάποιες οικογένειες το έκαναν σταδιακά ενώ αναπτυσσόταν η ακοή και ο λόγος, και κάποιες άλλες απότομα επειδή το απαίτησε η κλινική. Παρ' όλα αυτά πολλές οικογένειες συνέχισαν να χρησιμοποιούν τουλάχιστον λίγη νοηματική και έδωσαν αξία στην ανάπτυξη της ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με τα παιδιά τους όποτε δεν φορούν τον εξωτερικό επεξεργαστή του κοχλιακού τους εμφυτεύματος ή όποτε ο μηχανισμός χάλαγε. Κάποιοι άλλοι γονείς έδωσαν αξία στην νοηματική για να μπορέσουν τα παιδιά τους να καλλιεργήσουν μια σχέση και με άλλους κωφούς και πιθανόν μια αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα των κωφών. Οι δάσκαλοι περιέγραψαν και αυτοί περιπτώσεις συγκεκριμένων παιδιών που ωφελήθηκαν από μια μίξη προφορικής και νοηματικής επικοινωνίας στο σχολείο αλλά υπήρχε λίγη ή μικρή νοηματική επικοινωνία στην οικογένεια. Επιπλέον, τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν και νοηματική γλώσσα παρουσίασαν μια ευελιξία στην χρήση των μορφών επικοινωνίας, αλλάζοντας ανάμεσα στην νοηματική και την προφορική επικοινωνία, ανάλογα με το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες. Οι μητέρες μίλησαν για τις δυσκολίες τους να μάθουν την νοηματική γλώσσα και για την έλλειψη γνώσης της νοηματικής από άλλα άτομα της οικογένειας. Κατά κύριο λόγο, τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης έδειξαν ότι η νοηματική επικοινωνία έχει χρησιμοποιηθεί από πολλά κοχλιεμφυτευμένα παιδιά, συνήθως υποστηρικτικά στην απόκτηση της προφορικής τους γλώσσας. Έχει φανεί, επίσης, από γονείς και δασκάλους ως μία χρήσιμη και όχι ασυμβίβαστη μέθοδος για την επίτευξη του κύριου στόχου τους, την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας των παιδιών. Οι υποστηρικτές των κοχλιεμφυτευμάτων, επαγγελματίες και μη, δέχονται γρήγορα αυτά ευρέως θετικά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, συνήθως είναι επιφυλακτικοί στο να υποστηρίξουν εξίσου σταθερά τα ευρήματα που δείχνουν ότι η νοηματική

επικοινωνία μπορεί να είναι μέρος της ζωής πολλών κοχλιεμφυτευμένων παιδιών, με την προσδοκία να ωφελήσει την ανάπτυξη της προφορικής τους ομιλίας, της κοινωνικότητας τους και τη συμμετοχή τους στις κοινότητες (Hyde & Punch, 2011).

Ο De Raeve (2010) στην έρευνα του για την εκπαίδευση και αποκατάσταση των κωφών παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα αναφέρει ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες σε παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα, και οι περισσότερες έχουν δείξει ότι τα κοχλιακά εμφυτεύματα έχουν μια θετική επίδραση στην πρόσληψη της ακοής και του λόγου, στην απόκτηση της προφορικής γλώσσας και σε θέματα γραμματισμού. Αλλά λίγες έρευνες είναι διαθέσιμες για τη θέση της νοηματικής γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα. Βλέπουμε ότι τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα μπορούν να αποκτήσουν νοητά την προφορική γλώσσα και την επιλέγουν ως το κύριο μέσο επικοινωνίας για να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς πηγαίνουν σε γενικά σχολεία κατά ένα μεγάλο ποσοστό. Οι αλλαγές στην ιατρική τεχνολογία φέρνουν αλλαγές και στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι οποίες, πλέον, πρέπει να προσαρμόσουν τον τρόπο εργασίας τους. Και αυτό για να διασφαλίσουν ότι το εκπαιδευτικό τους προσωπικό είναι ευέλικτο και ενημερώνεται συνεχώς, για να παρέχουν ένα περιβάλλον που θα αξιοποιεί κάθε χρήσιμο ακουστικό ερέθισμα ενώ θα ανταποκρίνεται στις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Η αξιολόγηση και ο χειρισμός των παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα απαιτεί μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία περιλαμβάνει χειρουργούς, ακουολόγους, δασκάλους κωφών, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, αλλά και κωφούς ενήλικες με κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες οικογένειες με κωφά παιδιά (με ή χωρίς εμφυτεύματα). Επειδή το ένα τρίτο του κωφού πληθυσμού έχει επιπλέον ανάγκες, και όσο εμφυτεύονται μικρότερα και μικρότερα παιδιά, δεν μπορούμε να ξέρουμε όλες αυτές τις επιπλέον ανάγκες την ώρα της εμφύτευσης, έτσι

πρέπει να συνεχίσουμε να αξιολογούμε και να ελέγχουμε αυτά τα παιδιά με ένα διεπιστημονικό τρόπο. Όχι, μόνο κοιτάζοντας την ακουστική, προφορική, γλωσσική και σχολική εξέλιξη, αλλά κοιτάζοντας και την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (De Raeve, 2010).

Επίσης, μια έρευνα των Punch & Hyde (2010) έδειξε ότι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα είχαν καλύτερα αποτελέσματα στους τομείς της ομιλούμενη γλώσσας, των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών δεξιοτήτων, από ότι θα είχαν πιθανόν κωφά παιδιά χωρίς εμφύτευμα. Τέλος, οι ίδιοι κατέληξαν ότι είναι σημαντικό οι περιορισμοί και τα οφέλη των κοχλιακών εμφυτευμάτων να γίνουν κατανοητά προσφέροντας στα κοχλιεμφυτευμένα κωφά παιδιά την υποστήριξη που χρειάζονται για να καταφέρουν όλα όσα προσδοκούν σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

#### *Ο προφορικός λόγος, η κώφωση και το κοχλιακό εμφύτευμα*

Ο προφορικός λόγος των παιδιών με προβλήματα ακοής διαφοροποιείται από το λόγο των παιδιών με τυπική ακουστική και γλωσσική ανάπτυξη. Όπως αναφέρει η Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011), τα παιδιά με προβλήματα ακοής ακολουθούν την πορεία των παιδιών με φυσιολογική ακοή στην κατάκτηση των γλωσσικών σταδίων αλλά με διαφορετικό ρυθμό. «Ο ρυθμός αυτός εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους όπως ο βαθμός βαρηκοΐας, η ηλικία διάγνωσης, η μέθοδος ενίσχυσης/αποκατάστασης της ακοής, η μέθοδος επικοινωνίας, η συνεργασία των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων, η σωστή τεχνική υποστήριξη και η συνεργασία των γονέων» (Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2011, σ. 315). Οι ίδιοι επίσης αναφέρουν ότι, η ομιλία των παιδιών με σοβαρή ακουστική απώλεια ή κώφωση περιέχει λάθη που ποικίλουν και είναι και ιδιοσυγκρασιακά. Αυτά τα λάθη αφορούν στα τεμάχια (φωνήματα), στα

υπέρ-τεμάχια και στα δυναμικά στοιχεία (Οκαλίδου, 2002) και μπορεί να οφείλονται στην ελλιπή αναπνευστική υποστήριξη της ομιλίας (Whitehead, 1983) και γενικότερα στον ελλιπή συντονισμό αναπνευστικού, φωνητικού και άνω αρθρωτικού συστήματος. Όσον αφορά τα τεμαχιακά λάθη, αυτά σχετίζονται με λάθη σε σύμφωνα όπως παραλείψεις, αντικαταστάσεις ή αλλοιώσεις συμφώνων και λάθη σε φωνήεντα όπως ουδετεροποίηση, αντικατάσταση, ρινοποίηση ή διφθογοποίηση. Τα υπέρ-τεμαχιακά σχετίζονται με την παραγωγή πολλών φωνημάτων μεγάλης διάρκειας ή χαμηλής έντασης και ανάρμοστου ή διακυμαινόμενου ύψους. Τα δυναμικά στοιχεία αφορούν το μονότονο ή παραλλαγμένο επιτονισμό, την αργή ταχύτητα ομιλίας και τη διακεκομμένη φώνηση. Επιπρόσθετα, τα βαρήκοα-κωφά άτομα κατά την ομιλία τους κάνουν μεγάλες και συχνές παύσεις, δε δηλώνουν το τέλος της πρότασης και η φωνητική χροιά τους είναι αλλοιωμένη.

Σχετικά με την ηλικία που αποτελεί τη κρίσιμη περίοδο κατάκτησης της γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης για όλα τα παιδιά ακούοντα και μη, η Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011) αναφέρει τη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Στη βρεφική ηλικία είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν προ-λεκτικά χαρακτηριστικά επικοινωνίας όπως φωνούλες με νόημα, βλεμματική επαφή, σειρά στην επικοινωνία και ακουστική επεξεργασία. Η προγλωσσική επικοινωνία (Tait DM et al, 2001) σε συνδυασμό με την εκπαίδευση των δεξιοτήτων ακρόασης (Estabrooks, 1998) σχετίζονται άμεσα και είναι απαραίτητες για την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την ομιλία, να κατανοεί και να αναπτύσσει τον λόγο και την ομιλία του. Η εκπαίδευση των δεξιοτήτων ακρόασης αποτελείται από τον εντοπισμό, τη διάκριση, την αναγνώριση και την κατανόηση του ήχου και της ομιλίας. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η συμμετοχή των γονέων σε οποιαδήποτε εκπαίδευση του παιδιού θα πρέπει να είναι ενεργή για να εξασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Στην προσπάθεια αναζήτησης του καλύτερου τρόπου επικοινωνίας των κωφών αναπτύχθηκαν κατά κύριο λόγο η προφορική, η νοηματική και η ολική μέθοδος επικοινωνίας, όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2011). Η προφορική επικοινωνία βασίζεται «στην οπτική αντίληψη των ορατών οργάνων της ομιλίας (χειλεανάγνωση), το σχηματισμό των φθόγγων με τις δονήσεις που ο καθένας προκαλεί (ομιλία) και η έκφραση της γλώσσας επιτυγχάνεται δια της ομιλίας, το κωφό παιδί πρέπει να μάθει να μιλάει». «Η νοηματική (ή κινηματική) επικοινωνία είναι ένα οπτικό σύστημα επικοινωνίας το οποίο περιλαμβάνει κινήσεις και σχήματα των χεριών, των ματιών, του προσώπου, της κεφαλής και της στάσης του σώματος (Μουσταίρας, 2002)» (Χρηστάκης Κ. , 2011, σ. 132). Εν συνεχεία ο Χρηστάκης (2011) αναφέρει ότι η ολική επικοινωνία είναι ένας συνδυασμός της προφορικής και της νοηματικής επικοινωνίας και στόχος της είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και όχι ο τρόπος επικοινωνίας· καθώς οι έρευνες έχουν δείξει ότι ένας κωφός μπορεί να κατανοήσει μέχρι το 70% αυτών που λέει ο συνομιλητής του αν χρησιμοποιεί ταυτόχρονα και τις δύο μορφές επικοινωνίας. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι έχουν υπάρξει πολλές και πολυετείς αντιπαραθέσεις για την καλύτερη μέθοδο ανάμεσα στη νοηματική μόνο και στη προφορική μόνο επικοινωνία και ότι αυτή που φαίνεται να είναι η πιο αποτελεσματική τελικά είναι η ολική επικοινωνία. Επίσης, ο Moores (2011) σχετικά με τις αντιπαραθέσεις μεταξύ της καθαρά προφορικής μεθόδου και της συνδυαστικής προφορικής-χειρομορφικής μεθόδου αναφέρει ότι υπάρχουν από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Ο Alexander Graham Bell υποστηρικτής της προφορικής μεθόδου και ο Edward Miner Gallaudet υποστηρικτής της συνδυαστικής μεθόδου ήταν οι δύο πρωτοπόροι των μεθόδων αυτών και αυτοί που για αρκετές δεκαετίες επηρέασαν καθοριστικά την εκπαίδευση των κωφών αλλά και αυτοί που ήταν υπεύθυνοι για τη διχοτόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων.



Επιπρόσθετα στις μεθόδους επικοινωνίας των κωφών, η Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011) αναφέρει ότι υπάρχει και η Ακουστική-Λεκτική μέθοδος. Η οποία είναι μια εξειδικευμένη μέθοδος θεραπείας/εκπαίδευσης ώστε να μάθει το παιδί να χρησιμοποιεί την ακοή που του προσφέρει το ακουστικό του βοήθημα ή κοχλιακό εμφύτευμα κατά το μέγιστο. Δηλαδή, η ακοή γίνεται ενεργή αίσθηση και το κύριο μέσο λήψης του προφορικού λόγου. Σε αυτή τη μέθοδο όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση του παιδιού στοχεύουν από κοινού στη μεγιστοποίηση της χρήσης των ακουστικών δεξιοτήτων του για την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση του. Οι αρχές της Ακουστικής-Λεκτικής μεθόδου είναι πρώτον, η έγκαιρη διάγνωση και η ακουολογική αντιμετώπιση με ακουστικά βοηθήματα. Δεύτερον, η καθοδήγηση και υποστήριξη γονέων και εμπλεκομένων με το παιδί για κυρίαρχη χρήση της ακοής για την ενίσχυση της και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Τρίτον, η συνεχής διαγνωστική αξιολόγηση για την δημιουργία εξατομικευμένου Ακουστικού-Λεκτικού πλάνου εκπαίδευσης και τέταρτον η εκπαίδευση του παιδιού σε γενικό σχολείο με ακούοντες συμμαθητές και με παροχή έγκαιρων και κατάλληλων υπηρεσιών. Σχετικά με τη χειλεανάγνωση ο Σκαναβής (2009) έχει πει ότι η όραση έρχεται να αντικαταστήσει την ακοή όταν αυτή απουσιάζει και έτσι κωφός αρχίζει να μαθαίνει να διαβάζει τα χείλη. Ο κύριος Σκαναβής Μίμης, ο ίδιος βαρήκοος, είναι ο εμπνευστής της ίδρυσης και συνεχής πρόεδρος της ΠΑΛΟ, της Πανελλήνιας Αντικωφωτικής και Λογοθεραπευτικής Οργάνωσης, από το 1986 μέχρι σήμερα (Π.Α.Λ.Ο., 2010). Ήταν χημικός καθηγητής δημόσιας ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κωφών και βαρήκοων (1982-2005), διευθύνων σύμβουλος εθνικού ιδρύματος κωφών και βαρήκοων στο παράρτημα της Πάτρας (1982-1986), Ιδρυτής και πρόεδρος κοινωνικού σωματείου κωφών-βαρήκοων Πάτρας και αθλητικού σωματείου κωφών-βαρήκοων Πάτρας, μέλος της κοινότητας

κωφών και συνυπεύθυνος ειδικός εκπαιδευτικός παραγωγής του νέου λεξικού Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στη Γεωπονία (1998-2000) σε dc-rom που έχει εκδοθεί και τέως διευθυντής του Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής στην Πάτρα (Σκαναβής, 2015). Ο ρόλος και η αποστολή της Π.Α.Λ.Ο. είναι εθελοντική και μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και προσφέρει λογοθεραπευτική υποστήριξη, επιστημονικά συνέδρια και εκπαίδευση εθελοντών διερμηνέων ολικής και νοηματικής επικοινωνίας (Π.Α.Λ.Ο., 2010). Σύμφωνα λοιπόν, με τον κ. Σκαναβή, για τα περισσότερα άτομα ο λόγος αποκαλύπτεται φυσιολογικά με την ακοή, στους ανθρώπους με προβλήματα ακοής όμως αυτό δεν ισχύει. Η χειλεανάγνωση βοηθάει στην κατανόηση της γλώσσας, αλλά όταν τα χείλη παρουσιάζουν όμοια εικόνα για διαφορετικά γράμματα η κατανόηση δυσχεραίνει. Κάτω από ιδανικές συνθήκες ο χειλεαναγνώστης μπορεί να διακρίνει μόλις το 30% της ομιλίας, για την ολοκληρωμένη κατανόηση των λεγόμενων ο χειλεαναγνώστης μαντεύει από αυτά που βλέπει. Κατανοεί μερικές λέξεις και αναπληρώνει νοερά τις υπόλοιπες. Αυτό είναι και η νοητική αναπλήρωση όπου γίνεται μια δραστηριότητα εκλογής μεταξύ διαφόρων ερμηνειών μια οπτικής εικόνας, όπου ο κωφός εκλέγει την ορθή ερμηνεία, που τη στηρίζει σε προηγούμενες εμπειρίες και στις παρούσες ενδείξεις. Η νοητική αναπλήρωση γίνεται με βάση τις λεξικολογικές, συντακτικές και εννοιολογικές αναμνήσεις. Με βάση αυτές έχουμε και την αντίστοιχη λεξικολογική, συντακτική και εννοιολογική εκλογή. Η λεξικολογική εκλογή εξαρτάται από το λεξιλόγιο που διαθέτει ο χειλεαναγνώστης και πραγματοποιείται αυτόματα. Η συντακτική εκλογή βοηθάει τον χειλεαναγνώστη να διαλέξει τη σωστή ερμηνεία που ανταποκρίνεται στην πρόταση και η εννοιολογική εκλογή ολοκληρώνει την χειλεανάγνωση και την κάνει αποτελεσματική γιατί το θέμα της συνομιλίας, η έκφραση του προσώπου και οι κινήσεις του κεφαλιού και των χεριών κατευθύνουν τον κωφό προς την ερμηνεία των

χειλικών εικόνων. Όλα αυτά όμως χωρίς την συστηματική εξάσκηση και πλήρη γνώση των εννοιών δεν είναι αρκετά. Η μάθηση του παιδιού θα πρέπει να γίνεται με προκαθορισμένη και συγκεκριμένη ύλη και πάντα πάνω σε συγκεκριμένη θεματική. Ένας χειλεαναγνώστης μπορεί να βοηθηθεί περισσότερο αν φροντίσουμε και εμείς να διευκολύνουμε το έργο του. Απλοί τρόποι για να το πετύχουμε αυτό είναι το πρόσωπο του ομιλητή να φωτίζεται και να βρίσκεται στο ύψος των ματιών του παιδιού-χειλεαναγνώστη. Μπορούμε να μιλάμε καθαρά χωρίς υπερβολές ή παραμορφώσεις της ομιλίας και πάντα με κανονική ταχύτητα. Οι φράσεις μας θα πρέπει να είναι μικρές, απλές και πάντα ολοκληρωμένες. Η απόσταση από τα μάτια του παιδιού ως τα χείλη μας θα πρέπει να είναι από μισό μέχρι ενάμισι μέτρο. Όταν το παιδί μαθαίνει χειλεανάγνωση δεν θα πρέπει να γίνεται και ταυτόχρονη χρήση νοηματικής ή των ακουστικών υπολειμμάτων. Πρέπει να δείχνουμε στο παιδί αυτό για το οποίο μιλάμε και οι απαιτούμενες επαναλήψεις θα πρέπει να γίνονται με τρόπο ελκυστικό για το παιδί. Η καλή διάθεση και η επιμονή είναι τα σίγουρα μέσα για να πετύχουμε το σκοπό μας. Επειδή η χειλεανάγνωση απαιτεί μεγάλη προσοχή το παιδί κουράζεται εύκολα, γι' αυτό θα πρέπει να φροντίζουμε να του αλλάζουμε απασχόληση για να μην νιώσει ότι αποτυγχάνει ή να αποθαρρύνεται. Επίσης, σε κάθε χώρο που βρισκόμαστε θα πρέπει να του μιλάμε και να προκαλούμε συζητήσεις. Σε αρχικά στάδια χειλεανάγνωσης θα πρέπει να ζητάμε από το παιδί να μας δείχνει ή να εκτελεί τις εντολές μας και αργότερα να επαναλαμβάνει. Τέλος, είναι χρήσιμο να εξασκηθούμε μπροστά στον καθρέφτη για να παρατηρήσουμε τις κινήσεις των χειλιών μας και να τις κάνουμε πιο ελεύθερες και άνετες, δηλαδή πιο σωστές για να διαβάζονται πιο εύκολα (Σκαναβής, 2009).

Ο Ayers από το 1849 παρότρυνε τους γονείς να εξασκηθούν στο να μιλούν με τα παιδιά τους. Τους εξηγούσε ότι ένα παιδί μαθαίνει καλά τη γλώσσα, όχι μέσα από

τη συστημική διαδικασία αλλά μέσω της συζήτησης, όπως το επιβάλλουν οι ανάγκες τους, οι κλίσεις του και οι συνθήκες. Ο Ayers (1849) και ο Barlett (1852) ήταν πεπεισμένοι ότι η κατάκτηση της γλώσσας έπρεπε να ακολουθεί τη φυσική διαδικασία ανάπτυξης της. Υποστηρικτές υπάρχουν και για τις φυσικές και για τις αναλυτικές μεθόδους διδασκαλίας και ενώ όλοι φαίνεται να αναγνωρίζουν το επιθυμητό της φυσικής διαδικασίας κατάκτησης της γλώσσας, αναγνωρίζουν και την ανάγκη για δομή, ασκήσεις και συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες. Καμία αναλυτική μέθοδος από μόνη της δεν μαθαίνει στα κωφά παιδιά τη γλώσσα, αλλά οι αναλυτικές μέθοδοι είναι απαραίτητες εκεί όπου οι φυσικές αποτυγχάνουν. Η φυσική μέθοδος κατά τον Hill, συνεχιστή του Pestalozzi (Nelson, 1949, Schmitt, 1966), ο οποίος και την εισήγαγε, έδινε έμφαση στις εμπειρίες των παιδιών και η διαδικασία της γραμματικής γινόταν σε μεγαλύτερη ηλικία. Και αυτό γιατί ο Hill πίστευε ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη φυσική γλώσσα όπως και τα ακούοντα παιδιά. Επίσης ο Pettengill (1876, 1882), ο Westervelt (Scouten, 1942, Westervelt and Peet, 1880) και ο Greenberg(1879) υποστήριξαν τη φυσική μέθοδο και την εφάρμοσαν στα σχολεία τους. Σημαντικός παράγοντας ήταν και ο Alexander Graham Bell(Bell, 1883b), του οποίου η προσέγγιση φάνηκε να αποτελεί έναν λογικό συνδυασμό φυσικών και αναλυτικών συστημάτων καθώς και προφορικών και χειρομορφικών μεθόδων. Επίσης, χρησιμοποιούσε σε μεγάλο βαθμό τα παιχνίδια γύρω από τα οποία οργανώνονταν τα μαθήματα του. Τέλος, ο Groht (1933,1958) υποστήριξε ότι οι αρχές της γλώσσας διδάσκονται καλύτερα σε φυσικές καταστάσεις που έχουν νόημα και η εξάσκηση τους πρέπει να γίνεται μέσα από παιχνίδια και ιστορίες, αντίθετα τα βιβλία και οι ασκήσεις είναι λιγότερο αποτελεσματικά (Moores, 2011).

Σχετικά με το βαθμό ανάπτυξης του προφορικού λόγου από τα κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα οι Nirparko, et al. (2010) με την έρευνα τους έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών που έβαλαν εμφύτευμα νωρίτερα ήταν πιο κοντά στις επιδόσεις των παιδιών με κανονική ακοή. Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών που έβαλαν εμφύτευμα αργότερα παρουσίασαν μεγαλύτερα κενά ανάμεσα στην χρονολογική και τη γλωσσική τους ηλικία. Αν και δεν ήταν καθοριστικό, η ηλικία της εμφύτευσης και η υπολειπόμενη ακοή ήταν μεταβλητές που σχετίζονταν με τους ρυθμούς ανάπτυξης για την απόκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα. Παρ' όλο που οι μέσες επιδόσεις των παιδιών δεν αποκαταστάθηκαν στα κατάλληλα επίπεδα για την ηλικία τους μετά τα τρία χρόνια, παρατηρήθηκαν σημαντικά μεγαλύτεροι ετήσιοι ρυθμοί απόκτησης της γλώσσας σε παιδιά που ήταν μικρότερα κατά την κοχλιεμφύτευση και σε παιδιά με μικρότερα ιστορικά ακουστικών ελλειμμάτων. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα των Nirparko, et al. (2010) οι μετρήσεις του ρυθμού της ανάπτυξης στην επίδοση της ομιλούμενης γλώσσας ήταν λιγότερο απότομη για τα παιδιά που υποβλήθηκαν σε κοχλιεμφύτευση σε μεγαλύτερη ηλικία. Αν και τα αποτελέσματα της ομιλούμενης γλώσσας σχετίζονταν σημαντικά με την ηλικία της κοχλιεμφύτευσης και της υπολειπόμενης ακοής, οι σχέσεις με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες ήταν επίσης εμφανής και η υψηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας σχετιζόταν επίσης με τους μεγαλύτερους ρυθμούς στην ανάπτυξη της κατανόησης και της έκφρασης. Η μητρική ενασχόληση στην πρώιμη επικοινωνία αντανακλάται στις μεγαλύτερες επιδόσεις αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού και σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ομιλούμενης γλώσσας. Η γλωσσική κατανόηση και έκφραση επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού από την αμφίδρομη προφορική επικοινωνία. Οι ίδιοι ερευνητές συνεχίζουν λέγοντας ότι οι

νευροαναπτυξιακοί μηχανισμοί οι οποίοι υποστηρίζουν την πρώιμη εκμάθηση της γλώσσας βασίζονται στα αλληλεπιδραστικά ερεθίσματα τα οποία είναι διαθέσιμα σχεδόν αποκλειστικά στα κοινωνικά πλαίσια. Σύμφωνα με την κρίσιμη περίοδο για την εκμάθηση της γλώσσας, η πρώιμη κοχλιεμφύτευση σε βρέφη και νήπια έχει σημαντική σχέση με την επιταχυνόμενη εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας. Η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας βασίζεται και στην αποτελεσματική ακρόαση, η οποία χαρακτηρίζεται ως η ικανότητα ενός βρέφους να αντιλαμβάνεται τα ακουστικοφωνητικά ερεθίσματα του λόγου. Αυτό επιτυγχάνεται με την συχνή παρακολούθηση των ακουστικών βοηθημάτων και ελέγχεται δηλαδή αν ο λόγος ενισχύεται αποτελεσματικά για να επιτρέψει την πρόοδο χωρίς να υπάρχουν συσσωρευτικές καθυστερήσεις (Nirarko, και συν., 2010).

Στην έρευνα των Hess, Zettler-Greeley, Godar, Ellis-Weismer, & Litovsky (2014) για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα βρέθηκαν ότι, πρώτον, όλα τα παιδιά εκτέλεσαν στο μέσο όρο ή παραπάνω από τις προσδοκίες για το ηλικιακό τους επίπεδο στη μη λεκτική νόηση και δεύτερον, παραπάνω από τα μισά παιδιά εκτέλεσαν στο μέσο όρο ή παραπάνω από τις προσδοκίες για την ηλικία τους στην κύρια γλώσσα. Το τρίτο εύρημα, έδειξε ότι η αυξημένη έκθεση σε ακουστική διέγερση οδηγεί σε αυξημένη ανάπτυξη της εκφραστικής και αντιληπτικής γλώσσας. Σχετικά με τα δύο πρώτα ευρήματα, φάνηκε ότι πολλά παιδιά του δείγματος, είτε εμφυτεύτηκαν πριν ή μετά τους 18 μήνες, κατάφεραν ίδιες γλωσσικές δεξιότητες με τους κανονικά ακούοντες συνομηλίκους τους. Είναι σημαντικό να δώσουμε έμφαση στο γεγονός ότι, ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όπως και άλλων αντίστοιχων μελετών, δείχνουν αλληλοεπικάλυψη στα αποτελέσματα μεταξύ πρώιμα εμφυτευμένων παιδιών και κανονικά ακούοντων συνομηλίκων, αυτές οι μετρήσεις δεν μπορούν γενικευτούν και να πούμε ότι οι χρήστες κοχλιακών

εμφυτευμάτων έχουν «κανονική γλώσσα». Τα αποτελέσματα μπορούν μόνο να ερμηνευτούν και να εννοήσουν ότι τα παιδιά έχουν κατάλληλες για την ηλικία τους δεξιότητες όπως μετρήθηκαν από τυποποιημένες γλωσσικές μετρήσεις. Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι η παραγωγή φωνημάτων από παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα είναι λιγότερο σαφή από αυτή των κανονικά ακούοντων παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας και ακουστικής εμπειρίας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει επειδή η ομιλία που λαμβάνεται από τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα είναι λιγότερο κατανοητή από αυτή που λαμβάνεται από τους κανονικά ακούντες συνομηλίκους τους. Σχετικά με το τρίτο εύρημα, που δείχνει ότι η αυξημένη έκθεση σε ακουστική διέγερση οδηγεί σε αυξημένη ανάπτυξη της εκφραστικής και αντιληπτικής γλώσσας, φαίνεται ότι τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα έχουν υψηλότερες κατακτήσεις στην αντιληπτική γλώσσα από ότι στην εκφραστική. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα συχνά λαμβάνουν θεραπεία του λόγου και ομιλίας από τη στιγμή που ενεργοποιείται το κοχλιακό τους εμφύτευμα. Τα παιδιά μαθαίνουν συνήθως να ακούνε, και στην ομάδα παιδιών που εξετάστηκαν, οι βαθμολογίες τους για την αντιληπτική γλώσσα είναι κατά πολύ υψηλότερες από ότι οι βαθμολογίες τους στην ομιλούμενη γλώσσα. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα είναι σε μια καθυστερημένη αναπτυξιακή πορεία σε όρους ακουστικής ανάπτυξης, η αντιληπτική γλώσσα έρχεται πρώτα και με περισσότερη εμπειρία θα μπορούσε να περιμένει κανείς ότι αυτά τα παιδιά θα αρχίσουν να μοιάζουν περισσότερο με τους κανονικά ακούοντες συνομηλίκους τους. Αυτή η θεωρία υποστηρίζεται από τις διαφορές στις τυπικές αποκλείσεις μεταξύ των μικτών μετρήσεων ομιλίας και ακοής (Hess, Zettler-Greeley, Godar, Ellis-Weismer, & Litovsky, 2014).

## *Η γενική δημοτική εκπαίδευση*

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας της γενικής δημοτικής εκπαίδευσης, το οποίο μελετάται στην παρούσα έρευνα, ορίζει ως σκοπό ότι: «την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 1). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού η γλώσσα αντιμετωπίζεται κάτω από τη θεώρηση της φυσικής πολυπλοκότητας της -στο επίπεδο του παιδιού- και δίνει τις βάσεις για τη γλωσσική παιδεία. Η γλώσσα αποτελεί το σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο και γι' αυτό μελετάται και ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων αλλά και ως σύστημα σε πραγματικές καταστάσεις. Όπως είναι κοινώς αποδεκτό, προάγει τη διάνοηση και τον πολιτισμό, τη δημιουργική και κριτική σκέψη και αποτελεί εργαλείο μάθησης μέσα και έξω από το σχολείο. Αντιμετωπίζεται, όμως και «ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 1). Και αυτό γιατί τα κείμενα της λογοτεχνίας ανοίγουν νέους ορίζοντες στους μαθητές, ορίζοντας προς την τέχνη και την αισθητική, την αντίληψη και ερμηνεία του κόσμου και την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Όσον αφορά τους άξονες, τους γενικούς στόχους και τις θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης των ΔΕΠΠΣ της γενικής εκπαίδευσης για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ισχύουν τα ακόλουθα. Στον άξονα του γνωστικού περιεχομένου του προφορικού λόγου, ομιλίας και ακρόασης στόχοι είναι ο μαθητής να ακροάται,



να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Εν συνεχεία, ο μαθητής θα πρέπει να χρησιμοποιεί ολοένα αυξανόμενο λεξιλόγιο και θα πρέπει να μπορεί να ανακοινώνει προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια, προγράμματα, το νόημα ενός κειμένου κτλ. Οι ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης στον ίδιο τομέα είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) αντίστοιχα, ορίζει τους ειδικούς σκοπούς για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Για τον προφορικό λόγο της πρώτης και δεύτερας δημοτικού, ορίζει ως ειδικό σκοπό τη λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή και την ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Στόχοι είναι ο μαθητής να ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας, όπως επίσης και να παρακολουθεί διάφορες μορφές του προφορικού λόγου και συμμετέχει αναλόγως κλπ. Οι θεματικές ενότητες περιλαμβάνουν τα βασικά είδη του προφορικού λόγου όπως ο αναφορικός και ο κατευθυντικός λόγος, τη χρήση του λόγου ανάλογα με την περίσταση και το λεξιλόγιο κλπ. Στις ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνεται για παράδειγμα η βιοματική εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι οι (ανα)διηγήσεις, ο ελεύθερος διάλογος, οι συζητήσεις, οι δραματοποιήσεις, τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, τα τραγούδια, τα ποιήματα και η ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

#### *Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο*

Η ελληνική βουλή επικύρωσε το 2012 τη «Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, που υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη στις 30 Μαρτίου 2007, και

το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, που υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη στις 27 Σεπτεμβρίου 2010». Στην ουσία κύρωσε ότι αναγνωρίζει το δικαίωμα για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και υποχρεούται να αναπτύξει ένα σχολείο για όλους, όπως προβλέπει η Διεθνής Σύμβαση και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο των Ηνωμένων Εθνών (Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ Α΄ 88/11.04.2012). Μεταξύ άλλων στον παραπάνω νόμο στις γενικές υποχρεώσεις (Άρθρο 4) αναφέρεται ότι το ελληνικό κράτος πρέπει να προάγει την κατάρτιση των επαγγελματιών και του προσωπικού που ασχολείται με τα άτομα με αναπηρίες, ώστε να παρέχουν με τον καλύτερο τρόπο τη βοήθεια και τις υπηρεσίες τους. Στο σχετικό άρθρο για τα παιδιά με αναπηρίες (Άρθρο 7) αναφέρεται ότι το κράτος πρέπει να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα για την διασφάλιση όλων των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών σε ίση βάση με τα υπόλοιπα παιδιά. Θα πρέπει επίσης να διασφαλίζεται το συμφέρον των παιδιών, το δικαίωμα τους να εκφραζονται ελεύθερα και να τους παρέχεται βοήθεια σε σχέση με την αναπηρία τους επί ίσης βάσης με τα υπόλοιπα παιδιά. Στο αντίστοιχο άρθρο για την εκπαίδευση (Άρθρο 24) αναφέρεται ότι το κράτος οφείλει να διασφαλίσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης για να ενδυναμωθεί το αίσθημα αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης των ατόμων με αναπηρία και να ενισχύσει τον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. Επίσης με την κύρωση αυτής της σύμβασης, αποσκοπεί «στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας τους, καθώς επίσης και των πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο μέγιστο δυναμικό τους» (Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ Α΄ 88/11.04.2012, σ. 67). Για να επιτευχθεί αυτό τα άτομα με αναπηρίες δεν θα πρέπει να αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα κι από την ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση

τους θα πρέπει να γίνεται επί ίσης βάσης με του άλλους μαθητές, στις κοινότητες όπου ζουν. Στο πλαίσιο αυτό για τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές κι τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευση τους. Ακόμα θα πρέπει να παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης στα κατάλληλα περιβάλλοντα για να μεγιστοποιηθεί η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη σύμφωνα με τον στόχο της πλήρους ενσωμάτωσης (Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ Α΄ 88/11.04.2012).

Επιπλέον σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της πολιτικής της UNESCO (2009) για την ένταξη στην εκπαίδευση, θα πρέπει σε όλο τον κόσμο να υπάρχει πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά καθώς η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και η βάση για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία. Για να μπορέσει όμως να προωθηθεί η ενταξιακή προσέγγιση, θα πρέπει τα σχολεία να είναι ικανά να υπηρετήσουν όλα τα παιδιά, ειδικά αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο εάν τα γενικά σχολεία γίνουν πιο ενταξιακά –δηλαδή, εάν γίνουν καλύτερα στο να εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά στις κοινότητες τους. Τα γενικά σχολεία με ένα ενταξιακό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για να καταπολεμήσουν τις διακρίσεις, να δημιουργήσουν ανοιχτές κοινωνίες, να χτίσουν μια ενταξιακή κοινωνία και να επιτύχουν την εκπαίδευση για όλους. Η ένταξη είναι ο τρόπος για να απαντήσουμε στις ανάγκες όλων των παιδιών, αυξάνοντας την συμμετοχή τους στη μάθηση, στον πολιτισμό και στην κοινωνία. Η ένταξη περιλαμβάνει αλλαγές στο περιεχόμενο, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές με την κοινή προοπτική ότι είναι υποχρέωση των γενικών σχολείων να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά (UNESCO, 2009).

Στην Αμερική από το 1975 δια νόμου γίνονται αξιολογήσεις, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (ΕΕΠ) και παρέχεται πρόνοια για υπηρεσίες στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, κατάλληλο για τις ανάγκες κάθε παιδιού. Το ετήσιο ΕΕΠ για κάθε παιδί ξεχωριστά περιγράφει την επίδοση, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διαδικασίες αξιολόγησης του και οι γονείς συμμετέχουν στην διαμόρφωση του (Mooges, 2011).

Σύμφωνα με το Εθνικό Στρατηγικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ), υλοποιείται στην Ελλάδα από το 2010 το «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (παράλληλη στήριξη). Αυτό χρηματοδοτείται από τον Κρατικό Προϋπολογισμό και το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε ποσοστό (25%) και το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης με (75%) από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο. Για την πραγματοποίηση του προσλαμβάνεται το αναγκαίο εκπαιδευτικό προσωπικό για την συνεκπαίδευση – παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία, το οποίο επιμορφώνεται και υποστηρίζεται επιστημονικά και συμβουλευτικά από τους κατάλληλους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Άρθρο 56 για τα Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) του νόμου 3966/2011 «Από την 1.9.2010, η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση μπορεί να παρέχεται και μέσω προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εντάσσονται σε Πράξεις που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το Δημόσιο στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ)» (σελ.32), από εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα τοποθέτησης. «Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρέχουν συμπληρωματικά και: α) ενισχυτική διδασκαλία στους μαθητές

με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους οποίους παρέχεται παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, μετά το πέρας των μαθημάτων τους, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, ύστερα από πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ και με τη συγκατάθεση των ασκούντων τη γονική μέριμνα των μαθητών, β) εξατομικευμένο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και σε άλλους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που καθορίζεται κατά περίπτωση, ως προς την αναγκαιότητα και τις ώρες υποστήριξης, από το οικείο ΚΕΔΔΥ» (Νόμος 3966/2011, ΦΕΚ Α' 118/24.05.2011, σ. 32).

Η Πράξη του προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποσκοπεί να στηρίξει και να ενισχύσει αυτόν τον θεσμό. «Στόχος της Πράξης είναι η υλοποίηση της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης των ΑμεΑ στα σχολεία γενικής αγωγής μέσα από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της τάξης. (...) Η εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη των ΑμεΑ αυτού του τύπου είναι μία έμπρακτη εφαρμογή προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ΑμεΑ στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και κατ' επέκταση στη σχολική κοινότητα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώσει την προσβασιμότητα των ΑμεΑ στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να αντιμετωπίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό» (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. , 2015).

Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λοιπόν, στα κανονικά σχολεία αποτελεί προτεραιότητα όλων των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Για την ουσιαστική και επιτυχή πραγματοποίηση της ενσωμάτωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού

Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Ως κύριο στόχο του έχει «την υποστήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία» (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 11). Το ΠΑΠΕΑ, έγινε νόμος του κράτους με προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α', 29/8/1996 και αποτελείται από τις γενικές ενότητες της σχολικής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. «Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους» (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 245). Οι ειδικότεροι σκοποί του ΠΑΠΕΑ στη περιοχή της σχολικής ετοιμότητας είναι πρώτον, τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας τους με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και δεύτερον να αναπτύξουν τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες. Τρίτος σκοπός είναι να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες και τέταρτος να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Τέλος, ο πέμπτος σκοπός είναι να αποκτήσουν την ετοιμότητα που χρειάζονται για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες. Στην περιοχή των βασικών σχολικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ειδικοί σκοποί αποτελούν τα παιδιά να κατακτήσουν τους μηχανισμούς της ανάγνωσης, της γραφής και της κατανόησης κειμένου, να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις και να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες για την σχολική και την κοινωνική τους ένταξη. Οι κοινωνικές δεξιότητες

και η προσαρμογή στο περιβάλλον αποτελούν την τρίτη περιοχή του ΠΑΠΕΑ και έχουν ως ειδικούς σκοπούς τα παιδιά να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό και να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας τους. Στην περιοχή των δημιουργικών δραστηριοτήτων, σκοποί είναι τα παιδιά να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώσουν τις σχολικές δεξιότητες και να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους. Στην τελευταία περιοχή της προεπαγγελματικής ετοιμότητας, τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να οργανώσουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να προσανατολιστούν επαγγελματικά. Η Δροσινού και συν. (2009) επισημαίνουν ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ θα πρέπει να τηρείται μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, κατά την οποία αρχικά γίνεται η συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων. Αφού γίνει η παρατήρηση ακολουθεί η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των παιδιών, η καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Έπειτα γίνεται η επιλογή των διδακτικών στόχων και ο σχεδιασμός των διδακτικών προγραμμάτων και ακολούθως η ένταξη των σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων. Τελευταία και πολύ σημαντική είναι η αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και η επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων.

Για την αποτελεσματική ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με προβλήματα ακοής είναι απαραίτητη, όπως αναφέρθηκε, η δημιουργία και η αναδιαμόρφωση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014α) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Στοχευμένου Ατομικού

Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και τις οικογένειες τους είναι απαραίτητος. Η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους είναι αλληλένδετα με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Τα θετικά αποτελέσματα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ έχουν φανεί και από την εργασία των Δροσινού, Μινέτου, Πλαγιάνου, Δαμάλα, Γρηγοροπούλου & Παπαδόγιαννη (2014), οι οποίες αναφέρουν ότι «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προωθεί ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων ατόμων, αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία και τις δυνατότητες που τα χαρακτηρίζουν» (Δροσινού, και συν., 2014, σ. 87). Οι ίδιες αναφέρουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτέλεσε ένα πολύ χρήσιμο και βασικό εργαλείο στην εργασία τους και συμπερασματικά αναφέρουν ότι ο μαθητής με το πρόβλημα ακοής βγήκε κερδισμένος «από τη συγκεκριμένη παρεμβατική διαδικασία και ωφελήθηκε σημαντικά από αυτή καθώς ενισχύθηκε ο προφορικός λόγος και κατάφερε μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, να διατυπώνει απλές προτάσεις και να τις προφέρει αργά και καθαρά» (Δροσινού, και συν., 2014, σ. 88).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013) με τον όρο Στοχευμένο εννοείται ότι κάθε διδακτική διαδικασία αποβλέπει σε ένα συγκεκριμένο σκοπό και επιδιώκει κάποιους επιμέρους στόχους. Με τον όρο Ατομικό εννοείται ότι πρέπει να ξέρουμε το προφίλ των παιδιών για τα οποία προορίζεται το πρόγραμμα, καθώς και τις τεχνικές που είναι διαθέσιμες για το σκοπό αυτό. Το διδακτικό πρόγραμμα ΕΕΑ είναι Δομημένο ως προς την άποψη ότι υπάρχει το μοντέλο διδακτικών ενοτήτων (teaching units) και το μοντέλο ανάλυσης έργου (task analysis) (Χρηστάκης Κ. , 2013). Όσον αφορά την Ενταξιακή παράμετρο οι Δροσινού, και συν. (2009) αναφέρουν ότι σκοπός της είναι η ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο



σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε όπως τονίζει και η Δροσινού ότι η Ειδική Αγωγή είναι ένας ευρύτερος όρος και διεπιστημονικός κλάδος και σχετίζεται με στάσεις, συμπεριφορές και τρόπους. Η Ειδική Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο στενός όρος που παρέχεται σε άτομα με μειονεξίες και οριοθετείται χρονικά και σχετίζεται με δεξιότητες (Δροσινού, 2014γ).

Η συλλογή των δεδομένων γίνεται για την δημιουργία του φακέλου άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, όπου η Δροσινού (2014γ) για τη δημιουργία του προτείνει τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση και τη συμπλήρωση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Η εμπειρική παρατήρηση και οι ΛΕΒΔ λειτουργούν ως εργαλεία για την αξιολόγηση και την καταγραφή της προόδου των μαθητών στα επίπεδα των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση αποτελείται από μια σειρά ενεργειών όπως η επιλογή του θέματος, η διεξαγωγή της διερευνητικής παρατήρησης, ο σχεδιασμός των εργαλείων μέτρησης, η εκπαίδευση των παρατηρητών, η πιλοτική έρευνα, η αναθεώρηση της διαδικασίας και των μεθόδων μέτρησης και την ανάπτυξη σχεδίου δειγματοληψίας για τη συλλογή δεδομένων. Οι ΛΕΒΔ αφορούν τα επίπεδα της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-ΔΜΕ), των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής-ΠΑΠΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) καθώς και τις αποκλίσεις όλων των επιπέδων από το επίπεδο της τάξης και του εξαμήνου φοίτησης του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που παρατηρούμε (Δροσινού, 2014γ).

Επίσης, σύμφωνα με τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, οι αρχές του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για το δημοτικό, ορίζονται βασικές προτεραιότητες, όπως η παροχή γενικής παιδείας, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του

μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του κ.α. Ωστόσο, λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες των κωφών παιδιών όσον αφορά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου τους (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004).

Ο Χρηστάκης (2011) έχει αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρέχεται στους κωφούς μαθητές μοιάζει με αυτό των ακούοντων αλλά διαφέρει στο μάθημα της γλώσσας και της επικοινωνίας. Για να μπορούν τα κωφά παιδιά να παρακολουθούν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου θα πρέπει να έχουν κατακτήσει έγκαιρα και σε κάποιο βαθμό τις δεξιότητες της γλώσσας και της επικοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών με απώλεια ακοής θα πρέπει να περιλαμβάνουν επιπλέον ή να δίνουν περισσότερη έμφαση στην αναγνωστική άσκηση για να μπορεί μετέπειτα να μαθαίνει διαβάζοντας και δεύτερον, στις γνωστικές στρατηγικές για να λύνει προβλήματα της καθημερινότητας. Επιπλέον, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διαμόρφωση ειδικά εξατομικευμένων προγραμμάτων για να ικανοποιούνται οι μαθησιακές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Όπως ακόμα, θα πρέπει να υπάρχουν ειδικά υποστηρικτικά προγράμματα για να επιτύχουν οι μαθητές με προβλήματα ακοής την καλύτερη δυνατή εξέλιξη και εκπαίδευση. Τελευταίο και πολύ σημαντικό είναι το πρόγραμμα εργασίας του σχολείου να γίνεται μαζί με τους γονείς ως συνεκπαιδευτές σε μια κοινή γραμμή.

Από τη μεριά τους οι γονείς φαίνεται να επιθυμούν μια υπηρεσία η οποία να προσφέρει έναν συνδυασμό εξειδικευμένης υποστήριξης στο παιδί, κατόπιν συζητήσεων με το δάσκαλο της τάξης και συνεργασίας με τους γονείς (Checker, Remine, & Brown, 2009). Μία υπηρεσία, δηλαδή, που θα μπορούσε να περιγραφεί ως οικογενειοκετρική, στην οποία οι γονείς είναι αναπόσπαστο κομμάτι για την

ανταλλαγή πληροφοριών, τον καθορισμό του στόχου και τη λήψη αποφάσεων. Μία υπηρεσία στην οποία οι επαγγελματίες θα παρέχουν εξειδικευμένη τεχνογνωσία, συνεργασία και συμβουλευτική (Checker, Remine, & Brown, 2009).

Όπως αναφέρει ο Moores (2011), για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των κωφών παιδιών θα πρέπει να παρέχουμε το καλύτερο δυνατό μαθησιακό περιβάλλον όποιο και αν είναι το πλαίσιο. Προϋποθέσεις της επιτυχία αυτής είναι οι εξειδικεύσεις των δασκάλων, οι υψηλές προσδοκίες, η παρουσίαση μεγάλης ποσότητας ύλης, η ατομική προσοχή, η ανάθεση και ο έλεγχος της σχετικής μελέτης για το σπίτι. Τα βασικά αυτά συστατικά είναι ανεξάρτητα από το πλαίσιο, είτε αυτό είναι τάξη ένταξης, ημερήσιο σχολείο ή οικοτροφείο. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι τα αναλυτικά προγράμματα για τα κωφά παιδιά στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ διαφορετικά από αυτά για τα ακούοντα παιδιά. Τα αναλυτικά προγράμματα επιλέγονται από διάφορες εναλλακτικές δυνατότητες και εφαρμόζουν κάποιο είδος γλωσσικού αναλυτικού προγράμματος για να διδάξουν στα κωφά παιδιά τις βάσεις της γραμματικής της ομιλούμενης γλώσσας. Τις βάσεις αυτές τα ακούοντα παιδιά τις έχουν ήδη κατακτήσει ενώ τα περισσότερα κωφά παιδιά, με φυσιολογική νοημοσύνη, ξεκινούν το δημοτικό με ελλείμματα στην πρόσληψη και έκφραση μέσω τις ομιλούμενης γλώσσας, στη γραμματική της και στην πραγματική γνώση του κόσμου (Moores, 2011).

Οι Maxon και Brackett (1992) επισημαίνουν ότι το έργο του κωφού παιδιού στο γενικό δημοτικό σχολείο είναι δύο φορές πιο δύσκολο από ενός ακούοντα μαθητή, γιατί πρέπει και να κατανοεί τα νοήματα των λέξεων και των φράσεων και να τα μαθαίνει ταυτόχρονα. Το ίδιο επισημαίνει και ο Moores (2011) καθώς όπως λέει οι κωφοί μαθητές κουράζονται πιο εύκολα στο σχολείο, γιατί πρέπει να

διατηρούν συνεχώς την οπτική επαφή για να καταλαβαίνουν τι λέει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τους Maxon και Brackett (1992) η επιλογή του γενικού σχολείου πρέπει να γίνεται με βάση τι μπορεί να προσφέρει στο κωφό παιδί και αν το κωφό παιδί μπορεί να συνυπάρξει με τους ακούντες συνομηλίκους του. Το γενικό δημοτικό σχολείο έχει θετικά όπως το πλούσιο ακουστικό-λεκτικό περιβάλλον της τάξης αλλά και αρνητικά όπως η πιθανή κακή ακουστική της αίθουσας και η έλλειψη εμπειρίας των δασκάλων με κωφά παιδιά. Στο γενικό δημοτικό σχολείο ο κωφός μαθητής μπορεί να υστερεί στις επικοινωνιακές και ακαδημαϊκές του δεξιότητες. Αυτό οφείλεται στις μειωμένες ακουστικές του ικανότητες και στην μειωμένη ικανότητα παραγωγής λόγου που επιφέρουν ένα χαμηλό επίπεδο γλώσσας και συνεπώς χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι το κωφό παιδί δεν μαθαίνει μέσα στην τάξη. Η μάθηση πραγματοποιείται και στις ομάδες των μαθητών που συμμετέχει ο μαθητής όπου ανάλογα με την αυτοεκτίμηση του εξαρτάται και η συμμετοχή του. Μέσα σε μια σχολική τάξη του δημοτικού υπάρχει και ανταγωνισμός, αν αυτός είναι θετικός τότε βοηθάει τους κωφούς μαθητές, αν όμως είναι αρνητικός τότε τους αγχώνει περισσότερο. Επίσης, οι κωφοί μαθητές θα πρέπει να μάθουν πώς να γίνονται μόνοι τους μέλη ομάδων μέσα στην τάξη και να κάνουν καινούριους φίλους (Maxon & Brackett, 1992).

Σύμφωνα με την Φραγκουλίδου (2012), η οικογένεια και το σχολείο ενδιαφέρονται από κοινού για το παιδί και την ανάπτυξη του. Όμως, ένα παιδί μιας αλλοδαπής οικογένειας, όπως η μαθήτρια που μελετάται εδώ, έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα που ένας γηγενής μαθητής δεν θα είχε. Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που φέρουν τα παιδιά από την οικογένεια τους δυσχεραίνουν την μάθηση και την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις διαδικασίες του. Οι γονείς

μετανάστες φέρουν ένα κοινωνικό-πολιτικό τραύμα, το τραύμα του πρόσφυγα που νιώθει ότι δεν ανήκει στο νέο περιβάλλον. Έτσι η μάθηση των παιδιών τους δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη. Επίσης, το γεγονός ότι δεν ξέρουμε πολλά για την σωματική και ψυχική υγεία, καθώς και για το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονιών, δυσχεραίνουν το έργο του σχολείου (Φραγκουλίδου, 2012).

*Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας*

Για την έναρξη της διαφοροποιημένης διδακτικής και γλωσσικής υποστήριξης ενός παιδιού με δυσκολίες στην ανάπτυξη του προφορικού του λόγου, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να έχει πλήρη γνώση της υπάρχουσας κατάστασης, να αξιοποιεί την εξέλιξη του, να εντοπίζει τα κενά και να θέτει μαθησιακού στόχους. Οι στόχοι θα πρέπει να προσαρμόζονται στις δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε παιδιού και θα πρέπει να είναι γενικοί και ειδικοί, μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι. Για την πραγματοποίηση των στόχων ο δάσκαλος θα πρέπει να σχεδιάζει το πλάνο της διδακτικής υποστήριξης, να προετοιμάζει το απαραίτητο υλικό και το χώρο του μαθήματος. Στο τέλος κάθε μαθήματος, ο δάσκαλος θα πρέπει να αξιολογεί αν πέτυχαν οι στόχοι, εάν χρειάζεται επιπρόσθετες πληροφορίες, πώς ο ίδιος λειτούργησε και τι κλίμα δημιούργησε (Δράκος, 2003), (Δροσινού, και συν., 2009). Ο Στασινός (2013) αναφέρει ότι η αντιμετώπιση του παιδιού με ακουστική ανεπάρκεια στο σχολείο είναι ένα δύσκολο εγχείρημα και η διδασκαλία του εντάσσεται στις πλέον εξειδικευμένες περιοχές της ειδικής εκπαίδευσης. Το ζητούμενο στην εκπαίδευση του παιδιού αυτού είναι η ανάπτυξη και η προαγωγή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών.

Οποιαδήποτε διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη γίνεται λοιπόν σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως στα παιδιά με προβλήματα ακοής, θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι Melton και Higbee (2013) αναφέρουν ότι στην υλοποίηση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή με πρόβλημα ακοής κατά πάσα πιθανότητα θα χρειάζεται ένας βοηθητικός δάσκαλος ή αλλιώς διερμηνέας. Και αυτό γιατί παρ' ότι τα κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα μπορεί να έχουν πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα, αλλά παραμένουν κωφά και έχουν ανάγκη από την οπτική επικοινωνία και την υποστήριξη από εκπαιδευτικούς διερμηνείς. Αυτό το γεγονός το παραβλέπουν οι γονείς και οι δάσκαλοι. Η απόφαση για την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης παίρνεται από την ομάδα που καθορίζει το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή, το οποίο δημιουργείται και με την βοήθεια των γονέων και αν είναι δυνατόν και του μαθητή. Η ομάδα αυτή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του μαθητή και παρέχει διερμηνείς αν ο μαθητής έχει δυσκολίες στην πρόσβαση των πληροφοριών. Ακόμα και αν ο μαθητής βασίζεται μόνο στην ομιλούμενη γλώσσα, χρειάζεται διερμηνέα για την πληρέστερη κατανόηση της προφορικής γλώσσας. Ο διερμηνέας παρέχει στον μαθητή με την απαιτούμενη πρόσβαση σε συζητήσεις μέσα στην τάξη και επιπλέον τον βοηθάει να βελτιώσει τον προφορικό του λόγο. Από τη στιγμή που ο μαθητής σημειώνει επιτυχίες, η μέθοδος της υποστήριξης του διερμηνέα μπορεί να επανεξεταστεί και να τροποποιηθεί όπως χρειάζεται. Σύμφωνα με τους Melton και Higbee (2013) ο διερμηνέας, ως μέλος της ομάδας του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί να ανατροφοδοτεί το πρόγραμμα. Οι ανάγκες ενός μαθητή, οι ικανότητες και οι επιδόσεις του θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν αξιολογείται η ανάγκη του

διερμηνέα κατά την αναδιαμόρφωση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή.

Μια ακόμα έρευνα που συνιστά την ανάγκη για κατάλληλη και συνεχή υποστήριξη των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι αυτή των Punch & Hyde (2010). Εκτός από την κατάλληλη και συνεχή υποστήριξη, επισήμαναν και τη σημασία της προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος και την υποστήριξη των μαθητών από τους δασκάλους και τις σχολικές αρχές σαν να είναι βαρήκοα. Η έρευνα τους έδειξε ότι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα έχουν καλύτερα αποτελέσματα στους τομείς της ομιλούμενη γλώσσας, των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών δεξιοτήτων, από ότι θα είχαν πιθανόν τα κωφά παιδιά χωρίς κοχλιακό εμφύτευμα. Όμως, από την προοπτική της λειτουργικής τους επικοινωνίας τα κωφά παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα φάνηκε να χρειάζονται υποστήριξη από τους δασκάλους και τις σχολικές αρχές σαν να είναι βαρήκοα. Ακόμα και όταν η επάρκεια τους στην ομιλούμενη γλώσσα ήταν υψηλή, ήταν πιθανόν να αντιμετωπίζουν ακουστικές δυσκολίες σε συγκεκριμένα πλαίσια και έτσι να μην μπορούσαν να έχουν πλήρη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ή στην κοινωνική τους ένταξη. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι που ανέφεραν τα θετικά αποτελέσματα των κοχλιακών εμφυτευμάτων, ανέφεραν και τους περιορισμούς των παιδιών στην ακαδημαϊκή και τη κοινωνική τους εξέλιξη. Αυτά τα δύο ήταν τα πιο σημαντικά και αυτά που αποτελούσαν την κύρια πρόκληση για δασκάλους, σχολεία, εκπαιδευτικές αρχές και γονείς. Τα αναφερόμενα αποτελέσματα για την ομάδα των κοχλιακά κωφών μαθητών, για τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά τους κατορθώματα αλλά και οι προβληματισμοί που εκφράστηκαν από τους δασκάλους, συνιστούν την ανάγκη για κατάλληλη και συνεχή υποστήριξη, αλλά και προσαρμογή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι σημαντικό οι περιορισμοί και τα οφέλη των κοχλιακών

εμφυτευμάτων να γίνουν κατανοητά προσφέροντας στα κοχλιεμφυτευμένα κωφά παιδιά την υποστήριξη που χρειάζονται για να καταφέρουν όλα όσα προσδοκούν σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Punch & Hyde, 2010).

Οι Ramirez Inscoc, Odell, Archbold, & Nikolopoulos (2009) επισημαίνουν επίσης την ανάγκη για μακροπρόθεσμη παρακολούθηση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου των παιδιών αυτών. Και αυτό προκειμένου να προσδιοριστούν οι συγκεκριμένοι ανάγκες του κάθε παιδιού και να τις ικανοποιήσουμε μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών σε μια κανονική τάξη είναι μία σύνθετη και προκλητική διαδικασία. Ο πιο πιθανός τρόπος για να ωφεληθούν αυτά τα παιδιά είναι μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού των κωφών, του εκπαιδευτικού της τάξης, του λογοθεραπευτή και της τεχνική ομάδα του κοχλιακού εμφυτεύματος, για να διασφαλιστεί ότι οι συνθήκες ακρόασης είναι όσο το δυνατόν καλύτερες και ότι η πρόοδος στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου παρακολουθείται στενά και να αξιολογείται (Ramirez Inscoc, Odell, Archbold, & Nikolopoulos, 2009).

Η υποστήριξη, λοιπόν, που χρειάζονται τα παιδιά αυτά, δεν θα πρέπει να γίνεται μεμονομένα από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, αλλά όλες οι ειδικότητες μαζί σε μια κοινή γραμμή θα πρέπει να συνεργάζονται για το καλό του παιδιού με πρόβλημα ακοής. Όπως έχουν αναφέρει και οι Lindeman και Magiera (2014) τα πιο σημαντικά κριτήρια για την επιτυχία του μαθητή φαίνεται να είναι η επικοινωνία, ο σεβασμός των ειδικοτήτων και οι υψηλές προσδοκίες. Η επικοινωνία και οι προγραμματισμένες ή μη συναντήσεις μεταξύ των ειδικών ήταν πολύ σημαντικές για την εξέλιξη του μαθητή, γιατί υπήρχε ανατροφοδότηση σε όλους τους τομείς. Όλοι οι επαγγελματίες ανταποκρίνονταν θετικά και αναζητούσαν την υποστήριξη των άλλων ειδικοτήτων. Ο σεβασμός προς κάθε επαγγελματία ήταν η βάση για κάθε ενέργεια. Ο



σεβασμός, η αρμονική σχέση μεταξύ των ειδικοτήτων και το μοίρασμα των ευθυνών ήταν τα βασικότερα στοιχεία ανάμεσα στις σχέσεις των μελών της συνδιδασκαλίας. Οι υψηλές προσδοκίες του κάθε μέλους της ομάδας ξεχωριστά ήταν επίσης σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξη του μαθητή. Η συμπαράσταση μεταξύ των μελών της ομάδας σε συνδυασμό με τη πίστη στην προσδοκώμενη επιτυχία του μαθητή και τον σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ,επιτρέπει στον μαθητή να επιτύχει και να νιώσει το ενδιαφέρον των δασκάλων του και των συμμαθητών του. Ο κύριος πυρήνας της δουλειάς της παρούσας ομάδας συνοψίζεται στην ακόλουθη πρόταση: «Έχοντας μια ομάδα που επικοινωνεί καλά, σέβεται την περιοχή της ειδικότητας του καθενός και έχει υψηλές προσδοκίες, ένα μικρό κωφό παιδί έχει την δυνατότητα να θριαμβέψει σε μια ενταξιακή τάξη, και ακαδημαϊκά και κοινωνικά». Το πλαίσιο της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας που εφάρμοσαν οι ίδιες για την περίπτωση ενός κοχλιακά κωφού παιδιού στηρίχτηκε στο Ποιοτικό Ενδεικτικό Μοντέλο Συνδιδασκαλίας των Magiera-Simmons αποτελούμενο από έξι στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά το σχεδιασμό της συνεργασίας μεταξύ των ειδικών που εμπλέκονται με το παιδί και το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με την εκπαίδευση των ειδικών στο θέμα της συνδιδασκαλίας για την καλύτερη επαγγελματική τους εξέλιξη. Το τρίτο στάδιο ασχολείται με την δημιουργία σαφή στόχων και προσδοκιών, στους τομείς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της κοινωνικής ένταξης. Το τέταρτο στάδιο σχετίζεται με την αποσαφήνιση των ρόλων των ειδικών, αλλά και τη συνεργασία μεταξύ τους, για να ενισχυθεί η διαδικασία της μάθησης. Το πέμπτο στάδιο έχει να κάνει με την εξωτερική παρατήρηση με την βοήθεια ενός εξωτερικού συνεργάτη, ο οποίος βοηθάει στην καλύτερη λειτουργία της ομάδας των ειδικών. Το τελευταίο και έκτο στάδιο, αξιολογεί τις επιδόσεις του μαθητή που προέρχονται από

την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας συνδιδασκαλίας (Lindeman & Magiera, 2014).

Το ίδιο συμπέραναν και οι Maxon & Brackett (1992), οι οποίοι ανέφεραν ότι μια ομάδα επαγγελματιών πρέπει να συνεργάζεται αποτελεσματικά για να καλύπτονται όλες οι ανάγκες του κωφού παιδιού. Ανάλογα με την ηλικία του κωφού παιδιού οι ειδικοί και τα πλαίσια θα πρέπει να προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες του. Φυσικά οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνονται και να ανατροφοδοτούν τους επαγγελματίες. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι στην ακουστική εξάσκηση ο ειδικός εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θα πρέπει να παρουσιάζει το λόγο χωρίς υπότιτλους, γιατί έτσι η εξάσκηση γίνεται πιο αποτελεσματική. Ο δάσκαλος της τάξης θα πρέπει να κρατάει οπτική επαφή με το κωφό μαθητή και να μην κρύβει το πρόσωπο του. Επίσης, κάθε αλληλεπίδραση των δασκάλων με τους κωφούς μαθητές θα πρέπει άμεσα ή έμμεσα να είναι μια ευκαιρία για τον κωφό μαθητή να αναπτύξει το γλωσσικό του σύστημα. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου θα πρέπει να γίνεται παράλληλα μέσα στην τάξη και έξω από αυτή. Στα ατομικά μαθήματα του μαθητή θα πρέπει να χρησιμοποιείται λεξιλόγιο που ο μαθητής ακούει και στην τάξη και η χρήση του να γίνεται αυτόματα. Μέσα και έξω από την τάξη θα πρέπει να παρέχονται διερμηνείς και βοηθοί δάσκαλοι για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις.

Οι Most, Shina-August και Meilijson (2010) κατέληξαν επίσης, ότι μια αποτελεσματική ειδική διδακτική υποστήριξη θα πρέπει να στοχεύει ώστε τα παιδιά με προβλήματα ακοής να εξασκούνται στο να ακούν και να παρακολουθούν τα ποικίλα ακουστικά ερεθίσματα μιας συζήτησης. Τα παιδιά θα πρέπει επίσης, να εκτίθενται σε προχωρημένες γλωσσικές δραστηριότητες και να εξασκούνται στο να καταλαβαίνουν την άποψη του συνομιλητή τους. Τέλος, τα αποτελέσματα τους

έδειξαν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να είναι ικανά να μιλούν σε μια συζήτηση αλλά μπορεί να καταλάβουν λάθος πολλά στοιχεία και να βιώσουν κενά επικοινωνίας με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους. Οι επαγγελματίες, όπως οι δάσκαλοι και οι άλλες ειδικότητες, θα πρέπει να είναι ενήμεροι των δυσκολιών που μπορεί να συναντούν τα παιδιά με προβλήματα ακοής στην γενική τάξη, σαν αποτέλεσμα των περιορισμένων πρακτικών ικανοτήτων τους (Most, Shina-August, & Meilijson, 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα των Cruz, Quittner, Marker, & DesJardin (2013) για τις αποτελεσματικές στρατηγικές ανάπτυξης της γλώσσας των κοχλιακά κωφών παιδιών βρέθηκαν ότι οι υψηλού επιπέδου Τεχνικές Διευκόλυνσης της Γλώσσας (Τ.Δ.Γ.) βοήθησαν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου αυτών των παιδιών. Δηλαδή, η αναδιατύπωση και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, βοηθούν περισσότερο την ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας στον πληθυσμό των κοχλιεμφυτευμένων κωφών παιδιών. Επίσης, ο συνολικός αριθμός διαφορετικών τύπων λέξεων που έλεγαν οι ενήλικες προς τα παιδιά φάνηκε να έχει μεγάλη θετική επίδραση στην αντιληπτική γλώσσα. Αντίθετα, οι χαμηλού επιπέδου Τ.Δ.Γ., όπως η κατονομασία και οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν φάνηκαν αποτελεσματικές ούτε στην εκφραστική ούτε στην αντιληπτική γλώσσα. Έτσι το εμπλουτισμένο γλωσσικό περιβάλλον των υψηλών Τ.Δ.Γ. και του συνολικού αριθμού των διαφορετικών τύπων λέξεων φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικό στην ανάπτυξη της γλώσσας των κοχλιεμφυτευμένων κωφών παιδιών. Επίσης, η δομημένη δραστηριότητα της παρουσίασης και περιγραφής εικόνων ήταν πιο αποτελεσματική στην προώθηση της επικοινωνίας από ότι μια μη δομημένη δραστηριότητα ελεύθερου παιχνιδιού. Και αυτό γιατί η παρουσίαση εικόνων διευκόλυνε τις μεγαλύτερες γονεϊκές εκφράσεις καθώς και τους

περισσότερους διαφορετικούς τύπους λέξεων που εκφράζονταν (Cruz, Quittner, Marker, & DesJardin, 2013).

Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και από την έρευνα των DesJardin και Eisenberg (2007) για την υποστήριξη της ανάπτυξης της γλώσσας παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα με τη μητρική συμβολή. Το πρώτο εύρημα τους ήταν ότι η αντιλαμβανόμενη συμμετοχή και η αυτεπάρκεια από τη μεριά της μητέρας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γλώσσας και ομιλίας του παιδιού της σχετίζονταν με τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσε μαζί του. Επίσης, σχετίζονταν και με την ποσοτική γλωσσική εισροή (μέσο μήκος έκφρασης) και με τις ποιοτικές γλωσσικές τεχνικές διευκόλυνσης (παράλληλη ομιλία και επέκταση) που χρησιμοποιούσε η μητέρα. Το δεύτερο σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι διευκολυντικές γλωσσικές τεχνικές της μητέρας σχετίζονταν με το γλωσσικό εξαγόμενο αποτέλεσμα του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση υψηλού επιπέδου ποιοτικών γλωσσικών τεχνικών, όπως η αναδιατύπωση και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συσχετίστηκαν θετικά με τις ικανότητες της αντιληπτικής γλώσσας και με τις δεξιότητες της εκφραστικής γλώσσας των παιδιών, αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά, οι χαμηλού επιπέδου τεχνικές, όπως ο γλωσσικός χάρτης, η κατονομασία, η μίμηση και οι οδηγίες συσχετίστηκαν αρνητικά με τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών. Το τρίτο σημαντικό εύρημα ήταν ότι ποσοτικοί γλωσσικοί παράγοντες που χρησιμοποιούσε η μητέρα συσχετίζονταν με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός των τύπων λέξεων και η πολυπλοκότητα των προτάσεων συσχετίζονταν έντονα με τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών (DesJardin & Eisenberg, 2007).

Επιπλέον, όπως αναφέρει η Bernard (2012) σχετικά με τη διαμόρφωση της γενεαλογικής σειράς των παιδιών που είναι διαφορετικά από τους γονείς τους, ένα

παιδί μπορεί να νιώθει ότι ανήκει ή όχι στην οικογένεια του. Από τις μελέτες περίπτωσης που ασχολήθηκε η Bernard (2012) συμπέρανε ότι η συνέχιση της γενεαλογικής ακολουθίας γίνεται όταν οι γονείς αποδέχονται στο παιδί τους τη θεμελιώδη διάσταση του «άλλου» και όταν διαμορφώνουν ένα σχέδιο για τη ζωή, το οποίο έχει νόημα και για αυτούς και για το παιδί. Αντίθετα, όταν οι γονείς δεν αναγνωρίζουν αυτή τη διάσταση του «άλλου», παγιδεύουν το παιδί τους στις επιθυμίες τους χωρίς να το λαμβάνουν υπόψη. Ένα παιδί γίνεται συνεχιστής της οικογένειας του, όταν έχει θέση μέσα στην ιστορία της οικογένεια του και στη γενεαλογία της. Το παιδί έχει μία ταυτότητα με νόημα μέσα στην οικογένεια του, κυριαρχεί το αίσθημα του ανήκειν και μπορεί ως μέλος της οικογένειας του να αφηγηθεί την ιστορία της. Τα παιδιά ένιωθαν ότι μπορούσαν να αναπτυχθούν όταν είχαν τη στήριξη της οικογένειας του και την αναγνώριση της αναπηρίας τους, όταν όμως δε συνέβαινε αυτό ένιωθαν μειονεκτικά και αδυνατούσαν να συνεχίσουν με νόημα τη ζωή τους (Bernard, 2012).

Τέλος, όπως αναφέρει ο Δράκος (2003), οι μνημονικές ικανότητες συχνά αποτελούν το διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας γι' αυτό είναι χρήσιμο τα παιδιά να χρησιμοποιούν στρατηγικές για να συγκρατούν στοιχεία και σύμβολα, όπως την κατονομασία. Η μνήμη, έχει παρατηρηθεί ότι υποβοηθείται αν μαζί με το οπτικό ερέθισμα δοθεί και το όνομα του αντικειμένου. Αυτή η τεχνική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για παιδιά ηλικίας 7-9 ετών. Για μια καλύτερη διδακτική προσέγγιση και εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των κωφών παιδιών θα πρέπει ο ειδικός παιδαγωγός να αναπτύσσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να έχει μία ευχάριστη επικοινωνία και τη κατάλληλη ατμόσφαιρα για μάθηση. Η δουλειά του θα πρέπει να περιλαμβάνει και την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας με πολλά παραδείγματα και ευκαιρίες για να μιλήσει ο μαθητής. Το παιδί θα πρέπει να παρακολουθεί το

δάσκαλο και ο δάσκαλος θα πρέπει να προσαρμόζει το γλωσσικό του επίπεδο σε αυτό του παιδιού με εύκολο λεξιλόγιο. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται πάντα στη πρόθεση επικοινωνίας του παιδιού και δεν θα πρέπει να διορθώνει άμεσα τα λάθη του. Θα πρέπει να δίνει χρόνο στο παιδί να σκεφτεί και ο ίδιος να είναι καλός ακροατής. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνει ο δάσκαλος το παιδί και να το βοηθάει ώστε να γίνει δραστήριος και ενεργητικός μαθητής. Είναι πολύ σημαντικό οι ασκήσεις που βάζει να απαιτούν αλληλεπίδραση και να χρησιμοποιούνται αντικείμενα και εικόνες και πάνω από όλα ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι πρότυπο σωστής χρήσης της γλώσσας. Η ακουστική κατανόηση θα πρέπει να δουλεύεται μαζί με την έκφραση του λόγου. Αρχικά, ο δάσκαλος θα πρέπει να κάνει ερωτήσεις για αντικείμενα στο οπτικό πεδίο του παιδιού και αργότερα για πράγματα που δεν είναι στο άμεσο οπτικό περιβάλλον του. Στόχοι του δασκάλου θα πρέπει να είναι το παιδί να συσχετίζει ιεραρχικά λέξεις- έννοιες με αντικείμενα –ενέργειες, να ακολουθεί απλά οδηγίες, να κατανοεί τη διαφορά του «ναι» και του «όχι» και να κατανοεί ερωτήσεις που εισάγονται με το «τι», «που», «ποιος», «γιατί», «πώς», «πότε» και να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες και δημιουργικές ερωτήσεις. Στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και τις προτάσεις τους. Το παιδί θα πρέπει να γίνει καλός ακροατής και να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να συνδέονται οι λέξεις και οι προτάσεις, πρώτα να χρησιμοποιούνται λέξεις και προτάσεις που μπορεί να προφέρει το παιδί και είναι σημαντικές για αυτό. Στόχοι του δασκάλου μπορεί να είναι να περιγράφει το παιδί ιδιότητες αντικειμένων, να διατυπώνει και να υποβάλλει ερωτήσεις. Για τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι σημαντικό να το ενθαρρύνεται να μιλάει όσο περισσότερο γίνεται και να τολμάει να κάνει νέες φιλίες μέσω της ομιλίας. Με ειδικές

παιδαγωγικές ενέργειες, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να διεγείρει τη περιέργεια του παιδιού και θα πρέπει να παρέχει αφορμές για ομιλία μέσα από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό να αφήσουμε το παιδί να μιλήσει αυθόρμητα ακόμα και λανθασμένα, να διορθώνουμε έμμεσα και να μην κριτικάρουμε και να κινητοποιούμε την ομιλία μέσα από τη δράση με παιχνίδια και κίνηση. Ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να δέχεται συναισθηματικά το παιδί και η συνομιλία τους να γίνεται σε ένα πλαίσιο κατανόησης του περιεχομένου του και θετικών αντιδράσεων. Με αυτούς τους τρόπους επιτυγχάνεται «η προώθηση της χαράς της ομιλίας και η ανύψωση του επιπέδου της γενικής γλωσσικής δραστηριότητας» (Δράκος, 2003, σ. 303).

Ο Soro (2015) και η Graziano (2015) επισημαίνουν επίσης ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα ευημερίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο και ότι ένας αποτελεσματικός κύκλος εμπιστοσύνης αποτελείται από τέσσερα βασικά στοιχεία. Αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα για οποιαδήποτε ομάδα και για οποιαδήποτε στόχο και είναι η αίσθηση του ανήκειν, η συμμετοχή, η ομαδικότητα και το νόημα της εργασίας. Η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα αναφέρεται στην ουσιαστική εμπιστοσύνη, στην σιγουριά σχετικά με την εργασία και την επάρκεια για την ολοκλήρωση της. Η συμμετοχή αναφέρεται στην ισάξια συμμετοχή κάθε μέλους για την διεκπεραίωση του στόχου, στην εμπιστοσύνη για τη λειτουργία και την εξέλιξη της ομάδας, στη δόμηση της ταυτότητας του καθενός και τη δέσμευση για το αποτέλεσμα. Η ομαδικότητα έχει να κάνει με τις καλές και φιλικές σχέσεις, με την εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα, με την αναγνώριση της ομάδας ως αξίας, με την δημιουργικότητα και την προσμονή για το αποτέλεσμα. Τέλος, ο σκοπός της ομαδικής εργασίας θα πρέπει να έχει νόημα για όλα τα μέλη, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο σύμφωνα με τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα

τους. Το νόημα της εργασίας περιλαμβάνει την εμπιστοσύνη για το αποτέλεσμα, την ανταλλαγή απόψεων, την παροχή εργαλείων εργασίας, την παρακολούθηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων και την ανατροφοδότηση (Graziano, 2015. Soro, 2015).

#### *Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις*

Όπως φάνηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε υπάρχουν αρκετές μελέτες που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου κωφών παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα. Ο Χρηστάκης (2011) εξετάζει την έννοια της κώφωσης και αναφέρει τη προφορική, νοηματική και ολική μέθοδος επικοινωνίας των κωφών και ο Σκαναβής (2009) αναφέρεται εκτός άλλων και στη χειλεανάγνωση. Η Δροσινού (2014α) αναφέρει το σχεδιασμό και την υλοποίηση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για τη διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη ενός παιδιού με δυσκολίες. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Ramirez Inscoc, Odell, Archbold, & Nikolopoulos (2009) είναι αναγκαία η μακροπρόθεσμη παρακολούθηση των παιδιών για τον προσδιορισμό και ικανοποίηση των αναγκών τους. Η Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας του ΠΣΛ (2011) επισημαίνει τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και της αξιοποίησης της πλαστικότητας του εγκεφάλου και οι Niparko, και συν. (2010) αναφέρουν ότι όσο πιο πρώιμα γίνει η κοχλιεμφύτευση τόσο πιο κοντά θα είναι ο προφορικός τους λόγος των κοχλιακά κωφών παιδιών με αυτόν των ακούοντων παιδιών. Οι Melton & Higbee (2013) τονίζουν ότι τα κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα μπορεί να έχουν πρόσβαση στον ήχο, αλλά συνεχίζουν να έχουν ανάγκη από οπτική επικοινωνία και υποστήριξη και η υποστήριξη αυτή θα πρέπει να γίνεται



από όλες τις ειδικότητες μαζί σε συνεργασία (Lindeman & Magiera, 2014). Ο Moores (2011) αναφέρει ότι για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των κωφών παιδιών θα πρέπει να παρέχουμε το καλύτερο δυνατό μαθησιακό περιβάλλον όποιο και αν είναι το πλαίσιο. Τέλος, οι Most, Shina-August, & Meilijson (2010) καταλήγουν ότι μία αποτελεσματική ειδική διδακτική υποστήριξη θα πρέπει να στοχεύει ώστε τα παιδιά με προβλήματα ακοής να εξασκούνται στην ακοή και παρακολούθηση των ποικίλων ακουστικών ερεθισμάτων. Επίσης, σύμφωνα με τους Cruz, Quittner, Marker, & DesJardin (2013) το εμπλουτισμένο γλωσσικό περιβάλλον φαίνεται πιο αποτελεσματικό στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των κοχλιεμφυτευμένων κωφών παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής έρευνας, όμως, δεν εντοπίστηκαν αρκετές έρευνες για τον τρόπο ανάπτυξης του προφορικού λόγου αυτών των παιδιών. Έτσι, μέσα από αυτή τη μελέτη παρουσιάζεται ο συνολικός τρόπος εργασίας με τη συγκεκριμένη μαθήτρια για την ανάπτυξη του προφορικού της λόγου. Η εργασία με την μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής βασίζεται στις επιτυχείς πρακτικές που αναφέρονται στην βιβλιογραφία και σε διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν αποκλειστικά για την μαθήτρια. Ο ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης, διερεύνησε τη σχέση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου σε κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα με την πρακτική εφαρμογή διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης στο γενικό δημοτικό σχολείο. Μέσα από αυτό τον στόχο προέκυψαν οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας, οι οποίες εξέτασαν τα εξής: Πρώτον, αν οι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό

εμφύτευμα. Δεύτερον, αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα, επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου και τρίτον, αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό σχολείο.

## **Κεφάλαιο Δεύτερο:**

### **Μεθοδολογία Έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

#### **Ορισμός του ερευνητικού πεδίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με συστηματική μελέτη περίπτωσης. Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σσ. 34-35), στον τομέα της ΕΑΕ από το 1980 άρχισαν να αμφισβητούνται οι ποσοτικές μέθοδοι και αναδείχθηκε η ανάγκη για ποιοτικές μεθόδους και μελέτες περίπτωσης.

Όπως αναφέρουν οι ίδιοι στον τομέα της έρευνας της ειδικής αγωγής κυριαρχούσαν παραδοσιακά οι ποσοτικές μέθοδοι. Ένας λόγος για την αυξημένη έμφαση στα αριθμητικά δεδομένα ήταν η ανάγκη της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Corrie & Zaklukiewicz, 1985). Επίσης, η έρευνα στην ειδική αγωγή στη Βρετανία (αλλά και στην Αμερική) έχει διεξαχθεί σε μεγάλο βαθμό από ερευνητές που προέρχονται από τον τομέα της ψυχολογίας (Vulliamy & Webb, 1993) και συγκεκριμένα εκπαιδευτικούς ψυχολόγους όπου τα αριθμητικά δεδομένα είχαν περίοπτη θέση. Ωστόσο, την δεκαετία του 1980 πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακά κυρίαρχες ποσοτικές μεθόδους επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους. Για παράδειγμα, όπως σημειώνουν οι Vulliamy και Webb (1993) εκφράζονται επιφυλάξεις για το κατά πόσο έρευνες με μεγάλα δείγματα ή πειραματικές έρευνες αντιπροσωπεύουν ικανοποιητικά τη διδασκαλία και τη μάθηση που πραγματοποιείται σε γενικά και ειδικά σχολεία. «Με βάση το μικρό αντίκτυπο των ποσοτικών ερευνών στην καθημερινή πρακτική των δασκάλων θεωρήθηκε αναγκαίο (Corrie & Zaklukiewicz) να επιτελεστούν

περισσότερες ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας, όπως οι μελέτες περίπτωσης» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 35).

### **Μελέτη περίπτωσης – Θεωρητική τεκμηρίωση**

Όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ. 299) οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στην ΕΑΕ καθώς προσφέρουν μια συστηματική έρευνα ενός ατόμου, μιας ομάδας ως οντότητας ή ενός κοινωνικού φαινομένου. Οι μελέτες περίπτωσης «εστιάζουν σε μια ειδική περίπτωση και επιτυγχάνουν την κατανόηση της μέσα στο πολύπλοκο πλαίσιο εκδήλωσης της» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 303). Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική που μπορεί να περιλαμβάνει συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων. Επίσης, σε μια μελέτη περίπτωσης τα αποτελέσματα ερμηνεύονται στη βάση του ίδιου ατόμου πριν και μετά την παρέμβαση και όχι στη βάση του μέσου όρου άλλων ατόμων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 304).

Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης με μεικτή μεθοδολογία ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η ομάδα στόχου αποτελείτο από κοφή μαθήτρια, 7 ετών με κοχλιακό εμφύτευμα και ενήλικες που έρχονταν σε επαφή μαζί της.

### **Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση, στο χρονοδιάγραμμα της πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ**

Η μελέτη περίπτωσης ήταν εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση, στο χρονοδιάγραμμα της πρακτικής άσκησης (120 ώρες πρακτική άσκηση και 20 ώρες πείραμα) και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ (Δροσινού, 2014α). Αρχικά

συμπληρώθηκε το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό και λήφθηκε υπόψη η διάγνωση του φορέα και το αίτημα των γονέων.

Τα στοιχεία για την μελέτη περίπτωσης της μαθήτριας με προβλήματα ακοής, συλλέχθηκαν μέσα από τη συστηματική εμπειρική συμμετοχική παρατήρηση στο πλαίσιο του γενικού δημοτικού σχολείου, όπως προβλέπει η πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α). Κατά κύριο λόγο, υπήρξε αλληλεπίδραση με την ίδια την μαθήτρια καθώς και συζητήσεις με τους γονείς, την δασκάλα της τάξης, τον διευθυντή του σχολείου, την λογοθεραπεύτρια και την ειδική παιδαγωγό της μαθήτριας με το πρόβλημα ακοής. Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής ήταν επτά ετών και φοιτούσε στην πρώτη δημοτικού γενικού δημοτικού σχολείου. Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση της διήρκησε από τις 8.12.2014 μέχρι τις 21.04.2015 και λάμβανε χώρα στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης από πέντε μέχρι δεκαπέντε διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, στο χώρο του σχολείου.

*Ατομικό ιστορικό:* Η Α. ήταν ένα κορίτσι επτά ετών, το οποίο γεννήθηκε με ακουστική αναπηρία και σε ηλικία τεσσεράμισι ετών, υποβλήθηκε σε χειρουργική επέμβαση για την τοποθέτηση κοχλιακού εμφυτεύματος. Από τότε μέχρι σήμερα βρίσκεται σε τακτική ιατρική παρακολούθηση, με την τελευταία ιατρική επίσκεψη τον Ιανουάριο του 2015, όπου ο γιατρός έμεινε πολύ ικανοποιημένος με την εξέλιξη της και της ρύθμισε τον εσωτερικό μηχανισμό του κοχλιακού εμφυτεύματος ώστε να ακούει λίγο καλύτερα, όπως ήταν προγραμματισμένο. Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής είναι κοινωνική και φιλική αλλά οι φίλες της στο σχολείο είναι κορίτσια από το οικογενειακό-φιλικό περιβάλλον της και όχι από την τάξη της. Πέρα από το πρόβλημα της ακοής το οποίο συνεπάγεται και τη δυσκολία της στον προφορικό της λόγο και συνεπώς και στα μαθήματα του σχολείου, δεν παρουσιάζει κάποια άλλη δυσκολία ή πρόβλημα συμπεριφοράς. Η μαθήτρια έχει πολλά δυνατά αλλά και

αδύναμα στοιχεία στον χαρακτήρα της. Είναι εμφανές ότι είναι δυναμική, έξυπνη και προσπαθεί να μιλήσει. Φροντίζει τους άλλους, εκφράζει τις επιθυμίες της και είναι φιλική και πρόθυμη να συμμετάσχει σε δραστηριότητες.

Αγαπημένο αντικείμενο απασχόλησης της Α. είναι η φροντίδα των μικρότερων παιδιών του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος της και όταν αυτό δεν είναι δυνατό η φροντίδα της κούκλας/μωρού που έχει. Η καθημερινότητα της Α. περιλαμβάνει το σχολείο το πρωί και τη λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία ή την ειδική παιδαγωγό τα απογεύματα. Επίσης τα απογεύματα στο σπίτι της, τα περνάει παρέα με μία καλή της φίλη, η οποία φοιτά στη δευτέρα δημοτικού του ίδιου σχολείου.

*Οικογενειακό ιστορικό:* Οι γονείς της Α. είναι Αλβανικής υπηκοότητας, η μητέρα της είναι 29 ετών και ο πατέρας της λίγο μεγαλύτερος. Ζουν σε ένα χωριό και το σχολείο είναι πολύ κοντά στο σπίτι τους. Στη γειτονιά μένουν και άλλοι συγγενείς τους. Η Α. είχε ένα αδελφάκι, ένα κοριτσάκι μερικών μηνών, και δυο ξαδέλφια, μια ξαδελφή μεγαλύτερη από αυτή και ένα ξάδελφο μικρότερο από αυτή, με τα οποία παίζει τα απογεύματα. Στο σπίτι οι γονείς της μαθήτριάς μιλάνε μεταξύ τους και αλβανικά εκτός από ελληνικά, όπως και με τους οικογενειακούς τους φίλους. Στα παιδιά, όμως, μιλάνε ελληνικά και τα παιδιά μεταξύ τους μιλάνε επίσης ελληνικά. Η ξαδελφή της μαθήτριάς φοιτά στην πέμπτη δημοτικού και δείχνουν να έχουν μια καλή σχέση. Η ξαδελφή προσέχει τη μαθήτριά με το πρόβλημα ακοής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο σχολείο και φροντίζει να μην μένει μόνη της. Γενικά, η μαθήτριά με το πρόβλημα ακοής φαίνεται να μεγαλώνει σε ένα ζεστό σπίτι, το οποίο επισκέπτονται συχνά τα απογεύματα συγγενείς και φίλοι των γονιών της μαζί με τα παιδιά τους τα οποία φοιτούν στο ίδιο σχολείο με την μαθήτριά με το πρόβλημα ακοής.

*Σχολικό ιστορικό:* Η Α. διαβάζει και γράφει καλά και κάνει προσπάθειες να συμμετάσχει στο μάθημα. Από την άλλη πλευρά, συχνά δυσκολεύεται να προσέξει στο μάθημα και πολλές φορές δεν συμμετέχει.

Η Α. είχε πάει σε γενικό νηπιαγωγείο, στο οποίο είχε επαναλάβει την τελευταία τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας λάμβανε παράλληλη στήριξη. Τη σχολική χρονιά 2014-2015 φοιτούσε στην πρώτη δημοτικού γενικού σχολείου και λάμβανε παράλληλη στήριξη από εμένα κάθε Δευτέρα με Τετάρτη για πέντε διδακτικές ώρες την ημέρα. Η δασκάλα της τάξης την περιέγραφε ως ένα έξυπνο κορίτσι που υστερούσε στο κομμάτι της ακοής και του προφορικού λόγου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στη τάξη, η μαθήτρια δυσκολευόταν πολύ να παρακολουθήσει το μάθημα και συνεπώς άρχιζε να ασχολείται με άλλα πράγματα. Στο μάθημα της γυμναστικής συμμετέχει κανονικά, παίζει σε όλα τα παιχνίδια, τηρεί τους κανόνες και διατηρεί τη σειρά της. Στο θεατρικό για την Χριστουγεννιάτικη γιορτή συμμετείχε και αυτή με ένα μικρό στιχάκι, όπως όλα τα παιδιά, το οποίο όμως δυσκολεύτηκε πολύ να μάθει. Στις συναντήσεις που είχε η τάξη με μια ψυχολόγο, η μαθήτρια συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες.

Από το 2012 κάνει λογοθεραπεία και δεν έχει μάθει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Οι γονείς δεν θέλουν το παιδί τους να μάθει τη νοηματική γλώσσα και στηρίζουν όλη την εκπαίδευση της στην ομιλούμενη γλώσσα. Η μαθήτρια έκανε λογοθεραπεία παλαιότερα τρεις φορές την εβδομάδα και το τελευταίο χρόνο δύο φορές την εβδομάδα, και είχε αρχίσει την λογοθεραπεία έξι μήνες πριν κάνει την επέμβαση για το κοχλιακό εμφύτευμα. Για τους έξι μήνες πριν βάλει το κοχλιακό εμφύτευμα φόραγε ακουστικά βοηθήματα τα οποία όμως δεν την ωφελούσαν. Η αργοπορημένη κοχλιεμφύτευση οφείλεται στη καθυστερημένη αναγνώριση της κώφωσης του παιδιού από τους ίδιους τους γονείς. Η λογοθεραπεία της στην αρχή

δεν παρουσίαζε πρόοδο αλλά τον τελευταίο καιρό τα πηγαίνει πάρα πολύ καλά και ιδιαίτερα μετά τον Ιούνιο ο λόγος της άρχισε να γίνεται αυθόρμητος, χωρίς να χρειάζεται να ακούσει ή να διαβάσει κάτι και να το επαναλάβει. Επίσης από το καλοκαίρι και μετά άρχισε να γελάει και να αλληλεπιδράει ευχάριστα με την λογοθεραπεύτρια της. Η σχέση της λογοθεραπεύτριας με την μαθήτρια και την μητέρα της είναι πολύ καλή και ευχάριστη, γεγονός που βοηθάει στην εξέλιξη της μαθήτριας. Η λογοθεραπεύτρια επίσης γνωρίζει προσωπικά τον τεχνικό του κοχλιακού εμφυτεύματος της μαθήτριας στο νοσοκομείο της Αθήνα και έχει άμεση επικοινωνία μαζί του. Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι ασκήσεις της λογοθεραπείας έχουν βοηθήσει την μαθήτρια και στην ανάγνωση και στη γραφή. Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, από τις αρχές του 2015 επισκέπτεται μια φορά την εβδομάδα και ειδική παιδαγωγό με την οποία κάνει τα μαθήματα για την επόμενη μέρα εμπλουτισμένα με κάποιους διαλόγους και επίσης επισκέπτεται δύο φορές το μήνα εργοθεραπεύτρια όπου κάνουν διάφορες ασκήσεις για την ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων.

*Διάγνωση- φορέας :* Η διάγνωση της μαθήτριας σύμφωνα με το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) Μεσσηνίας, που εκδόθηκε τον Ιούνιο του 2014, ορίζει ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη τα «Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής». Το Νοσοκομείο «Αττικών» διέγινωσε την μαθήτρια με «Ακουστική Αναπηρία (πρακτική κώφωση) σε ποσοστό 100%», για την αντιμετώπιση της οποίας υποβλήθηκε σε χειρουργική επέμβαση τον Ιούνιο του 2012 για την τοποθέτηση κοχλιακού εμφυτεύματος.



*Αίτημα γονέα:* Οι γονείς της μαθήτριας έχουν εκφράσει την επιθυμία τους, η κόρη τους να μιλήσει κανονικά όπως και τα άλλα παιδιά, αλλά και να είναι καλά και ευτυχισμένη και όχι απαραίτητα να προοδεύσει στο σχολείο.

## **Εργαλεία Έρευνας**

*Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων:* Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ), στη μεθοδολογία παρέμβασης και στην ειδική διδακτική.

*Μεθοδολογία Παρατήρησης – Θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση τη συμμετοχική παρατήρηση*

Η παρατήρηση, όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται στο βιβλίο των Αβραμίδη & Καλυβά (2006, σσ. 219-272), αναφέρεται στην ικανότητα μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων. Η παρατήρηση περιορίζεται στο γεγονός ότι μπορεί να καταγράψει μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Όταν παρατηρήσουμε μια συμπεριφορά μπορούμε να εξάγουμε μόνο ορισμένα συμπεράσματα και δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την ορθότητα της. Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως των συνεντεύξεων ή των ερωτηματολογίων. Θα πρέπει να μάθουμε πού θα βρούμε τον πληθυσμό που μας ενδιαφέρει και πώς θα τον προσεγγίσουμε, σε ποιο χώρο είναι προτιμότερο να διεξαχθεί η έρευνα και πώς εκδηλώνεται η συμπεριφορά που εξετάζουμε στο φυσικό περιβάλλον (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται τα όρια, το είδος και ο τρόπος παρέμβασης της παρατήρησης η Estenberg (2002) επισημαίνει ότι πρέπει να έχουμε απαντήσει

ικανοποιητικά στα ακόλουθα ερωτήματα: ποιο είναι το κατάλληλο μέρος, εάν αυτό υπάρχει, πώς μπορούμε να καθορίσουμε τα όρια της παρατήρησης μας, τι είδους πρόσβαση έχουμε στο μέρος που μας ενδιαφέρει, και αν μπορούμε να αποκτήσουμε πρόσβαση. Η Estenberg (2002) επίσης επισημαίνει ότι προκειμένου να προσδιορίσουμε το μέρος όπου θα λάβει χώρα η παρατήρηση πρέπει να έχουμε απαντήσει ικανοποιητικά στις ακόλουθες δύο ερωτήσεις. Πρώτον, ποια είναι τα ηθικά διλήμματα που εμπλέκονται στη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου μέρους; Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να ενημερώνουμε τους ιθύνοντες και τους συμμετέχοντες για τη διεξαγωγή της έρευνας και να λάβουμε την έγγραφη συγκατάθεση τους. Πρέπει επίσης, να τους δίνεται η δυνατότητα να απέχουν ή να αποτραβηχτούν από την ερευνητική διαδικασία όποτε θέλουν χωρίς να υπάρχει καμία επίπτωση. Δεύτερον, ποιοι κίνδυνοι μπορεί να ενυπάρχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο, παραδείγματος χάριν μπορεί να ενέχονται κίνδυνοι για τη σωματική μας ακεραιότητα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 225). Πρέπει όμως να διερωτηθούμε και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης. Οι Αβραμίδης & Καλυβά μας παρουσιάζουν την νατουραλιστική και εργαστηριακή παρατήρηση, καθώς και διάφορα είδη παρατήρησης εκ των οποίων στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στη συμμετοχική παρατήρηση.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η μη-παρεμβατική ή νατουραλιστική παρατήρηση διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο που είναι όσο το δυνατό περισσότερο φυσικό και η εκάστοτε συμπεριφορά εμφανίζεται αβίαστα. Ο παρατηρητής δεν προσπαθεί να κάνει καμία παρέμβαση και αποτελεί απλώς ένα άτομο που καταγράφει παθητικά τα τεκταινόμενα (Wilkinson, 1995). Πρέπει, ωστόσο να επισημάνουμε ότι η παρουσία και μόνο του παρατηρητή έχει σίγουρα κάποια επίδραση στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο συμμετέχοντας και αυτό δεν πρέπει να το παραβλέπουμε.

Από την άλλη μεριά, πολλές φορές οι ερευνητές επιλέγουν να παρατηρήσουν τους συμμετέχοντες σε ένα εργαστήριο και όχι στο φυσικό τους περιβάλλον για να μπορούν να παρεμβαίνουν (Sommer & Sommer, 2002). Οι λόγοι παρέμβασης σε μια διαδικασία παρατήρησης μπορεί να είναι πρώτον, για να προκαλέσουμε μια διαδικασία που δεν συμβαίνει συχνά στη φύση ή που συμβαίνει συνήθως σε συνθήκες που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν. Δεύτερον, μπορεί να θέλουμε να εξερευνήσουμε τα όρια της αντίδρασης ενός οργανισμού σε συστηματικές μεταβολές της ποιότητας της αντίδρασης σε ένα γεγονός που λειτουργεί ως ερέθισμα ή τρίτον, μπορεί να θέλουμε να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μια κατάσταση ή ένα γεγονός που δεν είναι γενικά διαθέσιμο για παρατήρηση. Τέταρτον, μπορεί να θέλουμε να διευθετήσουμε τις συνθήκες με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούμε να ελέγξουμε τα σημαντικά γεγονότα που προηγούνται και να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε με ευκολία τις συμπεριφορές που έπονται και πέμπτον μπορεί να θέλουμε να εδραιώσουμε μια σύγκριση με το χειρισμό μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών για να καθορίσουμε τις επιδράσεις τους στη συμπεριφορά.

Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σσ. 253-257) αναφέρουν ότι, ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που ενδιαφέρεται να μελετήσει και τα μέλη της ομάδας μπορεί να γνωρίζουν ή να μην γνωρίζουν για το ρόλο του παρατηρητή. Οι βασικές αρχές της συμμετοχικής παρατήρησης σύμφωνα με την Esterberg (2002) ορίζουν ότι ο παρατηρητής θα πρέπει να εμπλέκεται σε ένα πλαίσιο βαθύτατα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Θα πρέπει να συμμετέχει με αρκετούς τρόπους και παράλληλα να παραάλληλα να παρατηρεί. Θα πρέπει να κρατάει σημειώσεις και να παίρνει συνεντεύξεις. Τέλος, θα πρέπει να αναλύει τις σημειώσεις του και να γράφει την ανάλυση τους σε μορφή ιστορίας ή αφήγησης. Ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι προσεχτικός ώστε να αποφευχθούν

μεθοδολογικά προβλήματα που επηρεάζουν την αντικειμενικότητα του, όπως ο βαθμός που επηρεάζει τους συμμετέχοντες και τα δρώμενα. Τα μειονεκτήματα αυτών των παρατηρήσεων (Salvia & Ysseldyke, 2001) είναι ότι απαιτούνται εκλεπτυσμένοι και εκπαιδευμένοι παρατηρητές, η συλλογή δεδομένων απαιτεί χρόνο, μπορεί να δυσκολευτούμε να ερμηνεύσουμε και να συνομιλήσουμε για τις εμπειρίες μας και συχνά δυσκολευόμαστε να διατηρήσουμε την απαραίτητη επιστημονική εγκυρότητα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 256). Η αξιοπιστία είναι ένας σημαντικός παράγοντας και θα πρέπει να ελέγχεται ακόμα και όταν η συμπεριφορά που παρατηρούμε είναι σχετικά απλή και ξεκάθαρη. Για την επίτευξη της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας θα πρέπει να χρησιμοποιούμε πολλαπλούς παρατηρητές, να διασταυρώνουμε τα ευρήματα μας, να περιγράφουμε αναλυτικά το πλαίσιο και τα ευρήματα, να κάνουμε παρατηρήσεις σε διαφορετικά πλαίσια και χρονικά διαστήματα και στιγμές και να συνδυάζουμε την παρατήρηση με άλλες ερευνητικές μεθόδους όπως ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 257).

*Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ*

Η Δροσινού (2014γ) αναφέρει ότι η μέθοδος της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και η καταγραφή της ΑΠΑ είναι εργαλείο για την αξιολόγηση και την καταγραφή της προόδου των μαθητών, των επιπέδων των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των αποκλίσεων τους. Οι εμπειρικές παρατηρήσεις, σύμφωνα με την ίδια λαμβάνονται σε τρεις φάσεις αρχικά, ενδιάμεσα και τελικά και καταγράφονται με τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ). Η ΑΠΑ χρησιμοποιεί τις ΛΕΒΔ, σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α), της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Ειδικών

Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ), λόγω της κώφωσης και της κοχλιεμφύτευσης.

Οι περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας που εστιάζουμε είναι του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης και καταγράφονται στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) που προϋποθέτουν τη συστηματική παρατήρηση. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης. Οι γενικές ενότητες του ΠΑΠΕΑ είναι η μαθησιακή ετοιμότητα, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δημιουργικές δραστηριότητες, από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε στοχευμένες δραστηριότητες και να τις συνδέσουμε με την λειτουργική περιγραφή του διδακτικού έργου. Για το λόγο αυτό, τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και αφορούν στη σχολική ετοιμότητα δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητα από τους άλλους άξονες του ΠΑΠΕΑ. Οι περιοχές Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΔΜ) αφορούν τις δεξιότητες γλώσσας, μαθησιακής ετοιμότητας, μαθηματικών και συμπεριφοράς

Οι αποκλίσεις ορίζονται με τον σχεδιασμό της γραμμής αποκλίσεων ως αποτέλεσμα της σχέσης των προαπαιτούμενων ικανοτήτων που συναντώνται στη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης. Η γραμμή των αποκλίσεων σχεδιάζεται στους πίνακες της Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αφού πρώτα έχουν σημειωθεί μεμονωμένα οι αποκλίσεις σε κάθε μια υποπεριοχή των βασικών περιοχών κάθε πίνακα. Αυτή η γραμμή μας βοηθάει να ορίζουμε τις διδακτικές προτεραιότητες μας. Το σημείο της γραμμής αποκλίσεων με την μεγαλύτερη απόκλιση προς τα κάτω από την γραμμή βάσης (που ορίζεται η τάξη και το εξάμηνο, στο οποίο φοιτά ο μαθητής) μας δείχνει την διδακτικής μας προτεραιότητα (Δροσινού, 2014γ).

Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) -στην παρούσα μελέτη- έγινε για μαθήτρια με πρόβλημα ακοής ηλικίας επτά ετών, η οποία φοιτούσε στην πρώτη τάξη γενικού δημοτικού σχολείου. Η αρχική ΑΠΑ διήρκησε από τις 8.12.2014 μέχρι τις 27.01.2015 και έγινε με συστηματική εμπειρική παρατήρηση πέντε ή δέκα διδακτικών ωρών την εβδομάδα και συνολικά 45 διδακτικών ωρών σε διάστημα πέντε εβδομάδων.

#### *Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας*

Στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας έχουμε τα επίπεδα στον προφορικό λόγο, στη ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση.

Στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας στον προφορικό λόγο έχουμε τις ενότητες της ακρόασης, της συμμετοχής στο διάλογο και της έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια. Στην πρώτη ενότητα της ακρόασης, η ακουστική εμπειρία της μαθήτριας με το πρόβλημα ακοής ήταν ίδια με ενός παιδιού δύομισι ετών, διότι έβαλε κοχλιακό εμφύτευμα σε ηλικία τεσσεράμισι χρόνων. Η μαθήτρια μπορούσε να ακούει, να αναγνωρίζει και να αναπαράγει πολλούς ήχους, όμως χωρίς ακρίβεια, σαφήνεια και ρυθμό. Μπορούσε, επίσης, και επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις που ακούει ζωντανά, αλλά κοφτά, συλλαβιστά και χωρίς καθαρό ρυθμό. Μπορούσε και εκτελούσε εντολές που άκουγε, αν υπήρχαν στην καθημερινότητα της, διαφορετικά χρειαζόταν και νοήματα για να τις καταλάβει. Σε αυτή την ενότητα παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις περίπου επτά εξαμήνων από το επίπεδο της τάξης της. Στη δεύτερη ενότητα της συμμετοχής στο διάλογο η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής δεν ήξερε τα ονόματα όλων των συμμαθητών της και η επικοινωνία της με αυτούς περιοριζόταν στα πολύ βασικά. Επίσης, όποτε απευθυνόταν στους συμμαθητές της,

τους έκανε και νοήματα για να την καταλάβουν και δυσκολευόταν να αναφέρει γεγονότα που είχαν συμβεί στο παρελθόν. Γενικά μπορούσε και ονόμαζε, αλλά όχι καθαρά, την πλειοψηφία των αντικειμένων της καθημερινότητας της και από νομίσματα γνώριζε αυτά των 50 λεπτών και του ενός ευρώ. Μπορούσε να αναγνωρίζει και να λέει συλλαβές και στα γνωστικά αντικείμενα απαντούσε άμεσα και πολλές φορές σωστά. Η μαθήτρια δυσκολευόταν πολύ να συμμετάσχει σε διάλογο, γιατί δεν καταλάβαινε όλα όσα της έλεγαν και ο λόγος της δεν ήταν σαφής για να τον κατανοήσουν οι συμμαθητές της και η δασκάλα της. Στη παρούσα ενότητα υπήρχαν αποκλίσεις περίπου πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Στα πλαίσια της τρίτης ενότητας της έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια η μαθήτρια μπορούσε και έλεγε λέξεις αλλά χωρίς ακρίβεια και σαφήνεια και οι προτάσεις της δεν είχαν ολοκληρωμένη και σωστή σύνταξη. Τα ρήματα που χρησιμοποιούσε δεν ήταν ξεκάθαρο αν ήταν στο σωστό αριθμό και χρόνο όπως και τα επίθετα τα οποία χρησιμοποιούσε δεν ήταν ξεκάθαρο αν τα χρησιμοποιούσε σωστά, γιατί οι καταλήξεις των λέξεων δεν ακούγονταν καθαρά. Οι ερωτήσεις οι οποίες έκανε ήταν κυρίως με νεύματα, χειρονομίες και μικρές λέξεις. Έλεγε ναι και όχι, αλλά δεν διατύπωνε ολόκληρες καταφατικές και αρνητικές προτάσεις. Γενικά εκφραζόταν μόνο στα πολύ κοντινά της άτομα και δυσκολευόταν πολύ να περιγράψει και να διηγηθεί, γιατί ο λόγος της δεν ήταν αναπτυγμένος και γενικά δεν ήταν κατανοητός. Η μαθήτρια παρουσίαζε σημαντικό έλλειμμα στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια, αν και προσπαθούσε να μιλήσει. Και σε αυτή την ενότητα παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση περίπου επτά εξαμήνων προς τα κάτω από το επίπεδο της ηλικίας της.

Στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας στη ψυχοκινητικότητα έχουμε τις τέσσερις ενότητες της γενικής και λεπτής κινητικότητας, του προσανατολισμού στο

χώρο, του ρυθμού και του χρόνου και της πλευρίωσης. Στην γενική και λεπτή κινητικότητα οι αδρές κινήσεις της μαθήτριας ήταν όπως και των υπόλοιπων συμμαθητών της, αλλά στις λεπτές κινήσεις παρουσίαζε δυσκολία. Μπορούσε και συντόνιζε τις κινήσεις της κανονικά για την ηλικία της και μπορούσε να αυτοεξυπηρετείται όπως και οι υπόλοιποι συμμαθητές αλλά παραμελούσε λίγο την ατομική της υγιεινή. Φρόντιζε την ατομική της καθαριότητα, αλλά σε κάποιους τομείς θα μπορούσε και καλύτερα, και τα σχολικά και προσωπικά της είδη ήταν συνήθως λίγο βρόμικα. Γενικά, η λεπτή της κινητικότητα όπως και η φροντίδα της ατομικής της καθαριότητας αποκλίνουν λίγο από την ηλικία της περίπου δύο εξάμηνα. Στην ενότητα του προσανατολισμού στο χώρο η μαθήτρια γενικά μπορούσε και συντόνιζε τις κινήσεις χεριού-ματιού και να προσανατολιζόταν στο χώρο χωρίς κάποια δυσκολία. Την ώρα της γυμναστικής εκτελούσε διαδρομές με παιχνίδια και διαδρομές με σκοπό. Τα αντικείμενα της συνήθως ήταν ακατάστατα και τα σχολικά της είδη της έπεφταν πολύ συχνά από το θρανίο. Ο ρυθμός της κατά τις μουσικοχορευτικές κινήσεις δεν συντονιζόταν με τον ρυθμό της μουσικής. Γενικά, δεν παρουσίαζε κάποια δυσκολία κατά τον προσανατολισμό της, αλλά θα μπορούσε να είναι πιο τακτική με τα πράγματα της. Σε αυτή την ενότητα της ψυχοκινητικότητας παρατηρούνται αποκλίσεις σχεδόν ενός εξαμήνου από την ηλικία της προς τα κάτω. Στο ρυθμό και στο χρόνο η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής δυσκολευόταν να αντιληφθεί το ρυθμό και να τον ακολουθήσει και δεν είχε δείξει να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις σε περιπτώσεις που οι υπόλοιποι συμμαθητές της εκτελούσαν. Έλεγε τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες του χρόνου και τις εποχές του έτους με βοήθεια και δεν φαινόταν να γνωρίζει την ώρα και να μπορεί να περιγράψει με χρονική σειρά. Γενικά δεν φαινόταν να γνωρίζει τον χρόνο με ακρίβεια και υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις επτά εξαμήνων προς τα κάτω σε αυτή την ενότητα σε σχέση με την ηλικία



της. Στην πλευρίωση, η μαθήτρια έδειχνε και έλεγε τα μέρη του σώματος της, αλλά όχι καθαρά, και μπορούσε να αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος. Μπορούσε και εκτελούσε κυκλικές κινήσεις ακολουθώντας τους άλλους αλλά δυσκολευόταν να ισορροπήσει στο ένα πόδι και να εκτελέσει κινήσεις ακριβείας με οδηγίες αν αυτές δεν υπήρχαν στην καθημερινότητα της και ήταν μόνο προφορικές. Γενικά, δυσκολευόταν να ισορροπήσει στο ένα πόδι και να ακολουθήσει οδηγίες ακριβείας που της δίνονται μόνο προφορικά και έδειχνε να έχει απόκλιση περίπου τεσσάρων εξαμήνων από το επίπεδο της τάξης της.

Στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας στις νοητικές ικανότητες έχουμε τις ενότητες της οπτικής μνήμης, της ακουστικής μνήμης, της συγκέντρωσης προσοχής, της λογικομαθηματικής σκέψης και των λογικών συλλογισμών. Στην ενότητα της οπτικής μνήμης η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, μπορούσε και έλεγε ονόματα προσώπων και αντικειμένων τα οποία είδε και μπορούσε να θυμάται το περιεχόμενων των καρτών που έβλεπε. Θυμόταν τα νομίσματα που είχε όπως και θυμόταν τα χρώματα που απεικονίζονταν σε κάρτες, με τη σειρά που τα είδε. Στην οπτική μνήμη δεν φάνηκε να παρουσιάζει κάποιο έλλειμμα ούτε να αποκλίνει από το επίπεδο της ηλικίας της. Στην ακουστική μνήμη, μπορούσε να αναγνώριζε και έλεγε το όνομα της, όπως μπορούσε να λέει και τα ονόματα των κοντινών της προσώπων. Μπορούσε και ονόμαζε τα αντικείμενα της καθημερινότητας της, αλλά δεν ήξερε τα ονόματα πολλών πόλεων-περιοχών. Οι έννοιες του ψηλού-κοντού, χοντρού-λεπτού, μεγάλου-μικρού φαίνονταν να είναι ξεκάθαρες στο μυαλό της. Μπορούσε και ονόμαζε αντικείμενα και ζώα αλλά δυσκολευόταν πολύ να τα περιγράψει. Η λειτουργική της μνήμη παρουσίαζε απόκλιση από το επίπεδο της ηλικίας της περίπου τεσσάρων εξαμήνων. Όσον αφορά την συγκέντρωση προσοχής, η μαθήτρια δυσκολευόταν να συγκεντρώσει την προσοχή της στο μάθημα και να ακολουθήσει τη δασκάλα της

τάξης και συνεπώς δυσκολευόταν να συγκεντρώσει την προσοχής της για τον απαιτούμενο χρόνο του μαθήματος. Αντίθετα, όταν έπαιζε παιχνίδια την ώρα της γυμναστικής ήταν συγκεντρωμένη όπως και όταν περπατούσε. Όταν έβαζε το μπουφάν της και όταν πλενόταν δεν έδινε ιδιαίτερη προσοχή. Γενικά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος δυσκολευόταν να συγκεντρώσει την προσοχή της, αλλά δεν συνέβαινε το ίδιο την ώρα της γυμναστικής. Εδώ παρουσίαζε μικρή σχετικά απόκλιση περίπου ενός εξαμήνου από το επίπεδο της ηλικίας της. Στην ενότητα της λογικομαθηματικής σκέψης, μπορούσε και ταξινομούσε αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα αλλά δυσκολευόταν να διατάξει αντικείμενα. Μπορούσε να διατάσσει γεωμετρικά σχήματα και νομίσματα καθώς και να κάνει αντιστοιχίες αλλά δεν φαινόταν κατανοεί την έννοια της διατήρησης της μάζας και του βάρους. Δεν παρουσίαζε κάποια αξιοσημείωτη δυσκολία στη λογικομαθηματική σκέψη και είχε μικρή σχετικά απόκλιση περίπου μισού εξαμήνου. Στους συλλογισμούς, η μαθήτρια μπορούσε και έβαζε σε λογική σειρά εικόνες που έβλεπε αλλά δυσκολευόταν πολύ να πει με λογική σειρά δραστηριότητες που έβλεπε. Μπορούσε και κατανοούσε ημιτελή ζωγραφικά σχήματα, αλλά δεν είχε δείξει να κάνει λογικούς πίνακες. Το επίπεδο των συλλογισμών της ήταν μικρότερο από το επίπεδο της ηλικίας της με απόκλιση περίπου τριών εξαμήνων από την ηλικία της.

Στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας στη συναισθηματική οργάνωση, έχουμε τις ενότητες του αυτοσυναισθήματος, του ενδιαφέροντος για τη μάθηση και της συνεργασίας με τους άλλους. Στο τομέα του αυτοσυναισθήματος, η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής γνώριζε ότι φοράει κοχλιακό εμφύτευμα, αλλά το έκρυβε με τα μαλλιά της. Γενικά ήταν δυναμική και δεν άφηνε την κώφωση να την καταβάλλει. Παρουσίαζε μία καλή εικόνα προς τα έξω αλλά δεν προσέγγιζε τρίτους, παρ' όλα αυτά αποδεχόταν αν κάποιος συμμαθητής της την προσέγγιζε για παιχνίδι. Δεν

φαινόταν να την επηρεάζει κάποια τυχόν αποτυχία, αλλά δεν χαιρόταν και ιδιαίτερα με τα κατορθώματα της. Η δυσκολία της μαθήτριας δεν ήταν εμφανή και κάποιος ξένος δύσκολα καταλάβαινε που οφειλόταν η δυσκολία της στην ομιλία. Επίσης, δεν έδειχνε ιδιαίτερη χαρά όταν την επιβράβευαν. Η μαθήτρια απέκλινε περίπου ένα εξάμηνο από το επίπεδο της τάξης της προς τα κάτω. Για το ενδιαφέρον για μάθηση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ούτε έκανε ερωτήσεις, παρ' όλα αυτά μπορούσε και μάθαινε καινούρια πράγματα. Γνώριζε και έλεγε πολλά ζώα, ονόμαζε κάποια φυτά και δεν είχε δείξει αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αλλά αυτό δεν σήμαινε ότι δεν συμμετείχε. Σε αυτό τον τομέα η απόκλιση της ήταν περίπου τρία εξάμηνα από το επίπεδό της τάξης της. Στη συνεργασία με τους άλλους, οι γονείς της μαθήτριας δεν έχουν εκφράσει κάποιο παράπονο για τη συμπεριφορά της και γενικά η μαθήτρια συνεργάζεται με όλα τα πρόσωπα του σχολείου. Ακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα του σχολείου και της γυμναστικής και κάνει ασκήσεις χαλάρωσης μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Φιλικές σχέσεις έχει μόνο με ένα-δυο κορίτσια από το φιλικό οικογενειακό της περιβάλλον. Γενικά είναι πολύ συνεργάσιμη, αλλά δυσκολεύεται να κάνει νέες φιλίες και αποκλίνει περίπου ένα εξάμηνο από την ηλικία της.

Κίτρινη γραμμή: τάξη & εξάμηνο φοίτησης μαθητή	Όνομα μαθήτριας: Α.	Τάξη: Α' δημοτικού Εξάμηνο: α', β'	Ημερομηνία αρχικών παρατηρήσεων: 08/12/2014 - 27/01/2015 (α' εξάμ.)												
Χ: επίπεδο των επιδόσεων	Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.														
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικό Λόγο (έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια)														
	(1) Προφορικός λόγος			(2) Ψυχοκινητικότητα				(3) Νοητικές ικανότητες				(4) Συναισθηματική οργάνωση			
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή - λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρώνος	Περίοιση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασίσιμη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Σύλλαγματός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα
B' εξ. Β' Δημ.															
A' εξ. Β' Δημ.															
B' εξ. Α' Δημ.															
A' εξ. Α' Δημ.															
B' εξ. Νηπ.															
A' εξ. Νηπ.															
B' εξ. Προν2															
A' εξ. Προν2															
B' εξ. Προν1															
A' εξ. Προν1															

Πίνακας 2. Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας

Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Στις ενότητες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) ανήκουν η μαθησιακή ετοιμότητα, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δημιουργικές δραστηριότητες.

Στην ενότητα της μαθησιακής ετοιμότητας, ο προφορικός λόγος της μαθήτριας με το πρόβλημα ακοής ήταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Εκτός από τον ρυθμό και το χρόνο, τα υπόλοιπα επίπεδα της ψυχοκινητικότητας ήταν σε κανονικό για την ηλικία της επίπεδο. Επίσης, εκτός από την ακουστική μνήμη, δεν παρουσίαζε κάποιο άλλο έλλειμμα στη νοητική της ικανότητα. Στη συναισθηματική της οργάνωση δεν φαινόταν να έχει πλήρως αποδεχθεί το πρόβλημα της αλλά δεν παρουσίαζε κάποια αρνητική συμπεριφορά πάνω σε αυτό. Η μαθησιακή της ετοιμότητα επηρεαζόταν σημαντικά από το χαμηλό επίπεδο του προφορικού της

λόγου και της ακουστικής της αντίληψης. Η μαθήτρια βρισκόταν περίπου τρία εξάμηνα κάτω από το επίπεδό της ηλικίας της.

Στην ενότητα των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η μαθήτρια μπορεί και διαβάζει σωστά αλλά συλλαβιστά χωρίς σωστό ρυθμό, σαφήνεια και ακρίβεια. Επίσης, μπορεί και κατανοεί αυτό που διαβάζει όταν πρόκειται για λέξεις που γνώριζε ακουστικά από πριν και έγραφε σωστά με βοήθεια. Στα μαθηματικά χρειάζεται βοήθεια για την κατανόηση των οδηγιών των ασκήσεων και στη επίλυση τους. Γενικά είναι σε ένα μέσο-χαμηλό επίπεδο στη Γλώσσα και σε ένα χαμηλό επίπεδο στα Μαθηματικά. Η απόκλιση της ήταν περίπου ενάμιση εξάμηνο κάτω από το επίπεδο της τάξης της.

Στις κοινωνικές δεξιότητες, μπορούσε να είναι αυτόνομη στο περιβάλλον της και να προσαρμόζεται στα διάφορα περιβάλλοντα, αν και κάποιες φορές έδειχνε να βαριέται. Οι κοινωνικές της σχέσεις επηρεάζονταν αρνητικά από το έλλειμμα στον προφορικό της λόγο, αλλά δεν εξέφραζε κάποια επιθετικότητα. Γενικά οι κοινωνικές της δεξιότητες είναι σε ένα χαμηλό επίπεδο, αλλά μπορεί και προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον. Εδώ υπάρχει απόκλιση περίπου δύο εξαμήνων από το επίπεδό της ηλικίας της.

Στην ενότητα των δημιουργικών δραστηριοτήτων, στον ελεύθερο χρόνο της παίζει σπίτι της με μια φίλης και τα ξαδέλφια της και ζωγραφίζει όπως τα παιδιά της τάξης της. Στις δημιουργικές δραστηριότητες ασχολείται όπως και ένα παιδί της ηλικίας της και δεν υπάρχει κάποια απόκλιση σε αυτή την ενότητα.

Κίτρινη γραμμή: τάξη, εξάμηνο φοίτησης μαθητή.	Όνομα μαθήτριας: Α.	Τάξη: Α' δημοτικού Εξάμηνο: α', β'	Ημερομηνία αρχικών παρατηρήσεων: 08/12/2014 - 27/01/2015 (α' εξάμ.)												
Χ: επίπεδο των επιδόσεων	Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
	Διδακτική προτεραιότητα: Μαθησιακή ετοιμότητα (προφορικός λόγος)														
	(1) Μαθησιακή ετοιμότητα				(2) Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες				(3) Κοινωνικές Δεξιότητες			(4) Δημιουργικές Δραστηριότητες		(5) Προεπαγγελματική Ετοιμότητα	
ΕΠΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Προφορικός Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Προσφορικά στάδια γλώσσας - μαθησιακών	Συνασθηματική Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοινωνική Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθερος Χρόνος	Αισθητικές Τέχνες	Προεπαγγελματικές Δεξιότητες	Επαγγελματικός προσανατολισμός
B' εξ. B' Δημ															
A' εξ. B' Δημ															
B' εξ. A' Δημ															
A' εξ. A' Δημ															
B' εξ. Νηπ															
A' εξ. Νηπ															
B' εξ. Προν2															
A' εξ. Προν2															
B' εξ. Προν1															
A' εξ. Προν1															

Πίνακας 3. Αρχική ΑΠΑ ΕΕΑ σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών

Στη γραμμή των γενικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται οι δεξιότητες γλώσσας, οι δεξιότητες ετοιμότητας, οι δεξιότητες μαθηματικών και οι δεξιότητες συμπεριφοράς.

Στις δεξιότητες γλώσσας, η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής μπορούσε και διάβαζε σωστά αλλά συλλαβιστά χωρίς σωστό ρυθμό, σαφήνεια και ακρίβεια, κατανοούσε αυτά που διάβαζε όταν επρόκειτο για λέξεις που γνώριζε ακουστικά από πριν και έγραφε σωστά με βοήθεια. Σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003, σσ. 22) το ΑΠΣ του γραπτού λόγου στην ανάγνωση για έναν μαθητή Α' δημοτικού ορίζει μεταξύ άλλων ότι θα πρέπει να κατανοεί και να κατακτά το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων – γραμμάτων, στον οποίο η μαθήτρια ανταποκρινόταν ικανοποιητικά. Όμως η μαθήτρια δυσκολευόταν πολύ να επιτυγχάνει την ορθή και

αποδεκτή προφορά των φράσεων και του συνεχούς λόγου, με τον απαιτούμενο ρυθμό και προσωδία (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 22). Σχετικά με τη γραφή η μαθήτρια δυσκολευόταν πολύ να «αντιγράφει πιστά και να γράφει σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 26). Γενικά, η μαθήτρια ήταν σε ένα μέσο-χαμηλό επίπεδο στη Γλώσσα. Η απόκλιση της μαθήτριας είναι περίπου ένα εξάμηνο κάτω από την ηλικία της.

Στις δεξιότητες ετοιμότητας, στον προφορικό λόγο είχε σημαντικό έλλειμμα και στη ψυχοκινητικότητα της, εκτός από τον ρυθμό και το χρόνο, ήταν σε κανονικό επίπεδο για την ηλικία της. Στη νοητική ικανότητα εκτός από την ακουστική μνήμη, δεν παρουσίαζε κάποιο άλλο έλλειμμα. Στη συναισθηματική οργάνωση δεν φαινόταν να έχει πλήρως αποδεχθεί το πρόβλημα της αλλά δεν παρουσίαζε κάποια αρνητική συμπεριφορά πάνω σε αυτό. Οι δεξιότητες ετοιμότητας επηρεάζονταν σημαντικά από το χαμηλό επίπεδο του προφορικού της λόγου και στη παρούσα ενότητα παρουσίαζε απόκλιση περίπου τριών εξαμήνων κάτω από την ηλικία της.

Στην ενότητα των δεξιοτήτων μαθηματικών, στις πράξεις έχει μάθει τον έναν από τους δύο τρόπους που τους είχε δείξει η δασκάλας της τάξη για να κάνουν πρόσθεση. Το ΑΠΣ μαθηματικών για την Α' δημοτικού, σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003, σ. 255), ορίζει μεταξύ άλλων τους στόχους να κάνουν προσθέσεις και αφαιρέσεις με αριθμούς μέχρι το 20, όπου η μαθήτρια προς το τέλος της πρακτικής άσκησης κατάφερε να κάνει προσθέσεις χωρίς βοήθεια αλλά δυσκολευόταν πολύ να κάνει αφαιρέσεις. Επίσης ορίζει οι μαθητές να λύνουν προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης και να κάνουν

χρήση των συμβόλων (+) (-) και (=) (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 255), όπου η μαθήτρια γενικά δυσκολευόταν να κατανοήσει και να λύσει ένα πρόβλημα είτε πρόσθεσης είτε αφαίρεσης. Γενικά, δυσκολευόταν να κατανοήσει την εκφώνηση ενός προβλήματος και συνεπώς να το λύσει. Στα μαθηματικά ήταν σε ένα χαμηλό επίπεδο, λόγω την έλλειψης κατανόησης του προφορικού λόγου και όχι λόγω νοητικών ικανοτήτων της, έτσι είχαμε απόκλιση ενάμισι εξαμήνου από τη γραμμή βάσης.

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, γενικά είχε ουδέτερες προς θετικές συμπεριφορές και δεν είχε δείξει κάποια αρνητική ή παραβατική συμπεριφορά. Στη συμπεριφορά της δεν παρατηρείται κάποια απόκλιση από το επίπεδο της ηλικίας της.

Κίτρινη γραμμή: τάξη, εξάμηνο φοίτησης μαθητή.	Όνομα μαθήτριας: Α.	Τάξη: Α' δημοτικού Εξάμηνο: α', β'	Ημερομηνία αρχικών παρατηρήσεων: 08/12/2014 - 27/01/2015 (α' εξάμ.)										
X: επίπεδο των επιδόσεων	γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών												
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (προφορικός λόγος)													
(1) Δεξιότητες Γλώσσας				(2) Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας				(3) Δεξιότητες Μαθηματικών			(4) Δεξιότητες Συμπεριφοράς		
Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Παρ.αγωγή	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθηματική οργάνωση	Αριθμούς	Πράξεις	Επίλυση προβλημάτων	Θετικές	Αρνητικές	Παραβατικές
B' εξ. B' Δημ.													
A' εξ. B' Δημ.													
B' εξ. A' Δημ.													
A' εξ. A' Δημ.													
B' εξ. Νηπ.													
A' εξ. Νηπ.													
B' εξ. Προν2													
A' εξ. Προν2													
B' εξ. Προν1													
A' εξ. Προν1													

Πίνακας 4. Αρχική ΑΠΑ επιπέδων γενικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ



## **Μεθοδολογία Παρέμβασης– Θεωρητική τεκμηρίωση**

Για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων -τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α), σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013) απαιτούνται κάποιες προσαρμογές ακολουθώντας γενικές αρχές, οι οποίες όμως είναι ανάγκη να εξατομικεύονται ανάλογα και με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες κάθε παιδιού, όπως και αυτές καταγράφονται και εκτιμώνται κατά την ατομική αξιολόγηση και εκτίμηση των δεξιοτήτων του. Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις και οι προσαρμογές γίνονται στις περιοχές της προσαρμογής στο περιβάλλον, της προσαρμογής στο πρόγραμμα, της προσαρμογής στις στρατηγικές διδασκαλίας και της χρήσης τεχνολογίας και τεχνικών επικοινωνίας (Χρηστάκης, 2013, σσ. 63-64).

Οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006) σχετικά με τις πειραματικές παρεμβάσεις αναφέρουν ότι αποσκοπούν στην απόδειξη μιας σχέσης αιτίας-αιτιατού ανάμεσα στην ανεξάρτητη (διδασκτική μέθοδος) και εξαρτημένη μεταβλητή (επίδοση των μαθητών). Οι πειραματικές παρεμβάσεις έχουν ξεχωριστή σημασία και ευρεία χρήση στην έρευνα της ειδικής αγωγής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 154). Πολλοί θεωρούν την πειραματική μέθοδο ως την πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, αν και με αυτή την άποψη δεν συμφωνούν αρκετοί ποιοτικοί ερευνητές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 154). Στα είδη του πειράματος, σύμφωνα με τους ίδιους, μπορούμε πρώτον, να έχουμε πείραμα με μία μόνο ομάδα, όπως μια τάξη, όπου μετράμε την επίδοση πριν και μετά την παρέμβαση. Δεύτερον, μπορούμε να έχουμε μια πειραματική ομάδα (η οποία δέχεται την καινοτόμα παρέμβαση) και μια ομάδα ελέγχου (η οποία συνεχίζει όπως έπραττε) όπου γίνεται σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες και το πείραμα ονομάζεται αυθεντικό. Οι συμμετέχοντες των παραπάνω ομάδων έχουν επιλεγεί τυχαία, αν όμως η κατανομή τους δεν είναι δυνατόν να γίνει τυχαία και επιλέγονται έτοιμες ομάδες το πείραμα ονομάζεται ημι-

πειραματικό. Σχετικά με την εγκυρότητα της παρέμβασης είναι πολύ σημαντική η εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα. «Εσωτερική εγκυρότητα σημαίνει ότι οι παρατηρούμενες αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή οφείλονται στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και όχι σε άλλους αστάθμητους παράγοντες» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 158). «Η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό που τα αποτελέσματα μιας μελέτης μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες συνθήκες (Borg & Gall, 1989)» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 162). Η εγκυρότητα μιας παρέμβασης μπορεί να απειληθεί από την έλλειψη ξεκάθαρης περιγραφής της πειραματικής παρέμβασης, από την παρεμβολή επιπρόσθετων παρεμβάσεων, από την λεγόμενη επίδραση Hawthorne, από την επίδραση μιας καινοτομίας και του ερευνητή, από τον τρόπο μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής και από τον χρόνο μέτρησης της παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 163-167).

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης (Χρηστάκης, 2013, Αβραμίδης & Καλύβα, 2006.) και το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 35) συλλέχθηκαν δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση, την ετεροπαρατήρηση και τη χωροταξική ενσωμάτωση.

#### *Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)*

Για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, σύμφωνα με τους Δροσινού, και συν. (2009) εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα, όπως αυτά των συνεχόμενων αρχείων και των ημερολογίων. Συγκεκριμένα αναφέρουν «την καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης, η οποία συμπεριλαμβάνει και παρατηρήσεις-σχόλια. Μέσα σε αυτές γράφεται ό,τι έχει σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Ενδεικτικά σημεία, οι παρατηρήσεις είναι ο τρόπος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός για να κινητοποιήσει το μαθητή για να μπει στη μαθησιακή διαδικασία, οι αντιδράσεις του μαθητή, λεκτικές και μη. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο

παιδαγωγός αναστοχασμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης “τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει και τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά”» (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 35).

Όλες οι γραπτές πηγές και τα ντοκουμέντα είναι πολύ σημαντικά για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Δροσινού, και συν. (2009) η καταγραφή της προόδου (διαμορφωτική αξιολόγηση) των μαθητών κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου είναι βασική απαίτηση και αναπόφευκτη διαδικασία για ένα σύγχρονο μοντέλο διαδραστικής διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δροσινού, 1993, 2007). Η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη πρώτον, για την ανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και δεύτερον, για να υπάρχουν απτά στοιχεία με τα οποία θα μπορούν να ενημερώνονται με ακρίβεια και πειστικότητα γονείς, εκπαιδευτικοί, και άλλο προσωπικό του σχολείου με το οποίο συνεργαζόμαστε, όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Τρίτον, για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδό τους, που είναι δυνατό να υπάρξουν όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της και τέταρτον, για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με την διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει το έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον εκπαιδευτικό στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή και σε συνεργασία με το μαθητή, το έντυπο συνεργασίας με το γονέα και την καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 34-35).

### *Αυτοπαρατήρηση*

Τις πρώτες ημέρες της πρακτικής άσκησης, όπου βρισκόμουν δίπλα στην μαθήτριά με το πρόβλημα ακοής, κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη και της προσέφερα την βοήθεια μου, προσπαθούσα να βρω τον καλύτερο τρόπο επικοινωνίας με την μαθήτριά και την καλύτερη θέση μου σε σχέση με την ίδια. Στην αρχή πολλές φορές έκανα και φυσικά νοήματα παράλληλα με την ομιλία για να με καταλαβαίνει. Από την τρίτη φορά παρατήρησα ότι το αγαπημένο αντικείμενο απασχόλησης της ήταν τα μωρά, λόγω της νεογέννητης αδελφής της. Όποτε ήθελε να μου μιλήσει γι' αυτό της το επέτρεπα και στήριζα το ατομικό μας μάθημα πάνω στο μωρό.

Όσο περνούσε ο καιρός ένιωθα πιο άνετα με τον τρόπο που έπρεπε να χειριστώ τη μαθήτριά, τον τρόπο επικοινωνίας μας, για τους διδακτικούς στόχους που έθετα και το παιδαγωγικό υλικό που ετοιμάζα με βάση το μωρό και τις δραστηριότητες που της άρεσαν. Εστίαζα στο να αναπτύξει τον προφορικό της λόγο, την ενθάρρυνα να μιλάει και να συμμετέχει στο μάθημα. Οι στόχοι που έθετα γίνονταν πιο δύσκολοι και την βοηθούσα ώστε να συμμετέχει αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου.

Κατά τις τελευταίες πρακτικές ασκήσεις μου, μπορούσα να επικοινωνώ πιο αποτελεσματικά με την μαθήτριά σε σχέση με την αρχή. Προσπαθούσα να την βάζω σε ομάδες συμμαθητών για να παίζει μαζί τους στο διάλειμμα, καθώς παρέμενε προσκολλημένη στην κολλητή της. Οι διδακτικοί μου στόχοι συνέχιζαν να ανεβαίνουν σε δυσκολία και κατά την διάρκεια του τελικού πειράματος για την επιβεβαίωση των στόχων προσπαθούσαν να είμαι όσο πιο αντικειμενική γίνεται χωρίς να βοηθάω την μαθήτριά.

## *Ετεροπαρατήρηση*

Αρχικά η μαθήτρια δεν καταλάβαινε τι της ζητούσα και απλά μιμείτο τους συμμαθητές της. Γενικά σε όποια ερώτηση και αν της έκανα μου αποκρινόταν «ναι», δεν έλεγε κάτι άλλο ούτε αποζητούσε την επικοινωνία μαζί μου. Η πρώτη φορά που μου αποκρίθηκε για κάτι ήταν για ένα μωρό που είδε στο σχολικό της βιβλίο και άρχισε να μου μιλάει και να κάνει φυσικά νοήματα για το μωρό που έχουν στο σπίτι. Ο λόγος της δεν ήταν καθόλου καθαρός και η πλειοψηφία της επικοινωνίας της γινόταν με μεμονωμένες λέξεις. Κατά την διάρκεια του μαθήματος πολλές φορές έδειχνε να βαριέται, σε αντίθεση με το ατομικό μάθημα όπου η μαθήτρια ένιωσε πιο άνετα καθώς κάναμε διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στην αγαπημένη ασχολία της και την ανάγκη της για επικοινωνία μέσω του μωρού.

Κατά το μέσο της πρακτικής άσκησης η μαθήτρια είχε εξοικειωθεί με την παρουσία μου και είχε αρχίσει να με ρωτάει κυρίως με νεύματα, χειρονομίες και μικρές λέξεις και να ζητάει την βοήθεια μου στο διάλειμμα. Έκανε προσπάθειες να μου περιγράψει αυτά που ζωγράφιζε και μου μίλαγε για την οικογένεια της. Σιγά σιγά αποκτούσε θάρρος και συμμετείχε στο μάθημα της τάξης με τη βοήθεια μου. Πλέον, είχε εξοικειωθεί πλήρως με τον τρόπο που γινόταν το ατομικό μάθημα και έκανε και αστεία. Συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και ήταν πολύ συνεργάσιμη με όλα τα μέλη του σχολείου.

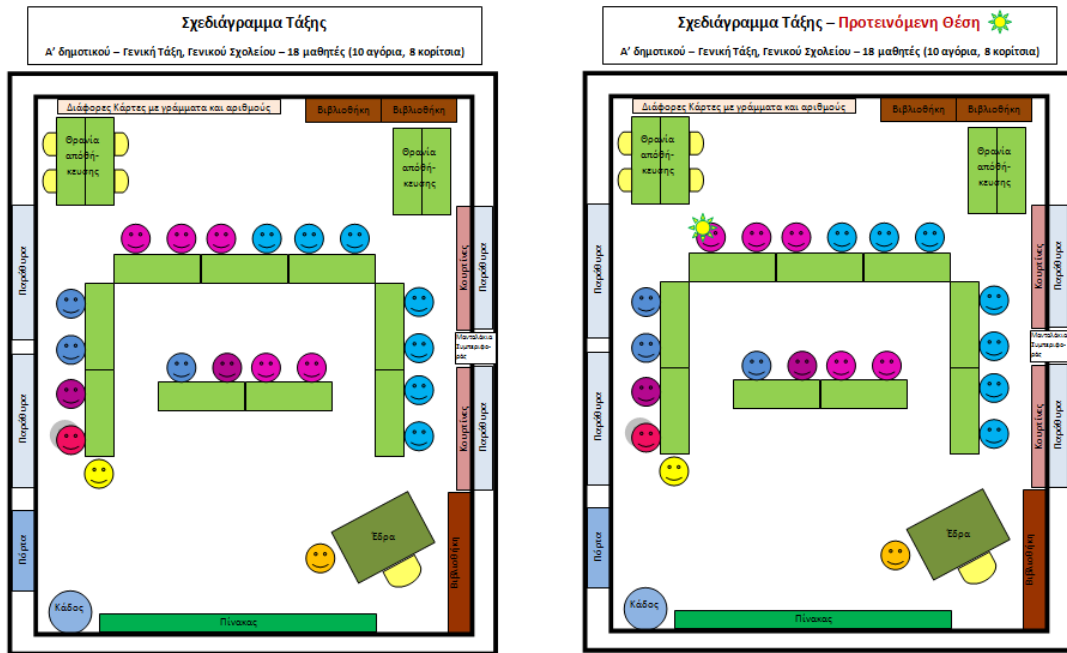
Κατά την διάρκεια των τελευταίων πρακτικών ασκήσεων η μαθήτρια επικοινωνούσε πιο άνετα μαζί μου· ο προφορικός της λόγος παρέμενε ασαφής, αλλά επειδή μπορούσα να την καταλάβω μου εξέφραζε όποια επιθυμία ή παράπονο είχε. Ένιωθε αυτοπεποίθηση για το ατομικό μάθημα αλλά και για το μάθημα μέσα στην τάξη, όπου συμμετείχε πιο συχνά. Κατά την υλοποίηση του τελικού πειράματος με τις κοινωνικές ιστορίες απαντούσε αρχικά με σκέψη και έπειτα με περισσότερη σιγουριά.

### *Χωροταξική ενσωμάτωση*

Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, από τις 8.12.2014, όπου ξεκίνησε η παρατήρηση, μέχρι τις 23.12.2015 όπου έκλεισαν τα σχολεία για τις γιορτές των Χριστουγέννων, καθόταν κοντά στην πόρτα της τάξης και δίπλα σε μια μαθήτρια Ρομά. Με τον τρόπο που ήταν διαμορφωμένα τα θρανία της τάξης σε σχήμα Π και από την θέση που καθόταν η μαθήτρια μπορούσε να βλέπει όλη την υπόλοιπη τάξη και την δασκάλα της, η οποία κινείτο συνεχώς στο χώρο. Η συμμαθήτρια της που κάθονταν μαζί στο θρανίο, ήταν μια μέτρια προς καλή μαθήτρια, πρόσεχε τη μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής και της έδειχνε ότι χρειαζόταν. Το ίδιο και η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής προς την συμμαθήτρια της. Όσον αφορά τη θέση της, θα μπορούσε να αλλάξει και να κάτσει παρέα με ένα άλλο κοριτσάκι που κάνει περισσότερο παρέα και εκτός σχολείου και σε θέση πιο κεντρικά στην τάξη, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη και κοινωνικοποίηση της. Αυτή η θέση της μαθήτριας εξυπηρετούσε την ίδια για να βλέπει τι κάνουν όλοι οι υπόλοιποι συμμαθητές της, την θέση της δασκάλας της παράλληλης στήριξης (εν προκειμένω εμένα) αλλά υπήρχε και άλλη μια θέση, σε άκρη του Π, όπου θα μπορούσε να κάθεται η μαθήτρια για να νιώθει περισσότερο μέλος της τάξης και να μπορεί να κάθεται και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η θέση που βρισκόταν η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, εξυπηρετούσε την οπτική της επαφή με όλη την τάξη, με την δασκάλα της τάξης και με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης της αλλά δεν βοηθούσε πολύ στην κοινωνική ένταξη της στο σύνολο της τάξης/ομάδας. Ως προτεινόμενη θέση για την αποτελεσματικότερη ένταξη της στο σύνολο της τάξης, είχα ορίσει την θέση πίσω αριστερά με το αστεράκι (βλ. Σχεδιάγραμμα 1**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**). Και αυτό γιατί στο συγκεκριμένο θρανίο καθόταν μία μαθήτρια με την οποία έκανε περισσότερο παρέα από ότι με άλλες συμμαθήτριες της,

ήταν μια θέση που περιτριγυριζόταν από συμμαθητές και επιπλέον είναι μία ακριανή θέση που μπορούσε να εξυπηρετήσει και τη θέση της δασκάλας της παράλληλης στήριξης. Αν περιτριγυριζόταν από συμμαθητές μπορεί να ένιωθε περισσότερο μέλος της τάξης από ότι με την παρούσα θέση όπου καθόταν στην άκρη και επίσης αν καθόταν μαζί με την συμμαθήτρια που έκανε παρέα μπορεί να ένιωθε καλύτερα και να απέδιδε περισσότερο στο μάθημα.

Στην χωροταξική οργάνωση αυτής της περιόδου υπάρχουν πολλές μικροομαδικές σχέσεις. Ο Soro (2015) και η Graziano (2015) αναφέρουν τα στοιχεία που υπάρχουν σε μια ομάδα και είναι η αίσθηση του ανήκειν, η συμμετοχή, η ομαδικότητα και το νόημα της εργασίας. Επισημαίνουν επίσης ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα ευημερίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο και ότι ένας αποτελεσματικός κύκλος εμπιστοσύνης αποτελείται από τέσσερα παραπάνω βασικά στοιχεία. Οι πιο εμφανείς ομάδες με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά ήταν πρώτον, η ομάδα των αγοριών στα δεξιά της τάξης, δεύτερον, η ομάδα των κοριτσιών στο πίσω αριστερά μέρος της τάξης και μπροστά δεξιά, τρίτον, η ομάδα των τσιγγανοπαίδων στα αριστερά της τάξης, τέταρτον, η ομάδα του κοριτσιού με το πρόβλημα ακοής με την συμμαθήτρια που κάθονται στο ίδιο θρανίο άκρη αριστερά, πέμπτον, η ομάδα του κοριτσιού με το πρόβλημα ακοής και την δασκάλα της παράλληλης στήριξης και έκτον, η ομάδα των μαθητών με την δασκάλα της τάξης. Ακολουθεί το Σχεδιάγραμμα 1 της τάξης για την περίοδο 8.12.2014 - 23.12.2014 με τη θέση της μαθήτριας και την προτεινόμενη θέση για την καλύτερη ένταξη της στην ομάδα της τάξης.



- Μαθήτρια με πρόβλημα ακοής (1)
- Κορίτσια (5)
- Κορίτσια - Ρομά (2)
- Αγόρια (7)
- Αγόρια - Ρομά (3)

- Δασκάλα Τάξης
- Δασκάλα Παράλληλης Στήριξης (εγώ)
- Προτεινόμενη θέση για ένταξη στην τάξη

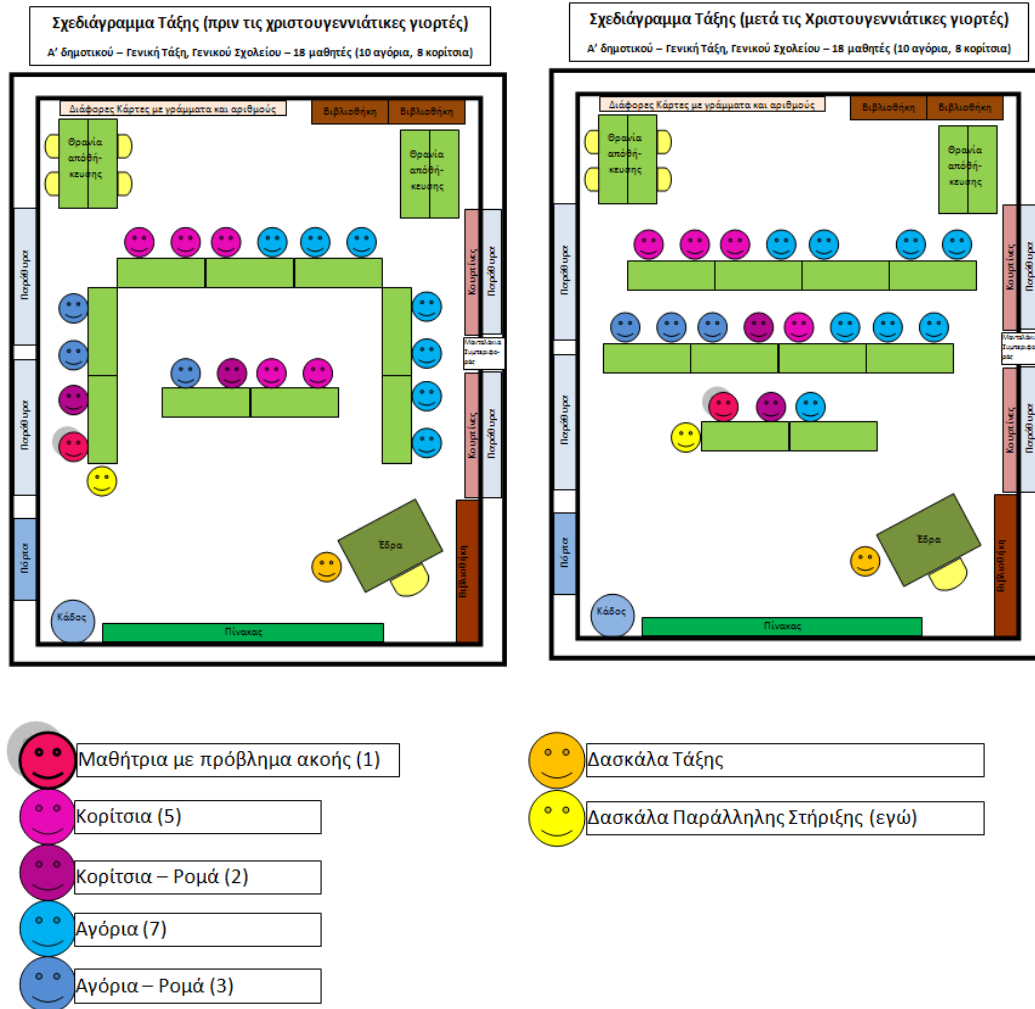
**Σχεδιάγραμμα 1. Σχεδιαγράμματα τάξης περιόδου 8-23.12.2014 και προτεινόμενης θέσης**

Μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων η δομή των θρανίων άλλαξε και από σχήμα Π έγιναν τρεις σειρές, αλλά οι θέσεις των μαθητών μεταξύ τους ανά θρανίο δεν άλλαξε. Οι μικροομαδικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στη δεδομένη χωροταξική οργάνωση παρέμειναν οι ίδιες όπως και πριν. Προσωπικά νομίζω ότι η προηγούμενη διάταξη θρανίων εξυπηρετούσε καλύτερα όλη την τάξη αλλά και τη μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής. Με αυτή την οργάνωση η μαθήτρια κάθετα σε μπροστινό θρανίο και για να δει την δασκάλα της, η οποία κινείτο συνεχώς, χρειαζόταν να γυρνάει προς τα πίσω. Επίσης, στην προηγούμενη οργάνωση των θρανίων η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής έβλεπε όλους τους συμμαθητές της και αυτό τη βοηθούσε στο να



βλέπει ποιος μιλάει και να καταλαβαίνει από πού έρχεται ο ήχος που ακούει.

Παρακάτω βρίσκεται το Σχεδιάγραμμα 2, όπου αναπαριστάται το προηγούμενο και νέο σχεδιάγραμμα της τάξης.



Σχεδιάγραμμα 2. Σχεδιαγράμματα τάξης περιόδου 8-23.12.2014 και 8.01-21.04.2015

### Ειδική Διδακτική– Θεωρητική τεκμηρίωση

Η ειδική διδακτική, σύμφωνα με τη Δροσινού (2014α), χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Άτομα με ΕΕΑ θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών

ιδιαιτεροτήτων (Δροσινού, 2014α, σ. 2). Ο Χρηστάκης (2013), αναφέρει «ότι βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την εκτέλεση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά και νέους με ΕΕΑ είναι η γνώση τόσο των γενικών όσο και των μαθησιακών χαρακτηριστικών των παιδιών. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν αναγκαία τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των παιδιών. Σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών αυτών σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους επισημαίνονται κυρίως στους τομείς του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, των στρατηγικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται και των μέσων και των υλικών που χρειάζονται για τη διδασκαλία. Επίσης, στους τομείς για την απόκτηση και χρήση της γλώσσας και για τις φυσικές και κινητικές δεξιότητες, όπως και για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά» (Χρηστάκης, 2013, σ. 55). Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Δροσινού (2014) «Τα προγράμματα διδασκαλίας ΕΑΕ θα πρέπει να είναι στοχευμένα, ατομικά, δομημένα, διδακτικά και ενταξιακά και θα πρέπει να επιχειρούν να υποστηρίξουν βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Αυτό το πρόγραμμα διδασκαλίας προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων και τις στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση προβλημάτων» (Δροσινού, 2014α, σ. 3).

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

Σύμφωνα με τους Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. και Χρηστάκης, Κ. (2009), ο σχεδιασμός του στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού διδακτικού προγράμματος ειδικής

αγωγής και εκπαίδευσης αποτελεί τη σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση, μετεκπαίδευση και κατάλληλη επιμόρφωση. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα κύρια βήματα τα οποία πρέπει να εφαρμόζονται για το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τον Branwhite, 1986, είναι να γίνεται κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών και οι οδηγίες να ορίζονται με βήματα και να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πρόγραμμα εξατομικευμένο ή μικροομαδικό. Επίσης, η διαδοχή θα πρέπει να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. Ακόμα, τα στοιχεία θα πρέπει να είναι δομικά συνδεδεμένα και η αποκτημένη δεξιότητα θα πρέπει να μπαίνει σε μια ιεραρχία δεξιοτήτων. Τέλος, το πρόγραμμα θα πρέπει να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία και η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί το παιδί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία με σκοπό στην εκπαίδευση για αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση (Δροσινού, και συν., 2009).

Στην παρούσα μελέτη το σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α) πραγματοποιήθηκε με έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, με έκφραση σαφή και ακριβή (Δροσινού, και συν., 2009). Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής υποστηρίχθηκε στην περιοχή του προφορικού λόγου με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, όπως αυτές που περιγράφονται στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 59-65) με τις οποίες καλλιεργείται η ικανότητα αντίληψης και διάκρισης των ήχων, ώστε να μπορεί να διακρίνει και να χρησιμοποιεί στη συνέχεια τα στοιχεία του προφορικού λόγου και τελικά να είναι ικανή μεταξύ άλλων να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 20-21).

Όνομα μαθητή	Ηλικία	Τάξη	Επίπεδο ετοιμότητας	Επίπεδο στη γλώσσα	Επίπεδο στα μαθηματικά
A.	7 ετών	A' δημοτικού	α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου	α' εξάμηνο A' δημοτικού	α' εξάμηνο A' δημοτικού
Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης	Χρ. Έναρξης	Χρ. Λήξης	Διάρκεια	Συχνότητα παρέμβασης	Χώρος παρέμβασης
	8.12.2014	21.04.2015	14 εβδομάδες	Δύο ημέρες την εβδομάδα, 30'	1. Συνήθη τάξη (συνεκπαίδευση/ παράλληλη στήριξη) 2. Αίθουσα Η/Υ- γενικής χρήσης (ατομικό μάθημα)
<b>Διδακτικός στόχος:</b> Να αναπτύξει δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, με έκφραση σαφή και ακριβή. (βραχυπρόθεσμος στόχος)					
Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος)	Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος)	Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ			
Έκφραση με Σαφήνεια και Ακρίβεια	Προφορικού Λόγου	1. Μαθησιακή Ετοιμότητα			

### Υλικά

Κούκλα μωρό και συνοδευτικά παιχνίδια, .Κουκλόσπιτα, Επιφάνεια εργασίας με βέλκρον, Πλαστικοποιημένες κάρτες με βέλκρον, Πλαστικοποιημένες καρτέλες A4, Αυτοκόλλητα, Επιφάνεια εργασίας για αυτοκόλλητα, Κινητό τηλέφωνο

### Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (βήματα)

- 1ο βήμα: Να διατυπώνει ολοκληρωμένες προτάσεις τριών-τεσσάρων λέξεων με υποκείμενο, ρήμα και αντικείμενο (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 2ο βήμα: Να φτιάχνει προτάσεις πέντε λέξεων χρησιμοποιώντας τα αόριστα άρθρα και τον σύνδεσμο «και» (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 3ο βήμα: Να περιγράφει την εικόνα που ζωγραφίζει (Μαθησιακή Ετοιμότητα - Δημιουργικές Δραστηριότητες)
- 4ο βήμα: Να απαντάει με προτάσεις πέντε-έξι λέξεων σε ερωτήσεις με το «τι», «πόσα» και «που» (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 5ο βήμα: Να φτιάχνει προτάσεις τεσσάρων-έξι λέξεων με την εξής δομή: «εγώ» + ρήμα + «στο» + θέση (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 6ο βήμα: Να ονομάζει και να προφέρει σωστά αντικείμενα του χώρου της κουζίνας και του σπιτιού (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 7ο βήμα: Να αναγνωρίζει, προφέρει και τονίζει σωστά ουσιαστικά στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 8ο βήμα: Να μάθει τα άρθρα και τις καταλήξεις των ουσιαστικών στην ονομαστική στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 9ο βήμα: Να φτιάχνει προτάσεις πέντε-οχτώ λέξεων με τον σύνδεσμο "με" (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 10ο βήμα: Να συμμετέχει στον διάλογο με τους συμμαθητές της και εμένα (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 11ο βήμα: Να φτιάχνει προτάσεις πέντε λέξεων χρησιμοποιώντας τα σωστά άρθρα και τον σύνδεσμο «με» (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 12ο βήμα: Να λέει προτάσεις τεσσάρων-οχτώ λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και" (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 13ο βήμα: Να περιγράφει εικόνες φτιάχνοντας σωστά δομημένες προτάσεις τεσσάρων-εφτά λέξεων (Μαθησιακή Ετοιμότητα)
- 14ο βήμα: Να φτιάχνει προτάσεις χρησιμοποιώντας ρήματα στο α' ενικό και α' πληθυντικό αριθμό της ενεργητικής φωνής (Μαθησιακή Ετοιμότητα)

Αξιολόγηση – Καταγραφές	Συμπεριφορά μαθήτριας	Κριτήρια επιτυχίας	Αμοιβή
1. Έντυπο καθημερινής καταγραφής 2. Έντυπο συνεργασίας με το γονέα 3. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης	Θετική και συνεργάσιμη	1. Ανταπόκριση στο διδακτικό στόχο. 2. Ολοκλήρωση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. 3. Με βοήθεια στην αρχή και με αυτονομία μετά.	Λεκτική επιβράβευση

**Πίνακας 5. Έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας**

*Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ*

Με βάση την ειδική διδακτική (Δροσινού, 2014α) καταγράφηκαν οι διδακτικοί στόχοι σε ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013, σσ. 103-172). Κάθε διδακτικός στόχος αποτελείτο από βήματα (task analysis) και για την επίτευξη του χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, επίσης σε κάθε διδακτική αλληλεπίδραση καταγραφόταν η συμπεριφορά, η αμοιβή, τα κριτήρια επιτυχίας και η αλληλεπίδραση με τους γονείς (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 34-41). Ανάλογα με τον διδακτικό στόχο ορίζονταν και τα βήματα επειδή ήταν αδύνατο οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχτούν όλες μαζί. Τα βήματα προσδιορίζονταν και καταγράφονταν με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν. Πάντα η καταγραφή άρχιζε από τα πιο εύκολα και προχωρούσε στα δυσκολότερα. Το πρώτο βήμα έπρεπε να είναι εύκολο, ώστε να το πετυχαίνουν τα παιδιά και το τελευταίο έτεινε να ταυτίζεται με το διδακτικό στόχο. Κανένα βήμα δεν διδασκόταν χωρίς να έχει κατακτηθεί το προηγούμενο (Δροσινού, και συν., 2009).

Ο ετήσιος διδακτικός στόχος του προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη μαθήτρια με πρόβλημα ακοής ήταν η ανάπτυξη του προφορικού της λόγου. Οι μηνιαίοι διδακτικοί στόχοι από τον Δεκέμβριο μέχρι τον Απρίλιο, όπου διήρκησε η πρακτική άσκηση, ήταν ο ίδιος στόχος, δηλαδή να

αναπτύξει δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, με έκφραση σαφή και ακριβή. Οι εβδομαδιαίοι διδακτικοί στόχοι για τις 14 εβδομάδες της πρακτικής άσκησης ήταν με την σειρά οι ακόλουθοι: Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής να αρθρώνει, προφέρει, γράφει και τονίζει σωστά λέξεις με "σκ", α αρθρώνει, προφέρει και τονίζει σωστά τις λέξεις που εμπεριέχουν "σύμφωνο +ια", να μάθει το ποίημα της και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές της, Να διατυπώνει ολοκληρωμένες προτάσεις τριών-τεσσάρων λέξεων με υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, να φτιάχνει προτάσεις πέντε λέξεων χρησιμοποιώντας άρθρα και τον σύνδεσμο «και» και να περιγράφει την εικόνα που ζωγραφίζει, να απαντάει με προτάσεις σε ερωτήσεις με το «τι», «πόσα» και «που», να φτιάχνει προτάσεις με την εξής δομή: «εγώ» + ρήμα + «στο» + θέση, να ονομάζει και να προφέρει σωστά αντικείμενα του χώρου της κουζίνας και του σπιτιού, να μάθει τα άρθρα και τις καταλήξεις των ουσιαστικών στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό, να φτιάχνει προτάσεις πέντε-οχτώ λέξεων με τον σύνδεσμο "με" και να συμμετέχει στον διάλογο, να φτιάχνει προτάσεις πέντε λέξεων χρησιμοποιώντας άρθρα και τον σύνδεσμο «με», να φτιάχνει προτάσεις τεσσάρων-οχτώ λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και" και να φτιάχνει προτάσεις χρησιμοποιώντας ρήματα στο α' ενικό και πληθυντικό της ενεργητικής φωνής, να λέει, να δείχνει και να διαβάζει κείμενο 50-62 λέξεων με τύπους λέξεων π.χ. ΣΦΦ «και», να λέει, να δείχνει και να διαβάζει κείμενο 59-64 λέξεων με τύπους λέξεων π.χ. ΣΣΦ «στο».

### *Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)*

Σε αυτό το σημείο επιλέγεται να παρουσιαστεί ένας από τους παραπάνω διδακτικούς στόχους. Ο εβδομαδιαίος στόχος της 12ης εβδομάδας πρακτικής άσκησης ήταν η μαθήτρια να φτιάχνει προτάσεις τεσσάρων-οχτώ λέξεων με το ρήμα "έχει", τον σύνδεσμο "και" και χρησιμοποιώντας ρήματα στο α' ενικό και πληθυντικό της ενεργητικής φωνής. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, τέθηκαν τρεις επιμέρους ημερήσιοι στόχοι, ένας για κάθε ημέρα εργασίας με την μαθήτρια. Κατά την 22η πρακτική άσκηση ο ημερήσιος διδακτικός στόχος ήταν να λέει προτάσεις τεσσάρων-οχτώ λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και", κατά την 23η πρακτική άσκηση ο ημερήσιος στόχος ήταν να φτιάχνει σωστά δομημένες προτάσεις τεσσάρων-επτά λέξεων και κατά την 24η πρακτική άσκηση ο ημερήσιος στόχος ήταν να φτιάχνει προτάσεις χρησιμοποιώντας ρήματα στο α' ενικό και πληθυντικό της ενεργητικής φωνής.

### *Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.*

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναφέρεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ΕΑΕ (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 33), για την επίτευξη του κάθε ενός από τους τρεις παραπάνω ημερήσιους διδακτικούς στόχους που αναφέρθηκαν χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα. Για τον πρώτο από τους τρεις παραπάνω στόχους, δηλαδή να λέει προτάσεις τεσσάρων-οχτώ λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και", χρησιμοποιήθηκε ένα κουκλάκι μωρό και μικρές καρτέλες για την περιγραφή του μωρού. Η μαθήτρια με την καθοδήγησή μου έφτιαχνε προτάσεις πρώτα τεσσάρων, μετά έξι και τέλος οχτώ λέξεων σχετικές με το μωρό, π.χ. άρχιζε "το μωρό έχει μάτια» και κατέληγε «το μωρό έχει μάτια, μύτη και

στόμα» (βλέπε Εικόνα 2**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**, Εικόνα 3, Εικόνα 4 στο Παράρτημα).

#### *Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας*

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναφέρεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ΕΑΕ (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 34-36), η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής ήταν από την αρχή πολύ συνεργάσιμη μαζί μου κατά τη διάρκεια των ατομικών μαθημάτων αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη όπου της παρείχα βοήθεια παράλληλης στήριξης. Η αμοιβή της ήταν κατά κύριο λόγο λεκτική, όπως «μπράβο», «τέλεια» και «πολύ καλά». Δεν είχε δείξει να αποζητάει κάποιο άλλο είδος επιβράβευσης καθώς ευχαριστιόταν την διαδικασία του μαθήματος/παιχνιδιού. Η επιτυχής διεκπεραίωση των διδακτικών στόχων που θέτονταν κάθε φορά ήταν ένα σημαντικό κριτήριο επιτυχίας των διδακτικών διαφοροποιήσεων, όπως και το γεγονός της αυξανόμενης χρήσης του προφορικού λόγου από μεριάς της μαθήτριας, κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής. Τέλος, η θετική στάση που είχαν αναπτύξει οι γονείς της μαθήτριας για την διδακτική υποστήριξη της κόρης τους αποτελεί ακόμα ένα κριτήριο επιτυχίας.

#### *Έντυπο καταγραφής με τους γονείς*

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναφέρεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ΕΑΕ σχετικά με το έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 41), ακολουθείται το έντυπο καθημερινής καταγραφής. Η συστηματική συνεργασία με τον γονέα συμβάλλει στην ενεργοποίηση και συμμετοχή του στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής (Δροσινού, 1998 α, β, 2005) και νοηματοδοτεί μια άλλη μορφή επιστημονικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς το γονέα. «Η ενεργοποίηση του γονέα δρα αποενοχοποιητικά σε ό,τι αφορά τις



ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του «γονέα» και της οικογένειας. Μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, σε κάθε συνάντηση του γονέα με τον εκπαιδευτικό στην αναγραφόμενη ημερομηνία, καταγράφονται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα θέματα συζήτησης, αξιολογούνται με κριτήρια τις συγκεκριμένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνονται εναλλακτικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας» (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 41).

Η παρουσίαση της συνεργασίας με τους γονείς γίνεται με βάση τους έξι θεματικούς άξονες του ζητήματος προς διερεύνηση. Δηλαδή, πρώτον, την κώφωση, δεύτερον, τη χρήση του κοχλιακού εμφυτεύματος και την έννοια της κώφωσης, τρίτον, τον προφορικό λόγο, τέταρτον το γενικό δημοτικό σχολείο, πέμπτον, την ειδική αγωγή στο γενικό δημοτικό σχολείο και έκτον, τη διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας. Οι προσδοκίες των γονέων ήταν κατά κύριο λόγο από τη μεριά της μητέρας να μιλήσει όπως τα άλλα παιδιά και να είναι καλή μαθήτρια και από τη μεριά του πατέρα να είναι προ πάντων καλά, να μην κουράζεται και ας μην γίνει απαραίτητα καλή μαθήτρια. Όσον αφορά την κώφωση, οι γονείς δεν αναφέρονταν στο πρόβλημα του παιδιού τους και μόνο στη πρώτη συνάντηση η μητέρα μου εξέφρασε τις δυσκολίες που είχε αντιμετωπίσει η κόρη της επειδή δεν άκουγε και έπειτα από ερώτηση μου για το αν η κόρη της ξέρει τη νοηματική γλώσσα, μου εξέφρασε μια αρνητική στάση προς τη νοηματική και πλήρη εκπαίδευση του παιδιού με την προφορική ομιλούμενη γλώσσα. Σχετικά με την χρήση του κοχλιακού εμφυτεύματος και την έννοια της κώφωσης συγκεκριμένα ο πατέρας, στην ερώτηση μου σε τι βαθμό ακούει η κόρη του μου είπε ότι ακούει κανονικά και δεν έδειξε

προθυμία να αναπτύξει περαιτέρω το θέμα του βαθμού ακρόασης. Τις πληροφορίες για τον βαθμό κώφωσης και τον χρόνο κοχλιεμφύτευσης της μαθήτριας τις άντλησα από τις εκθέσεις του ΚΕΔΔΥ και αργότερα από την μητέρα και την λογοθεραπεύτρια της μαθήτριας. Για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου η μητέρα έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η μητέρα από την πρώτη συνάντηση που είχαμε μου ζήτησε να συναντήσω την λογοθεραπεύτρια όπως και έγινε με παρούσα τη μητέρα. Από τη δέκατη συνάντηση και ύστερα όπου και η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής είχε αναπτύξει καλύτερη σχέση με μένα και εκφραζόταν περισσότερο άρχισα και εγώ με την σειρά μου να μεταφέρω στην μητέρα την πρόοδο που κάνει η μαθήτρια στην ανάπτυξη του προφορικού της λόγου. Ιδιαίτερα στην δέκατη τρίτη, δέκατη έβδομη και δέκατη ένατη συνάντηση που είχαμε με την μητέρα της μίλησα με πολύ θετικά σχόλια για την ανάπτυξη που σημειώνει η κόρη της στον προφορικό λόγο και έδειξε να χαίρεται αν και η ίδια ήξερε πόσο μπορεί να μιλήσει το παιδί της και εστίαζε με απορίες περισσότερο στο μαθησιακό κομμάτι. Αναφερόμενοι στο θέμα του γενικού σχολείου η μητέρα σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις μας με ρωτάει πως τα πάει η κόρη της μέσα στην τάξη, την ενδιαφέρει πολύ η κόρη της να παρακολουθεί τα μαθήματα χωρίς να παρουσιάζει ελλείψεις ή να κάνει λάθη. Επέμενε πολύ στο μαθησιακό κομμάτι και δεν με ρώταγε για την κοινωνικοποίηση της. Επίσης, δεν με ρώταγε για το ατομικό μάθημα που κάνουμε ή για άλλες δραστηριότητες του σχολείου. Κατά κύριο λόγο την ενδιέφερε και εστίαζε στο μάθημα μέσα στην τάξη και αν ήταν συνεργάσιμη. Μόνο στην δέκατη ένατη συνάντηση, κατά την εικοστή έκτη πρακτική άσκηση, όπου είχαμε χρόνο μπόρεσα να της πω για πρόοδο που κάνει και στον τομέα της κοινωνικοποίησης και χάρηκε. Γενικά η μαθήτρια παρουσιάζει μία καλή εικόνα στο σχολείο την οποία μετέφερα και στη μητέρα. Για το θέμα της ειδικής αγωγής στο γενικό δημοτικό σχολείο η συζήτηση μας με την μητέρα ήταν πάνω στην συνεργασία

που έχω με την μαθήτριά και για τον βαθμό που της προσφέρω και δέχεται την ειδική διδακτική μου υποστήριξη. Της περιέγραψα τον τρόπο που συνεργαζόμαστε και της είπα ότι η σχέση μας γινόταν όλο και καλύτερη και μπορούσα να τη βοηθάω όλο και περισσότερο. Από την έβδομη συνάντηση και έπειτα η μητέρα με ρωτούσε για το πώς τα πήγαινε η κόρη της μέσα στην τάξη και στα μαθήματα και λιγότερο για την μεταξύ μας σχέση και αν δέχεται την ειδικής διδακτική υποστήριξη που της προσφέρω, καθώς ήταν πλέον δεδομένο. Από την δωδέκατη εικοστή πρώτη πρακτική άσκηση, ασχοληθήκαμε με το θέμα της ειδικής διδακτικής υποστήριξης που παρέχω εγώ και η μητέρα στην μαθήτριά πάνω στο θέμα της σωστά ορθογραφημένης γραφής. Μου εξέφρασε τον προβληματισμό της που δεν μπορεί να την βοηθήσει και της εξήγησα τον τρόπο που την βοηθάω εγώ και συνεννοηθήκαμε να της ετοιμάσω ένα τετράδιο γραμματικής για να μπορεί να την βοηθάει. Τέλος, πάνω στη διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας, στις πρώτες συναντήσεις που είχα με τη μητέρα την ενημέρωσα για το διαφοροποιημένο ατομικό μάθημα που αρχίσαμε να κάνουμε για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα. Της είπα ότι η κόρη της ήταν αρκετά συνεργάσιμη και χάρηκε που κάναμε κάτι διαφορετικό. Στην ένατη συνάντηση που είχα με την μητέρα και έπειτα από τη συνάντηση με την λογοθεραπεύτρια, ενημέρωσα την μητέρα για την συνεργασία μου με την λογοθεραπεύτρια και για την συζήτηση που είχαμε για τις διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες που μπορώ να κάνω με την μαθήτριά και που μπορούν να τη βοηθήσουν να αναπτύξει τον προφορικό της λόγο. Σε επόμενη συνάντηση που είχα με τον πατέρα τον ενημέρωσα για την καλή πορεία της κόρης του και για το διαφοροποιημένο ατομικό μάθημα που κάνουμε το οποίο δείχνει να ευχαριστείται και να την βοηθάει. Στη δέκατη τρίτη συνάντηση που είχα και με την μητέρα κατά την δέκατη όγδοη πρακτική άσκηση, μου εξέφρασε πάλι τον

προβληματισμό της ότι δεν ξέρει να γράφει ορθογραφικά σωστά λόγω της αλβανικής της καταγωγής και έτσι δεν μπορεί να βοηθήσει την κόρη της. Έπειτα από συνεννόηση που είχαμε η μητέρα, η δασκάλα της τάξης και εγώ ως δασκάλα παράλληλης στήριξης, συμφωνήσαμε να γράφω τους βασικούς γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες της κάθε ημέρας σε ένα τετράδιο. Και αυτό για να τους έχει μαζεμένους η μαθήτρια και να μπορεί και η μητέρα με την σειρά της να βοηθήσει την κόρη της.

*Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων:* Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων δόθηκαν σύντομα ερωτηματολόγια στους ενήλικες που εμπλέκονται με τη μαθήτρια και διαφοροποιημένα κείμενα με «κοινωνικές ιστορίες» στη μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής. Στους ενήλικες που εμπλέκονται με την μαθήτρια δόθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δεκαπέντε ερωτήσεων, βασισμένων στις υποθέσεις της έρευνας και αξιολογήθηκαν με την κλίμακα LIKERT. Τα διαφοροποιημένα κείμενα με «κοινωνικές ιστορίες» δόθηκαν στη μαθήτρια κατά την πειραματική παρέμβαση και είχαν ορισμένο διδακτικό στόχο γλωσσικών δεξιοτήτων. Με τη χρήση αυτών μετρήθηκε η κατανόηση μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου με οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και διάφορους τύπους λέξεων.

*Μεθοδολογία σύντομων μη σταθμισμένων ερωτηματολογίων στην ΕΑΕ*

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σσ. 139-140), τα ερωτηματολόγια δημιουργούνται βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που χρειάζονται να απαντηθούν και είναι πολύ πιθανό να χρειαστεί να δημιουργηθεί ένα νέο ερωτηματολόγιο για το συγκεκριμένο σκοπό. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι, η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική και γι' αυτό συστήνεται η επιλογή ερωτηματολογίων από τη βιβλιογραφία. Όμως, όταν αυτό δεν είναι δυνατό ο

ερευνητής μπορεί να αναπτύξει το δικό του ερωτηματολόγιο πληρώντας τις αρχές της εγκυρότητας και χρησιμοποιώντας τη κλίμακα LIKERT, δηλαδή οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώνουν κατά πόσο συμφωνούν με βάση 5 εκδοχές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 140). Το ερωτηματολόγιο ενηλίκων της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε βασισμένο στις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης και αποτελείται από 15 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν με την κλίμακα LIKERT (Καθόλου-Πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δώδεκα εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου όπου φοιτά η μαθήτρια, τη λογοθεραπεύτρια και ειδική παιδαγωγό της μαθήτριας και τον γονέα της μαθήτριας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ανώνυμα.

Οι υποθέσεις της έρευνας εξετάζαν πρώτον, αν οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα. Δεύτερον, αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα, επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου. Τρίτον, αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό σχολείο.

#### *Παράθεση του ερωτηματολογίου σε μορφή κειμένου*

Ως πρόλογος του ερωτηματολογίου αναγράφεται το εξής: «Το παρών ερωτηματολόγιο είναι μέρος της έρευνας για την μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία με τίτλο: Διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη σε κωφή μαθήτρια

με κοχλιακό εμφύτευμα σε γενικό δημοτικό σχολείο με έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Θα ήθελα να συμπληρώσετε τις γκρι περιοχές με ειλικρίνεια, σημειώνοντας x στα κουτάκια από 1(καθόλου) μέχρι 5(πάρα πολύ). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα. Η συμβολή σας είναι καθοριστική για την ολοκλήρωση της έρευνας μου. Σας ευχαριστώ πολύ, Μαρία Μιχαήλ». Το ερωτηματολόγιο ήταν εμφανώς χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ενήλικες καλούνταν να απαντήσουν αν «Οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου: 1. διαφοροποιούνται, 2. προσαρμόζονται, 3. εξειδικεύονται, 4. Εμπλουτίζονται και 5. γενικεύονται στη κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα». Στο δεύτερο μέρος καλούνταν να απαντήσουν αν «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα επηρεάζουν: 1. το ωριαίο μάθημα, 2. το ημερήσιο, 3. το εβδομαδιαίο, 4. το μηνιαίο και 5. το ετήσιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου». Στο τρίτο μέρος κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα αν «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά την κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα: 1. στο γενικό δημοτικό σχολείο, 2. στη γενική τάξη, 3. στο γενικό δημοτικό σχολείο με ατομικά μαθήματα, 4. στη γενική τάξη με εξατομικευμένη υποστήριξη και 5. στο ειδικό δημοτικό σχολείο».

#### *Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες*

Οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σσ. 154-156) σχετικά με το πείραμα αναφέρουν ότι αποσκοπεί στην απόδειξη μιας σχέσης αιτίας-αιτιατού ανάμεσα στην ανεξάρτητη (διδακτική μέθοδος) και εξαρτημένη μεταβλητή (επίδοση των μαθητών). Οι κοινωνικές ιστορίες της παρούσας μελέτης είχαν ορισμένο διδακτικό στόχο

γλωσσικών δεξιοτήτων και μετρήθηκε η επίτευξη των διδακτικών στόχων της συνολικής παρέμβασης: αποτελούνταν από τίτλο, κείμενα 50-64 λέξεων, τρεις με τέσσερις οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και διαφορετικούς τύπους λέξης. Η επεξεργασία, ανάλυση και ταξινόμηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων στο πρόγραμμα excel και τα αποτελέσματα απεικονίζονται σε πίνακες και γραφήματα.

Με την ολοκλήρωση της τελικής Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης συντάχθηκαν πέντε πειράματα: κοινωνικές ιστορίες για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και την επαλήθευση των διδακτικών στόχων. Η θεματολογία των κοινωνικών ιστοριών ήταν κοινωνική, ενταξιακή και στόχευε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τις οποίες η μαθήτρια δυσκολευόταν να κατανοήσει, να χρησιμοποιήσει και να αξιολογήσει. Το μέγεθος των κειμένων και οι τύποι των λέξεων (ΣΦΣΦ, ΣΦΦ) ήταν προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο της μαθήτριας και για την διευκόλυνση της χρησιμοποιήθηκαν τρεις με τέσσερις βοηθητικές εικόνες-οπτικοποιήσεις σε κάθε κοινωνική ιστορία. Οι κοινωνικές ιστορίες ήταν φτιαγμένες σε πλαστικοποιημένες καρτέλες και στα κείμενα υπήρχαν κενά με βέλκρον όπου έπρεπε να συμπληρωθούν με καρτελάκια με άρθρα, συνδέσμους, λέξεις και καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων. Τα κενά αφορούσαν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι είχαν δουλευτεί κατά τις πρακτικές ασκήσεις σε χρονικό διάστημα δεκατεσσάρων εβδομάδων. Με τη σωστή συμπλήρωση των κενών θα επαληθευόταν αν είχαν αφομοιωθεί τα συγκεκριμένα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα από την μαθήτρια.

Οι τρεις πρώτες κοινωνικές ιστορίες είχαν για πρωταγωνίστριες τρεις γάτες-φίλες, γιατί αρέσουν πολύ στην μαθήτρια και αντιπροσώπευαν έμμεσα την μαθήτρια, την κολλητή της φίλη και την διπλανή της στο θρανίο. Οι τρεις αυτές κοινωνικές

ιστορίες είχαν τίτλους «Έλα να παίξουμε», «Να παίξω μαζί σας;» και «Παίζουμε κρυφτό;», αντίστοιχα. Σκοπός τους ήταν να βάλουν την μαθήτριά στη θέση της γάτας και να μάθει να λέει τις παραπάνω φράσεις και να τις χρησιμοποιεί στην καθημερινότητα της, στα διαλλείματα και να αρχίσει να κοινωνικοποιείται περισσότερο. Οι τελευταίες δύο κοινωνικές ιστορίες είχαν για πρωταγωνίστριες άμεσα την ίδια την μαθήτριά, την κολλητή της φίλη και την διπλανή της στο θρανίο. Οι τίτλοι αυτών ήταν «Κοίτα, ένας σκύλος» και «Πάμε έξω!» και χρησιμοποιήθηκαν για να μάθει η μαθήτριά να λέει τις αντίστοιχες φράσεις. Πιο συγκεκριμένα, να λέει «κοίτα, ...» και να δείχνει προς την αντίστοιχη κατεύθυνση, καθώς και να λέει καθαρά και στη σωστή στιγμή «Πάμε έξω!» για να προσκαλεί την διπλανή της να βγουν να παίξουν μαζί στο διάλλειμα. Εικόνες με τις καρτέλες των κοινωνικών ιστοριών μπορείτε να βρείτε στην ενότητα.

#### *Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών*

Ο διδακτικός στόχος των πρακτικών ασκήσεων που κλήθηκε να επαληθευτεί με τα πειράματα ήταν βραχυπρόθεσμα η μαθήτριά να λέει, να δείχνει και να διαβάζει κείμενο 50-64 λέξεων με τύπους λέξεων π.χ. ΦΣΦ «ένα», ΣΦΦ «και», ΣΣΦ «στο». Μακροπρόθεσμα να αναπτύξει την προφορικό της λόγο και μεσοπρόθεσμα να αναπτύξει δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, με έκφραση σαφή και ακριβή. Ο χρόνος απασχόλησης της μαθήτριάς ήταν δεκατέσσερις εβδομάδες σε τέσσερις μήνες εκ των οποίων στις δύο τελευταίες εβδομάδες (30.03.2015-21.04.2015, μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα) πραγματοποιήθηκε το πείραμα με τις πέντε κοινωνικές ιστορίες (μία κάθε ημέρα).

Ο πρώτος ημερήσιος στόχος, με την πρώτη κοινωνική ιστορία, ήταν να λέει τη φράση «Έλα να παίξουμε» και για επαλήθευση των διδακτικών στόχων έπρεπε να τοποθετήσει σωστά τις λέξεις «και», «στο», «μια» και τις καταλήξεις «-η», «-ω»,



«-ουμε» στα έξι κενά προς συμπλήρωση. Η κοινωνική ιστορία δόθηκε στις 30.03.2015, αποτελείτο από 50 λέξεις όλων των τύπων και υπήρχαν τρεις οπτικοί νοητικοί διευκολυντές (βλέπε Εικόνα 5, Παράρτημα). Ο δεύτερος ημερήσιος στόχος ήταν να λείει τη φράση «Να παίξω μαζί σας;» και επαλήθευση των διδακτικών στόχων θα έπρεπε να τοποθετήσει σωστά τις λέξεις «και», «στο», «μια», τα άρθρα «η, οι», τις καταλήξεις «-ες, -ω, -ουμε» στα οκτώ κενά προς συμπλήρωση. Αυτή η δεύτερη κοινωνική ιστορία δόθηκε στις 31.03.2015, αποτελείτο από 57 λέξεις όλων των τύπων και υπήρχαν τέσσερις οπτικοί νοητικοί διευκολυντές (βλέπε Εικόνα 6, Εικόνα 3, Παράρτημα). Ο τρίτος διδακτικός στόχος ήταν να λείει τη φράση «Παίζουμε κρυφτό;» και να τοποθετεί σωστά τις λέξεις «εγώ», «και», «στο», «με», «παίξω», «παίζουμε» το άρθρο «η» και τις καταλήξεις «-ή,-ες, -ουμε» στα 10 κενά προς συμπλήρωση. Η τρίτη κοινωνική ιστορία δόθηκε στις 1.04.2015, αποτελείτο από 62 λέξεις όλων των τύπων και υπήρχαν τρεις οπτικοί νοητικοί διευκολυντές (βλέπε Εικόνα 7, Παράρτημα). Ο τέταρτος ημερήσιος στόχος, της τέταρτης κοινωνικής ιστορίας, ήταν να λείει τη λέξη «κοίτα» συνοδευόμενη με ένα αντικείμενο και να τοποθετεί σωστά τις λέξεις «ένα», «και», «στο», «με», το άρθρο «η» και τις καταλήξεις «-η,-ος, -ω» στα οκτώ κενά. Αυτή η κοινωνική ιστορία δόθηκε στις 20.04.2015, αποτελείτο από 59 λέξεις όλων των τύπων και υπήρχαν τέσσερις οπτικοποιημένοι διευκολυντές (βλέπε Εικόνα 8, Παράρτημα). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι ανάμεσα στην τρίτη και τέταρτη κοινωνική ιστορία μεσολάβησαν δύο εβδομάδες διακοπές του Πάσχα. Ο πέμπτος και τελευταίος ημερήσιος στόχος του πέμπτου πειράματος/κοινωνικής ιστορίας ήταν να λείει τη φράση «Πάμε έξω!» και να τοποθετεί σωστά τις λέξεις «εγώ», «ένα», «και», «στο», «με», το άρθρο «το» και τις καταλήξεις «-ι», -ω, -ουμε» στα εννέα κενά προς συμπλήρωση. Αυτή τη τελευταία, πέμπτη κοινωνική ιστορία δόθηκε στις 21.04.2015, αποτελείτο από 64 λέξεις όλων

των τύπων και υπήρχαν τέσσερις οπτικοί νοητικοί διευκολυντές (βλέπε Εικόνα 9, Παράρτημα. Ακολουθούν αναλυτικά τα ποσοτικά δεδομένα κάθε κοινωνικής ιστορίας (Πίνακας 6) και οι διδακτικοί στόχοι προς επαλήθευση σε κάθε κοινωνική ιστορία (Πίνακας 7).

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Ερωτήσεις
				Όλοι οι τύποι λέξεων.		
1 <sup>η</sup>	Έλα να παίξουμε!	30.03.2015	50	λέξεων.	3	6
2 <sup>η</sup>	Να παίξω μαζί σας;	31.03.2015	57	»	4	8
3 <sup>η</sup>	Παίζουμε κρυφτό;	01.04.2015	62	»	3	10
4 <sup>η</sup>	Κοίτα, <sup>ένας</sup> σκύλος!	20.04.2015	59	»	4	8
5 <sup>η</sup>	Πάμε έξω!	21.04.2015	64	»	4	9

**Πίνακας 6. Ποσοτικά δεδομένα Κοινωνικών Ιστοριών**

α/α	Αόριστα άρθρα		Σύνδεσμος «και»	Σύνδεσμος «με»	Τοπική πρόθεση «στο»	Προσωπική αντωνυμία «εγώ»	Καταλήξεις ουσιαστικών				Καταλήξεις ρημάτων				
	ένα	μία					η	το	οι	-η	-ι	-ος	-ες	-ω	-ουμε
1 <sup>η</sup>	x	x			x					x		x	X		
2 <sup>η</sup>	x	x			x		x	x				x	x	X	
3 <sup>η</sup>			x	x	x	x	x	x				x	x	X	
4 <sup>η</sup>	x		x	x	x		x	x		x					
5 <sup>η</sup>	x		x	x	x	x		x		x				x	X

**Πίνακας 7. Διδακτικοί στόχοι προς επαλήθευση σε κάθε κοινωνική ιστορία**

## Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου για την εξέλιξη της έρευνας διήρκησε 14 εβδομάδες, κατά τη διάρκεια πέντε μηνών από τις 8 Δεκεμβρίου 2014 μέχρι τις 21 Απριλίου 2015. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιήθηκε με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης κωφής μαθήτριας, με κοχλιακό εμφύτευμα, με 120 ώρες πρακτική άσκηση και 20 ώρες πειραματική παρέμβαση. Οι Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις καταγράφηκαν σε γενικό

δημοτικό σχολείο του νομού Μεσσηνίας για επτάχρονη μαθήτρια Α' Δημοτικού, με Ιδιαίτερα Σοβαρά Προβλήματα Ακοής· η οποία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς λάμβανε εξατομικευμένη παράλληλη στήριξη από εμένα τρεις ημέρες την εβδομάδα.

#### *Αρχική πορεία και περιορισμοί της έρευνας*

Η πρακτική άσκηση ξεκίνησε στις 8 Δεκεμβρίου 2014 και σε διάστημα πέντε εβδομάδων μέχρι τις 27 Ιανουαρίου 2015 (μεσολάβησαν οι διακοπές των Χριστουγέννων) πάρθηκαν οι εννέα πρώτες ετεροπαρατηρήσεις και αυτοπαρατηρήσεις. Στο ίδιο διάστημα έγινε η αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (Α.Π.Α.) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) για τα επίπεδα της Μαθησιακής Ετοιμότητα, τα επίπεδα των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ και για τα επίπεδα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι περιορισμοί της έρευνας έγκεινται στο γεγονός ότι τα στοιχεία για τη μελέτη περίπτωσης συλλέχθηκαν από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας μόνο στο πλαίσιο του σχολείου και λίγες ώρες κατά τη λογοθεραπεία. Οποιαδήποτε αναφορά γίνεται για το οικογενειακό περιβάλλον της μαθήτριας πηγάζει από προφορικές αναφορές των γονέων, της φίλης, της ξαδέλφης, της δασκάλας της τάξης και των λογοθεραπευτριών της μαθήτριας χωρίς να έχω βρεθεί παρούσα στο πλαίσιο της οικίας της μαθήτριας.

#### *Ενδιάμεση πορεία και περιορισμοί της έρευνας*

Το διάστημα από 2 μέχρι 25 Φεβρουαρίου 2015 καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες οχτώ ετερο- και αυτοπαρατηρήσεις και συμπληρώθηκε η ενδιάμεση ΑΠΑ με τις ΛΕΒΔ όπως περιγράφονται παραπάνω. Οι περιορισμοί της έρευνας σε αυτό το

διάστημα παραμένουν οι ίδιοι με αυτούς του πρώτου σταδίου της έρευνας, σχετικά με τις πηγές για τα στοιχεία της μελέτης περίπτωσης.

#### *Τελική πορεία και περιορισμοί της έρευνας*

Κατά τη διάρκεια του Μαρτίου από 2 μέχρι 23 Μαρτίου 2015 και σε διάστημα τριών εβδομάδων έγιναν οι προτελευταίες επτά ετερο- και αυτοπαρατηρήσεις και καταγράφηκε η τελική ΑΠΑ με τις ΛΕΒΔ όπως περιγράφονται παραπάνω. Στις τελευταίες δύο εβδομάδες από 30 Μαρτίου 2015 μέχρι 21 Απριλίου 2015 (μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα) καταγράφηκαν οι τελευταίες πέντε ετερο- και αυτοπαρατηρήσεις και πραγματοποιήθηκαν τα πειράματα (με κοινωνικές ιστορίες) της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

Σχετικά με τους περιορισμούς του συνόλου της έρευνας, παρότι, η ειδική διδακτική υποστήριξη της μαθήτριας φάνηκε επιτυχημένη, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τη πειραματικής παρέμβαση, δεν μπορεί να γενικευτεί και να ισχύσει για όλα τα παιδιά με αντίστοιχα προβλήματα ακοής. Κι αυτό γιατί τα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων συλλέχθηκαν από συγκεκριμένο και επιλεγμένο πληθυσμό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 142) εμπλεκόμενο με την μαθήτρια, συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Τέλος, γενικά για το σύνολο της πορείας της έρευνας επειδή η μαθήτρια λάμβανε εξωσχολική διδακτική και λογοθεραπευτική υποστηρικτική παρέμβαση ταυτόχρονα με την ειδική διδακτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη, δεν είναι δυνατόν να συμπεράνει κανείς αν τα θετικά αποτελέσματα πηγάζουν από την ειδική διδακτική υποστήριξη ή από τον συνδυασμό όλων παρεμβάσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 163).

## **Κεφάλαιο Τρίτο:**

### **Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

#### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις**

Έπειτα από εμπειριστατωμένη μελέτη του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αποδεικνύεται πλήρως ότι οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα. Έπειτα από τη συστηματική παρατήρηση και μελέτη του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος αποδείχθηκε πλήρως ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα, δεν επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου. Τέλος, ύστερα από εκτενή μελέτη και εργασία για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αποδείχθηκε πλήρως, ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό σχολείο. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τριών ερευνητικών ερωτημάτων και η τεκμηρίωση τους με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, τα ποσοτικά δεδομένα και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης και πρακτικής άσκησης και η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε και παρουσιάστηκε εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τα ποιοτικά δεδομένα παραθέτονται οι συμπληρωμένοι πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων για τα επίπεδα της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των

Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών δεδομένων που πηγάζουν από τα ερωτηματολόγια, των ενηλίκων που εμπλέκονταν με την μαθήτρια, παραθέτονται ραβδογράμματα με τις απαντήσεις τους. Για τα ποσοτικά δεδομένα που πηγάζουν από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στην μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής παραθέτονται πίνακες με τις απαντήσεις της μαθήτριας και τους διδακτικούς στόχους που επαληθεύθηκαν σε κάθε κοινωνική ιστορία. Όλα τα αποτελέσματα συνδέονται με την προαναφερθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση και αντίστοιχες έρευνες οι οποίες είναι σύμφωνες με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

*Οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα*

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδείχθηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, καθώς και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα -στηριζόμενοι στη Μεθοδολογία Παρατήρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 219-272. Δροσινού, 2014γ.) με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού, 2014γ)- κρίθηκε αναγκαία η διαφοροποίηση και η προσαρμογή των ειδικών διδακτικών με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της κωφής μαθήτριας με κοχλιακό εμφύτευμα. Το έλλειμμα στον προφορικό λόγο της μαθήτριας και συνεπώς η ανάγκη για διαφοροποίηση και προσαρμογή των ειδικών διδακτικών με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ φαίνονται στους πίνακες της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Πίνακας 8), του Πλαισίου

Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Πίνακας 9 Πίνακας 9) και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας 10).

Επιπλέον, μέσα από την Μεθοδολογία Παρέμβασης και το Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ) (αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 29-30) -όπως περιεγράφηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παραπάνω- επιβεβαιώθηκε η ανάγκη για διαφοροποίηση και προσαρμογή των ειδικών διδακτικών. Η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής δυσκολευόταν πολύ να παρακολουθήσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και έχριζε ανάγκης φυσικών νοημάτων παράλληλα με την ομιλία καθώς και παρουσίαση σχετικών εικόνων για την πληρέστερη κατανόηση των νοημάτων. Επίσης, επειδή τα ακουστικά της ερεθίσματα ήταν περιορισμένα το ενδιαφέρον της για το μάθημα μειωνόταν. Σε αυτή την περίπτωση έγινε χρήση του αγαπημένου αντικειμένου απασχόλησης της μαθήτριας (τη κούκλα μωρό) για να της κερδίσει το ενδιαφέρον και για να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία.

Σύμφωνα με την Ειδική Διδακτική και το σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α), με έμφαση στην αναπτυξιακή περιοχή της ετοιμότητας του προφορικού λόγου, διαφοροποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν οι διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ. Επίσης, σχεδιάστηκαν τα βήματα (task analysis) των διδακτικών στόχων και χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 33). Όλοι οι στόχοι, όπως περιεγράφηκαν αναλυτικά κατά την μεθοδολογία της παρούσας μελέτης, ήταν σαφώς διαφοροποιημένοι και προσαρμοσμένοι στην μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής και στον τρόπο ανάπτυξης του προφορικού της λόγου.

Κίτρινη γραμμή: τάξη & εξάμηνο φοίτησης μαθητή	Όνομα μαθήτριας: Α.	Τάξη: Α' δημοτικού Εξάμηνο: α', β'	Ημερομηνία αρχικών παρατηρήσεων: 08/12/2014 - 27/01/2015 (α' εξάμ.) Ημερομηνία ενδιάμεσων παρατηρήσεων: 02/02/2015 - 25/02/2015 (β' εξάμ.) Ημερομηνία τελικών παρατηρήσεων: 02/03/2015 - 23/03/2015 (β' εξάμ.)													
X: επίπεδο των επιδόσεων	Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικό Λόγο (έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια)															
	(1) Προφορικός λόγος			(2) Ψυχοκινητικότητα			(3) Νοητικές ικανότητες			(4) Συναισθηματική οργάνωση						
	Ακρίβεια	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αφή - λειπή κινήτικότητας	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλαγίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασίσιμη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Σύλληψιμος	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. B' Δημ.																
A' εξ. B' Δημ.																
B' εξ. A' Δημ.																
A' εξ. A' Δημ.																
B' εξ. Νηπ.																
A' εξ. Νηπ.																
B' εξ. Προν2																
A' εξ. Προν2																
B' εξ. Προν1																
A' εξ. Προν1																

Πίνακας 8. ΑΠΑ και μεταβολές επιδόσεων στις αναπτυξιακές περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, (κόκκινη γραμμή: Αρχική ΑΠΑ, κίτρινη γραμμή: ενδιάμεση ΑΠΑ, μπλε γραμμή: τελική ΑΠΑ)

Κίτρινη γραμμή: τάξη, εξάμηνο φοίτησης μαθητή.	Όνομα μαθήτριας: Α.	Τάξη: Α' δημοτικού Εξάμηνο: α', β'	Ημερομηνία αρχικών παρατηρήσεων: 08/12/2014 - 27/01/2015 (α' εξάμ.) Ημερομηνία ενδιάμεσων παρατηρήσεων: 02/02/2015 - 25/02/2015 (β' εξάμ.) Ημερομηνία τελικών παρατηρήσεων: 02/03/2015 - 23/03/2015 (β' εξάμ.)												
X: επίπεδο των επιδόσεων	Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Διδακτική προτεραιότητα: Μαθησιακή ετοιμότητα (προφορικός λόγος)														
	(1) Μαθησιακή ετοιμότητα			(2) Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες			(3) Κοινωνικές Δεξιότητες			(4) Δημοουργικές Δραστηριότητες		(5) Προεπαγγελματική Ετοιμότητα			
	Προφορικός Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Προκαταρκτικά στάδια γλώσσας-μαθηματικών	Συναισθηματική Οργάνωση	Αντίγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοινωνική Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθερος Χρόνος	Αισθητικές Τεχνές	Προεπαγγελματικές Δεξιότητες	Επαγγελματικός προσανατολισμός
B' εξ. B' Δημ.															
A' εξ. B' Δημ.															
B' εξ. A' Δημ.															
A' εξ. A' Δημ.															
B' εξ. Νηπ.															
A' εξ. Νηπ.															
B' εξ. Προν2															
A' εξ. Προν2															
B' εξ. Προν1															
A' εξ. Προν1															

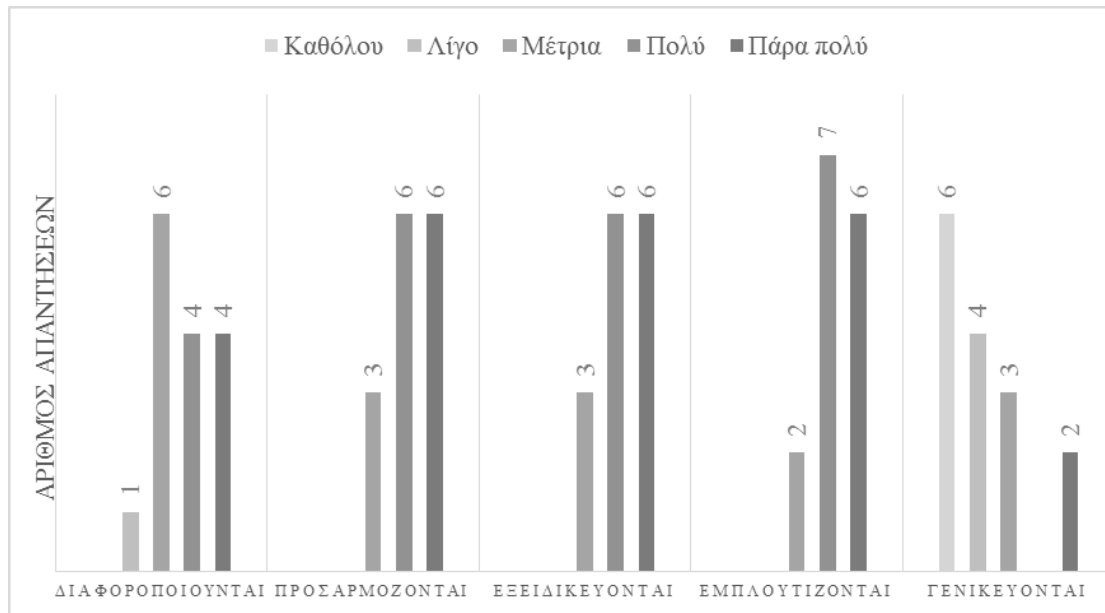
Πίνακας 9. ΑΠΑ και μεταβολές στις ΕΕΑ σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), (κόκκινη γραμμή: Αρχική ΑΠΑ, κίτρινη γραμμή: ενδιάμεση ΑΠΑ, μπλε γραμμή: τελική ΑΠΑ)



Κίτρινη γραμμή: τάξη, εξάμηνο φοίτησης μαθητή.	Όνομα μαθήτριας: Α.	Τάξη: Α' δημοτικού Εξάμηνο: α', β'	Ημερομηνία αρχικών παρατηρήσεων: 08/12/2014 - 27/01/2015 (α' εξάμ.) Ημερομηνία ενδιάμεσων παρατηρήσεων: 02/02/2015 - 25/02/2015 (β' εξάμ.) Ημερομηνία τελικών παρατηρήσεων: 02/03/2015 - 23/03/2015 (β' εξάμ.)										
X: επίπεδο των επιδόσεων	γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών												
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (προφορικός λόγος)													
(1) Δεξιότητες Γλώσσας				(2) Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας				(3) Δεξιότητες Μαθηματικών			(4) Δεξιότητες Συμπεριφοράς		
Ανίχνευση	Κατανόηση	Γραφή	Παραγωγή	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθηματική οργάνωση	Αριθμολογία	Πράξεις	Επίλυση προβλημάτων	Θετικές	Αρνητικές	Παραβλαπτικές
B' εξ. Β' Δημ.													
A' εξ. Β' Δημ.													
B' εξ. Α' Δημ.													
A' εξ. Α' Δημ.													
B' εξ. Νηπ.													
A' εξ. Νηπ.													
B' εξ. Προν2													
A' εξ. Προν2													
B' εξ. Προν1													
A' εξ. Προν1													

**Πίνακας 10. ΑΠΑ και μεταβολές στις επιδόσεις γενικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ, (κόκκινη γραμμή: Αρχική ΑΠΑ, κίτρινη γραμμή: ενδιάμεση ΑΠΑ, μπλε γραμμή: τελική ΑΠΑ)**

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία πηγάζουν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους ενήλικες εμπλεκόμενους με την μαθήτρια, σχετικά με τις ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ φάνηκε ότι: 8 από τους 15 ενήλικες πιστεύουν ότι οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διαφοροποιούνται «πολύ» ή «πάρα πολύ», 12 από τους 15 πιστεύουν ότι προσαρμόζονται και εξειδικεύονται «πολύ» ή «πάρα πολύ», 13 από τους 15 πιστεύουν ότι εμπλουτίζονται «πολύ» ή «πάρα πολύ» και 10 από τους 15 πιστεύουν ότι δεν γενικεύονται ή γενικεύονται «λίγο» (Ραβδόγραμμα 1).



**Ραβδόγραμμα 1. Απαντήσεις ενηλίκων στην ερώτηση «Οι ειδικές διδακτικές με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου: διαφοροποιούνται, προσαρμόζονται, εξειδικεύονται, εμπλουτίζονται, γενικεύονται στη κωφή μαθήτρια με κοχλιακό εμφύτευμα;»**

Με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι έρευνες των Δροσινού (2014α), Χρηστάκη (2011, σ. 149), Σκαναβής (2009) και Δροσινού, και συν. (2014) οι οποίοι αναφέρονται στη διαφοροποίηση και τη προσαρμογή των ειδικών διδακτικών με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των κωφών παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα. Πιο συγκεκριμένα η Δροσινού (2014α) αναφέρει το σχεδιασμό και την υλοποίηση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για τη διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες. Ο Χρηστάκης (2011, σ. 149) έχει αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρέχεται στους κωφούς μαθητές διαφέρει στο μάθημα της γλώσσας και της επικοινωνίας και θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαμόρφωση ειδικά εξατομικευμένων προγραμμάτων ώστε να ικανοποιούνται οι μαθησιακές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Επίσης,

σύμφωνα με τον ίδιο θα πρέπει να προσαρμόζεται και ο τρόπος επικοινωνίας μας ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή επικοινωνία. Ο Σκαναβής (2009) σχετικά με τη χειλεανάγνωση, ως τρόπο επικοινωνίας, έχει πει ότι η όραση έρχεται να αντικαταστήσει την ακοή όταν αυτή απουσιάζει και έτσι κωφός αρχίζει να μαθαίνει να διαβάζει τα χείλη. Επιπλέον, ο ίδιος σχετικά με τη μάθηση του παιδιού αναφέρει ότι θα πρέπει να γίνεται με προκαθορισμένη και συγκεκριμένη ύλη και πάντα πάνω σε συγκεκριμένη θεματική. Σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ οι Δροσινού, και συν. (2014, σ. 87) αναφέρουν ότι «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προωθεί ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων ατόμων, αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία και τις δυνατότητες που τα χαρακτηρίζουν».

Επιπρόσθετα, με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με τη διαφοροποίηση και προσαρμογή των ειδικών διδακτικών εφαρμογών του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συμφωνούν ο Δράκος (2003, σσ. 79-80) και Δροσινού, και συν. (2009, σ. 35). Ο Δράκος (2003, σσ. 79) επισημαίνει ότι για την έναρξη της διαφοροποιημένης διδακτικής και γλωσσικής υποστήριξης ενός παιδιού με δυσκολίες στην ανάπτυξη του προφορικού του λόγου, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να έχει πλήρη γνώση της υπάρχουσας κατάστασης, να αξιοποιεί την εξέλιξη του, να εντοπίζει τα κενά και να θέτει μαθησιακού στόχους. Οι στόχοι θα πρέπει να προσαρμόζονται στις δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε παιδιού και θα πρέπει να είναι γενικοί και ειδικοί, μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι. (Δράκος, 2003, σ. 80). Για την πραγματοποίηση των στόχων ο δάσκαλος θα πρέπει να σχεδιάζει το πλάνο της διδακτικής υποστήριξης, να προετοιμάζει το απαραίτητο υλικό και το χώρο του μαθήματος. Στο τέλος κάθε μαθήματος, ο δάσκαλος θα πρέπει να αξιολογεί αν πέτυχαν οι στόχοι, εάν χρειάζεται επιπρόσθετες πληροφορίες, πώς ο ίδιος

λειτουργήσει και τι κλίμα δημιούργησε (Δράκος, 2003, σ.80. Δροσινού, και συν., 2009, σελ. 35.).

Τέλος, τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004), την UNESCO (2009), τον Moores (2011) και με την έρευνα των Punch & Hyde (2010). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για το δημοτικό, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες των κωφών παιδιών όσον αφορά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με την UNESCO (2009) για την ένταξη των μαθητών θα πρέπει να γίνονται αλλαγές στο περιεχόμενο, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές με την κοινή προοπτική ότι είναι υποχρέωση των γενικών σχολείων να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Moores (2011, σ. 41), τα αναλυτικά προγράμματα για τα κωφά παιδιά στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ διαφορετικά από αυτά για τα ακούοντα παιδιά. Επιλέγονται από διάφορες εναλλακτικές δυνατότητες και εφαρμόζουν κάποιο είδος γλωσσικού αναλυτικού προγράμματος για να διδάξουν στα κωφά παιδιά τις βάσεις της γραμματικής της ομιλούμενης γλώσσας (Moores, 2011, σ. 41). Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας των Punch & Hyde (2010) επισήμαναν την ανάγκη για κατάλληλη και συνεχή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των κοχλιακά κωφών μαθητών από τους δασκάλους και τις σχολικές αρχές σαν να είναι βαρήκοα.

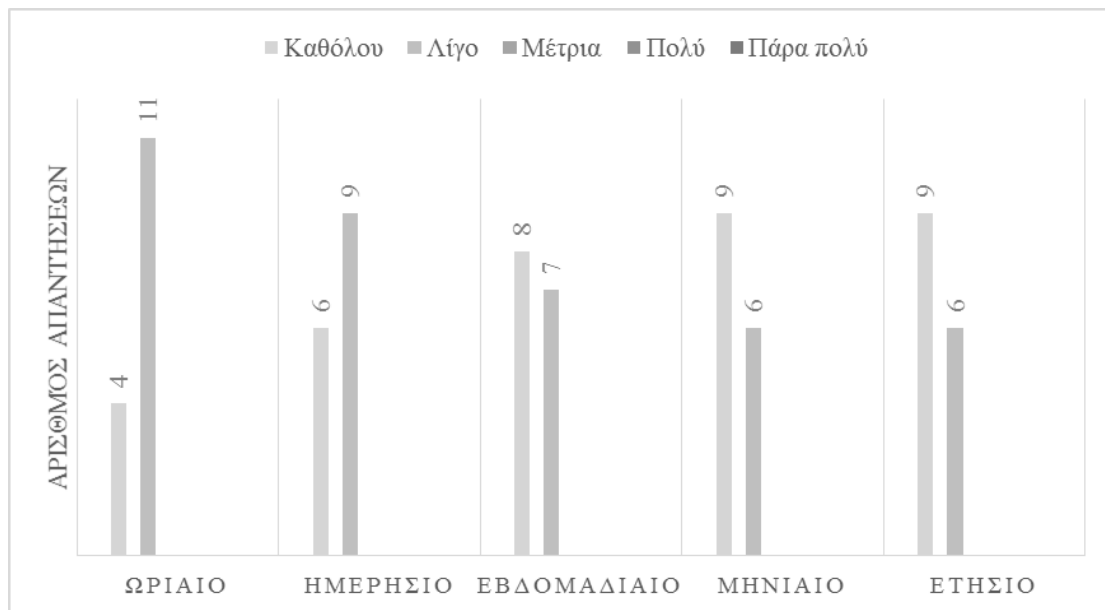
*Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα, δεν επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου.*

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποδείχθηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, καθώς και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Τα ποιοτικά δεδομένα με βάση τη Μεθοδολογία Παρατήρησης και Παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 153-181, 219-272) μας δείχνουν ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα, δεν επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου. Το ίδιο μας δείχνουν και το Έντυπο καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 29-30) και η Ειδική Διδακτική με τους στόχους του προγράμματος (Δροσινού, 2014α). Σύμφωνα με τις καταγραφές του ΕΔΑ (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 29-30) καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου της πρακτικής άσκησης, δεν φάνηκε να επηρεάζεται το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις είχαν προσαρμοστεί στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και δεν επηρέαζαν την διδασκαλία της γενικής τάξης ή την διδακτική πορεία της μαθήτριας με το πρόβλημα ακοής. Η δασκάλα της τάξης πραγματοποιούσε το πρόγραμμα της και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, εν προκειμένη εγώ, λειτουργούσα βοηθητικά προς τη μαθήτρια. Η μαθήτρια παρακολουθούσε το πρόγραμμα της γενικής τάξης και προσπαθούσε με τη βοήθεια μου να ακολουθεί το ρυθμό και την πορεία της τάξης. Μονάχα μία ή δύο από τις 25 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως απουσίαζε η μαθήτρια από τη γενική τάξη για να πραγματοποιηθεί το ατομικό μας μάθημα, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού της λόγου με έκφραση σαφή και ακριβή. Η Ειδική Διδακτική με τους στόχους του προγράμματος (Δροσινού, 2014α) επιβεβαιώνει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα καθώς όλοι οι στόχοι του προγράμματος –μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι- ήταν προσαρμοσμένοι στο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης της μαθήτριας. Έτσι δεν επηρεαζόταν η διδακτική

πορεία που ακολουθούσε η μαθήτρια και το σχολικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα της από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις.

Τα ποσοτικά δεδομένα, επίσης επιβεβαίωσαν ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις δεν επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου. Όλοι οι ενήλικες, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, απάντησαν ότι το ωριαίο πρόγραμμα και αντίστοιχα το ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο πρόγραμμα επηρεάζεται «λίγο» έως «καθόλου» από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις (Ραβδόγραμμα 2). Συγκεκριμένα 11 από τους 15 συμμετέχοντες απάντησαν το το ωριαίο πρόγραμμα μαθημάτων επηρεάζεται λίγο και 4 από τους 15 απάντησαν ότι δεν επηρεάζεται καθόλου. Για το ημερήσιο πρόγραμμα 9 από τους 15 και 6 από τους 15 απάντησαν ότι επηρεάζεται αντίστοιχα λίγο και καθόλου. Για το εβδομαδιαίο πρόγραμμα μαθημάτων 7 από τους 15 ενήλικες απάντησαν ότι επηρεάζεται λίγο και 8 από τους 15 απάντησαν ότι δεν επηρεάζεται καθόλου. Για το μηνιαίο και ετήσιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου 6 από τους 15 ενήλικες συμμετέχοντες στα ερωτηματολόγια απάντησαν ότι επηρεάζεται λίγο και 9 από τους 15 ότι δεν επηρεάζεται καθόλου.



**Ραβδόγραμμα 2. Απαντήσεις ενηλίκων στο ερώτημα «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα επηρεάζουν το ωριαίο μάθημα, το ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού δημοτικού σχολείου;»**

Επιπλέον, με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι Χρηστάκης (2011, σ. 145), Melton & Higbee (2013), Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. (2015), Νόμος 3966/2011 και Maxon & Brackett (1992), οι οποίες αναφέρουν ότι δεν φαίνεται να επηρεάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού δημοτικού σχολείου από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα. Ο Χρηστάκης (2011, σ. 145) αναφέρει ότι «το πρόγραμμα εκπαίδευσης των κωφών, ως προς το περιεχόμενο του, δεν διαφέρει ουσιαστικά από το πρόγραμμα των ακούοντων. Τα μαθήματα και τα διδακτικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται στους ακούοντες, περιλαμβάνονται και στο πρόγραμμα των κωφών. Διαφορές παρατηρούνται μόνο σε ό,τι αφορά το μάθημα της γλώσσας και της επικοινωνίας». Οι Melton και Higbee (2013), επισημαίνουν ότι αν ο μαθητής έχει δυσκολίες στην πρόσβαση των πληροφοριών λόγω της κώφωσης θα πρέπει να λαμβάνει υποστήριξη από ένα βοηθητικό δάσκαλο ή αλλιώς διερμηνέα. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής παρακολουθεί κανονικά το ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής

σχολικής τάξης χωρίς να επηρεάζεται το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης και του σχολείου από τις ειδικές διδακτικές του βοηθητικού δασκάλου. Σύμφωνα με την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. (2015) στόχος του «Προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι η υλοποίηση της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης των ΑμεΑ στα σχολεία γενικής αγωγής μέσα από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον, σύμφωνα με το Νόμο 3966/2011 για το παραπάνω πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρέχουν συμπληρωματικά και ενισχυτική διδασκαλία στους μαθητές αυτούς μετά το πέρας των μαθημάτων τους. Αντίστοιχα οι Maxon & Brackett (1992) αναφέρουν ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου θα πρέπει να γίνεται παράλληλα μέσα και έξω από την τάξη. Στα ατομικά μαθήματα του μαθητή θα πρέπει να χρησιμοποιείται λεξιλόγιο που ο μαθητής ακούει και στην τάξη και η χρήση του να γίνεται αυτόματα. Μέσα και έξω από την τάξη θα πρέπει να παρέχονται διερμηνείς και βοηθοί δάσκαλοι για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις.

*Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό σχολείο.*

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδείχθηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, τα ποσοτικά δεδομένα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου κεφαλαίου της παρούσας μελέτης.

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, κατά τη Μεθοδολογία Παρατήρησης στην αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) (Δροσινού, 2014γ) παρουσιάστηκαν μεγάλες αποκλίσεις επτά εξαμήνων προς τα κάτω από το επίπεδο της τάξης της



μαθήτριας στον τομέα του προφορικού λόγου. Οι αποκλίσεις πηγάζουν από τους πίνακες της Μαθησιακής Ετοιμότητας (βλ. κόκκινη γραμμή Πίνακας 8), του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (βλ. κόκκινη γραμμή Πίνακας 9) και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. κόκκινη γραμμή Πίνακας 10). Σύμφωνα με τη Μεθοδολογία Παρέμβασης, το ΕΔΑ με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 29-30) και τη Μεθοδολογία Παρατήρησης στην τελική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) (Δροσινού, 2014γ) σημειώθηκε θετική μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω (βλ. μπλε γραμμή Πίνακας 8, 2, 3). Αυτό επιβεβαιώνει ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό

σχολείο. Επίσης, κατά την Ειδική Διδακτική με την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α) εκπληρώνονταν οι στόχοι που θέτονταν και οι στόχοι γίνονταν πιο απαιτητικοί, συνεπώς αναγνωρίζεται η αποτελεσματικότητα της υποστήριξη της μαθήτριας. Πιο συγκεκριμένα ο πρώτο στόχος ήταν να διατυπώνει ολοκληρωμένες προτάσεις τριών-τεσσάρων λέξεων με υποκείμενο, ρήμα και αντικείμενο, ο όγδοος στόχος ήταν να μάθει τα άρθρα και τις καταλήξεις των ουσιαστικών στην ονομαστική στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό και ο τελευταίος δέκατος τέταρτος στόχος ήταν να φτιάχνει προτάσεις χρησιμοποιώντας ρήματα στο α' ενικό και α' πληθυντικό αριθμό της ενεργητικής φωνής. Ακόμη, η παρατήρηση, με τις ΛΕΒΔ (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 34, 66), της αυξανόμενης χρήσης του προφορικού λόγου από μεριάς της μαθήτριας, κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής, αποτελεί κριτήριο επιτυχίας των διδακτικών διαφοροποιήσεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις συγκεντρωτικές παρατηρήσεις για τα επίπεδα Μαθησιακής

Ετοιμότητας στον προφορικό λόγο, η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, στο επίπεδο της ακρόασης είχε μέση τιμή αποκλίσεων έξι εξαμήνων προς τα κάτω από το επίπεδο της τάξης της με τυπική απόκλιση 0,7 εξαμήνου. Στο επίπεδο της συμμετοχής στο διάλογο είχε μέση τιμή αποκλίσεων τεσσάρων εξαμήνων προς τα κάτω από το επίπεδο της τάξης της με τυπική απόκλιση 0,7 εξαμήνου. Τέλος, στο επίπεδο της έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια είχε μέση τιμή αποκλίσεων έξι εξαμήνων προς τα κάτω από το επίπεδο της τάξης της με τυπική απόκλιση 0,6 εξαμήνου.

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ (Μακροπρόθεσμος στόχος)****1.1. ΑΚΡΟΑΣΗ**

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ 8/12/2014 - 27/01/2015	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ 2/2/2015 - 25/02/2015	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ 2/3/2015 - 23/03/2015	Μέση Τιμή Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση SD
1.1.1	Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.2.	Διακρίνει ήχους (ήχους όπως αυτούς των καιρικών φαινομένων του Φθινόπωρου)	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.3.	Μιμείται ήχους.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.4.	Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων.	-7	-7	-6	-6,7	0,5
1.1.5.	Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό.	-7	-6	-6	-6,3	0,5
1.1.6.	Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.7	Παίζει και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια.	-7	-6	-5	-6	0,8
Μ. Ο. Αποκλί- σεων	<b>Παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις 6,1 εξαμήνων από το επίπεδο τάξης.</b>	<b>-7,0</b>	<b>-6,1</b>	<b>-5,3</b>	<b>-6,1</b>	<b>0,7</b>

**1.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ**

1.2.1	Λέει ονόματα συμμαθητών	-7	-6	-5	-6	0,8
1.2.2	Ονομάζει αντικείμενα.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.2.3	Ονομάζει μέσα συγκοινωνίας.	-7	-7	-6	-6,7	0,5
1.2.4	Ονομάζει νομίσματα.	-3	-2	0	-1,7	1,2
1.2.5	Λέει συλλαβές	-2	-1	0	-1	0,8
1.2.6	Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους συμμαθητές του	-7	-7	-7	-7	0,0
1.2.7	Αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν (κοντινό και μακρινό παρελθόν / μέλλον).	-7	-7	-6	-6,7	0,5
1.2.8	Απαντά άμεσα, όταν τον ρωτάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο.	-2	-1	0	-1	0,8

1.2.9	Απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές της όταν παίζουν ένα παιχνίδι.	-3	-2	0	-1,7	1,2
M. O. Αποκλίσεων	<b>Υπάρχουν αποκλίσεις 4,2 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.</b>	<b>-5,0</b>	<b>-4,3</b>	<b>-3,2</b>	<b>-4,2</b>	<b>0,7</b>

### 1.3 ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΕΙΑ

1.3.1	Λέει λέξεις και προτάσεις.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.3.2	Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο.	-7	-6	-6	-6	0,5
1.3.3	Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα.	-7	-6	-6	-6	0,5
1.3.4	Κάνει ερωτήσεις.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.3.5	Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις.	-7	-7	-6	-7	0,5
1.3.6	Εκφράζεται μπροστά σε άλλους.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.3.7	Περιγράφει και διηγείται προφορικά.	-7	-6	-5	-6	0,8
M. O. Αποκλίσεων	<b>Παρατηρείται μεγάλη απόκλιση 6,2 εξαμήνων.</b>	<b>-7,0</b>	<b>-6,1</b>	<b>-5,4</b>	<b>-6,2</b>	<b>0,6</b>

### ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

α/α	Μεσοπρόθεσμοι Στόχοι	M.O. αποκλίσεων Αρχικών Παρατηρήσεων	M.O. αποκλίσεων Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	M.O. αποκλίσεων Τελικών Παρατηρήσεων	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.1.	Ακρόαση	-7,0	-6,1	-5,3	-6,1	0,7
1.2.	Συμμετοχή στο διάλογο	-5,0	-4,3	-3,2	-4,2	0,7
1.3.	Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια	-7,0	-6,1	-5,4	-6,2	0,6

Πίνακας 11, σ. 132). Τέλος, η θετική στάση που είχαν αναπτύξει οι γονείς της μαθήτριας για την διδακτική υποστήριξη της κόρης, σύμφωνα με το έντυπο συνεργασίας με το γονέα (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 41) τους αποτελεί ακόμα ένα

### ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ (Μακροπρόθεσμος στόχος)

#### 1.1. ΑΚΡΟΑΣΗ

κριτήριο επιτυχίας.

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ 8/12/2014 - 27/01/2015	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ 2/2/2015 - 25/02/2015	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ 2/3/2015 - 23/03/2015	Μέση Τιμή Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση SD
1.1.1	Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.2.	Διακρίνει ήχους (ήχους όπως αυτούς των καιρικών φαινομένων του Φθινόπωρου)	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.3.	Μιμείται ήχους.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.4.	Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων.	-7	-7	-6	-6,7	0,5
1.1.5.	Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό.	-7	-6	-6	-6,3	0,5
1.1.6.	Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.1.7	Παίζει και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια.	-7	-6	-5	-6	0,8
Μ. Ο. Αποκλί- σεων	<b>Παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις 6,1 εξαμήνων από το επίπεδο τάξης.</b>	<b>-7,0</b>	<b>-6,1</b>	<b>-5,3</b>	<b>-6,1</b>	<b>0,7</b>

## 1.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ

1.2.1	Λέει ονόματα συμμαθητών	-7	-6	-5	-6	0,8
1.2.2	Ονομάζει αντικείμενα.	-7	-6	-5	-6	0,8
1.2.3	Ονομάζει μέσα συγκοινωνίας.	-7	-7	-6	-6,7	0,5
1.2.4	Ονομάζει νομίσματα.	-3	-2	0	-1,7	1,2
1.2.5	Λέει συλλαβές	-2	-1	0	-1	0,8
1.2.6	Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους συμμαθητές του	-7	-7	-7	-7	0,0
1.2.7	Αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν (κοντινό και μακρινό παρελθόν / μέλλον).	-7	-7	-6	-6,7	0,5
1.2.8	Απαντά άμεσα, όταν τον ρωτάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο.	-2	-1	0	-1	0,8
1.2.9	Απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές της όταν παίζουν ένα	<b>-3</b>	-2	0	-1,7	1,2

	παιχνίδι.						
M. O. Αποκλίσεων	<b>Υπάρχουν αποκλίσεις 4,2 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.</b>	<b>-5,0</b>	<b>-4,3</b>	<b>-3,2</b>	<b>-4,2</b>	<b>0,7</b>	

### 1.3 ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΕΙΑ

1.3.1	Λέει λέξεις και προτάσεις.	-7	-6	-5	-6	0,8	
1.3.2	Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο.	-7	-6	-6	-6	0,5	
1.3.3	Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα.	-7	-6	-6	-6	0,5	
1.3.4	Κάνει ερωτήσεις.	-7	-6	-5	-6	0,8	
1.3.5	Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις.	-7	-7	-6	-7	0,5	
1.3.6	Εκφράζεται μπροστά σε άλλους.	-7	-6	-5	-6	0,8	
1.3.7	Περιγράφει και διηγείται προφορικά.	-7	-6	-5	-6	0,8	
M. O. Αποκλίσεων	<b>Παρατηρείται μεγάλη απόκλιση 6,2 εξαμήνων.</b>	<b>-7,0</b>	<b>-6,1</b>	<b>-5,4</b>	<b>-6,2</b>	<b>0,6</b>	

### ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

a/a	Μεσοπρόθεσμοι Στόχοι	M.O. αποκλίσεων Αρχικών Παρατηρήσεων	M.O. αποκλίσεων Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	M.O. αποκλίσεων Τελικών Παρατηρήσεων	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.1.	Ακρόαση	-7,0	-6,1	-5,3	-6,1	0,7
1.2.	Συμμετοχή στο διάλογο	-5,0	-4,3	-3,2	-4,2	0,7
1.3.	Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια	-7,0	-6,1	-5,4	-6,2	0,6

**Πίνακας 11. Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας στον Προφορικό Λόγο, σύμφωνα με τις ΛΕΔΒ**

**ΈΝΤΥΠΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΓΟΝΕΑ**

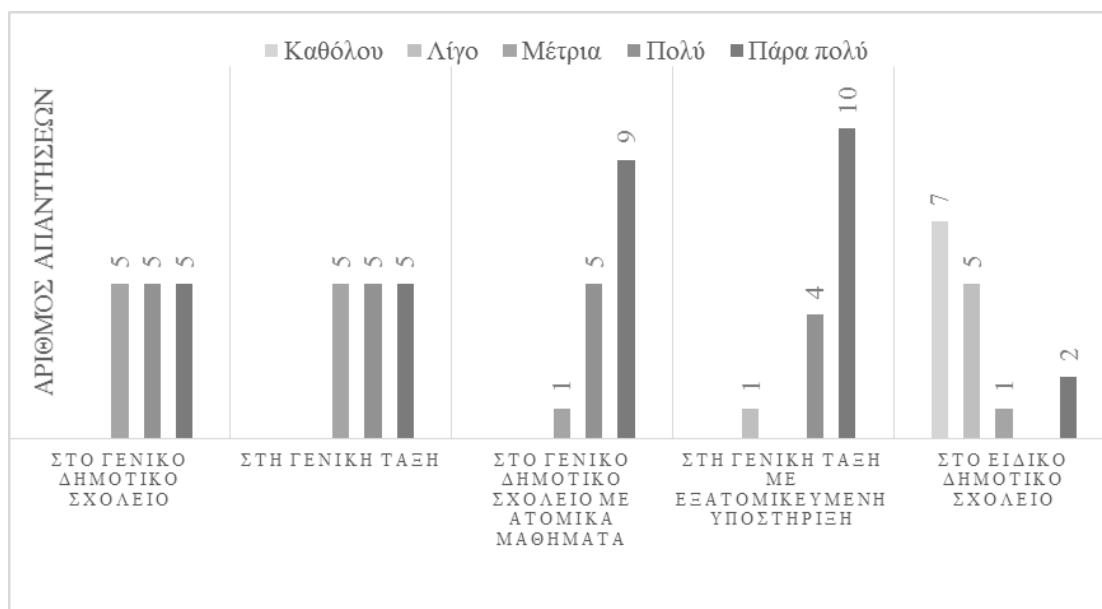
α/α	Ημερομηνία συνάντησης	Θέμα συζήτησης	Λεπτομέρειες
1η	8.12.2014	Ο προφορικός λόγος, η κώφωση και το κοχλιακό εμφύτευμα	Η μητέρα μου εξέφρασε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η κόρη της, την αρνητική της στάση για τη νοηματική γλώσσα και την επιθυμία της για πλήρη εκπαίδευση του παιδιού της με την ομιλούμενη γλώσσα και τη συνεργασία μου με τη λογοθεραπεύτρια.
2η	9.12.2014	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	Η μητέρα έδειξε ενδιαφέρον για τη σχέση μου με τη μαθήτρια και μου εξήγησε τον χαρακτήρα της.
3η	15.12.2014	Η χρήση του κοχλιακού εμφυτεύματος και η έννοια της κώφωσης	Ο πατέρας, έπειτα από ερώτησή μου, μου είπε ότι η μαθήτρια ακούει κανονικά και δεν έδειξε προθυμία να αναπτύξει περαιτέρω το θέμα του βαθμού ακοής.
4η	22.12.2014	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	Μίλησα με τη μητέρα για τη συνεργασία μου με την μαθήτρια και την ειδική διδακτική υποστήριξη που της προσφέρω.
5η	23.12.2014		Ευχές για τα Χριστούγεννα
6η	12.01.2015	Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας	Ενημέρωσα τη μητέρα για το διαφοροποιημένο ατομικό μάθημα που αρχίσαμε να κάνουμε για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, για την ανάπτυξη του προφορικού της λόγου.
7η	13.01.2015	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	Πλέον η μητέρα με ρωτούσε για τη πορεία της κόρης της στα μαθήματα και λιγότερο για την μεταξύ μας σχέση.
8η	20.01.2015	»	Η μητέρα ενδιαφερόταν για τη πορεία της κόρης της στα μαθήματα.
9η	27.01.2015	Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας	Έπειτα από την συνάντησή μου με την λογοθεραπεύτρια, ενημέρωσα την μητέρα για τη συνεργασία μας.
10η	10.02.2015	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	Το ίδιο με την όγδοη συνάντησή.
11η	24.02.2015	Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας	Ενημέρωσα τον πατέρα για την καλή πορεία της κόρης του και για το διαφοροποιημένο ατομικό μάθημα που κάνουμε.
12η	25.02.2015	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	Η μητέρα μου εξέφρασε τον προβληματισμό της ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τη κόρη της στα μαθήματα και της εξήγησα τον τρόπο που την βοηθάω.
13η	2.03.2015	»	Η μητέρα μου εξέφρασε πάλι ότι δεν ξέρει να γράφει ορθογραφικά σωστά και έτσι δεν μπορεί να βοηθήσει την κόρη της. Έπειτα από συνεννόηση που είχαμε η μητέρα, η δασκάλα της τάξης και εγώ ως δασκάλα παράλληλης στήριξης, συμφωνήσαμε να γράφω τους βασικούς γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες της κάθε ημέρας σε ένα τετράδιο.
14η	9.03.2015	»	»
15η	10.03.2015	»	»
16η	16.03.2015	Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική	Εξέφρασα στη μητέρα τη θετική πορεία της συνεργασίας μου με τη μαθήτρια με το πρόβλημα

17η	18.03.2015	υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας Η διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ολικής επικοινωνίας	ακοής και τον τρόπο που δέχεται την ειδική διδακτική μου υποστήριξη και η ίδια φάνηκε να χαίρεται. Μίλησα με τη μητέρα με πολύ θετικά σχόλια για την ανάπτυξη που σημειώνει η κόρη της στον προφορικό λόγο και έδειξε να χαίρεται αν και η ίδια εστίαζε στο μαθησιακό κομμάτι.
18η	23.03.2015	»	»
19η	31.03.2015	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	Μίλησα στη μητέρα για πρόοδο στην κοινωνικοποίηση της μαθήτριας και χάρηκε. Της είπα θετικά σχόλια και για την πρόοδο στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά συζητήσαμε και για το κομμάτι των μαθηματικών όπου υστερούσε. Ευχές για τις διακοπές του Πάσχα.
20η	1.04.2015		Μίλησα με την μητέρα για την πρόοδο που κάνει η κόρης της και στα μαθηματικά και η μητέρα χαρούμενη μου είπε ότι η μαθήτρια τα πάει καλύτερα και στο διάβασμα στο σπίτι.
21η	20.04.2015	Η ειδική εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο	

**Πίνακας 12. Έντυπο συνεργασίας με το γονέα**



Τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων και των πειραματικών παρεμβάσεων δείχνουν με τη σειρά τους την αποτελεσματική υποστήριξη της κωφής μαθήτριας με κοχλιακό εμφύτευμα με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Τα ερωτηματολόγια ενηλίκων έδειξαν ότι όλοι πιστεύουν ότι το γενικό δημοτικό σχολείο και η γενική τάξη είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την μαθήτρια με πρόβλημα ακοής, απαντώντας «πάρα πολύ», «πολύ» και «μέτρια» ισόποσα σε κάθε ερώτηση. Η πλειοψηφία αυτών, 9 από τους 15, πιστεύει ότι η υποστήριξη της μαθήτριας γίνεται πιο αποτελεσματική «στο γενικό δημοτικό σχολείο με ατομικά μαθήματα» και 10 από τους 15 πιστεύουν ότι γίνεται πιο αποτελεσματική «στη γενική τάξη με εξατομικευμένη υποστήριξη». Αντίθετα, μόνο 2 από τους 15 πιστεύουν ότι το κατάλληλο πλαίσιο, για την μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής, είναι το «ειδικό δημοτικό σχολείο» (Ραβδόγραμμα 3).



**Ραβδόγραμμα 3.** Απαντήσεις ενηλίκων στο ερώτημα «Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά την κωφή μαθήτρια, με κοχλιακό εμφύτευμα: στο γενικό δημοτικό σχολείο, στη γενική τάξη, στο γενικό δημοτικό σχολείο με ατομικά μαθήματα, στη γενική τάξη με εξατομικευμένη υποστήριξη, στο ειδικό δημοτικό σχολείο;»

Κατά τις πειραματικές παρεμβάσεις, δόθηκαν στην μαθήτρια πέντε κοινωνικές ιστορίες στις οποίες υπήρχαν κενά προς συμπλήρωση. Η μαθήτρια απάντησε σωστά στην πλειοψηφία των κενών των κοινωνικών ιστοριών, επαληθεύοντας τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν κατά τη διάρκεια του συνόλου της παρέμβασης και την αποτελεσματικότητα των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συγκεκριμένα κατά την διάρκεια της πρώτης εβδομάδας όπου της δόθηκαν οι τρεις πρώτες κοινωνικές ιστορίες, την πρώτη ημέρα στην πρώτη κοινωνική ιστορία απάντησε σωστά στα τρία από τα έξι κενά. Στην δεύτερη κοινωνική ιστορία, την επόμενη μέρα απάντησε σωστά στα οκτώ από οκτώ κενά και την τρίτη ημέρα της ίδιας εβδομάδας, στην τρίτη κοινωνική ιστορία απάντησε σωστά και στα 10 κενά. Έπειτα από δύο εβδομάδες της δόθηκαν οι τελευταίες δύο κοινωνικές ιστορίες όπου και σε αυτές απάντησε σωστά σε όλα τα οκτώ και εννέα κενά, αντίστοιχα (Πίνακας 13).

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός	
					οπτικοποιημένων διευκολυντών	Σωστές απαντήσεις
				Όλοι οι τύποι		
1 <sup>η</sup>	Έλα να παίξουμε!	30.03.2015	50	λέξεων.	3	3/6
2 <sup>η</sup>	Να παίξω μαζί σας;	31.03.2015	57	»	4	8/8
3 <sup>η</sup>	Παίζουμε κρυφτό;	01.04.2015	62	»	3	10/10
4 <sup>η</sup>	Κοίτα, ένας σκύλος!	20.04.2015	59	»	4	8/8
5 <sup>η</sup>	Πάμε έξω!	21.04.2015	64	»	4	9/9

**Πίνακας 13. Ποσοτικά δεδομένα Κοινωνικών Ιστοριών**

Στην πρώτη κοινωνική ιστορία βρήκε και συμπλήρωσε σωστά τα κενά που αφορούσαν την κατάληξη θηλυκού ουσιαστικού «-η», την κατάληξη ρήματος στο πρώτο ενικό πρόσωπο «-ω» και την κατάληξη ρήματος στο πρώτο πληθυντικό «-ουμε». Στην ίδια κοινωνική ιστορία δεν συμπλήρωσε σωστά το αόριστο άρθρο «μία», το σύνδεσμο «και» και την τοπική πρόθεση «στο». Στην δεύτερη κοινωνική ιστορία βρήκε και συμπλήρωσε σωστά το αόριστο άρθρο «μία», το σύνδεσμο «και», την τοπική πρόθεση «στο», το θηλυκό άρθρο ονομαστικής ενικού «η» και ονομαστικής πληθυντικού «οι», την κατάληξη θηλυκού ονομαστικής πληθυντικού «-ες», και την κατάληξη ρήματος στο πρώτο ενικό πρόσωπο «-ω» και στο πρώτο πληθυντικό «-ουμε». Στην τρίτη κοινωνική ιστορία βρήκε και συμπλήρωσε σωστά τους συνδέσμους «και» και «με», την τοπική πρόθεση «στο», την προσωπική αντωνυμία «εγώ», το θηλυκό άρθρο της ονομαστικής «η», την κατάληξη θηλυκού ουσιαστικού ενικού «-η» και πληθυντικού «-ες» και την κατάληξη ρήματος στο πρώτο ενικό πρόσωπο «-ω» και στο πρώτο πληθυντικό «-ουμε». Στην τέταρτη κοινωνική ιστορία συμπλήρωσε σωστά τα κενά για το αόριστο άρθρο «ένα», τους συνδέσμους «και» και «με», την τοπική πρόθεση «στο», το θηλυκό άρθρο «η», την κατάληξη θηλυκού ουσιαστικού ενικού «-η» και αρσενικού ουσιαστικού ενικού «-ος» και την κατάληξη ρήματος στο πρώτο ενικό πρόσωπο «-ω». Στην πέμπτη κοινωνική ιστορία βρήκε και συμπλήρωσε σωστά τα κενά για το αόριστο άρθρο «ένα», τους συνδέσμους «και» και «με», την τοπική πρόθεση «στο», την προσωπική αντωνυμία «εγώ», το ουδέτερο άρθρο «το», την κατάληξη ουδέτερου ουσιαστικού «-ι» και την κατάληξη ρήματος στο πρώτο ενικό πρόσωπο «-ω» και στο πρώτο πληθυντικό «-ουμε» (Πίνακας 14).

Διδακτικοί στόχοι προς επαλήθευση													
α/α	Αόριστα άρθρα		Σύνδεσμος	Σύνδεσμος	Τοπική πρόθεση	Προσωπική αντωνυμία	Άρθρα	Καταλήξεις ουσιαστικών			Καταλήξεις ρημάτων		
	ένα	μία	«και»	«με»	«στο»	«εγώ»	η το οι	-η	-ι	-ος	-ες	-ω	-ουμε
1 <sup>η</sup>		ο*	ο		ο					x**		x	x
2 <sup>η</sup>		x	x		x		x	x			x	x	x
3 <sup>η</sup>			x	x	x	x	x		x		x	x	xx***
4 <sup>η</sup>	x		x	x	x		x		x	x		x	
5 <sup>η</sup>	x		x	x	x	x	x		x			x	x

\* ο: δεν επαληθεύθηκε στην κοινωνική ιστορία  
\*\* x: επαληθεύθηκε μία φορά στην κοινωνική ιστορία  
\*\*\* xx: επαληθεύθηκε δύο φορές στην κοινωνική ιστορία

**Πίνακας 14. Διδακτικοί στόχοι που επαληθεύθηκαν σε κάθε κοινωνική ιστορία**

Με τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι Δροσινού (2014α), Δροσινού, και συν. (2014, σ. 88), Χρηστάκη (2011, σσ. 149-150) και ο Νόμος 4074/2012, οι οποίοι επισημαίνουν την ανάγκη των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για την αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης του προφορικού λόγου κωφών μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014α) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και τις οικογένειες τους είναι απαραίτητος. Οι Δροσινού, και συν. (2014, σ. 88) αναφέρουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτέλεσε ένα πολύ χρήσιμο και βασικό εργαλείο στην εργασία τους. Επίσης συμπέραναν ότι ο μαθητής με το πρόβλημα ακοής βγήκε κερδισμένος «από τη συγκεκριμένη παρεμβατική διαδικασία και

ωφελήθηκε σημαντικά από αυτή καθώς ενισχύθηκε ο προφορικός του λόγος και κατάφερε μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, να διατυπώνει απλές προτάσεις και να τις προφέρει αργά και καθαρά». Ο Χρηστάκης (2011) αναφέρει ότι «πρέπει να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται ειδικά υποστηρικτικά προγράμματα, για να επιτύχουν όσο είναι δυνατόν καλύτερη εξέλιξη και εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σε αυστηρά εξατομικευμένο πλαίσιο, δηλαδή ένας προς ένας εκπαιδευτικός-μαθητής ή στα πλαίσια μικρών ομάδων των δύο-τριών μαθητών» (Χρηστάκης, 2011, σσ. 149-150). Αντίστοιχα ο Νόμος 4074/2012 αναφέρει ότι θα πρέπει να παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης στα κατάλληλα περιβάλλοντα για να μεγιστοποιηθεί η ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τον στόχο της πλήρους ενσωμάτωσης.

Οι Cruz, Quittner, Marker, & DesJardin (2013) αναδεικνύουν τη σημασία του εμπλουτισμένου γλωσσικού περιβάλλοντος για την πιο αποτελεσματική ανάπτυξη του προφορικού λόγου των κοχλιεμφυτευμένων κωφών παιδιών στο σχολείο. Ένα τέτοιο περιβάλλον περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους λέξεων και δομημένες δραστηριότητες παρουσίασης και περιγραφής εικόνων. Επίσης, σύμφωνα με τους DesJardin & Eisenberg (2007) το μήκος έκφρασης, η παράλληλη ομιλία και επέκταση που χρησιμοποιούσε η μητέρα ήταν σημαντικές διευκολυντικές γλωσσικές τεχνικές που σχετίζονταν με το γλωσσικό εξαγόμενο αποτέλεσμα του παιδιού. Επιπλέον, η αναδιατύπωση και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συσχετίστηκαν θετικά με τις ικανότητες της αντιληπτικής γλώσσας και με τις δεξιότητες της εκφραστικής γλώσσας των παιδιών, αντίστοιχα (DesJardin & Eisenberg, 2007). Οι ερευνητές Rodd & Young, (2009) αναφέρουν ότι η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην ολοκληρωμένη προσέγγιση και από τις υπηρεσίες υποστήριξης προβλημάτων ακοής και από τους

γονείς. Είναι θεμελιώδους σημασίας να υπάρχει μία αποτελεσματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς για την εξασφάλιση των κατάλληλων πλαισίων ενσωμάτωσης. Τέλος οι Most, Shina-August και Meilijson (2010) κατέληξαν, ότι μια αποτελεσματική ειδική διδακτική υποστήριξη θα πρέπει να στοχεύει ώστε τα παιδιά με προβλήματα ακοής να εξασκούνται στο να ακούν και να παρακολουθούν τα ποικίλα ακουστικά ερεθίσματα μιας συζήτησης.

## Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης τα τρία αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αποδεικνύονται πλήρως. Όπως φάνηκε από τη στάση της μαθήτριας, των γονέων και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν με τη μαθήτρια, κρίθηκε αναγκαία η διαφοροποίηση και η προσαρμογή των ειδικών διδακτικών με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Όλοι οι παραπάνω έδειξαν να εκτιμούν θετικά τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου της κωφής μαθήτριας, με κοχλιακό εμφύτευμα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν ένιωσαν να επηρεάζεται το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και αυτό γιατί υπήρχε η βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Αυτό πηγάζει και από τη γενικότερη στάση τους κατά τη διάρκεια της μελέτης αλλά και από τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων. Τέλος είναι πολύ θετικό ότι οι ενήλικες εμπλεκόμενοι με την μαθήτρια, με το πρόβλημα ακοής, θεωρούν ότι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι το γενικό δημοτικό σχολείο με την απαιτούμενη εκπαιδευτική υποστήριξη. Η υποστήριξη αυτή αναφέρεται στις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου της κωφής μαθήτριας, με κοχλιακό εμφύτευμα στο γενικό δημοτικό σχολείο. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι για την αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδακτική και γλωσσική υποστήριξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως στα παιδιά με προβλήματα ακοής, θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όπως αυτό που ορίζει το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

## Βιβλιογραφία

- Advanced Bionics. (2009). *Advanced Bionics*. Ανάκτηση από <http://www.abionics.gr/pdfs/>
- Bernard, A. (2012). Κοινωνική διαφοροποίηση και γενεαλογική σειρά. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζή (Επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σσ. 887-906). Πάτρα: Opportuna.
- Checker, L., Remine, M., & Brown, M. (2009). Deaf and Hearing Impaired Children in Regional and Rural Areas: Parent Views on Educational Services. *Deafness and Education International*, 11(1), 21-38. doi:10.1002/251
- Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., & DesJardin, J. L. (2013, 03/04). Identification of Effective Strategies to Promote Language in Deaf Children With Cochlear Implants. *Child Development*, 84(2), σσ. 543-559.
- De Raeve, L. (2010, 6). Education and Rehabilitation of Deaf Children with Cochlear Implants: A Multidisciplinary Task. *Cochlear Implants International*, 11(1), σσ. 7-14.
- DesJardin, J. L., & Eisenberg, L. S. (2007, 09). Maternal Contributions: Supporting Language Development in Young Children with Cochlear Implants. *Ear and Hearing*, 28(4), σσ. 456-496.
- Graziano, L. (2015). *eclass.uop.gr-Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Ανάκτηση 2015, από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>, Τορίνο
- Hess, C., Zettler-Greeley, C., Godar, S. P., Ellis-Weismer, S., & Litovsky, R. Y. (2014). The Effect of Differential Listening Experience on the Development of Expressive and Receptive Language in Children With Bilateral Cochlear Implants. *Ear & Hearing*, 35(4), σσ. 387-395.
- Hyde, M., & Punch, R. (2011, 1). The modes of communication used by children with cochlear implants and the role of sign in their lives. *American Annals of the Deaf*, 155(5), σσ. 535-549.
- Lindeman, K. W., & Magiera, K. (2014). A Co-Teaching Model: Committed professionals, high expectations, and the inclusive classroom. *ODYSSEY, New Directions in Deaf Education*, 15, σσ. 40-45.
- Maxon, A., & Brackett, D. (1992). *The Hearing-Impaired Child, Infancy through High School Years*. Newton: Butterworth-Heinemann.
- Melton, J., & Higbee, R. (2013). Educational Interpreters: Meeting the communication needs of children with cochlear implants. *ODYSSEY, New Directions in Deaf Education*, 14, σσ. 60-62.



- Moore, D. F. (2011). *Εκπαίδευση και Κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic Abilities of Children with Hearing Loss Using Cochlear Implants or Hearing Aids Compared to Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), σσ. 422-437.
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N.-Y., Quittner, A. L., & Fink, N. E. (2010). Spoken Language Development in Children Following Cochlear Implantation. *JAMA The Journal of the American Medical Association*, 303(15), σσ. 1498–1506.
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Children With Cochlear Implants in Australia: Educational Settings, Supports, and Outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), σσ. 405-421.
- Ramirez Inscoc, J., Odell, A., Archbold, S., & Nikolopoulos, T. (2009). Expressive Spoken Language Development in Deaf Children with Cochlear Implants who are Beginning Formal Education. *Deafness and Education International*, 11(1), 39–55. doi:10.1002/dei.252
- Rodd, C., & Young, A. (2009). Hearing Impaired (HI) Support Services and Caseload Prioritisation. *Deafness and Education International*, 11(1), 2-20. doi:10.1002/dei.254
- Soro, G. (2015). *eclass.uop.gr-Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Ανάκτηση 2015, από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>, Τορίνο
- UNESCO. (2009). *www.unesco.org*. Ανάκτηση 2015, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- World Health Organization. (2015). *World Health Organization*. Ανάκτηση 06 2015, από <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>
- World Health Organization. (2015). *World Health Organization - WHO*. Ανάκτηση από <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/H90-H95>
- World Health Organization. (2015). *World Health Organization*. Ανάκτηση 2015, από [http://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δράκος, Γ. Δ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας* (Β εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

- Δροσινού, Μ. (2014α). *Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2014γ). *Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ)*. ΕΑΕ03. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD179>
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (4η εκδ.). (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ., Μινέτου, Ε., Πλαγιάνου, Α., Δαμάλα, Δ., Γρηγοροπούλου, Ε., & Παπαδόγιαννη, Ν. (2014). Συστηματική εμπειρική παρατήρηση, άτυπη παιδαγωγική και διδακτική αξιολόγηση (1η, 2η, 5η φάση) ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα του κοχλιοφυτευμένου μαθητή. *24ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΑΛΟ με θέμα: Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ως η κατ' εξοχήν περιοχή δοκιμασίας και ανάδειξης των ηθικών και κοινωνικών αξιών*. Ιωάννινα: ΠΑΛΟ.
- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. . (2015). *Επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση"*. Ανάκτηση 2015, από [www.edulll.gr](http://www.edulll.gr): [http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2015/05/8\\_trop\\_apof\\_entaxis\\_exeidikeumeni\\_ap1.pdf](http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2015/05/8_trop_apof_entaxis_exeidikeumeni_ap1.pdf)
- Νόμος 3966/2011, ΦΕΚ Α' 118/24.05.2011. (2011). *Άρθρο 56: Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.)*. Ανάκτηση 2015, από Εθνικό Τυπογραφείο - [www.et.gr](http://www.et.gr).
- Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ Α' 88/11.04.2012. (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. Ανάκτηση 2015, από Εθνικό τυπογραφείο - [www.et.gr](http://www.et.gr).
- Ομάδα Ειδικού Ενδιαφέροντος Βαρηκοΐας, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2011). *Οι διαταραχές του προφορικού λόγου, Ωτογενείς αλαλίες και δυσλαλίες, Βαρηκοΐα και διαταραχές στο λόγο*, Νέα δεδομένα: Βαρηκοΐα. Στο Κ. Καλαντζής, & Α. Φραγκούλη (Επιμ.), *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία* (4η εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Π.Α.Λ.Ο. (2010). *Π.Α.Λ.Ο. - Πανελλήνια Αντικοφωτική & Λογοθεραπευτική Οργάνωση*. Ανάκτηση από <http://www.palo-totalcom.gr>

- Σκαναβής, Μ. (2009). Χειλεοναγνωστική γλώσσα στην προσχολική και σχολική ηλικία. Στο *Πρακτικά 22ου πανελληνίου εκπαιδευτικού συνεδρίου, Η ολιστική και θεραπευτική προσέγγιση των παιδιών με δυσκολίες ακοής και επικοινωνίας* (σσ. 52-59). Πάτρα: Πανελλήνια αντικωφωτική και λογοθεραπευτική οργάνωση (Π.Α.Λ.Ο.).
- Σκαναβής, Μ. (2015). Σχολή εθελοντών διερμηνέων ολικής και νοηματικής επικοινωνίας (ΣΕΔΟΝΕ) - Συνοπτικός οδηγός. Καλαμάτα: ΠΑΛΟ.
- Στασινός, Δ. (2013). Ακουστική Ανεπάρκεια. Στο Δ. Στασινός, *Η ειδική εκπαίδευση 2020, Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* (σσ. 163-183). Αθήνα: Παπαζήση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. (Εθνικό Τυπογραφείο) Ανάκτηση 2015, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Έργο: Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής ΜΕΤΡΟ: 1.1. ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.1.4 "Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση", Α'.* (Β. Λαμπροπούλου, Επιμ.) Αθήνα: ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α.
- Φραγκουλίδου, Π. (2012). Οικογένεια και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζή (Επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σσ. 1095-1104). Πάτρα: Oportuna.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (Τόμ. Β). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

## Παράρτημα



Εικόνα 2. Διαφοροποιημένο Εκπαιδευτικό Υλικό με μωρό και επιφάνεια εργασίας βέλκρον με λέξεις και προτάσεις. Το υλικό χρησιμοποιήθηκε για να μπορέσει η μαθήτρια με το πρόβλημα ακοής να πει προτάσεις 4-8 λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και" (22η ΠΗΠΑ - 16.03.2015).



Εικόνα 3. Η μαθήτρια ενώ κολλάει τα καρτελάκια στην σωστή σειρά για να μάθει να λέει προτάσεις 4-8 λέξεων με το ρήμα "έχει" και τον σύνδεσμο "και".



Εικόνα 4. Η μαθήτρια ενώ λέει την σωστά δομημένη πρόταση περιγραφής του μωρού: «Το μωρό έχει μάτια, μύτη και στόμα».



Εικόνα 5. Κοινωνική ιστορία με τίτλο "Έλα να παίξουμε!", Αρχική επιφάνεια εργασίας προς συμπλήρωση με καρτελάκια με βέλκρον (25η ΠΗΠΑ - 30.03.2015).





Εικόνα 6. Κοινωνική ιστορία "Να παίξω μαζί σας;", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (26η ΠΗΠΑ - 31.03.2015).



Εικόνα 7. Κοινωνική ιστορία "Παίζουμε κρυφτό;", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (27η ΠΗΠΑ - 01.04.2015).



Εικόνα 8. Κοινωνική ιστορία "Κοίτα, ένας σκύλος!", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (28η ΠΗΠΑ - 20.04.2015).



Εικόνα 9. Κοινωνική ιστορία "Πάμε έξω!", Αρχική επιφάνεια εργασίας με καρτελάκια με βέλκρον (29η ΠΗΠΑ - 21.04.2015).