



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
Αικατερίνης Χ. Μιχαλοπούλου
Πτυχιούχος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου
(2010)

ΤΙΤΛΟΣ

«Ψυχοδυναμική βοήθεια σε μαθητή που έχει κακοποιηθεί και εγκαταλειφθεί στο
ειδικό δημοτικό σχολείο»

TITLE

«Psychodynamic help to an abused and abandoned student, in a special primary
school»

TITOLO

«Aiuto psicodinamico allo studente chi è stato abusato e abbandonato alla scuola
elementare speciale»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Δροσινού -Κορέα,
Επίκουρος Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης
Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Χρηστάκης,
Ειδικός Πάρεδρος ε.τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η ψυχοδυναμική βοήθεια που παρέχεται σε μαθητή που έχει βιώσει την εγκατάλειψη και τη παραμέληση στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου. Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ένας μαθητής με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες (αγόρι, 14 ετών) αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου καθώς και ενήλικες (δασκάλα της τάξης και εκπαιδευτικοί του σχολείου) οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, συνέντευξη, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 150 ώρες συμμετοχικής παρακολούθησης στην ίδια τάξη με το μαθητή. Επιπλέον, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (12 άτομα), οι οποίοι εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Στα αποτελέσματα της έρευνας η πρώτη υπόθεση που αφορά το βαθμό που μπορεί ο μαθητής να βοηθηθεί από το ειδικό σχολείο στη συναισθηματική οργάνωση, αποδείχθηκε μερικώς. Η δεύτερη υπόθεση που αφορά το κατά πόσο η μουσική μπορεί να συμβάλει στην έκφραση και λεκτικοποίηση των συναισθημάτων γραπτά και προφορικά, αποδείχθηκε πλήρως, όπως και η τρίτη, που αναφέρεται στη συμβολή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στη συναισθηματική οργάνωση μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.

Λέξεις κλειδιά: ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ., κακοποίηση, εγκατάλειψη, ψυχοδυναμική βοήθεια, Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

ABSTRACT

The purpose of this research is to demonstrate the psychodynamic help provided to the student who has been abused and abandoned in a special primary school. The research conducted in the scientific field of special education and training by implementing a Targeted Individual Structured Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). The methodology of the research is mixed and consists of quantitative and qualitative data. A student with SEBD difficulties (boy, 14 years) formed the core of the target group and adults (class teacher and school teachers) who come into contact with him. The collection of qualitative data was made through observation methodology (informal educational assessment, Checklists Basic Skills, interview, experimental protocols) after 150 hours of participatory monitoring in the same class with the student. In addition, the quantitative data collected through the provision of a short questionnaire to school teachers (12 people) who are involved with the student case study. The first research question that concern the extent to which the student may be helped by the special school in emotional organization is partially verified. The second research question concerns whether music can contribute to the expression of emotions in written and oral speech, is fully demonstrated, just like the third one, that refers to the contribution of TISIPfPSEN in the emotional organization of a student with SEBD.

Keywords: SEBD, abuse, abandonment, psychodynamic help, TISIPfPSEN.

ASTRATTO

Lo scopo di questa ricerca è quello di dimostrare l'assistenza psicodinamica fornita allo studente che ha sperimentato l'abbandono e l'incuria. La ricerca condotta in campo scientifico dell'istruzione e della formazione speciale per l'attuazione di Mirato Individuale, Strutturato di Inserimento Programma di un'istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES). La metodologia della ricerca è misto ed è costituito da dati quantitativi e qualitativi. Uno studente con difficoltà Co.S.So. (ragazzo, 14 anni) hanno costituito il nucleo del gruppo target e adulti (insegnanti di classe e insegnanti della scuola) che entrano in contatto con lui. La raccolta di dati qualitativi è stata effettuata attraverso metodologia di osservazione (valutazione educativa informale Liste di controllo Basic Skills, intervista, protocolli sperimentali) dopo 150 ore di monitoraggio partecipativo nella stessa classe con lo studente. Inoltre, i dati quantitativi raccolti attraverso la fornitura di un breve questionario ai docenti della scuola (12 persone) che sono coinvolti con il caso studente di studio. I risultati del primo caso di indagine riguarda la misura in cui lo studente può essere aiutato dalla scuola speciale nell'organizzazione emotivo dimostrato in parte. Il secondo caso riguarda se la musica può contribuire alla espressione dei sentimenti di forma scritta e orale, pienamente dimostrato, come il terzo, si riferisce al contributo di MISIPISicBES organizzazione studentesca emotivo con difficoltà Co.S.So.

Termini - chiave: Difficoltà Co.S.So., abuso, abbandono, aiuto psicodinamica, MISIPISicBES.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
ΑΣΤΡΑΤΤΟ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4-6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	7-8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9-10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ	11-41
1. Εννοιολογική οριοθέτηση των Σύνθετων Γνωστικών Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δυσκολιών.....	11-17
- Χαρακτηριστικά παιδιών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. και δυσκολίες.....	13-14
- Αιτιολογική απόδοση των Σύνθετων ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. Δυσκολιών.....	14-17
2. Παραβατική συμπεριφορά και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	17-21
- Ορισμός παραβατικής συμπεριφοράς.....	17-18
- Ο ρόλος της οικογένειας και η σχέση με την παραμέληση και εγκατάλειψη παιδιών με Σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. Δυσκολίες.....	18-19
- Ενδοοικογενειακή βία και κακοποίηση.....	19-21
3. Υπηρεσίες και Μοντέλα Παρεμβάσεων Ειδικής Αγωγής.....	21-37
- Μοντέλα παροχής Ειδικών Εκπαιδευτικών υπηρεσιών.....	23-26
- Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Π.Α.Π.Ε.Α.).....	26-28
- Εκπαιδευτικό μοντέλο: ο ρόλος του σχολείου και οι μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. Δυσκολίες.....	29-37
- Εκπαιδευτικό μοντέλο.....	29-32
- Η διδασκαλία ως εργαλείο στο εκπαιδευτικό μοντέλο.....	32-33
- Το ειδικό δημοτικό σχολείο.....	33-37
4. Ψυχοδυναμική βοήθεια σε μαθητή που έχει εγκαταληφθεί και έχει κακοποιηθεί.....	37-41
- Ψυχοδυναμική βοήθεια.....	37

- Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)38-40
- Διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγική40-41
- Αναγκαιότητα έρευνας: Υποθέσεις 41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ42-85

1. Ερευνητικό πεδίο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης42-43
2. Μελέτη περίπτωσης43-52
 - Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην 1^η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ48-49
 - Ατομικό ιστορικό49-50
 - Οικογενειακό ιστορικό50-51
 - Σχολικό ιστορικό51-52
 - Αίτημα ξενώνα – Αίτημα δασκάλας της τάξης 52
3. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποιοτικών δεδομένων52-79
 - 3.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης52-55
 - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων55-57
 - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακή Ετοιμότητα57-61
 - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) Επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ61-62
 - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....62-63
 - 3.2 Μεθοδολογία Παρέμβασης63-65
 - Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)65-68
 - Αυτοπαρατήρηση68-70
 - Ετεροπαρατήρηση70-71
 - Χωροταξική ενσωμάτωση71-76
 - 3.3 Ειδική διδακτική76-77
 - Σχέδιο Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.77-78
 - 3.4 Συνεντεύξεις 79
4. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων79-84
 - 4.1 Ερωτηματολόγια79-80
 - Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....80-81
 - 4.2 Πείραμα81-82
 - Το πείραμα της έρευνας – Κοινωνικές ιστορίες82-84
5. Πορεία της έρευνας - Περιορισμοί.....84-85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ86-99

1. Ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί από το Ειδικό Σχολείο με δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης.....86-89
 - Ποιοτικά δεδομένα86-87
 - Ποσοτικά δεδομένα87-88
 - Βιβλιογραφική ανασκόπηση88-89
 2. Η μουσική μπορεί να συμβάλλει στην έκφραση και λεκτικοποίηση των συναισθημάτων γραπτά και προφορικά89-97
 - Ποιοτικά δεδομένα.....89-91
 - Ποσοτικά δεδομένα91-94
 - Βιβλιογραφική ανασκόπηση95-97
 3. Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση, που περιλαμβάνονται στο Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., δύνανται να βοηθήσουν αποτελεσματικά το μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες97-99
 - Ποιοτικά δεδομένα97-98
 - Ποσοτικά δεδομένα98-99
 - Βιβλιογραφική ανασκόπηση 99
- Συζήτηση - Προτάσεις 100
- Βιβλιογραφία101-104
- Παραρτήματα 105-115

Κατάλογος Σχημάτων

- Σχήμα 1:** Δροσινού, Μ. (2001). Σύνθετες, γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες.
- Σχήμα 2:** Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης στην ΕΑΕ.
- Σχήμα 3:** Χρηστάκης, Κ. (2013). Γενικό πλαίσιο Π.Α.Π.Ε.Α.
- Σχήμα 4:** Χρηστάκης, Κ. (2001). Η φτώχεια και οι συνέπειές της.
- Σχήμα 5:** Μοντέλο 4 διαστάσεων.
- Σχήμα 6:** Χαρακτηριστικά των ομάδων κατά Quaglino, Casagrande, Castellano.
- Σχήμα 7:** Χωροταξικό σκαρίφημα τμήματος 6.
- Σχήμα 8:** Μικροομαδικές σχέσεις.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας.

Πίνακας 2: Γραμμή Π.Α.Π.Ε.Α.

Πίνακας 3: Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Πίνακας 4: Ημερήσιοι στόχοι και δραστηριότητες.

Πίνακας 5: Πίνακας κοινωνικών ιστοριών.

Κατάλογος εικόνων

Παράρτημα, Φωτογραφίες 1 – 3, 1^η κοινωνική ιστορία και απαντήσεις.

Παράρτημα, Φωτογραφίες 1 – 3, 2^η κοινωνική ιστορία και απαντήσεις.

Κατάλογος συντομογραφιών

Ελληνικά	Αγγλικά	Ιταλικά
Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	Curriculum	Curriculum
ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Persons with Special Educational Needs	Le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES)
Ε.Δ.Α.: Έντυπο Διδακτικής αλληλεπίδρασης	Form for Teaching Interaction	Tabela de l' Interazione Insegnamento
ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.: Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	Composite cognitive, emotional and social difficulties	Cognitivo composito, emotivo e difficoltà sociali
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	Cross Curriculum Framework	Croce quadro Curriculum

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	Curriculum of General Education (CGE)	Programmi Analitici Degli Studi di Educazione Generale (PADSEG)
ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης	Centers for Differential Diagnosis and Support	Centri per la diagnosi e supporto differenziale
Λ.Ε.Β.Δ.: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων	Basic Skills Checklists (BSC)	Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC)
Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες	Learning Disabilities	Difficoltà di apprendimento
Π.Α.Π.Ε.Α.: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος	Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN	Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES)
ΛΕΒΔ Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών	Lists of General Learning Difficulties (LGLD),	Liste di Difficolta' Generali d'Apprendimento (LDGA),
ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSE N)	Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES) ή
Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Pedagogical Institute	Istituto Pedagogico
ΣΦ/ΣΦ: Σύμφωνο –Φωνήεν	Vowel-consonant	Covenant vocale
Μαθητής με Νοητική Καθυστέρηση	Students with Mild Mental Retardation	studenti con Ritardo Mentale Lieve (RML)
Βιβλιογραφία	References	Riferimenti

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη του προβλήματος της ψυχοδυναμικής υποστήριξης μαθητή που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση, έχει εγκαταλειφθεί από τους γονείς και διαβιεί σε ξενώνα φιλοξενίας.

Το θέμα της έρευνας εστιάζεται στην ψυχοδυναμική βοήθεια που παρέχεται σε μαθητή με διάγνωση Νοητική Καθυστέρηση, στοιχεία εναντιωματικής συμπεριφοράς, περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμία σημασιολογικής επεξεργασίας λέξεων, ηλικίας 14 ετών.

Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη θεωρητική θεμελίωση της έννοιας ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά, σε ποιες περιπτώσεις εμφανίζονται, στη συμπεριφορά και στις παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν σε μαθητές με Γνωστικές Κοινωνικές και Συναισθηματικές δυσκολίες. Στην παρέμβαση των ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών γίνεται λόγος για το σχολικό πλαίσιο, εστιάζοντας στο ειδικό σχολείο, και η ψυχοδυναμική βοήθεια που μπορεί να προσφερθεί μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, με βάση τις αρχές του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου/Διδακτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.). Η παροχή κινήτρων και η επιβράβευση, με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών, κρίνεται απαραίτητη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται η έρευνα που διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι μεικτή, με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τη συμπλήρωση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.), για την αξιολόγηση της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των επιπέδων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αποτυπώνονται στο Π.Α.Π.Ε.Α. (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Η παρατήρηση με τις Λ.Ε.Β.Δ. πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, με τις αρχικές ΑΠΑ, τις ενδιάμεσες και τις τελικές. Επιπλέον, περιγράφεται η μεθοδολογία παρέμβασης με την αυτοπαρατήρηση, ετεροπαρατήρηση και τη χωροταξική ενσωμάτωση, ενώ γίνεται λεπτομερής περιγραφή του σχεδίου Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. Γίνεται αναφορά στις συνεντεύξεις και συγκεκριμένα, στη συνέντευξη της εκπαιδευτικού της τάξης. Τέλος, περιγράφονται τα ποσοτικά δεδομένα, που αποτελούνται από τα ερωτηματολόγια και την πειραματική διαδικασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφονται τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, καθώς επίσης και το κατά πόσο αποδεικνύονται ή όχι μέσω των ποιοτικών, ποσοτικών δεδομένων και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητική θεμελίωση –

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1. Εννοιολογική οριοθέτηση των Σύνθετων Γνωστικών Συναισθηματικών και Κοινωνικών (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.) Δυσκολιών

Με τον όρο Γνωστικές Συναισθηματικές Κοινωνικές Δυσκολίες (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.) γίνεται λόγος σε συμπεριφορές ή συναισθήματα που αποκλίνουν από τον κανόνα και παρεμβαίνουν στην ανάπτυξη των παιδιών ή/και στις ζωές των άλλων (Cooper, 2011).

Οι ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες κατατάσσονται στις Διαταραχές Συμπεριφοράς (DSM – V: 312.81, ICD – 10: F91.1). Οι διαταραχές αυτές περιλαμβάνουν τη δυσκολία αυτό-ελέγχου των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Η διαφορά των διαταραχών αυτών συγκριτικά με άλλες διαταραχές που παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, είναι ότι οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται καταπατούν τα δικαιώματα των άλλων ή/και φέρνουν το άτομο σε σύγκρουση με τις κοινωνικές νόρμες. Οι διαταραχές συμπεριφοράς εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, όπως επίσης έχουν τις ρίζες τους στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Με τη λέξη συμπεριφορά προσδιορίζεται ποιοτικά ένα άτομο. Ο προσδιορισμός αυτός είναι λανθασμένος. Με τον όρο συμπεριφορά εννοούμε κάθε εκδήλωση, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί ανεξάρτητα από ποιοτική αξιολόγηση. Η καθημερινή ζωή είναι ένα σύνολο από επιμέρους συμπεριφορές (Χρηστάκης, 2001, σελ. 15).

Η διατύπωση ενός ορισμού για την έννοια συμπεριφορά, κοινά αποδεκτού, είναι δύσκολη. Ωστόσο, στο Χρηστάκη (2011 β, σελ. 18) αναφέρεται ότι *συμπεριφορά είναι το σύνολο των αντιδράσεων ενός ατόμου και ο τρόπος που αυτές εκδηλώνονται, για να δηλώσει τη στάση του και τις διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή περίοδο. Οι αντιδράσεις αυτές πρέπει να μπορούν να παρατηρηθούν και να περιγραφούν.*

Η συμπεριφορά είναι έννοια υποκειμενική και ερμηνεύεται από τον κάθε άνθρωπο ανάλογα με τις προσωπικές του απόψεις, πεποιθήσεις και αξίες. Επομένως, προκειμένου να χαρακτηριστεί ως προβληματική ή διαταραγμένη θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν κάποιοι παράγοντες: α. Οι στάσεις και οι κανόνες αναφοράς της κοινωνίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας μεταβάλλονται από κοινωνία σε

κοινωνία και από εποχή σε εποχή. β. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Η ίδια συμπεριφορά αξιολογείται διαφορετικά ανάλογα με τις συνθήκες που εκδηλώνεται κάθε φορά. γ. Οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των ατόμων του περιβάλλοντος του παιδιού. δ. Οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του παρατηρητή. ε. Οι πληροφορίες που αναφέρονται στην προηγούμενη συμπεριφορά του παιδιού. στ. Το προσωπικό συμφέρον του παρατηρητή. ζ. Οι επιπτώσεις που συνεπάγεται η συμπεριφορά στο μαθητή ή και στο περιβάλλον του. η. Η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά. θ. Η ένταση με την οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2001, σελ. 20 - 24).

Ο Χρηστάκης (2011β, σελ. 21 - 22) αναφέρει πως η προβληματική συμπεριφορά έχει οριστεί με πολλούς τρόπους. Οι ορισμοί παρουσιάζουν τόσο κοινά χαρακτηριστικά όσο και διαφορετικά στοιχεία. Στις *ΗΠΑ*, σύμφωνα με το Νόμο 94, άρθρο 142, η προβληματική συμπεριφορά ορίζεται ως: *Οι δυσκολίες συμπεριφοράς είναι μια κατάσταση κατά την οποία ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω στοιχεία εμφανίζονται σε σημαντικό βαθμό ή μια μεγάλη χρονική περίοδο. α. Ανικανότητα που δεν οφείλεται σε παράγοντες ευφυΐας, αντίληψης ή υγείας, να μαθαίνει το παιδί. β. Ανικανότητα να συνάπτει ή να διατηρεί σε ικανοποιητικό βαθμό διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές και δασκάλους. γ. Γενική διάχυτη διάθεση και τάση για ατυχήματα και αναιτιολόγητη στενοχώρια. δ. Τάση να παρουσιάζει φυσικά συμπτώματα ή φόβους επικοινωνίας (π.χ. πόνους στην κοιλιά, ζαλάδες κλπ.).* Ο *Kauffman* (1977) ορίζει τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά ως *τα παιδιά τα οποία πολύ συχνά και με αξιοσημείωτο (μη συνηθισμένο) τρόπο αντιδρούν στο περιβάλλον τους με απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους, αλλά μπορούν να διδαχθούν περισσότερο αποδεκτά κοινωνικά και περισσότερο ικανοποιητικά προσωπικά συμπεριφορά.* Σύμφωνα με την *Έκθεση Warnock* (HMSO, 1978), *ένα παιδί παρουσιάζει διαταραγμένη συμπεριφορά, αν αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει κακή επίδραση στον εαυτό του ή και στους γύρω του και δεν μπορεί να θεραπευτεί από τους γονείς του ή τους δασκάλους του ή άλλους ενήλικες με τη συνηθισμένη επαφή μαζί τους, αλλά χρειάζεται ειδική βοήθεια.* Η *Καλαντζή – Azizi* (1985) ορίζει ως διαταραχές συμπεριφοράς τις *μορφές (ή τάσεις) συμπεριφοράς, οι οποίες ενοχλούν τα ίδια τα παιδιά ή και το περιβάλλον τους, δηλαδή προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα.* Οι *Kirk και Gallagher* (1986) ορίζουν ως προβληματική τη συμπεριφορά που είναι *διαφορετική από εκείνη που θεωρείται κανονική για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά: α. Στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. β. Στη ζωή των άλλων. Κοινά χαρακτηριστικά όλων των*

ορισμών είναι η άσκηση αρνητικών επιδράσεων τόσο στο παιδί όσο και στα πρόσωπα του περιβάλλοντος του, καθώς και η αδυναμία αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Χαρακτηριστικά παιδιών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες

Από μελέτες και έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν επισημανθεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζονται από δυσκολία να μαθαίνουν που δεν οφείλεται σε νοητικούς, αισθητηριακούς παράγοντες ή παράγοντες υγείας, δυσκολία να δημιουργούν και να διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς ή συναισθημάτων κάτω από κοινωνικές συνθήκες, γενική διάθεση ευφορίας για κακές στιγμές ή δυστυχία, καθώς και τάση να αναπτύσσουν φυσικά συμπτώματα ή φόβους που συνδέονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα (π.χ. πόνος στην κοιλιά) (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 26).

Μιλώντας για σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, δεν αναφερόμαστε μόνο σε μια προβληματική συμπεριφορά. Οι ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες αποτελούν συνύπαρξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών ταυτόχρονα. Αναφορικά με τις γνωστικές δυσκολίες, ο μαθητής παρουσιάζει ακαδημαϊκές δυσκολίες σε δεξιότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση, τα μαθηματικά., χωρίς την παράλληλη ύπαρξη νοητικής υστέρησης.

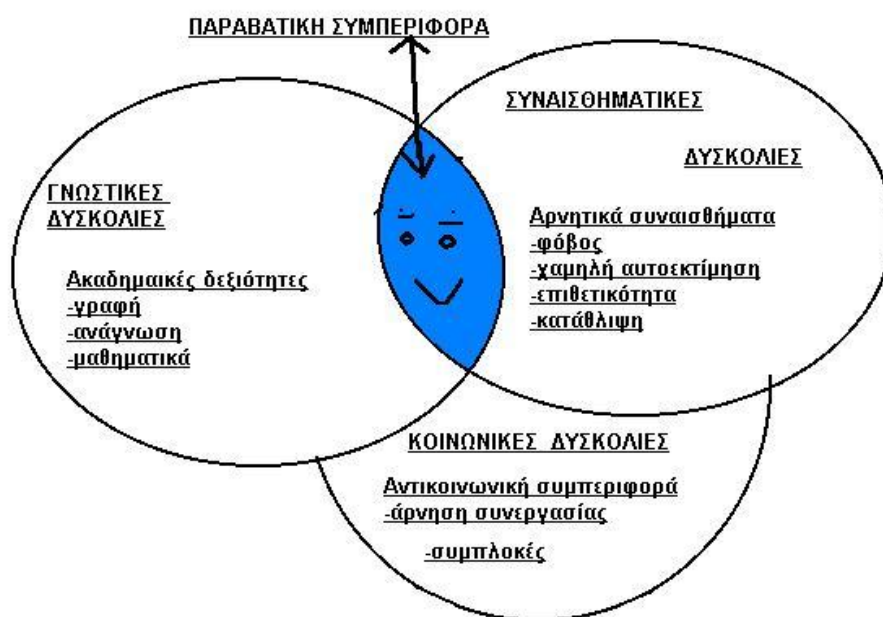
Οι συναισθηματικές δυσκολίες αναφέρονται στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι συνειδητά από τα ίδια τα άτομα. Ο φόβος, η άρνηση για μάθηση, ο τρόμος, ο πανικός, το ψέμα, η κάθε μορφή επιθετικότητα αποτελούν μερικά ενδεικτικά στοιχεία των αρνητικών συναισθημάτων. Ο μαθητής λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης, δεν διαθέτει την ικανότητα διαχείρισης εξωτερικών καταστάσεων και γεγονότων, με αποτέλεσμα να εσωτερικεύει τις όποιες αρνητικές επιδράσεις τους.

Με τις γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες συνυπάρχουν και οι κοινωνικές. Οι μαθητές εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά, αρνητικότητα και δυσκολία στη συνεργασία. Δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρούνται ακόμα και συμπλοκές μεταξύ των μαθητών (Δροσινού, 2014). Παρ' όλα αυτά σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, το απομονωμένο παιδί προκαλεί μικρότερο πρόβλημα από το μαθητή

που μπλέκεται σε καβγάδες, ξυλοδαρμούς, τραυματίζει και αυτοτραυματίζεται (Δροσινού, 2001).

Στις μέρες μας ως σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες περιγράφεται καλυμμένα η παιδική παραβατικότητα (Δροσινού, 2001) (σχήμα 1).

Δροσινού Μ. (2001). Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. (Σχήμα 1)



Σε καμία περίπτωση η δημιουργία κατηγοριών συμπτωμάτων δε στοχεύει στην ετικετοποίηση και στο στιγματισμό παιδιών. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό διαθέτοντας τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Ο Bennett (2005) αναφέρει ότι οι συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών επιδρούν σε πολλά επίπεδα, στην κοινωνία, στο σχολείο, στην οικογένεια αλλά και στη ζωή του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά, καθώς επίσης ο ίδιος αναφέρει (2006) πως οι δεσμοί μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία με τη σχολική αποτυχία, την αντικοινωνική συμπεριφορά, την εγκατάλειψη, την εγκληματικότητα, τη χρήση ναρκωτικών και την πρόωμη ήβη είναι ιδιαίτερα στενοί.

Αιτιολογική απόδοση των Σύνθετων ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών

Η συμπεριφορά αποτελεί προϊόν μεταξύ των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και των βιολογικών παραγόντων.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η γένεση και η ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς βασιζόταν στη θεωρία της συντελεστικής μάθησης. Πρόκειται για τη θεωρία του Pavlov, η οποία κυριάρχησε από την εποχή του Watson

μέχρι και την εποχή του Skinner. Με βάση τη θεωρία αυτή η συμπεριφορά αποτελεί απόρροια των ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί.

Μετά τη δεκαετία του 1970, την περίοδο του νεοσυμπεριφορισμού, εισέρχεται η έννοια του οργανισμού. Με άλλα λόγια, διατυπώθηκε η υπόθεση πως ανάμεσα στο ερέθισμα και στην αντίδραση, παρεμβάλλονται και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την τελική επίδραση που δέχονται τα παιδιά. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εσωτερικές παροτρύνσεις που φέρει το παιδί, τα κίνητρα, τα γνωστικά σχήματα και οι συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι παράγοντες μεσολαβούν στην επεξεργασία των ερεθισμάτων και επηρεάζουν τη συμπεριφορά που προκύπτει.

Σήμερα, υποστηρίζεται πως η εκδήλωση μια συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα βιολογικών παραγόντων, περιβαλλοντικών και ψυχολογικών. Ανάλογα με την επίδραση που έχουν οι παράγοντες αυτοί, η εκδηλούμενη συμπεριφορά θα είναι είτε επιθυμητή είτε προβληματική (Καλαντζή – Αζίζι & συν., 2002, σελ. 30).

Κατά τον Χρηστάκη (2011β, σελ. 34 - 35), η ερμηνεία της συμπεριφοράς μπορεί να γίνει στηριζόμενη στις εξής θεωρίες:

α) *Ψυχοδυναμική θεωρία*. Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία, η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα ενδοψυχικών συγκρούσεων ή τραυμάτων (Freud), που αναφέρονται στην πρώτη παιδική ηλικία, τη νηπιακή. Ο Donald Winnicott (2003, σελ. 21 - 31) αναφέρθηκε στη σχέση μητέρας – παιδιού. Το κράτημα μιας αρκετά – καλής μητέρας θα επιτρέψει στο νου του βρέφους να δημιουργήσει αναπαραστάσεις εαυτού και άλλου.

β) *Γνωστική (ή γνωσιακή) θεωρία*. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, η διαταραχή της συμπεριφοράς οφείλεται σε δυσλειτουργία των γνωσιακών σχημάτων και ανεπαρκή ή λανθασμένη επεξεργασία των ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον (Bandura, Piaget). Η Κοινωνική - Γνωστική Θεωρία Μάθησης του Bandura υπογραμμίζει τη σημασία της παρατήρησης και της μοντελοποίησης των συμπεριφορών, των στάσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων με βάση πρότυπα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων – προτύπων και τη μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του. Η γνωστική θεωρία μάθησης έχει εφαρμοστεί εκτενώς στην κατανόηση της επιθετικότητας (Bandura, 1973) και των ψυχολογικών

διαταραχών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της τροποποίησης της συμπεριφοράς (Bandura, 1969). Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του θεωρείται η πιο αποφασιστική φάση της συνολικής του ανάπτυξης (Φραγκούλη, 2014, σελ. 30, Doise, 2005, σελ. 63 - 65).

γ) *Συμπεριφοριστική θεωρία*. Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική άποψη, η διαταραχή της συμπεριφοράς οφείλεται σε συγκρούσεις του παιδιού με το περιβάλλον του. Συνεπώς, όταν μελετάται η συμπεριφορά δεν ενδιαφέρει το παρελθόν ή η συγκινησιακή κατάσταση του παιδιού, αλλά η σημερινή κατάσταση και η σχέση του με τους παράγοντες του περιβάλλοντος (Watson, 1920).

δ) *Συστημική θεωρία*. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η διαταραχή της συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που δέχεται το παιδί, καθώς αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται στο κοινωνικό, φυσικό και τεχνικό περιβάλλον που ζει.

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι σπάνια εντοπίζονται παράγοντες που ανήκουν σε μία μόνο θεωρία. Συνήθως παρουσιάζονται επιμέρους παράγοντες που ανήκουν σε περισσότερες της μίας θεωρίες. Παρ' όλα αυτά το συμπέρασμα που καταλήγουμε είναι πως στα προβλήματα συμπεριφοράς ευθύνονται περισσότερο παράγοντες του περιβάλλοντος και λιγότερο του παιδιού. Στις περισσότερες περιπτώσεις το κριτήριο είναι η παθολογία του περιβάλλοντος και στις λιγότερες η παθολογία του παιδιού.

Οι αιτιολογικοί παράγοντες είναι πολλοί, ωστόσο κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες: 1) *Εσωτερικοί ή ενδογενείς*. 2) *Εξωτερικοί ή εξωγενείς ή περιβαλλοντικοί*. Στην πρώτη κατηγορία, εσωτερικοί ή ενδογενείς, περιλαμβάνονται ιατρικοί ή ψυχολογικοί παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι σωματικές αναπηρίες, οι εγκεφαλικές βλάβες, οι βιοχημικές ανωμαλίες, η κληρονομική προδιάθεση, οι ενδοψυχικές συγκρούσεις και οι ψυχολογικοί παράγοντες, στους οποίους ανήκουν οι μαθησιακές δυσκολίες, οι μηχανισμοί άμυνας και το αυτοσυναίσθημα, αποτελούν τους εσωτερικούς παράγοντες. Από την άλλη πλευρά, το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό, καθώς και το κοινωνικό, αποτελούν τους εξωτερικούς παράγοντες και μάλιστα αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες πρόκλησης προβληματικών συμπεριφορών.

Σχετικά με το κοινωνικό περιβάλλον, η σύνθεση και η ποιότητα ζωής της κοινωνίας διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο. Χαρακτηριστικά η εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών είναι συχνότερη σε κοινωνίες με χαμηλό οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, με διαφορετικές θρησκείες, γλώσσες, εθνικότητες, με

διαφορετικό τρόπο ζωής. Επίσης, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα πρότυπα που προβάλλουν. Μέσω των ΜΜΕ προβάλλονται πρότυπα και συμπεριφορές που έρχονται σε αντίθεση με τα πρότυπα που επιδιώκει να δημιουργήσει η οικογένεια και το σχολείο. Η βία, η παρανομία, τα ναρκωτικά και γενικά ο έκφυλος τρόπος ζωής είναι «αξίες» που μεταβιβάζονται μέσα από τα ΜΜΕ (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 40 - 41).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους σημαντικότερους θεσμούς για την παρέμβαση στο παιδί και επηρεάζουν σοβαρά την ανάπτυξη και την ένταξή του στην κοινωνία. Οι απαρχές της προβληματικής συμπεριφοράς, επομένως, τοποθετούνται στον παράγοντα οικογένεια. Η οικογένεια είναι αυτή που μεταβιβάζει στο παιδί τα πρώτα του πρότυπα και αξίες. Η ενδοοικογενειακή λειτουργία είναι αυτή που διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο. Συγκεκριμένα, η οργάνωση και η δομή της οικογένειας, οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, η σχέση παιδιού και προσώπων της οικογένειας, καθώς και η αγωγή που δέχεται από την οικογένεια αποτελούν κάποιες συνθήκες ανάπτυξης της συμπεριφοράς.

2. Παραβατική συμπεριφορά και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ορισμός παραβατικής συμπεριφοράς

Ο ορισμός των προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς σε παιδιά διατυπώνεται σε σχέση με τη σχολική επίδοση στα μαθήματα και με τις πιθανές δυσκολίες μάθησης που προκύπτουν. Οι παραβατικές συμπεριφορές σε μικρά παιδιά αποτυπώνονται στην καθημερινή τους συναλλαγή με τα άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, καθώς και με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό πλαίσιο. Με τον όρο παραβατική συμπεριφορά κατανοούμε σειρά εκδηλώσεων των παιδιών που τα οδηγούν σε λανθασμένες επιλογές και πράξεις πρόσβασης χωρίς να κατανοούν με επάρκεια τους θεσπισμένους γραπτούς ή άγραφους κανόνες της μικροκοινωνίας. Στον ορισμό εντάσσονται τα παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας που αναπτύσσουν κώδικες συμπεριφοράς ώστε να παραβαίνουν ή να αθετούν συμφωνίες για την επίλυση προβλημάτων (Δροσινού, 2009).

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί αφορά τη δυσκολία κατανόησης της παραβατικής συμπεριφοράς από τη σχολική κοινότητα. Το περιεχόμενο αυτής της συμπεριφοράς κατανοείται ως προς τη συμμόρφωση του μαθητή στο σχολικό χρόνο, το ωρολόγιο πρόγραμμα και τη λειτουργικότητα στο χώρο και τους κανόνες οργάνωσης. Ωστόσο, η

νοηματοδότηση των αποκλίσεων στη συμπεριφορά συχνά σταματά σε φαινόμενα, όπως για παράδειγμα αυτό του σχολικού εκφοβισμού, και αδυνατεί να κατανοήσει ποιες είναι οι ανάγκες του μαθητή, τι θέλει και τι μπορεί να κάνει μέσα στη σχολική κοινότητα (Δροσινού, 2009).

Το θέμα της παθολογίας του παιδιού ήδη από μικρή ηλικία δε σχετίζεται με το ίδιο το παιδί. Η οικογένεια «ασθενεί» και άρα και το παιδί. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση στην οικογένεια, προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί.

Ο ρόλος της οικογένειας και η σχέση με την παραμέληση και εγκατάλειψη παιδιών με Σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. Δυσκολίες.

Η οικογένεια εμφανίζεται σαν μια φυσική ομάδα ατόμων ενωμένων με μια διπλή βιολογική σχέση: την αναπαραγωγή, η οποία προσφέρει τα συστατικά στοιχεία της ομάδας, και τους περιβαλλοντικούς όρους διαβίωσης τους οποίους απαιτεί η ανάπτυξη των νέων και οι οποίοι διατηρούν την ομάδα, εφόσον οι ενήλικες γεννήτορες διασφαλίσουν τη λειτουργία της (Λακάν, 1987).

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011α, σελ. 55 – 56, 2013β), η οικογένεια είναι αυτή που θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός γίνεται αντιληπτός από τους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να διαδραματίσει. Εκπληρώνει βασικά λειτουργήματα και αποτελεί τον πυρήνα γύρω από τον οποίο δομείται η κοινωνία. Ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας διαφαίνεται μέσα από το γεγονός ότι αποτελεί βασικό παράγοντα αγωγής και διαμόρφωσης του ατόμου. Η εκδήλωση θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών από πλευρά της ομάδας επιδρά ανάλογα και στη συμπεριφορά του παιδιού. Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα που ό,τι συμβαίνει εντός στο ενδοοικογενειακό πλαίσιο, επηρεάζει όλα τα μέλη της.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2014α, β), το άτομο με τον ερχομό του στη ζωή, εντάσσεται σε μια κοινωνική ομάδα, την οικογένεια.

Στον Παπαπέτρου (2013) αναφέρεται πως στο πλαίσιο της οικογένειας το παιδί θα διαμορφώσει μια αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού ή μη αποδεκτού, θα ταυτιστεί με πρόσωπα αυτού του περιβάλλοντος, θα αποκτήσει την ικανότητα για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και θα συγκροτήσει τελικά την προσωπικότητά του, τον Εαυτό του.

Από έρευνες προκύπτει πως τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα διαταραγμένο ή ελλιπές οικογενειακό πλαίσιο, η συχνότητα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών

είναι πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με παιδιά που μεγαλώνουν στους κόλπους μιας ήρεμης και πλήρους οικογένειας.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (1998), η σημασία του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σχετίζεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας – οικογένειας με εργαλείο επικοινωνίας τις ικανότητες της διανοητικής και συναισθηματικής γλώσσας. Ο φυσικός χώρος ανάπτυξης του γονικού συμβουλευτικού ρόλου είναι η οικογενειακή δομή η οποία παίζει πρωταρχικό ρόλο στη μετάδοση του πολιτισμού. Επομένως, η οικογένεια και ο γονικός ρόλος είναι αυτοί που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Μαθητές με προβληματική συμπεριφορά δηλώνουν ελλειμματικά στοιχεία και αδυναμία αποσαφήνισης του γονικού περιγράμματος. Ο κώδικας της μητρικής γλώσσας μεταφέρει στο παιδί πολλαπλά μηνύματα θετικής και αρνητικής στάσης των γονέων απέναντι στις μαθησιακές διαδικασίες και στους θεσμούς. Το σχολείο γίνεται παραλήπτης των θετικών και αρνητικών μηνυμάτων που μεταφέρει το παιδί, ενώ η αυτοεικόνα του παιδιού διαμορφώνεται σε σχέση με τη γονεϊκή εξουσία και εκφέρεται στην ομάδα της τάξης.

Ενδοοικογενειακή βία και κακοποίηση

Ενδοοικογενειακή βία ονομάζεται η κάθε σωματική, σεξουαλική ή ψυχολογική βία που ασκείται σε βάρος του θύματος από τον/την σύζυγο ή από το σύντροφο ή άλλα μέλη της οικογένειας. Η ενδοοικογενειακή βία θεωρείται ως καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επιφέρει αρνητικές συνέπειες στο θύμα και στα άλλα μέλη της οικογένειας του, επηρεάζοντας σημαντικά την υγεία τους, σωματική και ψυχική.

Οι διαταραγμένες ενδοσυζυγικές σχέσεις εμπεριέχουν πολλαπλές μορφές κακοποίησης. Αυτές χαρακτηρίζονται από αρνητικές και βίαιες συναισθηματικές συνεξαρτήσεις όπως αμοιβαία καχυποψία, εχθρότητα και απόρριψη. Οι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους με αυστηρές τιμωρίες γιατί έχουν δυσκολίες να μάθουν, ενώ οι ίδιοι είναι ασυνεπείς και άδικοι. Μελέτες που αναφέρονται στις σχέσεις γονέων – παιδιών σε συνάρτηση με διάφορες ψυχικές διαταραχές και ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις διακρίνουν την παιδική παραβατικότητα και την έκφραση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς σαν αποτέλεσμα μητρικής ή πατρικής αποστέρησης. Η γονεϊκή απόρριψη στιγματίζει την παιδική ψυχή και την τραυματίζει ανεπανόρθωτα για την εξέλιξη της προσωπικότητας (Δροσινού, 2007, Παπαχριστόπουλος, 2012, σελ. 97 – 126).

Ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση. Στους κόλπους της εκδηλώνονται ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, οι οποίες συχνά αποσιωπούνται. Οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να πάρουν τη μορφή της κακοποίησης, λεκτικής, σωματικής, σεξουαλικής, είτε προς ένα μέλος της οικογένειας, συνήθως της μητέρας είτε και προς τα υπόλοιπα μέλη, παιδιά. Τέτοιου είδους ενδοοικογενειακές συγκρούσεις οδηγούν στη συναισθηματική αποδιοργάνωση των παιδιών. Στα πλαίσια όπου υφίσταται η ενδοοικογενειακή βία, οι μαθησιακές δυσκολίες αναδύονται μέσα από τις απόψεις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με την ανατροφή του παιδιού. Επιπλέον, οι γονείς σπάνια αναφέρονται σε γεγονότα ψυχολογικής κακοποίησης μέσα στη σχέση τους, παρ' ότι τη βιώνουν και την προωθούν στα παιδιά. Οι καβγάδες, οι επιθέσεις και οι βιαιότητες πάνω στα παιδιά πιστοποιούνται μέσα από τις ζωγραφιές τους και τα γραπτά κείμενά τους. Οι γονείς κακοποιούν σωματικά τα παιδιά για τις άσχημες ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ψυχολογική παράμετρο (Δροσινού, 2007).

Η έκπτωση του θεσμού της οικογένειας τα τελευταία χρόνια δικαιολογεί την ανάπτυξη ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών, παραβατικών, επιθετικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών, αφού σύμφωνα με τη Συνοδινού (1999, σελ. 235 - 240), ο άνθρωπος – από την παιδική ακόμα ηλικία - καταφεύγει στη χρήση της βίας, όταν νιώσει πως απειλείται και όταν περιβάλλεται από ένα καθεστώς βίας.

Εφόσον η σχέση οικογένειας – παιδιού βρίσκεται σε κρίση, και κατά συνέπεια μητέρας – παιδιού, που αποτελεί την πρώτη μορφή αλληλεπίδρασης, η Δροσινού (2012) συμπεραίνει πως μια προβληματική τέτοια σχέση οδηγεί σε αρκετές περιπτώσεις το παιδί σε παραβατική συμπεριφορά. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κρίση απαιτείται τροποποίηση της δεδομένης νοηματοδότησης του γονεϊκού ρόλου και της αντίληψης για τη μητρότητα τόσο από την πλευρά από τις ίδιες τις μητέρες όσο και από τους άντρες – πατέρες.

Ο νόμος 3699/2008 προβλέπει πως οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρ' όλα αυτά οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά προσεγγίζονται έμμεσα από το σχολικό πρόγραμμα. Οι μαθησιακές δυσκολίες αν και συμπεριλαμβάνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, εκτός από τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το αγνοούν παραπέμποντας τους μαθητές σε ειδικούς επιστήμονες έξω από

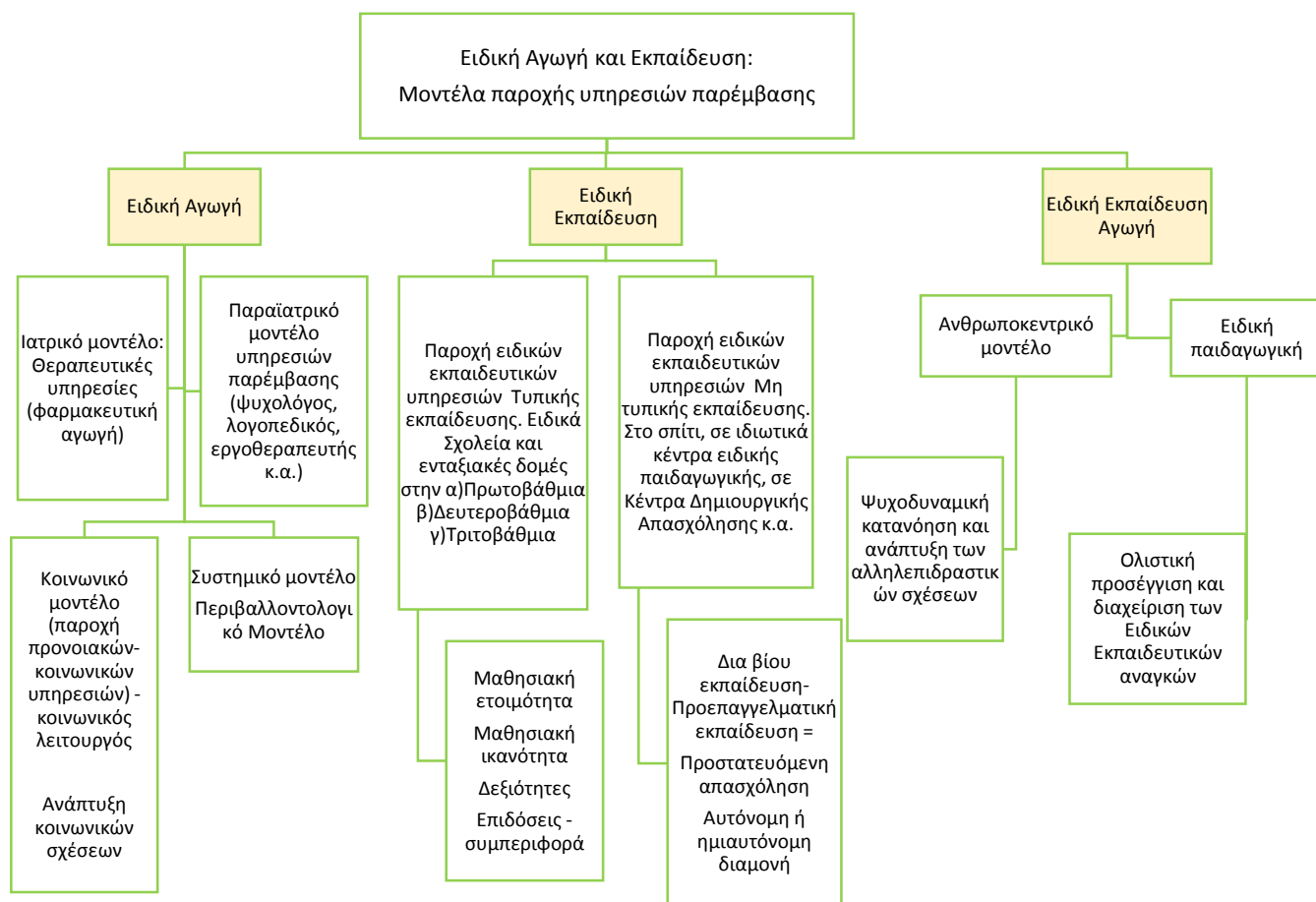
το σχολικό πλαίσιο. Η υποστήριξη μαθητών με παραβατική συμπεριφορά θέτει ζητήματα παιδαγωγικού αναστοχασμού ως προς την αποστολή του σχολείου.

3. Υπηρεσίες και Μοντέλα Παρεμβάσεων Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή προσφέρεται μέσω του ιατρικού μοντέλου και του παραϊατρικού. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής λαμβάνοντας διάγνωση από δημόσιο φορέα, αρμόδιο για την παροχή διαγνώσεων, εισάγεται αυτομάτως στο ιατρικό μοντέλο, αφού εντάσσεται σε μια κατηγορία Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής χαρακτηρίζεται με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες. Παράλληλα, με το ιατρικό μοντέλο, ο μαθητής διαβιεί σε ξενώνα φιλοξενίας, με συνέπεια να εντάσσεται και στο παραϊατρικό. Το παιδί, στο πλαίσιο του ξενώνα λαμβάνει ειδική αγωγή, ενώ στο σχολείο ειδική εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση που λαμβάνει ο μαθητής είναι τυπικής εκπαίδευσης, φοιτώντας σε ειδικό σχολείο, με βάση τον πρόσφατο νόμο 3699/2008. Λαμβάνει, δηλαδή, εκπαίδευση αντίστοιχη με τους μαθητές ενός γενικού σχολείου, ωστόσο στο ειδικό σχολείο φοιτούν οι μαθητές με διάγνωση.

Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης στην ΕΑΕ (Σχήμα 2)



Σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η παροχή γνώσεων σε όλα τα παιδιά εξασφαλίζοντας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και στην πολιτισμική ζωή (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 87).

Στην ειδική αγωγή, περίπου στα τέλη του 20^{ου} αιώνα προέκυψε η ανάγκη για τη εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με τον καλύτερο τρόπο τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, επικρατεί η αντίληψη πως δεν αρκεί μόνο ο καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 82). Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή απαιτείται η εφαρμογή ενός πολυδιάστατου μοντέλου παρέμβασης προκειμένου ο μαθητής να προσαρμοστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, απαιτείται η συνεργασία ιατρού, ο οποίος παρέχει θεραπευτικές υπηρεσίες και συγκεκριμένα τη φαρμακευτική αγωγή που είναι απαραίτητη για το μαθητή και θα συμβάλει στη διαχείριση των δυσκολιών του. Το ιατρικό μοντέλο υποστηρίζει πως η δυσκολία ή το πρόβλημα συνυπάρχει με το παιδί και για το λόγο αυτό η θεραπευτική παρέμβαση επικεντρώνεται στο παιδί. Παράλληλα με το ιατρικό μοντέλο, εμφανίζεται το παραϊατρικό μοντέλο. Με βάση το μοντέλο αυτό απαιτείται η συνεισφορά ψυχολόγου, λογοπεδικού, εργοθεραπευτή και άλλων ειδικών επαγγελματιών. Η διεπιστημονική ομάδα θα συμβάλει εξίσου με τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγράμματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες του μαθητή (Χρηστάκης, 2011α, σελ.84 – 86, Δροσινού, 2007). Παράλληλα, συνδυάζει το κοινωνικό μοντέλο, όπου η παρουσία κοινωνικού λειτουργού, βοηθά στην παροχή προνομιακών κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς επίσης λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού. Το συστημικό ή οικολογικό μοντέλο υποστηρίζει πως η δυσκολία ή το πρόβλημα του παιδιού είναι το αποτέλεσμα της σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών περιβαλλοντικών παραγόντων σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά. Η παρέμβαση αφορά τόσο το παιδί, στο οποίο επιδιώκεται να αλλάξει ή να βελτιωθεί η συμπεριφορά, όσο και το περιβάλλον, όπου επιδιώκεται η αλλαγή και η βελτίωση των αλληλεπιδράσεων που ασκούνται. Η συστημική προσέγγιση χρησιμοποιείται, κυρίως, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011α, σελ.55).

Στην Ελλάδα, στις αρχές του αιώνα, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Σήμερα, εκπαιδεύονται στο πλαίσιο του γενικού

σχολείου, εκτός και αν πρόκειται για ψυχιατρικές περιπτώσεις (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 43 - 44). Η προσέγγιση στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς γίνεται με ψυχοδυναμικούς τρόπους (Χρηστάκης, 2001, σελ. 104 - 105). Κατά τον Cooper (2011) με την ψυχοδυναμική προσέγγιση επιτυγχάνεται η εδραίωση της θεραπευτικής σχέσης, όπου το άτομο αποκαλύπτει και εξερευνεί αναλυτικά τις εμπειρίες της ζωής του, οι οποίες έχουν επηρεάσει την ανάπτυξη δυσλειτουργικών τρόπων σκέψης και συμπεριφορών.

Μοντέλα παροχής ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών

Ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι να εξασφαλίσει στα παιδιά με δυσκολίες ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες υπηρεσίες, οι οποίες δεν είναι αναγκαίες στο γενικό σχολείο. Η εκπαίδευση προσαρμόζεται με βάση τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές των παιδιών. Οι προσαρμογές αφορούν το περιβάλλον μάθησης, το πρόγραμμα μαθημάτων και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 88 – 89, 2013, σελ. 64). Από το νόμο προβλέπεται η ύπαρξη Ειδικών Σχολείων, εκτός των Γενικών, καθώς και η δημιουργία τμημάτων ένταξης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Στα ειδικά σχολεία γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές ώστε να ικανοποιούνται πλήρως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, χρησιμοποιείται το πρόγραμμα του κοινού σχολείου, με έμφαση την περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων και, σε πολλές περιπτώσεις εφαρμόζεται η μέθοδος θεραπείας ή τροποποίησης της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 95).

Στο γενικό σχολείο η ειδική εκπαιδευτική φροντίδα αφορά τη διασφάλιση μεθόδων επικοινωνίας για τους μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας, τον τρόπο προσέγγισης του παιδιού και την ψυχοσυναισθηματική στήριξή του, τον έλεγχο του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος στην τάξη, την οργάνωση της διδασκαλίας και της τάξης, την εμπλοκή των γονέων και άλλων ειδικών στα προγράμματα εκπαίδευσης, την εξασφάλιση υποστηρικτικών υπηρεσιών (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 96, 2013, σελ. 64 - 69).

Στο νόμο της ειδικής αγωγής, 2817/2000, περιλαμβάνεται η οργάνωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης των ατόμων με ΕΕΑ. Παρατηρούνται αλλαγές αναφορικά με τις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης. Προβλέπεται ενιαιοποίηση του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και επιμήκυνση της φοίτησης από 8 σε 10 έτη, όπως επίσης και αύξηση της φοίτησης στο ειδικό γυμνάσιο και λύκειο από τα 3 σε

4 έτη. Προβλέπονται, ακόμα, και αλλαγές στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών με ΕΕΑ. Πλέον τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕΙ), καθώς και στα ανώτατα τεχνολογικά ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Για τους μαθητές με νοητική υστέρηση υπάρχουν τα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η φοίτηση στα εργαστήρια αποτελεί συνέχεια του δημοτικού σχολείου και προεκτείνεται ως την ηλικία των 22 ετών, με διάρκεια 5 έως 8 έτη (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 105 - 108).

Στον πιο πρόσφατο νόμο, 3699/2008, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ. Η ΕΑΕ επιδιώκει την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Για πρώτη φορά σε παγκόσμιο επίπεδο, με τον μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό νόμο της Αγγλίας του 1944, δόθηκαν οδηγίες στις τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες να φροντίζουν για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες δυνατότητες ή τις αδυναμίες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Από τότε μέχρι σήμερα η έννοια και το περιεχόμενο «ειδική αγωγή» έχει δεχτεί σοβαρές παρεμβάσεις και αλλαγές. Οι πιο σημαντικές συνδέονται με τις προτάσεις της Επιτροπής Warnock (HMSO, 1982), τον εκπαιδευτικό νόμο της Αγγλίας του 1981 και την Επιτροπή House of Commons Education του 1987. Σύμφωνα με την Επιτροπή Warnock, η ειδική αγωγή ισοδυναμεί με την ειδική εκπαιδευτική φροντίδα που απαιτείται στην πράξη, προκειμένου να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 80).

Ο Canevano (2010) αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας, το οποίο μιλά για «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Στο πλαίσιο αυτού του σχολείου επιτυγχάνεται

μια ενοποιημένη εκπαίδευση, όπου συνεκπαιδεύονται παιδιά με δυσκολίες και χωρίς. Τα δυνατά σημεία του ιταλικού μοντέλου είναι α) η δυνατότητα επικέντρωσης της προσοχής στη μάθηση παρά στη διδασκαλία και στην αντίληψη της διαφορετικότητας των μαθητών που απαρτίζουν την τάξη, β) η συνεξέλιξη, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν το πώς οι διαφορές, οι περιορισμοί και η αναπηρία, δύνανται να αποτελέσουν πηγή πόρων και γ) η ενίσχυση της κοινωνικής ζωής, σε θέματα που απαιτούν δεξιότητες στις καθημερινές δραστηριότητες (Δροσινού, 2015).

Με βάση την άποψη αυτή ενισχύθηκε η άποψη της σχολικής ενσωμάτωσης ή ένταξης, που είχε αρχίσει να ενισχύεται από τη δεκαετία του '70, με τη δημιουργία ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Η τάση της ενσωμάτωσης (inclusion, main streaming) όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία κατέστησε αναγκαία την αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες αφενός θα προετοιμάζονται τα παιδιά με την προοπτική της σχολικής ένταξής τους και αφετέρου θα υποστηρίζονται στη συνέχεια, ώστε η ένταξη να αποβεί τελικά επιτυχής (Δροσινού & συν., 2009).

Προκειμένου να προσφερθεί ειδική αγωγή στα παιδιά με ΕΕΑ απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι πάνω στην ειδική αγωγή, λαμβάνοντας εκπαίδευση που παρέχεται από Δημόσιους Φορείς. Κατ'αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να στοιχειοθετήσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας γνωρίζοντας το γνωστικό αντικείμενο που θα χρησιμοποιήσει για την παρέμβαση (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική αγωγή κλπ.), τη διάγνωση και τις συνέπειες στη μάθηση, ποιοι ενήλικες εμπλέκονται στην υποστήριξη του μαθητή με ΕΕΑ. Επιπλέον, θα πρέπει να γνωρίζει ποιο είναι το επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας του μαθητή, το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε σχέση με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης. Ποιο είναι το προφίλ του μαθητή με ΕΕΑ. Ποιος είναι ο λειτουργικός διδακτικός στόχος, ποια θα είναι η ειδική διδακτική μεθοδολογία, όπως και η ειδική μαθησιακή διαδικασία. Θα πρέπει, ακόμα, να γνωρίζει σε ποια βήματα και πόσα θα χωριστεί ο διδακτικός στόχος, αλλά και ποια υλικά θα χρησιμοποιηθούν. Στη συνέχεια, θα πρέπει να καθορίσει με ποιο τρόπο και με ποια μορφή θα αξιολογούνται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, καθώς και ποιες τεχνικές διδασκαλίας είναι διαθέσιμες αλλά παράλληλα και αποτελεσματικές. Τέλος, επιβάλλεται να γνωρίζει ποιο παιδαγωγικό υλικό είναι

κατάλληλο και υποστηρίζει αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα διδασκαλίας (Δροσινού, 2014).

Απαιτούνται ειδικές υπηρεσίες σχεδιασμού προγραμμάτων. Η ύπαρξη ειδικών υπηρεσιών στις οποίες μελετούνται και σχεδιάζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και αποτελεσματική λειτουργία της ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 83). Το διδακτικό πρόγραμμα βασίζεται στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* (ΑΠΣ). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι το πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε τύπο σχολείου και σε κάθε επίπεδο ή τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει αυτά που θα διδαχθούν ολόκληρο το διδακτικό έτος ή στη διάρκεια ενός εξαμήνου ή σε μικρότερο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών και την ανάγκη των αλλαγών που πρέπει να γίνονται κατά διαστήματα. Πρόκειται για έναν γενικό οδηγό που συμβουλευέται ο εκπαιδευτικός για να οργανώσει τη διδακτική του εργασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα, curriculum, σημαίνει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους μάθησης (Χρηστάκης, 2013, σελ. 27 - 28).

Σήμερα ένα γενικό πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος δεν περιλαμβάνει το κάθε μάθημα, αλλά το σκοπό και τις επιδιώξεις, τις επιμέρους περιοχές γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, εμπειριών κ.λπ. που πρέπει ο εκπαιδευτικός να διδάξει και τα παιδιά να κατακτήσουν ή να αναπτύξουν, τις γενικές ενότητες ανά περιοχές, τους διδακτικούς στόχους, καθώς και τις δραστηριότητες με τη βοήθεια των οποίων ο εκπαιδευτικός θα διδάξει όλα αυτά που πρέπει να κατακτηθούν από τα παιδιά (Χρηστάκης, 2013, σελ. 77 - 78).

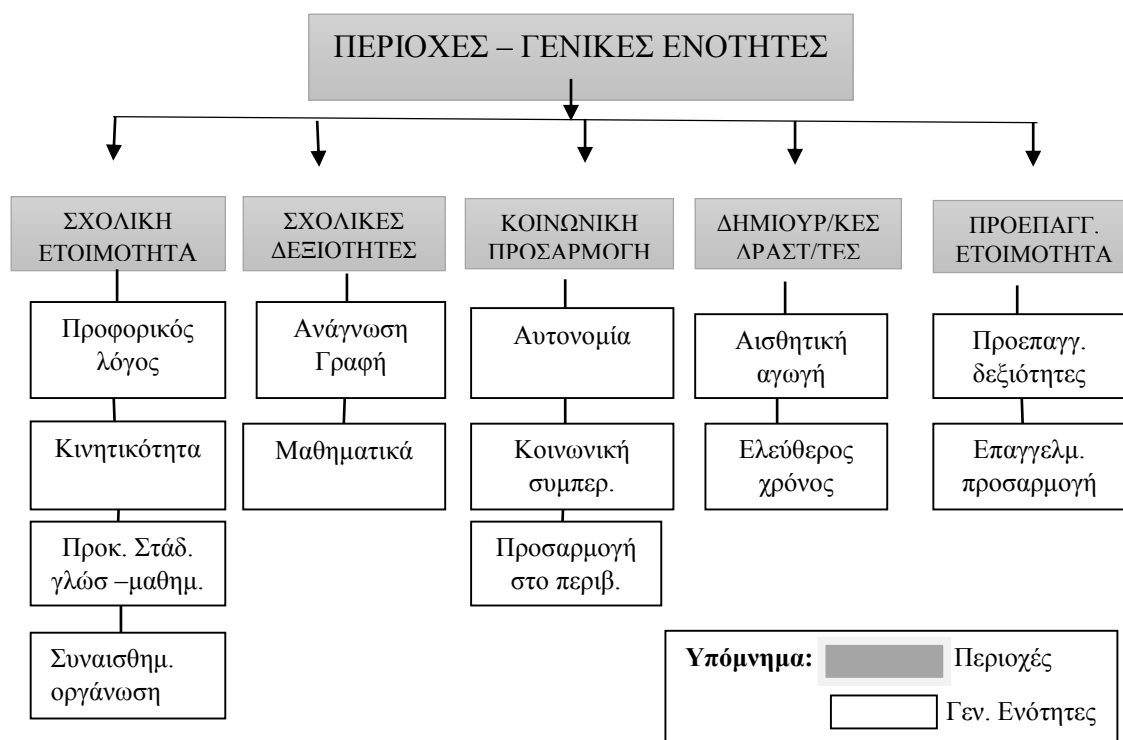
Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Π.Α.Π.Ε.Α.)

Στη χώρα μας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δημιούργησε το *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (ΠΑΠΕΑ). Σκοπό του 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 δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητας. Το

ΠΑΠΕΑ αποτελείται νόμο του κράτους με το Προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α', 29/8/1996 (Χρηστάκης, 2013, σελ. 79, Δροσινού & συν., 2009).

Το Π.Α.Π.Ε.Α. περιλαμβάνει πέντε κεντρικές περιοχές οι οποίες αναλύονται σε κεντρικές ενότητες (Χρηστάκης, 2013, σελ.89) (Σχήμα 3).

Χρηστάκης, Κ. (2013). Γενικό πλαίσιο ΠΑΠΕΑ (Σχήμα 3)



Η διαφοροποίηση του Π.Α.Π.Ε.Α. αναφορικά με την εσωτερική δομή του, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), δεν είναι τυχαία ούτε αποτελεί παράλειψη. Αυτή προκύπτει λόγω των ατομικών και ενδοατομικών διαφορών, που παρατηρούνται έντονα στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακόμα και μεταξύ των ατόμων της ίδιας κατηγορίας και της ίδιας ηλικίας. Συνεπώς, θα ήταν παρακινδυνευμένο να διαταχθεί η ύλη κατά τάξεις ή βαθμίδες ή ηλικίες, όπως συμβαίνει με τα προγράμματα του κοινού σχολείου. Μια τέτοια διάταξη δεν θα ήταν σύμφωνη με την πραγματικότητα και θα ήταν αντίθετη με τις αρχές της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. (Δροσινού & συν., 2009).

Για την οργάνωση της ειδικής αγωγής απαιτούνται, ακόμα, διοικητικές υπηρεσίες. Η εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτεί καλή διοικητική οργάνωση και υποστήριξη. Στη χώρα μας, υπάρχει στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και στην Περιφέρεια οι

Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης. Απαραίτητη θεωρείται η εκπαιδευτική έρευνα. Κατ' αυτό τον τρόπο, βελτιώνεται και γίνεται αποτελεσματικότερη η εκπαιδευτική διαδικασία. Η τελευταία υπηρεσία που απαιτείται είναι οι υπηρεσίες διάγνωσης και υποστήριξης. Προκειμένου να προσαρμόζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών με δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει το αναπτυξιακό και μαθησιακό επίπεδο τους. Αυτό καθορίζεται από τις υπηρεσίες διάγνωσης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. – Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) οι οποίες υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και λειτουργούν σε όλους τους νομούς της Ελλάδας. Η συγκεκριμένη υπηρεσία είναι στελεχωμένη διεπιστημονικά (ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ. ά.), συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες που αφορούν το παιδί και την οικογένεια. Υποστηρίζουν την εκπαιδευτική εργασία που γίνεται, όπως επίσης προσφέρουν συμβουλευτική εργασία στις οικογένειες (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 83).

Συνοψίζοντας για το εκπαιδευτικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σκοπός είναι να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πνευματικά και ειδικότερα να αποκτήσει γνώσις, εμπειρίες, στάσεις, να αναπτύξει πνευματικές κοινωνικές και άλλες ικανότητες και δεξιότητες και να καταστεί εφικτή και ομαλή η μετάβαση του παιδιού από το σχολείο και το σπίτι στη ζωή του ενήλικα και στην ενεργό ζωή, με πλήρη ή μερική αυτονομία. Είναι αυτονόητο πως ο βαθμός επίτευξης του σκοπού και η διαδικασία εξατομικεύεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών, την ποιότητα και τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και την κοινωνική συνείδηση που υπάρχει. Κατά συνέπεια, δύο είναι οι βασικοί όροι που χαρακτηρίζουν το Π.Α.Π.Ε.Α., *ευελιξία* και *προσαρμοστικότητα* (Χρηστάκη, 2011α, σελ. 87).

Με άλλα λόγια, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση επικεντρώνεται στο «άτομο» αντιμετωπίζοντας ψυχοδυναμικά τις δυσκολίες του (Δροσινού, 2013). Με άλλα λόγια, στοχεύει στην αντιμετώπιση των ενδοψυχικών συγκρούσεων ή τραυμάτων, που αποτελούν αφετηρία της προβληματικής συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 34 - 35). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων γίνεται με τη βοήθεια της εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Με τη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγικής επιτυγχάνεται η ολιστική αντιμετώπιση των ΕΕΑ.

Εκπαιδευτικό μοντέλο: ο ρόλος του σχολείου και οι μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. Δυσκολίες

Εκπαιδευτικό μοντέλο

Ο κατ' εξοχήν εκπαιδευτικός και κοινωνικοποιητικός πρωταγωνιστής στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, είναι το σχολείο. Λόγω των ποικίλων διαδικασιών και δραστηριοτήτων, αλλά και των απαιτήσεων που έχει από του μαθητές σε ότι αφορά την κοινωνική τους προσαρμογή και τη σχολική τους επίδοση. Είναι σχεδόν αναμενόμενη η ύπαρξη στο σχολείο παραγόντων, οι οποίοι οδηγούν στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και στη διόγκωση προβλημάτων που ήδη υπάρχουν. Παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, τα προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου και της τάξης, καθώς και η στάση του δασκάλου προς τους μαθητές, αποτελούν μερικούς για τη διόγκωση ήδη υπαρχόντων προβλημάτων. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια οι έρευνες τονίζουν ιδιαίτερα το ρόλο που θα καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011β, 2011, 2001).

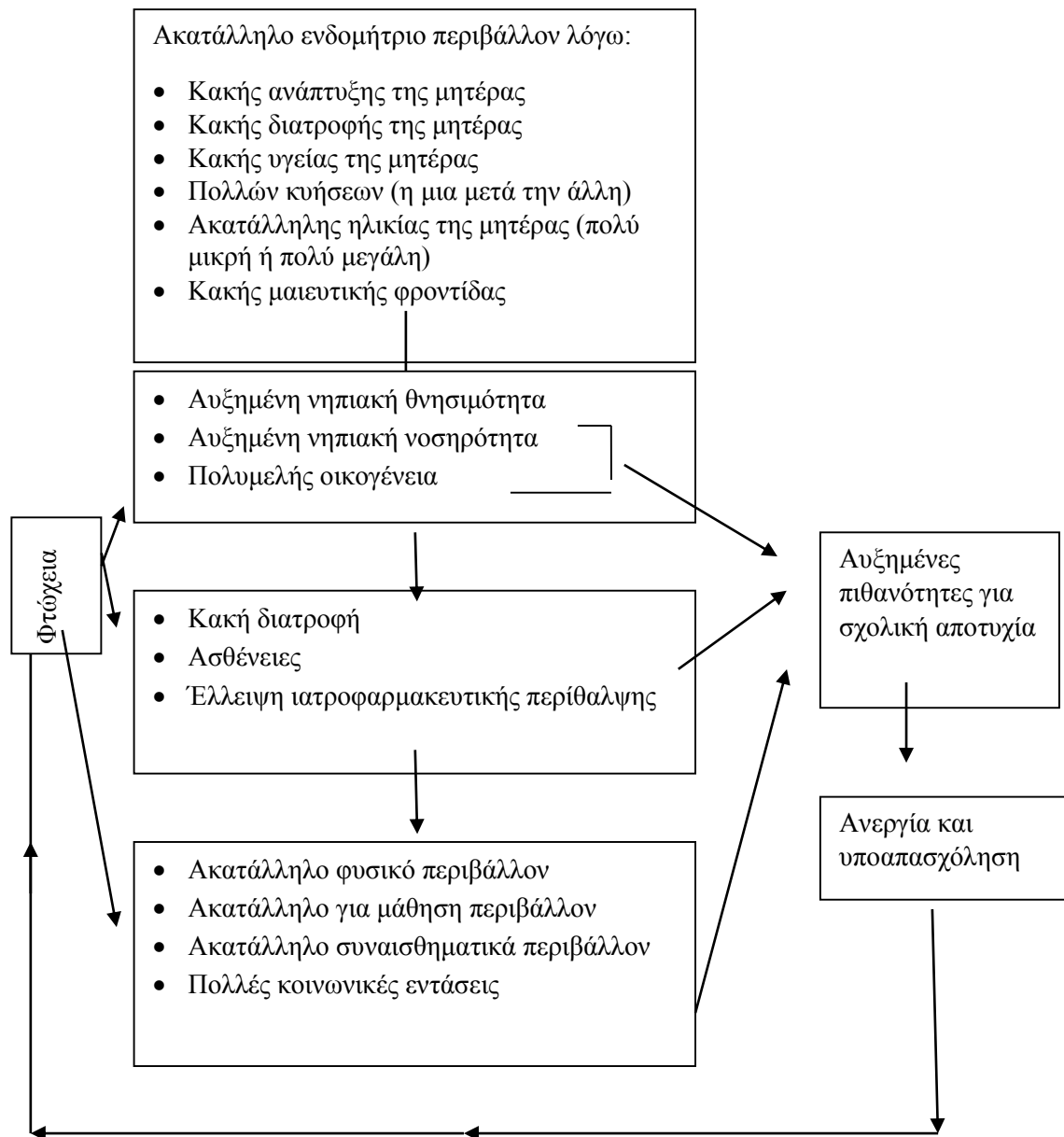
Ο Παπαπέτρου (2013) κάνει λόγο για τη σχολική πραγματικότητα και συγκεκριμένα για τη διάκριση των μαθητών σε καλούς και σε κακούς ανάλογα με τις σχολικές τους επιδόσεις. Ο «καλός» μαθητής είναι πλήρως ενσωματωμένος στο κοινωνικό σύστημα από το οποίο επιβραβεύεται μπροστά στους συμμαθητές του, καθώς κερδίζει και την αποδοχή και εύνοια των εκπαιδευτικών και της οικογένειάς του. Από την άλλη πλευρά η σχολική αποτυχία αφορά συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων, που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, και συνήθως διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, γνωστικά, οικονομικά, γλωσσικά, πολιτισμικά και άρα κοινωνικά. Η αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου, εκφράζεται με πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα είτε με ελλιπή παρακολούθηση είτε με προβλήματα συμπεριφοράς ή με το συνδυασμό και των τριών και οδηγεί πολλές φορές στην παραβατικότητα.

Αν και οι δάσκαλοι τοποθετούν την εμφάνιση των ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών στις ενδοοικογενειακές σχέσεις και σε άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, το σχολείο μπορεί να προκαλέσει ή να εντείνει γνωστικές δυσκολίες, συναισθηματικές και κοινωνικές. Σχετικά με τις γνωστικές δυσκολίες, αυτές μπορούν να προκληθούν ή να ενισχυθούν από τη μέθοδο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, στις

περιπτώσεις όπου προάγεται η ατομική προσπάθεια των παιδιών και η αυθεντία του εκπαιδευτικού υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να συνδεθούν με προβλήματα μάθησης. Επιπλέον, ενδέχεται να προκληθούν και δυσκολίες συναισθηματικές, καθώς η εσφαλμένη συμπεριφορά του δασκάλου μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα αποτυχίας, περιορισμό της πρωτοβουλίας, εκρήξεις θυμού, ματαίωση. Η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου και της τάξης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική διάσταση των ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών, ενώ θα πρέπει στο πλαίσιο της τάξης να προάγεται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Χρηστάκης, 2001, σελ. 88 - 90).

Αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, στην περίπτωση που δεν αποτελούν απόρροια νοητικής καθυστέρησης, φυσικής ή άλλης αισθητηριακής αναπηρίας, μπορεί να οφείλονται σε έναν πολύ βασικό παράγοντα που συνήθως συμβάλλει στην εκδήλωση τέτοιων προβλημάτων. Ο παράγοντας αυτός είναι η φτώχεια. Στις φτωχές οικογένειες παρατηρούνται συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς, συγκριτικά με τις εύπορες οικογένειες.

Χρηστάκης, Κ. (2001). Η φτώχεια και οι συνέπειές της (Σχήμα 4)



Σε αυτές τις περιπτώσεις η ορθή διδασκαλία από την πλευρά του εκπαιδευτικού δύναται να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή.

Στο πλαίσιο της έρευνας στο πεδίο της ειδικής αγωγής έχουν διατυπωθεί πολλά μοντέλα. Για παράδειγμα, ο Skidmore (1996) προτείνει την ύπαρξη τριών παραδειγμάτων στην ειδική αγωγή, το ψυχο-ιατρικό, το κοινωνικό και το οργανωτικό, υποστηρίζοντας πως και τα τρία είναι υπεραπλουστευτικά, αφού αναγάγουν σύνθετα φαινόμενα σε έναν παράγοντα. Άλλοι συγγραφείς προτείνουν άλλη κατηγοριοποίηση. Χαρακτηριστικά ο Bailey (1998) κάνει λόγο για το ιατρικό και το ψυχολογικό παράδειγμα, ενώ ο Skrtic (1995) προτείνει τέσσερα παραδείγματα της μοντέρνας σκέψης που επηρεάζουν την ειδική αγωγή στη θεωρία και στην πράξη, το ριζικό

ανθρωπιστικό, το ριζικό δομικό, το ερμηνευτικό και το κοινωνικό. Τέλος, ο Lewin (1998) αναφέρεται στο ολικό/κονστρουξιονιστικό παράδειγμα. Η «λίστα» των πλαισίων κατηγοριοποίησης της έρευνας στην ειδική αγωγή είναι πολύ μεγάλη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 45 - 47).

Η διδασκαλία ως εργαλείο στο εκπαιδευτικό μοντέλο

Για τη διαχείριση των μαθητών, έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών. Χαρακτηριστικά ο Bennett (2006) διατυπώνει την άποψη ότι η εφαρμογή σε όλο το σχολείο ολιστικών πολιτικών συμπεριφοράς, δηλαδή πολιτικών με ενιαία βάση αντιμετώπισης, έχει ευεργετικά αποτελέσματα, ενώ άλλη άποψη αφορά τη διάκριση και φοίτηση των μαθητών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες σε άλλες τάξεις όπου θα δουλεύονται είτε ατομικά είτε ομαδικά. Κατά τον Glen et al. (2004) η θετική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές με δυσκολίες, προκειμένου να ενισχυθεί η θετική αυτοεκτίμηση, αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο διαχείρισης τέτοιων προβλημάτων. Προκειμένου να συντελεστεί η απαιτούμενη πρόοδος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν σε συνδυασμό με άλλους επαγγελματίες, έτσι ώστε να καθορίσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την παροχή ανατροφοδότησης.

Ένας ακόμα τρόπος προσέγγισης των μαθητών είναι μέσω της μουσικής. Κατά τη Φραγκούλη (2014, σελ. 86 - 92), τα στοιχεία της μουσικής ανοίγουν μία νέα οδό που βοηθά το παιδί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει εξωλεκτικά με τον άλλο, διευκολύνοντας την σωματική-συναισθηματική έκφραση, καθώς και τη διαμόρφωση νέων μορφών συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, όπου λαμβάνεται υπόψη η μουσική βιογραφία και οι ιδιαίτερες μουσικές προτιμήσεις του ασθενούς, καθώς και η στιγμιαία κατάστασή του και οι προσδοκίες, η στοχοθετημένη εφαρμογή της μουσικής στο πλαίσιο μιας ψυχοθεραπευτικής σχέσης έχει καλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν με τον καλύτερο τρόπο τα προβλήματα συμπεριφοράς και να συνεχιστεί απρόσκοπτα και χωρίς προβλήματα η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ο δάσκαλος είναι ανάγκη να έχει διαθέσιμη εξειδικευμένη γνώση, να γνωρίζει μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές, τις οποίες οφείλει να εφαρμόζει ώστε να τροποποιηθεί η «επιβλαβής» συμπεριφορά. Η μέθοδος που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό της συμπεριφοράς, τη μελέτη, ανάλυση, ερμηνεία και αιτιολόγηση της συμπεριφοράς σε σχέση με τα προσωπικά

χαρακτηριστικά του παιδιού και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, το σχεδιασμό διορθωτικών – θεραπευτικών παρεμβάσεων, το σχεδιασμό διδακτικού προγράμματος και τη διδασκαλία και μάθηση της νέας επιθυμητής συμπεριφοράς και την αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου του παιδιού, καθώς και την επανατροφοδότηση των προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 64 - 68).

Η διδασκαλία βασίζεται πάνω σε 3 επίπεδα: α) Στην αλλαγή του ατομικού μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. β) Στις μεταβολές στις μικρές ομάδες (μικροκοινωνικό επίπεδο). γ) Στις αλλαγές σε μακροκοινωνικό επίπεδο (Barisone, 2015). Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας βασίζεται πάνω στη θεωρία του Kurt Lewin. Ο Lewin υποστήριξε πως το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής επιρροής εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση των ατόμων που βρίσκονται σε άμεση επαφή. Κατ' αυτό τον τρόπο επηρέασε την ψυχολογία των μικρών ομάδων (Δροσινού, 2014).

Στο γενικό σχολείο εκτός από το δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη και η ύπαρξη δασκάλου ειδικής αγωγής. Με τις εξειδικευμένες γνώσεις που διαθέτει θα συμβάλει στην προσαρμογή του προγράμματος και της τάξης γενικότερα, στο μαθητή με τις δυσκολίες. Αναγκαίως κρίνεται ο σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Τα εξατομικευμένα προγράμματα λαμβάνουν υπόψη το είδος και το βαθμό του προβλήματος του παιδιού, θέτει μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, καθορίζει τη μέθοδο ή τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία, καθώς και τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες που πρέπει να δεχτεί το παιδί, καθώς επίσης αξιολογεί τα αποτελέσματα των υπηρεσιών αυτών (Χρηστάκης, 2011α, σελ. 96).

Το ειδικό δημοτικό σχολείο

Η εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίστηκε με καθυστέρηση. Οι διαταραχές συμπεριφοράς θεωρούνταν αντικείμενο κλινικών επιστημόνων, ιδίως παιδοψυχιάτρων και ψυχολόγων. Τα προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζονταν ως ψυχιατρικά περιστατικά (Χρηστάκης, 2001, σελ. 47 - 49).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζονταν ως κλινικά συμπτώματα, με βάση ιατρικά μοντέλα, τα οποία έθεταν στο επίκεντρο το σύμπτωμα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί κατέφευγαν σε γιατρούς και ψυχολόγους προκειμένου να βρουν τρόπους βοήθειας για τα παιδιά τους.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες τα προβλήματα συμπεριφοράς έπαψαν να αποτελούν αντικείμενο της ιατρικής και της ψυχολογίας αποτελώντας πλέον σχολικό – εκπαιδευτικό πρόβλημα. Κατ' αυτό τον τρόπο αναπτύχθηκαν ειδικές τεχνικές που εφαρμόζονταν τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, σε συνεργασία και άλλων ειδικών, π.χ. ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων, λογοπεδικών κ.ά.

Στα τέλη του περασμένου αιώνα, κάποιες κυβερνήσεις θέσπισαν νομοθετικά μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία, η μόρφωση και η κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Για την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς δημιουργήθηκαν τα πρώτα ειδικά σχολεία στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως επίσης και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα δημιουργήθηκαν στη Ρωσία. Αργότερα, ιδρύθηκαν οι πρώτες ειδικές τάξεις στη Ζυρίχη (1926), στο Βερολίνο (1928) και στη Δανία (1937) (Χρηστάκης, 2001, σελ. 48).

Στη χώρα μας, με βάση το νόμο 3699/2008, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπως ακριβώς και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποκλειστικός φορέας της ΕΑΕ είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ.

Οι σχολικές μονάδες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούνται από τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους και τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το δέκατο τέταρτο (14ο) έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με μία προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'. Παράταση της φοίτησης μπορεί να γίνει μέχρι το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας των μαθητών, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τα γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το δέκατο ένατο έτος της ηλικίας τους. Τα γυμνάσια ΕΑΕ περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του γυμνασίου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ. Αποτελείται, επίσης, από τα λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το εικοστό τρίτο έτος της ηλικίας τους. Τα λύκεια ΕΑΕ, περιλαμβάνουν

την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του λυκείου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ.

Σχετικά με τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση προβλέπονται τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, όπου εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Στα λύκεια αυτά η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. Την ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου, και στην οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. Τέλος, υπάρχουν και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων, γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008).

Η διαφορά των ειδικών σχολείων από τα γενικά είναι πως φοιτούν παιδιά με διαγνώσεις. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

Η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, μετά από σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και περιλαμβάνει τουλάχιστον έναν ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν κοινωνικό λειτουργό. Η Επιτροπή μπορεί να καλεί και πρόσωπα άλλων ειδικοτήτων, ανάλογα με τις προς αξιολόγηση περιπτώσεις και συνεργάζεται στενά με το σύλλογο διδακτικού προσωπικού, το ΕΕΠ και το ΕΒΠ του σχολείου. Για τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις της ανωτέρω ΕΔΕΑ, δεν καταβάλλεται αποζημίωση στα μέλη της.

Τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων συνιστούν αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό φορέα στο πλαίσιο του παρόντος νόμου, στον οποίο συμμετέχει εκπαιδευτικός ΕΑΕ. Για τους μαθητές για τους οποίους υπάρχει ανάγκη εφαρμογής Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) με βάση την εισήγηση των ΙΠΔ, το πρόγραμμα αυτό εκπονείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ (Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008).

Στις μέρες μας τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς φοιτούν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Τα προβλήματα συμπεριφοράς απαιτούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των κλινικών επιστημόνων. Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς δε διαφέρει από την εκπαίδευση από την εκπαίδευση των υπολοίπων παιδιών αναφορικά με το σκοπό και τις ειδικότερες επιδιώξεις. Προκειμένου να προληφθούν οι αρνητικές συμπεριφορές ή να τροποποιηθούν, αρκεί να ελεγχθούν οι συναισθηματικοί παράγοντες ή να αλλάξουν τα κίνητρα ή να βελτιωθούν οι γνωστικές λειτουργίες και να ελέγχονται, να αποκτηθεί η ικανότητα αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 32).

Η διδασκαλία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βασίζεται πάνω στα 3 επίπεδα της θεωρίας του Lewin που αφορούν: α΄. Την αλλαγή του ατομικού μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. β΄. Μεταβολές στις μικρές ομάδες (μικροκοινωνικό επίπεδο). γ΄. Αλλαγές σε μακροκοινωνικό επίπεδο (Barisone, 2015).

Οι ακραίες περιπτώσεις ψυχικών διαταραχών αντιμετωπίζονται σε ψυχιατρικές κλινικές ή σε ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα με συνδυασμό εκπαιδευτικών και ψυχιατρικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Η εκπαίδευση μαθητών, με ακραία προβλήματα συμπεριφοράς, όπως και με ψυχιατρικά προβλήματα, είναι ανέφικτη. Είναι αδύνατο να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του κοινού σχολείου και να παρακολουθήσουν το διδακτικό πρόβλημα, όπως επίσης είναι ανάγκη να υποστηρίζονται και από ιατρικό –

θεραπευτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2011β, σελ. 43, 2001, σελ. 48 – 50). Τα παιδιά εντάσσονται σε ελεγχόμενα θεραπευτικοπαιδαγωγικά πλαίσια, μόνο αν είναι αδύνατη η υποστήριξη και η θεραπεία τους στο κοινό σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιδιώκεται η επάνοδός τους στο πλαίσιο του κοινού σχολείου και της οικογένειας το συντομότερο δυνατό (Χρηστάκης, 2001,σελ. 53).

4. Ψυχοδυναμική βοήθεια σε μαθητή που έχει εγκαταλειφθεί και έχει κακοποιηθεί

Ψυχοδυναμική βοήθεια

Στην περίπτωση της εγκατάλειψης παιδιού από τη μητέρα προκύπτουν σημαντικές δυσκολίες στην πορεία της ζωής του που τον ακολουθούν μέχρι και την ενηλικίωσή του. Συγκεκριμένα, είναι γνωστή η θεωρία του J.Bowlby σχετικά με τη σύνδεση μητέρας – παιδιού. Η μητρική παρουσία διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη ζωή του βρέφους. Η προστασία του βρέφους από τη μητέρα είναι σημαντικότερης βιολογικής αξίας, ακόμα και από τη σίτιση και εκπληρώνεται μέσω των κωδίκων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας της μητέρας και του βρέφους. Με την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. φόβος, δυσαρέσκεια) από πλευράς του βρέφους, η μητέρα είναι η μόνη που μπορεί να το καθησυχάσει, ακόμα και με ένα άγγιγμα ή ένα βλέμμα.

Στα βρέφη 13 – 32 μηνών που αναγκάστηκαν να αποχωριστούν τη μητέρα του παρατηρήθηκαν τρία στάδια αντίδρασης, η φάση της αγανάκτησης, της απελπισίας και της αποσύνδεσης. Στη σχέση μητέρας – βρέφους υπάρχει αμφίδρομη μετάδοση μηνυμάτων. Αυτή η αντίδραση στο χωρισμό αποτελεί τη βασική πηγή άγχους και φόβου στη μετέπειτα ζωή του ανθρώπου.

Ψυχοδυναμική βοήθεια παρέχεται όταν επιχειρείται η τροποποίηση δυσλειτουργικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν προϊόντων αλληλεπιδράσεων με τους παράγοντες του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με ατομικά χαρακτηριστικά.

Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)

Η διδακτική αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής και ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας. Η *ειδική διδακτική*, ως κλάδος της γενικής διδακτικής, ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας, και συγκεκριμένα με τα προβλήματα που αφορούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή αναπηρίες. Άτομα με ΕΕΑ θεωρούνται τα άτομα εκείνα που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτήτων (Δροσινού, 2014).

Κατά το Χρηστάκη (2011α, σελ. 87), οι επιδιώξεις της ειδικής εκπαίδευσης, βάσει του Ν. 2817/2000, είναι να αναπτυχθεί η προσωπικότητα των παιδιών με ΕΕΑ, να βελτιωθούν οι ικανότητες και δεξιότητές τους, ώστε να καταστεί εφικτή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, να εξασφαλιστεί η επαγγελματική τους κατάρτιση, καθώς και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και τέλος να διασφαλιστεί η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Προκειμένου να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ, η ειδική διδακτική χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες. Το *Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)* επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαπών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση προβλημάτων (Δροσινού, 2014).

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο όρος Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε έναν έναν ξεχωριστά τους όρους του αρκτικόλεξου.

Σ – Στοχευμένο: Ο όρος περιλαμβάνεται αναφερόμενος στο ρεαλιστικό και λειτουργικό στόχο που τίθεται ώστε να εξυπηρετηθούν οι ειδικές ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, οι εμμονές, ο ρυθμός και ο χρόνος με τον οποίο επιτελεί νοητικές επεξεργασίες και τελικά να μάθει. Το στοχευμένο πρόγραμμα δομείται με βάση την εμπειρική παιδαγωγική εκτίμηση των αποκλίσεων από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης της γενικής και ειδικής κατάστασης του παιδιού που απευθυνόμαστε, την ανάπτυξη και προσαρμογή του προγράμματος για ατομική ή για ομαδική διδασκαλία,

την πρόνοια για προστατευμένο περιβάλλον μάθησης. Επιπλέον, αποτελείται από τη διδακτική αλληλεπίδραση και την καταγραφή της και τον Παιδαγωγικό Αναστοχασμό. Δομείται από τις υποεπιδόσεις στη συμπεριφορά, την παιδαγωγική και συμβουλευτική εργασία, καθώς και τα κριτήρια επιτυχίας και τον ορισμό των αμοιβών. Διαμορφώνεται το χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας, ο χρόνος έναρξης, λήξης και η διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων με βάση το συγκεκριμένο στόχο που έχει τεθεί, καθώς και τα βήματα διδασκαλίας. Η επιλογή από τις περιοχές που αναφέρονται στις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες αποτελεί απόδειξη πως πρόκειται για στοχευμένο πρόγραμμα. Κάποια κριτήρια ακόμα που αποδεικνύουν το στοχευμένο χαρακτήρα του προγράμματος είναι η πρόβλεψη και η δημιουργία παιδαγωγικών υλικών διδασκαλίας, η ανάπτυξη εξατομικευμένης διδασκαλίας με στόχο τη δυναμική ένταξη σε ευρύτερο πλαίσιο συνεργατικής διδασκαλίας, η συνεργασία με τους γονείς, ο ημερολογιακός έλεγχος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η συνεργασία με άλλους ειδικούς θεραπευτές (εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, νοσηλευτές), ο σχεδιασμός και υποστήριξη του παιδιού με ειδικά σχεδιαζόμενα προγράμματα στο σπίτι και η καταγραφή της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων.

Α – Ατομικό: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) αποτελεί ένα γενικό πλαίσιο μαθημάτων με αναφορά σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. γλώσσα Β΄ τάξης δημοτικού. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ) από κοινού με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων (ΔΕΠΠΣ) λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και βοηθά τον εκπαιδευτικό στην επιλογή υλικού που θεωρεί χρήσιμο και αναγκαίο για την εκπαίδευση προσαρμόζοντάς το στις δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες, καθώς και στα βιώματα του παιδιού. Χαρακτηριστικό του ατομικού προγράμματος αποτελεί η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις ανάγκες καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του ατόμου και η δυναμική για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Α – Δομημένο, Διδακτικό: Ο σχεδιασμός δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει βασικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση. Τα βασικά κριτήρια για τον ορισμό ενός προγράμματος ως δομημένου διδακτικού είναι: 1. Να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών. 2. Η διαδοχή να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ). 3. Τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. 4. Τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα. 5. Η αποκτημένη δεξιότητα

να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων. 6. Το πρόγραμμα να εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία. 7. Η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί το μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας.

E – Ενταξιακό: Ο διδακτικός στόχος και το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, προϋποθέτει τη συστηματική προετοιμασία α) του υπό ένταξη μαθητή, β) των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου που θα υποδεχθούν το μαθητή και γ) τους γονείς του μαθητή που αιτούνται την ένταξη του παιδιού τους στο γενικό σχολείο. Ο ενταξιακός διδακτικός στόχος προϋποθέτει, ακόμα, τα αναγκαία προσόντα και εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. μέθοδοι, τεχνικές σχεδιασμού και εκτέλεσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων), καθώς και την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού.

Διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική και παιδαγωγική

Οι μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ΕΕΑ είναι περιορισμένες, ενώ οι δυσκολίες μάθησης σοβαρές για το λόγο αυτό επιβάλλεται η χρήση στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την υψηλότερη δυνατή απόδοση σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Κατά το Χρηστάκη (2013, σελ. 71 - 73), οι κατάλληλες στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση καθημερινών ζητημάτων. Κάθε διδακτική θα πρέπει να έχει πρακτικό χαρακτήρα και να συνδέεται με τη ζωή. Στη δημιουργία τέτοιων δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός καλείται να βασιστεί στο Π.Α.Π.Ε.Α.

Επιπλέον, η εξατομίκευση των προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα αναγκαία για τα παιδιά με ΕΕΑ. Η εξατομίκευση θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψιν, δεδομένου και των ατομικών και ενδοατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Μερικές ακόμα στρατηγικές που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι η αρχή της εποπτείας, η αρχή της ολότητας, η αρχή της συστηματικής και δομημένης διδασκαλίας, η αρχή της πραξιακής μορφής της διδασκαλίας και τέλος η αρχή της χρησιμότητας για τη ζωή.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των στρατηγικών και των μεθόδων διδασκαλίας θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διδασκαλία και τη σύνδεση με τη ζωή. Η άμεση διδασκαλία είναι αυτή που δύναται να συμβάλει στην πραγματοποίηση του σκοπού, σε αντίθεση με μεθόδους που χρησιμοποιούν όρους όπως διερεύνηση, αποκάλυψη κ.ά. (Χρηστάκης, 2013, σελ. 72).

Για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ χρησιμοποιείται η μέθοδος της ανάλυσης έργου (task analysis). Το βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου της ανάλυσης έργου είναι η κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα (Χρηστάκης, 2013, σελ. 157).

Με τη χρήση του task analysis ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει οικονομία χρόνου και δυναμικού, καθώς επίσης η ίδια ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί, με κάποιες παραλλαγές, και σε άλλες ομάδες παιδιών. Προκειμένου να εφαρμοστεί η μέθοδος αυτή είναι ο προσδιορισμός του στόχου με ακρίβεια και σαφήνεια, να καθοριστούν τα βήματα με τέτοια ιεράρχηση, ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο, να προσαρμοστεί ο βαθμός δυσκολίας του κάθε βήματος, με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού και τέλος, το πρώτο βήμα να είναι εύκολο και να ταυτίζεται με το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί (Χρηστάκης, 2013, σελ. 159 - 160).

Αναγκαιότητα έρευνας: Υποθέσεις

Η έρευνα εστιάζεται στη μελέτη περίπτωσης μαθητή, ηλικίας 14 ετών, με διάγνωση «Νοητική καθυστέρησης (Δ.Ν. 46, 54, 50), στοιχεία εναντιωματικής συμπεριφοράς, περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμία σημασιολογικής επεξεργασίας λέξεων», που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση.

Ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη του προβλήματος της ψυχοδυναμικής υποστήριξης του μαθητή που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση, έχει εγκαταλειφθεί και διαβιεί σε ξενώνα φιλοξενίας αρρένων.

Οι υποθέσεις της έρευνας εξετάζουν το εάν ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί από το ειδικό σχολείο με δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης, εάν ο μαθητής μπορεί με τη χρήση μουσικής να εκφράζει και να λεκτικοποιεί τα συναισθήματά του τόσο γραπτά όσο και προφορικά, όπως επίσης εάν οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση τη συναισθηματική οργάνωση, που συμπεριλαμβάνονται στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.), μπορούν να βοηθήσουν μαθητή με Σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία έρευνας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

1. Ερευνητικό πεδίο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μέχρι πρόσφατα στο πεδίο της ειδικής αγωγής οι έρευνες προέρχονταν από ψυχολογικές κατευθύνσεις, χρησιμοποιώντας μια θετικιστική προσέγγιση. Ωστε, η θετικιστική προσέγγιση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής κρίνεται ως προβληματική.

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σελ. 47 - 57) αναφέρουν πως στο οντολογικό επίπεδο γίνεται η εικασία πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι έννοια έγκυρη και σταθερή από παιδί σε παιδί, αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα που προέρχεται από το ίδιο το παιδί και επομένως μπορεί αν θεραπευτεί με κάποια ειδική τεχνική. Κατ' αυτό τον τρόπο ομαδοποιούνται όλα τα παιδιά με ίδια, παρόμοια ή ανόμοια χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζονται κάτω από τη σκέπη της ίδιας «ταμπέλας». Μια τέτοια είδους ταμπέλα μάλλον υπεραπλουστευτική χαρακτηρίζεται, καθώς κάθε παιδί είναι μοναδικό και έτσι χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης.

Η εφαρμογή του θετικισμού έχει οδηγήσει στην ψυχο-ιατρική έρευνα στην ειδική αγωγή. Οι ειδικές ανάγκες θεωρούνται αποτέλεσμα δυσλειτουργιών του του νευρολογικού συστήματος ή ψυχικές διαταραχές. Αντίθετα προς το θετικισμό, το ερμηνευτικό παράδειγμα αντιλαμβάνεται την ερευνητική διαδικασία από διαφορετική σκοπιά. Οι έννοιες «ειδική αγωγή» και «αναπηρία» αποτελούν κοινωνικά κατασκευάσματα, επομένως δεν πρόκειται για κάτι σταθερό και αμετάβλητο. Στην περίπτωση των συναισθηματικών διαταραχών, για παράδειγμα, ο ερευνητής θα επιχειρήσει να αποκτήσει εμπειριστατωμένη άποψη για την προβληματική συμπεριφορά παρά να αποδώσει την πάθηση σε κάποια εσωτερική πάθηση του ατόμου. Στην οικο-συστημική προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν προϊόν πολλών παραγόντων, όπως τη διδακτική προσέγγιση των δασκάλων, το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, καθώς και το οικογενειακό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 47 - 57).

Ως προς τη μεθοδολογία, η χρήση ποιοτικών μεθόδων διευκολύνει την αρχή των πολλαπλών πραγματικοτήτων και την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Προκειμένου να επιτευχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται χρήση μιας σειράς μεθόδων, όπως ανάλυση ντοκουμέντων, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Το ερμηνευτικό παράδειγμα έχει συμβάλει ιδιαίτερα στην έρευνα

στην ειδική αγωγή, καθώς έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην κατανόηση πρακτικών που επηρεάζουν την ειδική αγωγή.

Στον αντίποδα του κριτικού/κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος βρίσκεται το κριτικό παράδειγμα. Οι κριτικοί ερευνητές αντί για απλή περιγραφή γεγονότων επιδιώκουν τη μεταβολή της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από τη δράση των συμμετεχόντων. Με την εφαρμογή του κριτικού μοντέλου στην ειδική αγωγή, παρατηρείται η χρήση συμμετοχικών ποιοτικών μεθόδων.

Για τους κριτικούς ερευνητές η έρευνα δεν αποτελεί μια ουδέτερη ενασχόληση παρά θέτουν ως σκοπό την ενδυνάμωση και την ωφέλεια των περιθωριοποιημένων συμμετεχόντων στην έρευνα. Προκειμένου να επιτευχθεί η επιδίωξη αυτή απαιτούνται ποιοτικές έρευνες που εφαρμόζονται σε συμμετοχικό πλαίσιο. Επομένως, δε διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο η ίδια η μέθοδος ως μέθοδος, αλλά ο τρόπος εφαρμογής της.

Αυτό που παρατηρείται συχνά στους κόλπους της ειδικής αγωγής είναι ο ανταγωνισμός ως προς τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο. Αφενός μεν είναι οι θετικιστές, που υποστηρίζουν μία λογιστική, εμπειρική φιλοσοφία, και αφετέρου οι μεταμοντέρνοι, που απορρίπτουν το θετικισμό και τις εμπειρικές απόψεις. Παρ'όλα αυτά προκειμένου να παρατηρηθεί πρόοδος στο πεδίο της ειδικής αγωγής, απαιτείται ερευνητικός πλουραλισμός (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 57 - 60).

2. Μελέτη περίπτωσης

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο μελέτες περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητα χωρίς να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής της και γι' αυτό θεωρείται περισσότερο ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά ερευνητική μέθοδος. Πρόκειται για ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική που περιλαμβάνει τη χρήση και ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 299).

Κατά τους Αβραμίδα και Καλύβα (2006, 300 - 305) η μελέτη περίπτωσης αποτελεί έναν ερευνητικό τρόπο ανάμεσα σε πολλούς προκειμένου να μελετηθούν κοινωνικά φαινόμενα. Κάθε ένας τρόπος ακολουθεί τη δική του ξεχωριστή πρακτική συλλογής κι ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Ο Stake (1994, σελ. 237) προκειμένου να αναφερθεί στο πρόβλημα καθορισμού της μελέτης περίπτωσης ως ξεχωριστής ερευνητικής στρατηγικής, επισημαίνει πως μια μελέτη περίπτωσης δε χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά από αντικείμενο της μελέτης που είναι σε μεγάλο βαθμό ένα συγκεκριμένο, μοναδικό, κλειστό σύστημα.

Στον αντίποδα, ο Yin (2003) αναφέρει πως το είδος του ερευνητικού ερωτήματος είναι αυτό που θα καθορίσει ποια ερευνητική στρατηγική θα υιοθετηθεί. Για ερωτήματα της μορφής «τι, ποιος/ποια, που», γίνεται χρήση δημοσκοπήσεων ή ανάλυση δευτερευουσών πηγών, ενώ για ερωτήματα του τύπου «πως, γιατί», είναι πιθανότερο να οδηγήσουν στην επιλογή μελέτης περίπτωσης ή στην επιλογή πειράματος.

Δύο ακόμη προϋποθέσεις, κατά το Yin (2003), είναι ο βαθμός έλεγχου των γεγονότων του περιβάλλοντος και ο βαθμός εστίασης σε σύγχρονα γεγονότα. Στην περίπτωση που ο ερευνητής δεν έχει άμεση πρόσβαση ή έλεγχο των γεγονότων, τότε οι ιστορικές αναλύσεις είναι επιβεβλημένες, ενώ για την εξέταση σύγχρονων γεγονότων που δεν μπορούν να ελεγχθούν πειραματικά, η καταλληλότερη μέθοδος είναι η μελέτη περίπτωσης. Επιπλέον, ενώ τα πειράματα γίνονται στα εργαστήρια ψυχολογίας, όπου ο ερευνητής έχει τον έλεγχο και μπορεί με ακρίβεια να ελέγξει τις περιβαλλοντικές επιρροές, ενώ η μελέτη περίπτωσης προτιμάται όταν ο ερευνητής έχει ελάχιστο έλεγχο πάνω στα γεγονότα που διαδραματίζονται σε πραγματικό κοινωνικό χώρο.

Επομένως, κατά τον Yin (2003, σελ. 13) η μελέτη περίπτωσης ορίζεται ως εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο, όπως επίσης οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εύκολα διακριτές.

Ένας άλλος ορισμός διατυπωμένος από τον Mertens (1998, σελ. 14) αναφέρει πως η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος μελέτης ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης, που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο.

Κοινό στοιχείο των προαναφερθέντων ορισμών είναι η εστίαση σε μια ειδική περίπτωση και η κατανόησή της μέσα σε ένα πολύπλοκο πλαίσιο εκδήλωσης. Η μελέτη περίπτωσης σχετίζεται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως για παράδειγμα η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη, αποκλείοντας ποσοτικές μεθόδους. Το

γεγονός αυτό οφείλεται στην υιοθέτηση της στρατηγικής από ποιοτικούς ερευνητές και στην υιοθέτηση της μεθόδου από δασκάλους. Τα τελευταία χρόνια, στις μελέτες περίπτωσης αναδύεται το συνδυαστικό μοντέλο, δηλαδή η χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων ή εναλλακτικά αποκλειστικά ποσοτική μεθοδολογία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 302 - 303).

Οι ποσοτικές μελέτες περίπτωσης εξετάζουν σε βάθος ή παρατεταμένα την περίπτωση ενός ατόμου ή μια ομάδα ατόμων, αντίθετα προς τα παραδοσιακά ποσοτικά ερευνητικά σχέδια που περιλαμβάνουν μετρήσεις σε μια χρονική στιγμή ή σε κάποια μικρή χρονική περίοδο ενός μεγάλου δείγματος. Χρήση τέτοιου είδους ποσοτικών μεθόδων γίνεται στο πεδίο της ιατρικής και πρόσφατα στον τομέα της ειδικής αγωγής προκειμένου να γίνουν κατανοητά συγκεκριμένα σύνδρομα και μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Yin (2003) κατηγοριοποιεί τη μελέτη περίπτωσης σε τέσσερα είδη:

- Μονή ή απλή μελέτη περίπτωσης (ολική).
- Μονή ή απλή μελέτη περίπτωσης (ενταγμένη).
- Μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (ολική).
- Μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (ενταγμένη).

Σχετικά με τον αριθμό των περιπτώσεων μπορεί να έχουμε ολική ανάλυση μια ομάδας ή πολλαπλές μονάδες ανάλυσης. Εάν η μελέτη περίπτωσης αφορά μία μόνο περίπτωση προς εξέταση είναι δυνατό να έχουμε την εξέταση μιας ομάδας περιπτώσεων που παρουσιάζει ομοιότητα ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά και ανομοιότητα σε άλλα. Αντίθετα, συγκριτικές μελέτες αποτελούν οικονομικότερο τρόπο, ωστόσο καταλήγουν σε απλοϊκές συγκρίσεις μικρής ποιότητας. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται το εύρος της μελέτης ελαττώνοντας την ποιότητά της.

Η απλή μελέτη περίπτωσης ενδείκνυται περισσότερο συγκριτικά με τη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων, καθώς η επισταμένη μελέτη μίας περίπτωσης οδηγεί σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα συγκριτικά με την ταυτόχρονη εξέταση πολλαπλών περιπτώσεων που ελλοχεύει ο κίνδυνος επιφανειακών και λανθασμένων συγκρίσεων. Επιπλέον, η ανάλυση μίας μικρότερης βάσης δεδομένων είναι ευκολότερη συγκριτικά με μια τεράστια βάση αποτελούμενη από δεδομένα διαφορετικών περιπτώσεων, καθώς επίσης η μελέτη μίας μελέτης περίπτωσης αποτελεί οικονομικότερη μέθοδο τόσο σε χρόνο όσο και οικονομικά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 305 - 307).

Σχετικά με τη δεύτερη διάσταση που θέτει ο Yin «ολικά» και «ενταγμένα» ερευνητικά σχέδια. Στην πρώτη περίπτωση η ομάδα ανάλυσης θεωρείται μοναδική και εξετάζεται στο σύνολό της, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η μέλετη επικεντρώνεται σε παραπάνω μονάδες ανάλυσης. Τόσο το ολικό όσο και το ενταγμένο μοντέλο παρουσιάζουν προβλήματα. Ενώ η χρήση του ολικού μοντέλου συνίσταται για τις περιπτώσεις που δεν μπορούν να διακριθούν πιο μικρές μονάδες ανάλυσης, υπάρχει ο κίνδυνος ο ερευνητής να παραλείψει κάποια ειδικότερα φαινόμενα. Το ενταγμένο μοντέλο παρουσιάζει και αυτό την προβληματική του. Ο ερευνητής επικεντρώνεται μόνο σε μια υπο-ομάδα χωρίς να επιστρέφει στη μεγαλύτερη (συνολική) μονάδα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 307 - 309).

Οι μελέτες περίπτωσης παρουσιάζουν ιδιαίτερη διάδοση τα τελευταία χρόνια λόγω της κατανόησης πολύπλοκων φαινομένων. Η χρήση τους στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας στοχεύει στην επίλυση πρακτικών θεμάτων, καθώς και στην προσφορά εναλλακτικών τρόπων καθορισμού και διερεύνησης του ερευνητικού προβλήματος. Στην ειδική αγωγή, η διάδοσή τους αφορά πρακτικούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση μιας σπάνιας αναπηρίας, όπου η εξεύρεση δείγματος προς μελέτη είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Επιπλέον, και μέσα στην ίδια κατηγορία κάποιας αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας, παρουσιάζονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 311 - 313).

Το βασικό πρόβλημα της μελέτης περίπτωσης είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα η γενίκευση των πορισμάτων μια μελέτης περίπτωσης σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Ωστόσο, έχει διατυπωθεί ο όρος «σχετική γενίκευση», ο οποίο υποδεικνύει τη δυνατότητα εξεύρεσης πανομοιότυπων χαρακτηριστικών και καταστάσεων σε μια μελέτη περίπτωσης, με την πραγματικότητα του αναγνώστη που μελετά τη μελέτη περίπτωσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 312).

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σελ. 313 - 316) αναφέρουν πως για το σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης υπάρχουν διάφορες παράμετροι που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή. Αρχικά, η πρώτη είναι το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την επιτέλεση της μελέτης. Ο ερευνητής θέτει ένα χρονοδιάγραμμα, ωστόσο όσο πολυπλοκότερο είναι το φαινόμενο και όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μονάδων ανάλυσης, τόσο περισσότερος χρόνος απαιτείται.

Η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας αποτελεί μια δεύτερη παράμετρο. Ο ερευνητής μπορεί να είναι εξωτερικός ή εσωτερικός. Ο εσωτερικός

ερευνητής είναι αυτός που εργάζεται στο πλαίσιο όπου διεξάγεται η μελέτη. Ο εσωτερικός ερευνητής έχει ευκολότερη πρόσβαση σε πολλά δεδομένα και απολαμβάνει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του που συνεργάζονται, ωστόσο είναι πολύ πιθανό οι συνάδελφοι να μην εξωτερικεύσουν απόψεις και αντιλήψεις που αντίκεινται στη γενική γραμμή του πλαισίου. Επιπλέον, προκύπτει και το ζήτημα της αντικειμενικότητας, δηλαδή κατά πόσο είναι αμερόληπτος από τη στιγμή που μπορεί να εργάζεται στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, ο χρόνος που μπορεί να περάσει ο εξωτερικός ερευνητής στο πλαίσιο είναι περιορισμένος, ενώ ο εσωτερικός διαθέτει άφθονο χρόνο αλλά μπορεί να παραβλέψει κάποια ενδιαφέροντα ζητήματα εξαιτίας της εξοικείωσης.

Μια τελευταία παράμετρος είναι οι αξίες και τα πιστεύω του ερευνητή. Οι αξίες και τα πιστεύω είναι αυτά που επηρεάζουν τον ερευνητή στις μεθοδολογικές του επιλογές. Αξίζει να σημειωθεί πως μία από τις αδυναμίες αρκετών μελετών περίπτωσης είναι η μη ξεκάθαρη αναφορά των πεποιθήσεων των συγγραφέων τους.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η γνωστοποίηση των αρχών του ερευνητή από την αρχή και η λήψη μέτρων για την μείωση της επιρροής τους στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθιστούν τη μελέτη πιο ακριβή και διαφανή.

Ολοκληρώνοντας πρέπει να αναφερθεί πως οι έννοιες εγκυρότητα και αξιοπιστία καθορίζουν την ποιότητα μιας μελέτης περίπτωσης. Η *εννοιολογική εγκυρότητα* αφορά την ανάγκη για ακριβείς και κατάλληλες μετρήσεις ή μεθόδους της έννοιας που διερευνάται. Η έλλειψη μεθοδολογικών ασφαλιστικών δικλίδων οδηγεί στην εξαγωγή προβληματικών υποκειμενικών συμπερασμάτων βασισμένων στις εντυπώσεις του ερευνητή. Για την αύξηση της εννοιολογική εγκυρότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο μέθοδοι. Η χρήση πολλών πηγών, η οποία ονομάζεται *τριγωνοποίηση* ή *τριγωνισμός*, που είναι χρήσιμη κατά τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, καθώς και ο έλεγχος των μελών, που πραγματοποιείται στα τελικά στάδια της μελέτης και αφορά την επιβεβαίωση της εγκυρότητας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η *εξωτερική εγκυρότητα* αναφέρεται στα πορίσματα μιας έρευνας που μπορούν να γενικευτούν πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση. Ωστόσο, ως προς τη γενικευσιμότητα ασκείται κριτική στις μελέτες περίπτωσης. Προκειμένου να αυξηθεί η εξωτερική εγκυρότητα, ο ερευνητής θα πρέπει να συνδέσει τη λεπτομερή περιγραφή της περιπτώσεώς του με τα πορίσματα άλλων μελετών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Η *αξιοπιστία* αναφέρεται στη διαδικασία της έρευνας και στην

επανάληψη των παραγόμενων πορισμάτων. Με άλλα λόγια, αν ένας ερευνητής ακολουθήσει πιστά τις ίδιες διαδικασίες, θα καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα και συμπεράσματα. Η χρήση ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου όπου θα καταγράφονται όλες οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων για μελλοντική χρήση των υπαρχόντων δεδομένων, καθώς και η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και η σύγκρισή τους με άλλη έρευνα από έναν άλλο έμπειρο ερευνητή, αποτελούν τρόπους αύξησης της αξιοπιστίας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 316 - 322).

Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Η περίπτωση που επιλέχθηκε να μελετηθεί αναδύθηκε μέσα από την πρακτική άσκηση. Η ομάδα στόχου αποτελείται από το μαθητή που έχει κακοποιηθεί σεξουαλικά και τους ενήλικους που έρχονται σε επαφή μαζί του. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης για 120 ώρες πρακτικής άσκησης και 60 ώρες, για τη διεξαγωγή του πειράματος και τη χορήγηση κοινωνικών ιστοριών, συνολικά 180 ώρες.

Με άλλα λόγια η παρατήρηση έλαβε χώρα με τη φυσική παρουσία του ερευνητή στο Ειδικό Δημοτικό ΠΚΠΑ Πειραιά στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, 3 φορές την εβδομάδα για 5 ώρες. Η παρατήρηση είναι συμμετοχική.

Στην περίπτωση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία απαιτείται παρατήρηση, εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή και αντιμετώπιση. Η δειγματοληψία της υπό παρατήρηση συμπεριφοράς καταγράφεται με βάση το πλαίσιο, το χρονικό διάστημα και τη φύση της. Η καταγραφή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών παρατηρούνται στο Ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο Εβδομαδιαίο και στο Ημερήσιο Διδακτικό Πρόγραμμα. Οι συμπεριφορές αυτές στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής χαρακτηρίζονται ως επιβλαβείς, στερεοτυπικές, μη επιθυμητές ή τυπικές και επιθυμητές που εκδηλώνονται σε ανάρμοστα περιβάλλοντα (Δροσινού, 2014).

Η πρώτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. αναφέρεται ως Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση. Η Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Πρώτα γίνεται η επιλογή του προς εξέταση θέματος, διατυπώνονται οι υποθέσεις και σχεδιάζονται τα εργαλεία μέτρησης. Στη συνέχεια, απαιτείται η εκπαίδευση των παρατηρητών και η διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας. Από την

πιλοτική έρευνα προκύπτει η αναθεώρηση της διαδικασίας και η των μεθόδων μέτρησης, η ανάπτυξη σχεδίου δειγματοληψίας για τη συλλογή των δεδομένων (Δροσινού, 2014).

Η παρατήρηση αποτελεί το εργαλείο εκείνο που συμβάλλει στην αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου που συντελείται στο μαθητή. Η παρατήρηση αποτελεί το εργαλείο για την ανίχνευση και την κατανόηση των επιβαρυντικών Γνωστικών Συναισθηματικών και Κοινωνικών (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.) δυσκολιών του ατόμου στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Στην πρώτη φάση συμπεριλαμβάνονται οι πληροφορίες που αφορούν το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό, τη διάγνωση και το φορέα διάγνωσης, καθώς και το αίτημα του γονέα, στη συγκεκριμένη περίπτωση του ξενώνα και της δασκάλας της τάξης.

Ατομικό ιστορικό

Ο Κώστας (όπως θα ονομαστεί ο μαθητής για τις ανάγκες της έρευνας) είναι ένα αγόρι ηλικίας 14 ετών, που φοιτά στο Τμήμα 6 (Ανωτέρα Τάξη), του Ειδικού Δημοτικού ΠΙΚΠΑ Πειραιά, τα τελευταία 3 χρόνια. Είναι ο τρίτος γιος μια εξαμελούς οικογένειας. Διαμένει σε ξενώνα φιλοξενίας αρρένων, μαζί με τον μικρότερο αδελφό του, μιας και η μητέρα έχει αποβιώσει, ενώ ο πατέρας τους είχε εγκαταλείψει και απεβίωσε το 2013.

Το 2010 έλαβε από το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο Πειραιά τη διάγνωση της *Νοητικής Καθυστέρησης* (Νοημοσύνη 46, 54, 50), *Στοιχεία Εναντιωματικής Συμπεριφοράς*, καθώς και *Περιορισμένο Λεξιλόγιο και Αδυναμία Σημασιολογικής Επεξεργασίας Λέξεων*.

Πρόκειται για ένα καλό παιδί που έχει βιώσει την παραμέληση, ενώ έχει κακοποιηθεί στο παρελθόν, με βάση καταγγελίες που έγιναν, από τον τέως πρόεδρο του ξενώνα στον οποίο φιλοξενείται.

Δεν αρέσκεται στις αλλαγές προσώπων του περιβάλλοντός του, καθώς επίσης δεν εμπιστεύεται εύκολα νέους ανθρώπους, διότι όπως υποστηρίζει τα αγαπημένα του πρόσωπα «χάθηκαν», αναφερόμενος στη μητέρα του και τη γιαγιά του.

Εκδηλώνει έντονη άρνηση, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας. Προτού επιτελέσει οποιαδήποτε ενέργεια, επαναλαμβάνει τη λέξη «Βαριέμαι», ωστόσο υπό όρους (άκουσμα αγαπημένης μουσικής ή παρακολούθηση ενός βίντεο από το αγαπημένο του κινούμενο σχέδιο ή συζήτηση για

την αγαπημένη του σειρά) προβαίνει σε ενέργειες που αφορούν τα μαθήματα. Εξαιτίας της έντονης άρνησής τους μαθησιακά είναι πολύ χαμηλότερα από τη γραμμή βάσης του που τοποθετείται στο Α΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Επιπλέον, αρνείται να κάνει μπάνιο, με αποτέλεσμα συχνά να μυρίζει, ενώ φοράει τα ίδια ρούχα για βδομάδες. Το χειμώνα δε φοράει μπουφάν, ενώ όταν έχει ανοιξιιάτικο καιρό φοράει σκούφο, γάντια και μπουφάν.

Συνηθίζει να αντιμιλάει και να βρίζει, ενώ διατηρεί καλές σχέσεις με ένα μόνο συμμαθητή του, τον οποίο αποκαλεί «καλύτερό του φίλο». Κάποιες φορές μπορεί να γίνει επιθετικός προς κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτρια, εάν τον ενοχλήσουν. Στην ώρα του μαθήματος είναι θυμωμένος και με κατεβασμένο πρόσωπο.

Δεν του αρέσει να ασχολείται με τα εικαστικά και δε συμμετέχει σε δραστηριότητες που γίνονται ομαδικά στην τάξη. Όταν καλείται να κάνει κάποια δραστηριότητα στην οποία πρέπει να συναγωνιστεί με άλλο παιδί, αρνείται να το κάνει. Μόνο όταν είναι σίγουρος πως θα αναδειχθεί νικητής, δέχεται να λάβει μέρος. Τίθεται ζήτημα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και ανάδειξη της θετικής εικόνας εαυτού.

Οικογενειακό ιστορικό

Ο Κώστας είναι ο τρίτος γιος μιας εξαμελούς οικογένειας. Έχει δυο αδελφούς μεγαλύτερους και έναν αδελφό μικρότερο. Ο μικρότερος αδελφός μένει μαζί του στον ξενώνα, ενώ οι μεγαλύτεροι πλέον μένουν μόνοι τους, αν και παλαιότερα ο ένας αδελφός από τους μεγαλύτερους έμενε στον ξενώνα. Ο μεγαλύτερος αδελφός ήταν αυτός που είχε κάνει την καταγγελία περί κακοποίησης στον ξενώνα.

Αναφορικά με τη μητέρα ήταν ελληνικής καταγωγής και ο Χ. της είχε πολύ μεγάλη αδυναμία. Ωστόσο, πέθανε πριν από περίπου 4 χρόνια, από καρκίνο.

Η καταγωγή του πατέρα είναι από το Μπαγκλαντές. Μετά το θάνατο της μητέρας, τα παιδιά διέμεναν με τον πατέρα. Οι συνθήκες διαβίωσης ήταν άθλιες. Τα παιδιά βίωσαν την παραμέληση και την εγκατάλειψη, καθώς ο πατέρας ήταν αλκοολικός. Κατόπιν εισαγγελικής παρέμβασης τα παιδιά μεταφέρθηκαν σε ξενώνα αρρένων στην περιοχή του Πειραιά. Τα τελευταία χρόνια ο πατέρας ζούσε στο δρόμο.

Στο διάστημα που ο Κώστας φιλοξενείται στον ξενώνα, δεν έχει καμία επαφή με τον πατέρα του, ενώ τα μεγαλύτερα αδέλφια του ήταν αρνητικά στο να μάθει πως ο πατέρας απεβίωσε περίπου ένα χρόνο πριν. Τελικά, ο Κώστας το έμαθε πολύ πρόσφατα, αν και δε φαίνεται ενοχλημένος ούτε και αναφέρεται στο πρόσωπο του πατέρα.

Ως ανδρικό πρότυπο έχει το μεγάλο αδελφό από τον οποίο φιλοξενείται κάποια Σαββατοκύριακα. Μετά από φιλοξενία στον αδελφό επιστρέφει αλλαγμένος, πιο αντιδραστικός και πιο αρνητικός. Στον παρελθόν, είχε διαμείνει στον μεγαλύτερο αδελφό και δεν επέστρεψε στον ξενώνα, με αποτέλεσμα να κινητοποιηθούν οι Αρχές, ώστε να επιστρέψει το παιδί στον ξενώνα. Η απάντηση του αδελφού ήταν πως «ξεχάστηκε». Τον τελευταίο καιρό, ο μεγάλος αδελφός έχει γίνει υποστηρικτικός προς το παιδί και το επισκέπτεται στις δραστηριότητες και γιορτές του σχολείου. Για τους άλλους δύο αδερφούς δεν κάνει λόγο. Το μόνο που αναφέρει για το μικρότερο αδελφό από εκείνον είναι πως διαμένουν μαζί στον ξενώνα, πως τσακώνονται και πως «αυτός» πηγαίνει σε άλλο σχολείο (Ο μικρότερος αδελφός φοιτεί σε γενικό σχολείο).

Στο πλαίσιο του ξενώνα δεν λαμβάνει την απαιτούμενη προσοχή. Εξαιτίας του αντιδραστικού και απότομου χαρακτήρα του δε λαμβάνει την απαιτούμενη προσοχή από τους υπευθύνους ούτε και για τη μελέτη. Επίσης, η έλλειψη ενδιαφερόντων και η απουσία εξωτερικών προγραμμάτων από την πλευρά του ξενώνα, καθιστώντας τον έγκλειστο στο σπίτι, εξαγριώνουν ακόμα περισσότερο το παιδί.

Την περσινή χρονιά λόγω αλλαγής της κοινωνικής λειτουργού στον ξενώνα, έλαβε προσοχή, μελετούσε, ήταν καθαρότερος, σε αντίθεση με τη φετινή χρονιά, που επανήλθε η παλιά κοινωνική λειτουργός και ο μαθητής είναι και πάλι παραμελημένος και απομονωμένος.

Σχολικό ιστορικό

Ο Κώστας είναι μαθητής του Ειδικού Δημοτικού ΠΙΚΠΑ Πειραιά, του τμήματος 6 (Ανωτέρα Τάξη). Το τμήμα αποτελείται από 6 λειτουργικά παιδιά, με αρκετές δυνατότητες, το οποίο λειτουργεί με βάση τις θεωρητικές αρχές τμήματος ένταξης.

Φοίτησε σε δημοτικό σχολείο του Πειραιά μέχρι και τη Δ΄ τάξη του δημοτικού. Το 2010 αξιολογήθηκε από το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο Πειραιά. Ύστερα από αξιολόγηση και χορήγηση WISC – III, διαπιστώθηκε «Νοητική καθυστέρηση (Νοημοσύνη 46, 54, 50), στοιχεία εναντιωματικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμία στη σημασιολογική επεξεργασία λέξεων». Προκειμένου το παιδί να μην επαναλάβει την τάξη, αποφασίστηκε από το σχολείο και τον ξενώνα, να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο. Η δασκάλα του γενικού σχολείου είχε επισημάνει στην έκθεσή της πως επρόκειτο για ένα αγόρι που προσπαθούσε να κάνει κάποια πράγματα χωρίς αποτέλεσμα, για το λόγο αυτό συχνά αποσυρόταν. Ωστόσο,

επεσήμανε ιδιαίτερα το κοινωνικό κομμάτι, καθώς ήταν ένα παιδί μοναχικό, μελαγχολικό, απόμακρο, χωρίς φίλους.

Η πρώτη δασκάλα που τον ανέλαβε στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, τον δούλεψε μαθησιακά σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιστρέψει και πάλι στο γενικό πλαίσιο, καθώς διατεινόταν πως το ειδικό σχολείο δεν ήταν για το αγόρι. Παρόλα αυτά, η εν λόγω δασκάλα αποχώρησε από το σχολείο και το παιδί συνεχίζει να φοιτά στο ειδικό σχολείο. Η αποχώρησή της ήταν μεγάλη απογοήτευση για το μαθητή, καθώς ήταν το στήριγμά του στο ειδικό σχολείο.

Μαθησιακά την περσινή χρονιά παρουσίασε μεγάλη πρόοδο τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και στα μαθηματικά. Υπήρχε όμως βοήθεια και στο πλαίσιο του ξενώνα. Την φετινή χρονιά μαθησιακά το παιδί είναι πολύ πίσω. Η δασκάλα κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί, ωστόσο ο μαθητής δε συνεργάζεται και δεν λαμβάνει στήριξη από τον ξενώνα. Το συναισθηματικό κομμάτι θεωρώ πως διαδραματίζει το βασικότερο ρόλο για τη μαθησιακή πρόοδο του μαθητή. Βασικό συστατικό για την πρόοδο του είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη της θετικής εικόνας του εαυτού.

Αίτημα ξενώνα – Αίτημα δασκάλας της τάξης

Το αίτημα του ξενώνα για το μαθητή είναι να γίνει πιο συνεργάσιμος και πιο κοινωνικός. Δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το μαθησιακό κομμάτι για το λόγο αυτό και δεν του προσφέρεται βοήθεια για τη μελέτη.

Από την άλλη πλευρά, η δασκάλα της τάξης βλέποντας τις δυνατότητες του μαθητή εστιάζει τόσο στην κοινωνικοποίηση του παροτρύνοντάς τον να συμμετέχει σε δραστηριότητες της τάξης αλλά και του σχολείου, ενώ μαθησιακά εστιάζει στην υπενθύμιση και εμπέδωση των γραμματικών κανόνων, καθώς και στην ανάπτυξη γραπτού κειμένου μέχρι 10 γραμμές.

3. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποιοτικών δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, τη μεθοδολογία της παρέμβασης, της ειδικής διδακτικής και των συνεντεύξεων.

3.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης

Μιλώντας για ποιοτική παρατήρηση γίνεται λόγος για περιγραφική μέθοδο. Ο παρατηρητής ξεκινάει χωρίς προκαθορισμένες ιδέες για το τι θα παρατηρήσει και

περιγράφει τη συμπεριφορά που φαίνεται σημαντικότερη. Η ποιοτική παρατήρηση προηγείται της ποσοτικής.

Ο παρατηρητής ξεκινά παρατηρώντας μια συγκεκριμένη συμπεριφορά κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες ώστε να αποκτήσει μια γενική αίσθηση των γεγονότων που τον ενδιαφέρουν, ενώ στην πορεία αποφασίζει τις ενδιαφέρουσες προς μελέτη συμπεριφορές. Αυτού του είδους η παρατήρηση ονομάζεται μη – συστηματική παρατήρηση ή παρακολούθηση. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις τονίζουν την αναγκαιότητα να περνάει ο παρατηρητής περισσότερο χρόνο σε κάποιο πλαίσιο, γνωρίζοντας του συμμετέχοντες και τηρώντας λεπτομερή και εμπιστευτικά αρχεία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 250 - 251).

Οι Kirk και Miller (1986) περιέγραψαν τέσσερις φάσεις που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή ποιοτικής παρατήρησης:

1. Προετοιμασία για τη διεξαγωγή μιας μελέτης και την ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου. Είναι απαραίτητη η διεξαγωγή βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς ο παρατηρητής εξοικειώνεται με την προς παρατήρηση περιοχή και τις σχετικές έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα.
2. Συλλογή δεδομένων με τη χρήση διαφόρων μεθόδων.
3. Ερμηνεία. Ο ερευνητής σκέφτεται τι συμβαίνει και το συζητάει με τους συνεργάτες του, αλλά αποτελεί και μια ξεχωριστή φάση που έπεται της συλλογής δεδομένων όπου αναλύονται όλες οι πληροφορίες.
4. Εξήγηση. Η διατύπωση, δηλαδή, των ευρημάτων με τρόπο κατανοητό για το ευρύτερο κοινό.

Η ποιοτική παρατήρηση διακρίνεται στην εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση. Στην εθνογραφία ο παρατηρητής επιδιώκει την σε βάθος περιγραφή και μελέτη συγκεκριμένων ανθρώπων και τοποθεσιών. Από την άλλη πλευρά στη συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής έχει καθορισμένο και ενεργό ρόλο στα τεκταινόμενα και διαφέρει από τον απλό θεατή. Στο συγκεκριμένο πόνημα θα επικεντρωθούμε στη συμμετοχική παρατήρηση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 252).

Συγκεκριμένα, στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητές της. Η συναισθηματική μάθηση που βιώνει ο παρατηρητής είναι εξίσου σημαντική με την καταγραφή εξωτερικών γεγονότων. Ο παρατηρητής διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο όπου καταγράφεται η συμπεριφορά.

Η συμμετοχική παρατήρηση διακρίνεται στην αμεταμφίεστη συμμετοχική παρατήρηση και στη μεταμφιεσμένη. Στην αμεταμφίεστη, όπως και στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, τα άτομα που παρατηρούνται γνωρίζουν πως ο παρατηρητής συλλέγει πληροφορίες για τη συμπεριφορά τους. Από την άλλη πλευρά στη μεταμφιεσμένη, ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι γνωστός στα προς παρατήρηση άτομα. Στην τελευταία περίπτωση είναι πιθανό οι άνθρωποι να συμπεριφέρονται πιο φυσικά. Ο ερευνητής βιώνει τις ίδιες εμπειρίες με τα άτομα που μελετάει, συμμετέχει στις ίδιες δραστηριότητες, παρατηρεί τους συμμετέχοντες σε επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια και καταγράφει τις εμπειρίες του.

Η Esterberg (2002) συνόψισε τις βασικές αρχές της συμμετοχικής παρατήρησης αναφέροντας ότι ο παρατηρητής πρέπει να εμπλέκεται βαθύτατα σε ένα πλαίσιο για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, συμμετέχει με αρκετούς τρόπους, παρατηρεί ενώ συμμετέχει, κρατάει σημειώσεις για όσα παρατηρεί, κάνει ανεπίσημες και επίσημες συνεντεύξεις, κρατάει ολόένα και περισσότερες σημειώσεις, αναλύει τις σημειώσεις και γράφει την ανάλυση των σημειώσεων με τη μορφή ιστορίας ή εκτεταμένης αφήγησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 253 – 254, Δροσινού, 2014).

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σελ. 255 - 257) επισημαίνουν πως η συμμετοχή του συμμετοχικού παρατηρητή σε μια κατάσταση ενδέχεται να προκαλέσει κάποια μεθοδολογικά προβλήματα κινδυνεύοντας να χάσει η παρατήρηση την αντικειμενικότητά της. Ο παρατηρητής επεμβαίνει στα δρώμενα επηρεάζοντας τους συμμετέχοντες. Όσο μικρότερη η ομάδα που παρατηρείται τόσο μεγαλύτερη η επίδραση του παρατηρητή. Η αδυναμία να μοιραστεί τις σκέψεις του με άλλους ανθρώπους, η βίωση πολιτισμικού σοκ, καθώς και η γνώση παράνομων ενεργειών, αποτελούν κάποια από τα άγχη του συμμετοχικού παρατηρητή.

Κάποια μειονεκτήματα των ποιοτικών παρατηρήσεων που αξίζει να σημειωθούν είναι η συμμετοχή εκπαιδευμένων και εκλεπτυσμένων παρατηρητών, η χρονοβόρα συλλογή δεδομένων, η δυσκολία ερμηνείας των εμπειριών του παρατηρητή και η διατήρηση της επιστημονικής αντικειμενικότητας.

Αναφορικά με την αξιοπιστία θα πρέπει να ελέγχεται ακόμα και αν η προς παρατήρηση συμπεριφορά θεωρείται απλή και ξεκάθαρη. Προκειμένου η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται να είναι βέβαιη συνίσταται η χρήση πολλών παρατηρητών, διαφορετικού φύλου και ηλικίας, διασταύρωση των ευρημάτων με άλλα ερευνητικά ευρήματα, λεπτομερή περιγραφή του πλαισίου και των ευρημάτων ώστε ο αναγνώστης να αντιληφθεί πλήρως την κατάσταση, οι παρατηρήσεις να

γίνονται σε διαφορετικά πλαίσια, διαφορετικές χρονικές στιγμές, διαφορετικές ημέρες και μήνες του χρόνου και τέλος η παρατήρηση να συνδυαστεί με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως η συνέντευξη ή η χορήγηση ερωτηματολογίων, ώστε τα μειονεκτήματα της μιας μεθόδου να καλύπτονται από τα πλεονεκτήματα μια άλλης.

Για την παρατήρηση σε παιδιά ο ερευνητής θα πρέπει να αντιληφθεί πως δεν είναι δυνατό να ισχύουν οι ίδιοι κανόνες που ισχύουν σε παιδιά και πολύ περισσότερο σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Κάποιοι ερευνητές μπαίνουν σε διαδικασία συζήτησης με τα παιδιά χωρίς να έχουν επιθυμία για αλληλεπίδραση, επιθυμώντας μια σύντομη επαφή για τη συλλογή δεδομένων και στη συνέχεια να αποχωρεί. Η λύση σε αυτή την κατάσταση είναι ο ενήλικας να πάψει να συμπεριφέρεται αυστηρά ως ενήλικας. Σε καμία περίπτωση δεν προωθείται η αντίληψη πως θα πρέπει να γίνει και εκείνος παιδί, ωστόσο θα πρέπει να είναι διατεθειμένος να εκτεθεί, να τσαλακωθεί, να λερωθεί προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 257).

Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)– Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Ένας ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί για τις έννοιες διάγνωση και αξιολόγηση αναφέρει πως *διάγνωση και αξιολόγηση είναι ο έλεγχος και η εκτίμηση όλων των δεξιοτήτων των παιδιών, με συγκεκριμένη διαδικασία και τη χρήση κατάλληλων κριτηρίων, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες και να προσφερθούν οι αναγκαίες υπηρεσίες αποκατάστασής τους* (Χρηστάκης, 2013, σελ. 226).

Η διάγνωση και η αξιολόγηση αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επισήμανση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων των παιδιών τόσο στον αναπτυξιακό όσο και στο μαθησιακό τομέα, καθώς και στον τομέα της προσαρμογής. Εξυπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό και περιλαμβάνει δύο στόχους: α'. το διαπιστωτικό - ταξινομητικό, όπου διαπιστώνεται η ύπαρξη δυσκολιών στο παιδί και κατατάσσεται στην πορεία σε κάποια κατηγορία και β'. τον προγραμματικό – παρεμβατικό, όπου με βάση τα ευρήματα της διάγνωσης και αξιολόγησης προτείνεται, σχεδιάζεται και εκτελείται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και άλλα μέτρα, που αφορούν την βελτίωση της αυτοϊδέας, της στάσης των γονέων και των εκπαιδευτικών κ. ά. (Χρηστάκης, 2013, σελ. 226 - 226).

Ένα γενικό πλαίσιο αξιολόγησης περιλαμβάνει: 1. το *ιστορικό του παιδιού*, ατομικό, οικογενειακό, ιατρικό, σχολικό. 2. Τα *αισθητήρια όργανα*. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει εάν το παιδί ακούει ή βλέπει. Η αξιολόγηση αυτή δεν στοχεύει στον καθορισμό των δεξιοτήτων ακοής και όρασης του παιδιού αλλά στον έλεγχο και στην

ενδεχόμενη παραπομπή του σε κάποιο ειδικό επαγγελματία. 3. Τις *αναπτυξιακές δεξιότητες*. Στις αναπτυξιακές δεξιότητες περιλαμβάνονται οι προσωπικές, κοινωνικές, γλωσσικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές είναι ενδεικτικές της ανάπτυξης του παιδιού και επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των επιμέρους λειτουργιών του παιδιού. 4. Τις *γνωστικές δεξιότητες*, αντίληψη, μνήμη, προσοχή. Οι τρεις αυτές λειτουργίες επηρεάζουν τη μάθηση και την προσαρμογή του παιδιού. 5. Τις *νοητικές ικανότητες*. Η νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες του παιδιού και πρέπει να ελέγχεται. 6. Τις *σχολικές ή μαθησιακές δεξιότητες*. Ο έλεγχος των σχολικών δεξιοτήτων επικεντρώνεται κυρίως στη γλώσσα (φωνολογική ενημερότητα, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, κατανόηση κειμένου και γραπτή έκθεση - έκφραση) και στα μαθηματικά. 7. Τη *συμπεριφορά* (κοινωνική προσαρμογή, διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοϊδέα, αυτοεκτίμηση, κ.λπ.). Η συμπεριφορά αποτελεί ένα περίπλοκο αντικείμενο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την επισήμανση των αιτιολογικών παραγόντων. Για το λόγο αυτό απαιτείται εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να προλαβαίνουν ή/και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2013, σελ. 230 – 231, 2011, σελ. 61).

Για την αξιολόγηση των παιδιών και την εκτίμηση των προβλημάτων τους χρησιμοποιείται μεγάλη ποικιλία κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά περιλαμβάνουν τυπικά και άτυπα τεστ, ερωτηματολόγια και πληροφορίες που συγκεντρώνονται από το παιδί, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του.

Τα σταθμισμένα – τυπικά τεστ απαιτούν προηγούμενη εκπαίδευση ή επιμόρφωση και γι' αυτό χορηγούνται από εξειδικευμένους ειδικούς. Κάποια σταθμισμένα τεστ είναι το WISC - III, το Αθηνά τεστ, το τεστ αναγνωστικής ικανότητας της Τάφα Ευ. κ.ά.

Κάνοντας λόγο για άτυπα τεστ δεν αναφερόμαστε σε σταθμισμένα τεστ. Ο εκπαιδευτικός ή άλλος ειδικός κατασκευάζει το τεστ προκειμένου να ελέγξει τις δεξιότητες που θέλει να αξιολογήσει. Το ίδιο τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την αρχική αξιολόγηση και για την αξιολόγηση προόδου. Κριτήρια αποτελούν διάφορα ερωτηματολόγια, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και ασκήσεις και υλικό με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγχει όλες τις σχολικές δεξιότητες (Χρηστάκης, 2013, σελ. 233 - 234).

Η καταγραφή στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής

αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, αφού προηγουμένως αποφασίσει τους άξονες που εμπίπτουν στις ανάγκες του μαθητή, παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω από το σχολείο, καθώς και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συλλέγει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συγκεντρώνει στοιχεία για το μαθητή, τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και στη συνέχεια το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 19).

Επομένως, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης. Εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης με τη χρήση της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης εξετάζεται το επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ), το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ και το επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) (Δροσινού, 2014).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας

Η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος που αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η ετοιμότητα διακρίνεται σε μαθησιακή και σχολική. Η *μαθησιακή ετοιμότητα* περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αποτελεί μια πολύ σημαντική περιοχή, γιατί περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά ως προαπαιτούμενα, ώστε να ωριμάσουν και να καταστούν ικανά για τη σχολική μάθηση (Χρηστάκης, 2013, σελ. 92 - 93). Η *σχολική ετοιμότητα* αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο

σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 13).

Πριν από τη δεκαετία του '60, η σχολική ετοιμότητα συνδεόταν με τη βιολογική ωριμότητα. Τη δεκαετία του '60, ο Bruner (1962) διατυπώνει την άποψη πως η μαθησιακή ετοιμότητα βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα. Με τη θέση του αυτή ο Bruner συνετέλεσε ώστε να αλλάξει η αντίληψη που υπήρχε σχετικά με την ετοιμότητα, η οποία αποσπάται από τις διεργασίες της βιολογικής ανάπτυξης και σχετίζεται με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών κάτω από την επίδραση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, που να προσαρμόζονται συνεχώς στο επίπεδο της ετοιμότητας των παιδιών. Σήμερα ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και τη σχολική ετοιμότητα, ωστόσο κρίνεται καίριας σημασίας η επίδραση από το περιβάλλον και συγκεκριμένα τα πρώτα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί κατά την προσχολική ηλικία. Επομένως, η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση επηρεάζεται από την κοινωνική προσαρμογή του και καθορίζει τη μετέπειτα μαθησιακή του πορεία (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 13 - 14).

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων της μαθησιακής ετοιμότητας διακρίνονται στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί σημειώνοντας το επίπεδο αυτονομίας χωρίς βοήθεια (χβ), με βοήθεια (μβ) ή με μεγάλη βοήθεια (μμβ). Οι συμπεριφορές αυτές εμπεριέχονται στις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Η καταγραφή είναι θετική αποτύπωση των δυνατοτήτων του ατόμου με ΕΕΑ και αναπηρίες. Έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε τις ικανότητες που ήδη διαθέτει ο μαθητής οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση διδακτικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση ή τη μείωση των ελλειμμάτων του, στις περιπτώσεις που αυτό μπορεί να συμβεί (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 19).

Όσον αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα του Κώστα τα αποτελέσματα από την Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση παρατίθενται στον Πίνακα 1 (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, ο Κώστας είναι μαθητής του τμήματος 6, ηλικίας 14 ετών και φοιτεί στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ΠΙΚΠΑ Πειραιά. Η γραμμή βάσης, στον Πίνακα των Λ.Ε.Β.Δ., τοποθετήθηκε με βάση την ηλικίας του στη Β΄ Γυμνασίου Α΄ Εξάμηνο. Η παρατήρηση με τις Λ.Ε.Β.Δ. πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, με τις

αρχικές ΑΠΑ στις 14/01/2015, τις ενδιάμεσες ΑΠΑ στις 16/02/2015 και τις τελικές ΑΠΑ στις 18/03/2015.

Ο *προφορικός λόγος* διακρίνεται στην ακρόαση, τη συμμετοχή στο διάλογο και την έκφραση με σαφήνεια. Στις αρχικές παρατηρήσεις οι αποκλίσεις τοποθετούνται στα 5, 4 και 7 εξάμηνα αντίστοιχα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Αναφορικά με την *ακρόαση* βρίσκεται 5 εξάμηνα κάτω, διότι ακροάται ήχους, διακρίνει και μπορεί να μιμηθεί, ωστόσο οι ικανότητές του δεν ανταποκρίνονται στην ηλικία του. Δεν ανταποκρίνεται συνήθως, διότι όπως δηλώνει βαριέται. Σχετικά με τη *συμμετοχή στο διάλογο* βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω, διότι ο μαθητής δύναται να ονομάσει αντικείμενα, μέσα μεταφοράς, συλλαβές ή αντικείμενα καθημερινής χρήσης, ωστόσο δεν μπορεί να ανακοινώσει τα νέα της ημέρας αλλά ούτε και να περιγράψει γεγονότα που συνέβησαν ή που πρόκειται να συμβούν. Εάν ερωτηθεί επίμονα για τα νέα του μπορεί να αναφέρει κάποια συγκεκριμένα γεγονότα. Στην *έκφραση με σαφήνεια* βρίσκεται 7 εξάμηνα κάτω, καθώς η έκφρασή του είναι φτωχή. Δε κάνει ορθή χρήση των χρόνων των ρημάτων ούτε είναι σε θέση να συνθέσει προτάσεις μόνος, εάν δεν υπάρχει καθοδήγηση. Δεν του αρέσει να εκφράζεται μπροστά σε άλλους, όπως επίσης δεν είναι σε θέση να περιγράψει προφορικά.

Η ψυχοκινητικότητα αποτελεί σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Αποτελείται από την αδρή – λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό, το ρυθμό και το χρόνο και την πλευρίωση. Στη *λεπτή και αδρή κινητικότητα*, στις αρχικές ΑΠΑ, τοποθετείται περίπου 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ο λόγος που βρίσκεται τόσο χαμηλά είναι επειδή ο μαθητής βρίσκεται πολύ χαμηλά αναφορικά με την καθαριότητα τόσο του χώρου στον οποίο βρίσκεται και των αντικειμένων που χρησιμοποιεί όσο και της προσωπικής του καθαριότητας. Το πρόβλημα στον *προσανατολισμό*, και ο λόγος που τοποθετείται 5 εξάμηνα πιο χαμηλά από την ηλικία του, είναι διότι δεν κατέχει την ικανότητα του να τακτοποιήσει τα προσωπικά του αντικείμενα και το χώρο, όπως επίσης δυσκολεύεται να εκτελέσει κινήσεις προσανατολισμού. Αναφορικά με το ρυθμό και το χρόνο (8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης) αξίζει να σημειωθεί πως ο Κώστας δυσκολεύεται στην αντίληψη του ρυθμού, ενώ ως προς το χρόνο, μπορεί να χρησιμοποιήσει τις έννοιες «εχθές, σήμερα, αύριο» αλλά δεν μπορεί να αναφερθεί σε γεγονότα που αναφέρθηκαν τις συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Δε γνωρίζει τους μήνες αλλά ούτε και τις εποχές και την ώρα. Γενικά, θα λέγαμε, πως δεν κατέχει την έννοια του χρόνου. Ως προς την *πλευρίωση* βρίσκεται 7 εξάμηνα κάτω, αφού αναγνωρίζει τα μέρη του

σώματός του, αλλά όχι όπως ακριβώς ένας συνομήλικός του, καθώς επίσης δεν μπορεί να εκτελέσει κινήσεις ακριβείας. Από τις παρατηρήσεις αναφορικά με την ψυχοκινητικότητα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο μαθητής αντιμετωπίζει τη μεγαλύτερη δυσκολία στο *ρυθμό και στο χρόνο*.

Οι *νοητικές ικανότητες* αναφέρονται στις ικανότητες του μαθητή που πρέπει να κατακτήσει προκειμένου να αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση και την ετοιμότητα για μάθηση. Οι περιοχές στις οποίες διακρίνονται οι νοητικές ικανότητες είναι η οπτική μνήμη, η ακουστική, η εργαζόμενη, η συγκέντρωση προσοχής, ο συλλογισμός και η λογικομαθηματική σκέψη. Στις νοητικές ικανότητες παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις σε όλες τις περιοχές της. Οι αποκλίσεις κυμαίνονται από 3 έως 9 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Ο μαθητής δυσκολεύεται στην ανάκλιση ονομάτων είτε που έχει ακούσει είτε που έχει δει, αποσπάται πολύ εύκολα η προσοχή του όχι μόνο όταν διαβάζει αλλά και όταν περπατά, παίζει, μιλά, καθώς επίσης δεν πλένεται, χτενίζεται ή ντύνεται με προσοχή. Δύναται να ταξινομήσει αντικείμενα με βάση το χρώμα, σχήμα (τετράγωνο, κύκλο, τρίγωνο), μέγεθος, αλλά δυσκολεύεται στην επιτέλεση μαθηματικών πράξεων, περιορίζεται στην πρόσθεση και αφαίρεση.

Αναφορικά με τη *συναισθηματική οργάνωση* πρόκειται για την έκφραση της εικόνας του εαυτού του παιδιού προς τα έξω μέσω του συναισθήματος. Τα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με την ανάγκη του παιδιού να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους στην προσπάθειά του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 24 - 25). Η συναισθηματική οργάνωση διακρίνεται στο *αυτοσυναίσθημα*, το *ενδιαφέρον για τη μάθηση* και τη *συνεργασία με τρίτους*. Ο Κώστας σημειώνει αποκλίσεις 11 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, 7 εξαμήνων και 11 εξαμήνων, αντίστοιχα. Πρόκειται για ένα παιδί που δεν αποδέχεται το οποιοδήποτε πρόβλημά του, δεν επιθυμεί να δείχνει τον καλό εαυτό σε τρίτους, ωστόσο χαίρεται μόνο όταν λαμβάνει θετικά σχόλια για την προσπάθειά του. Δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τη μάθηση, ενώ οποιαδήποτε δραστηριότητα του σχολείου πέραν των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα οι εκδρομές, είναι για αυτόν αγγαρεία. Γενικά, δεν πρόκειται για ένα παιδί συνεργάσιμο. Είναι ιδιαίτερα αρνητικός με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς, τα αδέρφια του, τους ανθρώπους του ξενώνα. Οι φίλοι του περιορίζονται σε έναν συμμαθητή του που αποκαλεί «κολλητό».

Από τις αποκλίσεις προέκυψε ως διδακτική προτεραιότητα *συναισθηματική οργάνωση* (βλ. Παραρτήματα, Πίνακας 1). Θα πρέπει, αρχικά, να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα και η εικόνα του εαυτού προκειμένου ο μαθητής να αντιληφθεί τις ικανότητές του, να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του και στη συνέχεια να αρχίσει να συνεργάζεται με τον περίγυρό του, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις για αυτόν που θα τον καταστήσουν ικανό μέλος της κοινωνίας.

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

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) ονομάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και διαφοροποιείται ως προς τους άξονες της αποκατηγοριοποίησης και αποηλικιοποίησης των ΕΕΑ (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 278) από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) που εφαρμόζεται στους μαθητές της Γενικής Αγωγής μιας και η εκπαίδευση στοχεύει στην παιδεία, την κοινωνικοποίηση, την ηθικοποίηση, που είναι κοινή για όλα τα παιδιά. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα έγκειται στο βαθμό της επίτευξης του σκοπού και στον τρόπο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται (Δροσινού & συν., 2009, σελ. 32 - 33). Το Π.Α.Π.Ε.Α. αποτελεί όργανο μέτρησης δεξιοτήτων και διακρίνεται σε 5 άξονες: 1) Σχολική (μαθησιακή) ετοιμότητα, 2) Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, 3) Κοινωνική προσαρμογή, 4) Δημιουργικές δραστηριότητες, 5) Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Για το λόγο αυτό, τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και αφορούν στη σχολική ετοιμότητα δεν μπορεί να είναι ξεκομμένα από τους άλλους άξονες του Π.Α.Π.Ε.Α., δηλαδή τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες που υποστηρίζουν την κοινωνική προσαρμογή, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τέλος την προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Το Π.Α.Π.Ε.Α. αποτελεί, με άλλα λόγια, ένα όργανο μέτρησης δεξιοτήτων και μας παρέχει έναν έγκυρο τρόπο αξιολόγησης των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Οι περιοχές στις οποίες παρατηρούνται οι δεξιότητες των παιδιών είναι οι 5 άξονες του Π.Α.Π.Ε.Α. και οι επιμέρους υποενότητες που συγκροτούν τον καθέναν από αυτούς είναι οι ακόλουθοι (Χρηστάκης, 2013, σελ. 88 - 95):

- Η σχολική ή μαθησιακή ετοιμότητα διακρίνεται στον *προφορικό λόγο*, την *ψυχοκινητικότητα* και το *προμαθηματικό στάδιο*.

- Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στην *ανάγνωση, γραφή, κατανόηση και μαθηματικά*.
- Η κοινωνική προσαρμογή στην *ικανότητα συνεργασίας και την τήρηση κανόνων*.
- Οι δημιουργικές δραστηριότητες στην ικανότητα έκφρασης μέσω συμβολισμών, εικασιών και φανταστικών εκδοχών. Διακρίνονται στις *αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο*.
- Η προεπαγγελματική ετοιμότητα στην οργάνωση της προσωπικότητας και τη συνειδητοποίηση ενδιαφερόντων, δυνατοτήτων και αδυναμιών. Διακρίνεται, επομένως, στις *προεπαγγελματικές δεξιότητες και στον επαγγελματικό προσανατολισμό*.

Σχετικά με τη *μαθησιακή ετοιμότητα*, στην περίπτωση του Κώστα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 2) παρατηρούνται πολύ χαμηλές επιδόσεις από τη γραμμή βάσης. Χαρακτηριστικά, παρατηρείται απόκλιση 7 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης για τις ενότητες προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα και νοητικές ικανότητες, ενώ η συναισθηματική οργάνωση τοποθετείται ακόμη πιο χαμηλά και συγκεκριμένα 9 εξάμηνα κάτω.

Σχετικά με τις *βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες* τοποθετούνται όλες στο ίδιο επίπεδο, 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, όπως και στις *κοινωνικές δεξιότητες* πιο χαμηλά τοποθετείται η προσαρμογή στο περιβάλλον με 10 εξάμηνα απόκλιση, ακολουθεί η κοινωνική συμπεριφορά με 9 εξάμηνα και η αυτονομία στο περιβάλλον με 7. Στις *δημιουργικές δραστηριότητες*, οι αισθητικές τέχνες βρίσκονται 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και ο ελεύθερος χρόνος 8. Τέλος, στην περιοχή της *προεπαγγελματικής ετοιμότητας* παρατηρείται μεγαλύτερη απόκλιση 8 εξαμήνων στον επαγγελματικό προσανατολισμό και 7 στις προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Κατ' όπιν της συμπλήρωσης των αρχικών ΑΠΑ, από τις τιμές που σημειώθηκαν προκύπτει ως διδακτική προτεραιότητα η περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα η ενότητα της συναισθηματικής οργάνωσης.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αξιολόγηση των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών διακρίνεται στις *δεξιότητες γλώσσας, δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, μαθηματικών και δεξιότητες συμπεριφοράς*. Όσον αφορά τον Κώστα όπως διαφαίνεται από τις αρχικές ΑΠΑ (βλ.

Παράρτημα, Πίνακας 3) οι επιδόσεις που σημείωσε για ακόμη μία φορά είναι πολύ χαμηλότερες από τη γραμμή βάσης.

Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες γλώσσας διακρίνονται στις ενότητες *ανάγνωση, κατανόηση, γραφή και παραγωγή*. Με τη συμπλήρωση των αρχικών ΑΠΑ παρατηρήθηκε και στις τέσσερις ενότητες απόκλιση 9 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.

Οι δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας διακρίνονται στον προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση. Στις αρχικές αξιολογήσεις σημειώθηκε απόκλιση 7 εξαμήνων στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα και τις νοητικές ικανότητες, ενώ στη συναισθηματική οργάνωση η απόκλιση ήταν ακόμα μεγαλύτερη φτάνοντας τα 9 εξάμηνα.

Οι δεξιότητες μαθηματικών αποτελούνται από τους αριθμούς, τις πράξεις και την επίλυση προβλημάτων όπου οι αποκλίσεις κυμαίνονται από 6 έως 9 από τη γραμμή βάσεις. Οι δεξιότητες συμπεριφοράς χωρίζονται στις θετικές συμπεριφορές, δηλαδή τις περιπτώσεις που είναι ευγενικός και συνεργάσιμος, τις αρνητικές συμπεριφορές (επιθετικός, μη συνεργάσιμος) και τις παραβατικές. Στις θετικές συμπεριφορές τοποθετείται 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στις αρνητικές μόλις 2 εξάμηνα και στις παραβατικές 6 εξάμηνα.

Από τη συμπλήρωση του πίνακα που αφορά τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες προέκυψε ως προτεραιότητα η περιοχή των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα, η ενότητα της συναισθηματικής οργάνωσης.

3.2 Μεθοδολογία Παρέμβασης

Σκοπός της παρέμβασης είναι η δημιουργία προγράμματος προσαρμοσμένου αποκλειστικά στις ανάγκες του παιδιού με ΕΕΑ ή αναπηρία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα σχεδιάζεται, υλοποιείται και εφαρμόζεται με βάση τις αρχές του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., δηλαδή τη δημιουργία Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής. Η μεθοδολογία της παρέμβασης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί την 4η φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Η παρέμβαση για τα άτομα με διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες, συμβαίνει στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών με σκοπό την πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η μεθοδολογία της παρέμβασης υποστηρίζει την ένταξη των ατόμων με

Ειδικές Ανάγκες, με έμφαση στα άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.) δυσκολίες και τις οικογένειες τους. Με τον όρο παρέμβαση γίνεται αναφορά σε όλες τις ηλικίες, από τη γέννηση στο μαιευτήριο, σε όλα τα στάδια της ζωής, τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και σε όλη την διάρκεια της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Κάθε παρεμβατική - διδακτική ενέργεια έχει πρακτικό χαρακτήρα και συνδέεται με τη ζωή και την εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας. Τις βασικές αρχές σχεδιασμού ενός αντίστοιχου υποστηρικτικού προγράμματος αποτελούν η σαφής αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, ο προσεκτικός σχεδιασμός του προγράμματος, η συνεχής αξιολόγηση των παιδιών, η εκτίμηση και επανεκτίμηση των αναγκών και αναθεωρήσεων των προγραμμάτων και τέλος η εξατομίκευση των στόχων του προγράμματος και της διδασκαλίας. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται πάντα με βάση τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, βασικό ρόλο παίζει η διαθεματική προσέγγιση της ύλης και η τεχνική των διδακτικών ενοτήτων που συνδέουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις σε ένα ενιαίο σύνολο. Οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν επιλέγονται από το Π.Α.Π.Ε.Α. (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) (Δροσινού & συν., 2009), όπως επίσης οι ενότητες και οι διδακτικοί στόχοι. Η καταγραφή τους διευκολύνει το σχεδιασμό των καθημερινών μαθημάτων, εξασφαλίζει ισορροπία στη διδασκαλία δεξιοτήτων και εμπειριών γνώσεων από διάφορες περιοχές του Π.Α.Π.Ε.Α.

Η παρέμβαση στα άτομα με διάγνωση Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών συντελείται προκειμένου να διασφαλιστεί η ισονομία στην παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αποσκοπεί στην εξασφάλιση της αυτόνομης διαβίωσής τους μέσω της επαγγελματικής αποκατάστασης που επιφέρει και μια οικονομική ανεξαρτησία, ενώ αποβλέπει στη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση και στην κοινωνικο-επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Πέραν της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης, στη μεθοδολογία της παρέμβασης χρησιμοποιείται η πειραματική έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα σε μια ανεξάρτητη και μια εξαρτημένη μεταβλητή αλλά και για να διαπιστωθεί το μέγεθος της επίδρασης της εξαρτημένης. Η ξεχωριστή σημασία της πειραματικής έρευνας αποτελεί το μοναδικό τρόπο να εξετάσουμε σχέσεις αιτίας – αιτιατού και ως εκ τούτου θεωρείται η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 154).

Το πειραματικό μοντέλο ιδιαίτερη δημοτικότητα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Η έγκυρη αξιολόγηση ενός θεραπευτικού ή ενισχυτικού προγράμματος απαιτεί τον αποκλεισμό όλων των παραμέτρων προκειμένου να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά του. Ένας ακόμα λόγος αύξησης της δημοτικότητας των πειραμάτων είναι το υψηλό ποσοστό ερευνητών στο χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και η εξάπλωση της παιδαγωγικής της «ένταξης» δημιούργησε την ανάγκη εξέτασης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των σχετικών μεταρρυθμίσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 155 - 156).

Τα είδη πειραματική έρευνας είναι το πείραμα με μία μόνο ομάδα και αφορά τη μέτρηση της συνολικής επίδοσης, για παράδειγμα μιας τάξης, στην αρχή και στο τέλος. Είναι το αυθεντικό πείραμα, όπου χρησιμοποιείται η πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου, με σκοπό τη σύγκρισή τους με το πέρας του διδακτικού προγράμματος και τέλος το ημι-πειραματικό σχέδιο μοιάζει με το αυθεντικό πείραμα, ωστόσο δεν είναι τυχαία η διάκριση των ομάδων που συμμετέχουν. Αυτό που θα πρέπει να διασφαλίζεται σε κάθε περίπτωση είναι η εγκυρότητα, δηλαδή οι παρατηρούμενες μεταβολές που παρατηρούμε οφείλονται στην επίδραση της παρέμβασης και όχι σε άλλους αστάθμιστους παράγοντες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 156 – 157).

Το διδακτικό πρόγραμμα σχετίζεται άμεσα με συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Ο στόχος θα πρέπει να ορίζεται με σαφήνεια και ακρίβεια, ενώ παράλληλα θα πρέπει να γίνεται καταγραφή στο χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης, όπου θα καταγράφεται ημερομηνία έναρξης, ημερομηνία λήξης, καθώς και μετρήσιμη διάρκεια (Δροσινού, 2014). Ωστόσο, θα πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψιν το ζήτημα της παρεμβολής επιπρόσθετων παρεμβάσεων. Στην περίπτωση αυτή δεν είναι ευδιάκριτο το ποια παρέμβαση επέφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα στην παρέμβαση ή αν ο συνδυασμός των επιπρόσθετων παρεμβάσεων επέδρασε (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 158). Προκειμένου να περιοριστεί το ενδεχόμενο παρεμβολής επιπρόσθετων παρεμβάσεων, χρήσιμο είναι να εγείρουμε το ενδιαφέρον του μαθητή εντάσσοντας στο διδακτικό πρόγραμμα αγαπημένα αντικείμενα.

Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Η φάση της παρέμβασης περιλαμβάνει το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (Ε.Δ.Α.) με το μαθητή, στο οποίο αναφέρεται ένα μόνο διδακτικό βήμα κάθε φορά, διότι καθίσταται αδύνατη η πρόσληψη της γνώσης, σε περίπτωση που συντελούνται περισσότερες της μίας δραστηριότητες. Επομένως, μέσα από τη μέθοδο του task

analysis, ο διδακτικός στόχος τεμαχίζεται σε επιμέρους τμήματα-βήματα. Η διαδικασία αυτή είναι χρήσιμη και αναγκαία, επειδή βοηθά το παιδί να κατακτά το διδακτικό στόχο σταδιακά. Το μέγεθος των βημάτων εξαρτάται από τις δυνατότητες του μαθητή και από τη δυσκολία του διδακτικού στόχου. Ένας διδακτικός στόχος χωρίζεται συνήθως σε 4-5 έως και 7 βήματα, ενώ καλό είναι να υπάρχει μετά από κάθε 2 βήματα και ένα επαναληπτικό ώστε ο μαθητής να διατηρεί στη μνήμη του τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διδάχτηκε (Χρηστάκης, 2013, σελ. 165).

Η διδακτική παρέμβαση αποτελείται από το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης, όπου γράφεται η ημερομηνία έναρξης-λήξης καθώς και η διάρκεια της παρέμβασης (15 λεπτά). Η παρέμβαση διαρκεί 15 λεπτά το μέγιστο, καθώς αυτός είναι ο χρόνος που μπορεί να μείνει συγκεντρωμένο το παιδί χωρίς να κουραστεί. Το χρονοδιάγραμμα ονομάζεται «πίτσα του χρόνου» και απεικονίζεται μέσω φωτογραφιών ρολογιού (Δροσινού, 2014).

Γίνεται χρήση πολυαισθητηριακών μέσων και αισθητηριακών ασκήσεων – δραστηριοτήτων, που διεγείρουν μία ή περισσότερες από τις 5 αισθήσεις του παιδιού, και αναπαρίστανται με την αντίστοιχη εικόνα της αίσθησης που στοχεύουμε. Η πρόσληψη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, καθώς η πρόσληψη ενός ερεθίσματος γίνεται μέσω των αισθήσεων και η καλή λειτουργία των αντιληπτικών και μνημονικών λειτουργιών είναι αναγκαία για την ορθή αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων. Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας συμβάλλουν στην πλαστικότητα του εγκεφάλου, εφόσον μέσα από αυτές ο εγκέφαλος προσλαμβάνει συνεχώς νέα ερεθίσματα, τα οποία αφού υποστούν τις κατάλληλες νοητικές επεξεργασίες στη συνέχεια αποθηκεύονται στον εγκέφαλο ως νέα γνώση που έχει κατακτηθεί. Επιπλέον, η εμπέδωση σχετίζεται άμεσα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα με τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ως εμπέδωση ορίζεται η κατανόηση τόσο των νέων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και των δυσκολιών σε ορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Χωρίς την εμπέδωση, ο μαθητής δεν μπορεί να εξελίξει το επίπεδο των δεξιοτήτων του και δεν μπορεί να προχωρήσει η μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματικά (Χρηστάκης, 2013, σελ. 251 - 258).

Στη διδακτική παρέμβαση καταγράφεται η συμπεριφορά του μαθητή και η αυτοαξιολόγησή του μέσω της λεκτικοποίησης των συναισθημάτων του. Αυτό επιτυγχάνεται με την χρήση τριών προσώπων, ενός χαμογελαστού που δηλώνει πως η δραστηριότητα ήταν ευχάριστη για το παιδί και την έφερε σε πέρας, ενός λυπημένου, που δείχνει πως είτε δεν άρεσε η δραστηριότητα είτε το παιδί δεν κατάφερε να την

διεκπεραιώσει και μια ουδέτερη (Δροσινού, 2014). Η καταγραφή της προόδου 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. Η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων, για να υπάρχουν στοιχεία με τα οποία θα ενημερώνονται άτομα και φορείς που συνεργαζόμαστε, για την προστασία των ίδιων των παιδιών από δυσμενείς και αυθαίρετες κρίσεις.

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο *παιδαγωγικός αναστοχασμός ή αυτοπαρατήρηση* του εκπαιδευτικού. Στον παιδαγωγικό αναστοχασμό, μετά το πέρας της παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει ποια σημεία της παρέμβασής του κύλησαν ομαλά, ποια χρήζουν βελτίωσης και τι θα πρέπει να τροποποιηθεί σε ενδεχόμενη μελλοντική παρέμβαση. Τα κριτήρια εφαρμογής του παιδαγωγικού αναστοχασμού είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στο διδακτικό στόχο, η ολοκλήρωσή του, το επίπεδο αυτονομίας του, καθώς και ο τρόπος που επιτυγχάνει τις δραστηριότητες (Δροσινού, 2014, 2009, σελ. 35 - 36).

Στη φάση της παρέμβασης, αυτό που θα πρέπει να διασφαλίζεται είναι η ηθική δεοντολογία. Με άλλα λόγια, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συστήσει ένα πρόγραμμα ερευνητικό ή διδακτικό, οφείλει να διασφαλίσει πως δε θα διαταραχθεί η λειτουργικότητα και η ζωή των συμμετεχόντων, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώσει την οικογένεια του παιδιού για το πρόγραμμα που σκοπεύει να εφαρμόσει και να ζητήσει γραπτή συγκατάθεση. Επιπλέον, οφείλει να τους διαβεβαιώσει πως θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και πως τους δίνεται η δυνατότητα να αποτραβηχτούν οποιαδήποτε στιγμή από το πρόγραμμα, σε οποιοδήποτε χρονικό περιθώριο και ασφαλώς χωρίς καμία επίπτωση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 115 - 122).

Στη μεθοδολογία της παρέμβασης μπορούν, ακόμα, να αξιοποιηθούν οι γραπτές πηγές και τα ντοκουμέντα που συγκεντρώνονται, καθώς και προσωπικά ημερολόγια. Οι γραπτές πηγές προέρχονται από τις σημειώσεις κατά την πρώτη φάση (μεθοδολογία της παρατήρησης) από τις οποίες προκύπτει στη συνέχεια η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Μέσω των γραπτών πηγών συλλέγονται πολύτιμα δεδομένα που βοηθούν στη δημιουργία μιας σφαιρικότερης εικόνας του παιδιού (κατανόηση των δυνατών και αδύναμων στοιχείων) και στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας. Τα προσωπικά ημερολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της

παρέμβασης, καθώς διαθέτουν αυθόρμητο χαρακτήρα εφόσον είναι γραμμένα για προσωπικούς λόγους. Ωστόσο, δεν οδηγούν πάντοτε σε ασφαλή συμπεράσματα ούτε και σε αληθινά γεγονότα, καθώς αρκετές φορές σε ημερολόγια καταγραφής ενδέχεται να αποτυπώνονται οι ανθρώπινες φιλοδοξίες και προσδοκίες και όχι η πραγματική εικόνα των γεγονότων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 273 - 288).

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης με τη συμπλήρωση του Εντύπου Διδακτικών Παρεμβάσεων εκτός από τη διάκριση σε βήματα του διδακτικού στόχου, διατυπώθηκε η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση. Η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Η Πρακτική Άσκηση ξεκίνησε στις 28/11/2014 και ολοκληρώθηκε την 11η εβδομάδα, με τελευταία παρατήρηση 18/03/2015. Η παρατήρηση λάμβανε χώρα στο διάστημα 8.30 – 12.30 και αφορούσε τόσο το πλαίσιο του σχολείου όσο και εξωτερικά προγράμματα.

Αυτοπαρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης υπήρχαν στιγμές που ένιωσα αμήχανα εξαιτίας της στάσης του Κώστα. Ο Κώστας είναι ένα αγόρι παραμελημένο, επιθετικό, αρνητικό, με μόνο ένα φίλο, που δε συμμετέχει στο μάθημα καθώς και σε άλλου είδους δραστηριότητες. Στο μάθημα δεν του παρέχονται κίνητρα προκειμένου να αποκτήσει ενδιαφέρον για τη μάθηση ούτε και διάθεση συνεργασίας από την πλευρά του ξενώνα.

Στο διάστημα μεταξύ 28/11/2014 έως και 13/01/2014, έλαβαν χώρα οι 4 πρώτες παρατηρήσεις στο τμήμα 6. Στο διάστημα αυτό αισθάνθηκα έκπληξη λόγω της θετικής στάσης που είχε ο Κώστας σε εμένα. Ήταν θετικός, συνεργάσιμος και δεκτικός στις παροτρύνσεις μέχρι που ο ίδιος ο μαθητής ζήτησε τη συνεργασία και τη βοήθειά μου προκειμένου να ολοκληρώσει εργασίες στο βιβλίο της Γλώσσας. Αντίθετα, στο διάστημα αυτό παρατηρήθηκε πως ο Κώστας ήταν αρνητικός απέναντι στη δασκάλα της τάξης και στη διάθεση της να συνεργασία επαναλαμβάνοντας διαρκώς τη λέξη «Βαριέμαι». Προκαλούσε φασαρία και ήταν αρνητικός με τους συμμαθητές του.

Στις 14/01/2015, συμπληρώθηκαν οι Αρχικές Παρατηρήσεις από τις οποίες παρατηρήθηκαν αποκλίσεις πολλών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, που τοποθετήθηκε στη Β΄ τάξη του γυμνασίου Α΄ εξάμηνο. Ως διδακτική προτεραιότητα τέθηκε η Συναισθηματική Οργάνωση, ενώ οι Αρχικές ΑΠΑ αποτέλεσαν την αφετηρία για τη διαφοροποίηση της προσέγγισης του μαθητή. Η δομή του μαθήματος τροποποιήθηκε, καθώς άρχισαν να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρόσωπα και πράγματα που του άρεσαν. Χαρακτηριστικά, άρχισαν να

χρησιμοποιούνται οι αγαπημένοι τραγουδιστές της ραπ, καθώς επίσης η επιβράβυσή του ήταν η παρακολούθηση ενός βίντεο ραπ στον υπολογιστή.

Την τέταρτη εβδομάδα παρατήρησης, ο μαθητής επέδειξε ενθουσιασμό καθώς ξεκίνησε η συνεργασία μας. Ήταν χαρούμενος, στην αρχή, ωστόσο στη συνέχεια επέδειξε επιθετικότητα και ανυπακοή.

Την πέμπτη εβδομάδα παρατήρησης προκλήθηκαν αμφίθυμα συναισθήματα, καθώς ο μαθητής ήταν ήρεμος και συνεργάσιμος, επιθυμούσε τη συνεργασία και την επιβράβευση, ωστόσο δεν του παρέχεται η απαιτούμενη βοήθεια από το πλαίσιο του ξενώνα. Επίσης, παρατηρήθηκε πως στη διάρκεια της μιας διδακτικής ώρας, ο μαθητής κουράζεται εύκολα, με αποτέλεσμα να είναι σε ένταση. Με την παρέλευση του διαλείμματος ο μαθητής επέστρεψε πιο ήρεμος και με θέληση για συνεργασία.

Η έκτη εβδομάδα ξεκίνησε με επιθετικότητα και αντιδραστικότητα, γεγονός που τοποθετείται στις συνθήκες διαβίωσης του ξενώνα. Περνώντας το Σαββατοκύριακο ο μαθητής δεν είχε κάνει κάποια δραστηριότητα, ώστε να εκτονωθεί, με αποτέλεσμα να μείνει έγκλειστος. Στην πορεία της εβδομάδας ο μαθητής ηρέμησε επιδεικνύοντας πνεύμα καλής θέλησης και συνεργασίας.

Την έβδομη εβδομάδα η συμπεριφορά του Κώστα μου προκάλεσε προβληματισμό, καθώς επέδειξε πολύ έντονη επιθετικότητα και αντιδραστικότητα. Ωστόσο, αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος τον βοηθά τόσο στην μαθησιακή του πρόοδο όσο και στη ρύθμιση των συναισθηματικών μεταβολών, με στροφή προς καλύτερες, πιο θετικές συμπεριφορές.

Την όγδοη εβδομάδα και συγκεκριμένα στις 16/02/2015 έγινε η λήψη των ενδιάμεσων παρατηρήσεων. Από τις Ενδιάμεσες ΑΠΑ παρατηρήθηκε μια μικρή άνοδος, περίπου ενός εξαμήνου, σε όλες τις περιοχές. Αναφορικά με τη συμπεριφορά του ήταν αλλαγμένη προς το καλύτερο. Συγκεκριμένα, ήταν χαρούμενος, επικοινωνιακός, κοινωνικός και συνεργάσιμος. Την εβδομάδα αυτή έλαβε χώρα η αποκριάτικη γιορτή, όπου ο Κώστας συμμετείχε, για πρώτη φορά, με τη θέλησή του.

Την ένατη εβδομάδα άρχισε να εξωτερικεύει τα συναισθήματα του. Ο μαθητής ένιωθε λύπη και στενοχώρια εξαιτίας της απουσίας της μητέρας του, εκφράζοντας οργή για το θάνατό της, αν και στην πορεία της εβδομάδας σημειώθηκε συναισθηματική μεταβολή και ο μαθητής ήταν πολύ χαρούμενος και δεκτικός συμμετέχοντας σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης του.

Τη δέκατη εβδομάδα παρατηρείται σημαντική αλλαγή στη συμπεριφορά του. Ο ίδιος συμμετέχει με τη θέλησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτοπροτείνεται σε δραστηριότητες, είναι πιο συνεργάσιμος και πιο κοινωνικός.

Την ενδέκατη εβδομάδα, με τη συμπλήρωση των τελικών ΑΠΑ, στις 18/03/2015, παρατηρείται ακόμη μεγαλύτερη άνοδος σε όλες τις περιοχές και τις ενότητες. Ο Κώστας είναι πιο κοινωνικός και επικοινωνιακός εκδηλώνοντας ενδιαφέρον για μάθηση και βοηθώντας την εκπαιδευτικό με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ετεροπαρατήρηση

Από την ετεροπαρατήρηση τις τρεις πρώτες βδομάδες της πρακτικής άσκησης η δασκάλα της τάξης φάνηκε δεκτική και συνεργάσιμη. Ο διδακτικός στόχος της δασκάλας εστίαζε στην εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής και στην ανάπτυξη γραπτού κειμένου σε 10 γραμμές. Επιβράβευε, κυρίως λεκτικά, το μαθητή για την όποια προσπάθεια, ωστόσο ήταν ιδιαίτερα αρνητικός, αυθάδης και αντιδραστικός, με αποτέλεσμα η δασκάλα να αντιμετωπίζει προβλήματα συνεργασίας με το μαθητή.

Στις 14/01/2014, με τη χορήγηση των Αρχικών ΑΠΑ η εκπαιδευτικός της τάξης τροποποιεί το πρόγραμμά της, ωστόσο έρχεται αντιμέτωπη με τη μεγάλη ανομοιογένεια των μαθητών της τάξης.

Την τέταρτη εβδομάδα η δασκάλα φαίνεται να βρίσκει τρόπο χειρισμού του μαθητή, χωρίς ωστόσο το αποτέλεσμα να είναι πάντα το επιθυμητό. Παρ' όλα αυτά απογοητεύεται καθώς παρατηρεί πως δεν υπάρχει διάθεση συνεργασίας με τον ξενώνα φιλοξενίας όπου διαβιεί ο μαθητής.

Την πέμπτη εβδομάδα η δασκάλα βρίσκει κίνητρα να παρακινεί το μαθητή και τον επιβραβεύει για κάθε θετική συμπεριφορά. Τον παρακινεί να παίρνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει σε διάφορα δρώμενα. Είναι ιδιαίτερα χαρούμενη και ικανοποιημένη με τη συμπεριφορά που έχει αρχίσει να επιδεικνύει ο μαθητής μετά της εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., ωστόσο ματαιώνονται οι προσπάθειες της λόγω της απουσίας συνεργασίας με τον ξενώνα.

Την έκτη και έβδομη εβδομάδα η συμπεριφορά του μαθητή ήταν αλλαγμένη αλλά με αρνητική χοιά. Μετά από δύο εβδομάδες ήταν πάλι αρνητικός και πολύ αντιδραστικός. Ωστόσο, η δασκάλα της τάξης ευελπιστεί πως η έλευση της Αποκριάς θα συμβάλει στην τροποποίηση και βελτίωση της συμπεριφοράς.

Την όγδοη εβδομάδα μετά τη λήψη των Ενδιάμεσων ΑΠΑ η δασκάλα συνεχίζει να του δίνει ευκαιρίες, κίνητρα, αναγνωρίζει τις δυνατότητές του και για το λόγο αυτό ασχολείται περισσότερο με τον Κώστα και το φίλο του.

Την ένατη και δέκατη βδομάδα η δασκάλα είναι ικανοποιημένη και χαρούμενη βλέποντας την πρόοδο και την αλλαγή που συντελέστηκε με την εξατομικευμένη παρέμβαση. Παρατηρώντας τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τη στάση του μαθητή, τροποποίησε τη στοχοθεσία της, εστιάζοντας στη συμπεριφορά και στην προσπάθεια έκφρασης, κυρίως γραπτής. Ο μαθητής γίνεται πιο δεκτικός, συνεργάσιμος και συμμετέχει σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά η απουσία συνεργασίας με τον ξενώνα αποτελεί βασικό πρόβλημα για την επίτευξη των στόχων που θέτει η δασκάλα αλλά και για την πρόοδο του παιδιού.

Την ενδέκατη και τελευταία εβδομάδα η δασκάλα παρατηρεί την αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή και νιώθει μικρότερη ανησυχία, μιας και ο μαθητής με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, θα μεταβεί σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Χωροταξική ενσωμάτωση

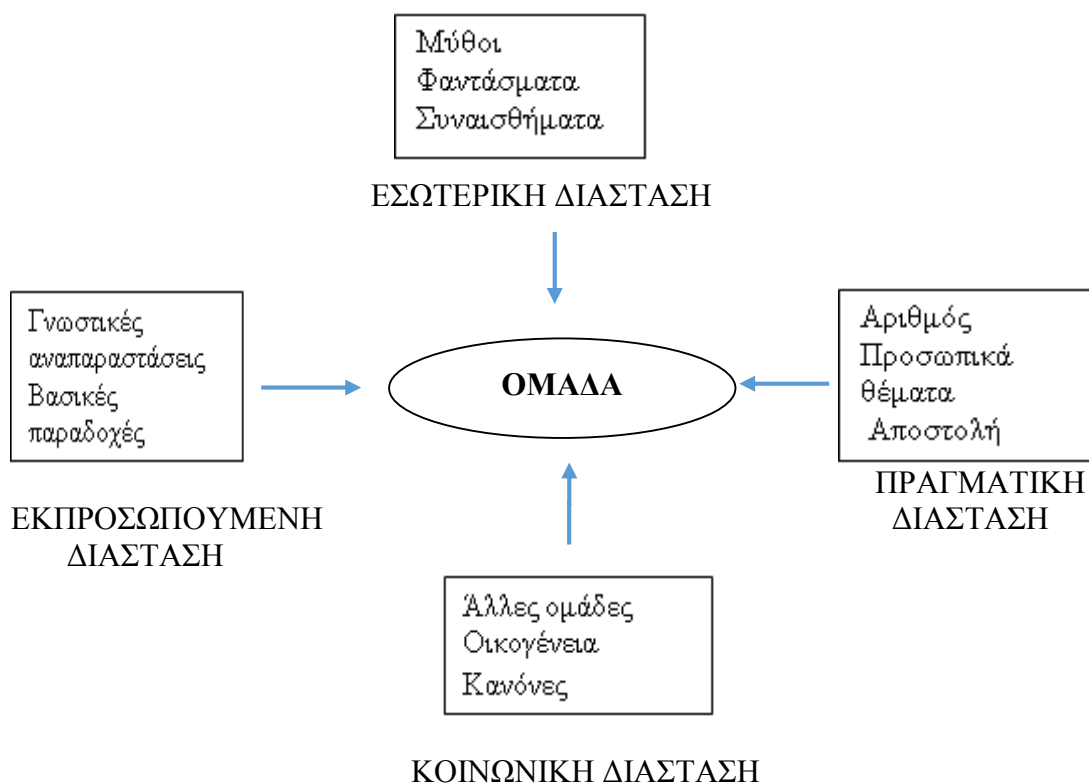
Η τάξη είναι μια ομάδα. Ομάδα ονομάζεται το σύνολο των ατόμων που κατευθύνονται για έναν κοινό σκοπό. Στην Ιταλία ο όρος ομάδα (gruppo) εμφανίζεται το 1668 υποδεικνύοντας την αναπαράσταση ενός συνόλου ατόμων σε εικόνα ή σε γλυπτό. Το 1831 εμφανίζεται ο όρος και στις ΗΠΑ κάνοντας λόγο για τη συνάθροιση ατόμων με σκοπό τη συλλογική προστασία, την πίστη ή την παραγωγή (Δροσινού, 2014).

Πληθώρα θεωριών έχει διατυπωθεί για την έννοια των ομάδων και τη λειτουργία τους. Συγκεκριμένα, ο Charles Fourier, αναφερόμενος στον πειραματισμό και την κοινωνική αρμονία, αναφέρει πως μια ομάδα δύναται να αποτελέσει κύτταρο της ιδανικής κοινωνίας, εάν η ομάδα είναι σαφώς διαρθρωμένη. Αργότερα, ο Gustave Le Bon, στο βιβλίο του η ψυχολογία του όχλου (1895), κάνει λόγο για συγχώνευση των ατόμων σε μια κοινή σκέψη, αφού το φαινόμενο της ομάδας προέρχεται από την ενοποίηση των σκέψεων των ατόμων που την απαρτίζουν. Ο Freud αναφέρθηκε στους συναισθηματικούς δεσμούς των ομάδων (Ψυχολογία των μαζών και ανάλυση του Εγώ - 1924). Συγκεκριμένα, ανέφερε πως η έννοια της libido έχει ως πυρήνα το σεξουαλικό έρωτα και αναφέρεται στους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας υπό το κράτος της ερωτικής παρόρμησης, η οποία αποτελεί την κύρια συνεκτική δύναμη. Ο Kurt Lewin υποστήριξε πως το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής

επιρροής εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση των ατόμων που βρίσκονται σε άμεση επαφή. Κατ' αυτό τον τρόπο επηρέασε την ψυχολογία των μικρών ομάδων. (Δροσινού, 2014)

Επιπλέον, ο Lewin αναφέρει πως ακόμα και τα προβλήματα ταυτότητας τίθενται ρητά στο γενικό πλαίσιο της υπαγωγής σε ομάδες και σε πιο ειδικό πλαίσιο όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις περιστάσεις και τονίζεται περαιτέρω υπαγωγή σε μια δεδομένη ομάδα. Για μεγάλο μέρος της ζωής του το άτομο δεν δρα αποκλειστικά ως αυτόνομη μονάδα αλλά ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Από τη θεωρία του Lewin προέκυψε το μοντέλο των 4 διαστάσεων (Modello a Quattro dimensioni) (Graziano, 2015).

Μοντέλο 4 διαστάσεων (Modello a Quattro dimensioni) (Σχήμα 5)

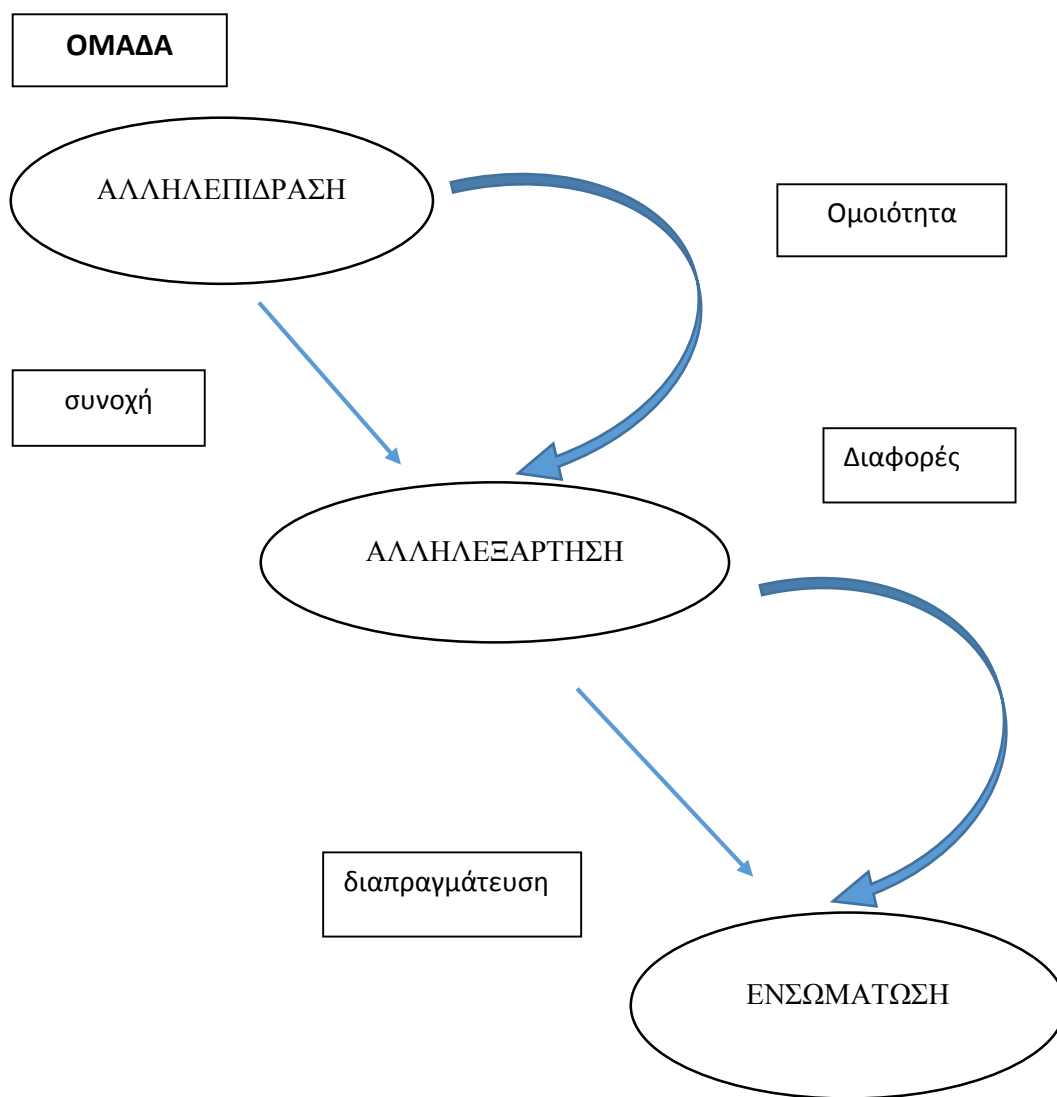


Από το μοντέλο των 4 παραγόντων προκύπτει πως μια ομάδα εργασίας είναι αποτέλεσμα και των 4 διαστάσεων, της πραγματικής, της κοινωνικής, της εσωτερικής και της διάστασης αναπαράστασης. Κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και η σχολική τάξη.

Προκειμένου να λειτουργήσει σωστά μια σχολική τάξη θα πρέπει να δουλευτούν τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές των μελών. Η διαφορετικότητα αποτελεί

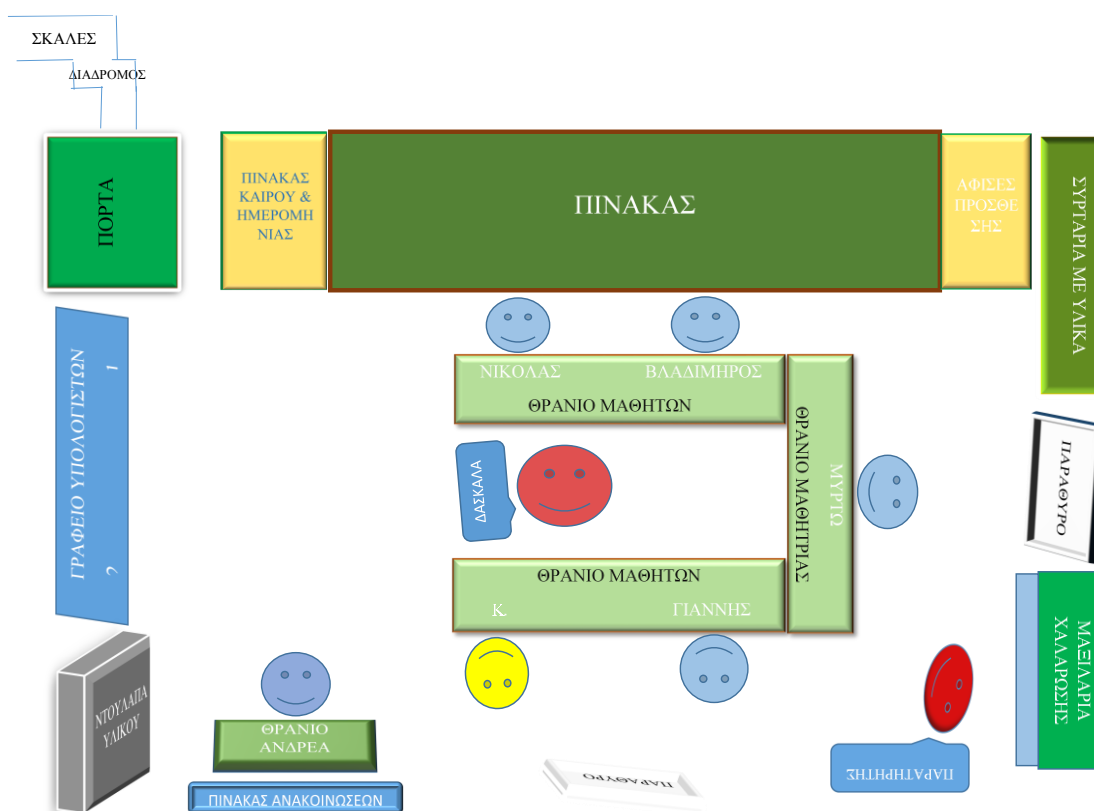
βασικό συνδετικό κρίκο της ομάδας της τάξης, όπως ακριβώς και σε μια ομάδα εργασίας. Μέσω των σχέσεων που δημιουργούνται στη ομάδα επέρχεται η μάθηση. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μια ομάδα σύμφωνα με τους Quaglino, Casagrande, Castellano αναπαρίστανται σχηματικά (Graziano, 2015):

Χαρακτηριστικά των ομάδων κατά Quaglino, Casagrande, Castellano (Σχήμα 6)



Στη συνέχεια παρατίθεται το χωροταξικό σκαρίφημα του τμήματος 6 του Ειδικού Δημοτικού ΠΙΚΠΑ Πειραιά, όπου φοιτεί ο μαθητής Κώστας, με διάγνωση Νοητικής Καθυστέρησης (Νοημοσύνη 46, 54, 50), Στοιχεία Εναντιωματικής Συμπεριφοράς, καθώς και Περιορισμένο Λεξιλόγιο και Αδυναμία Σημασιολογικής Επεξεργασίας Λέξεων.

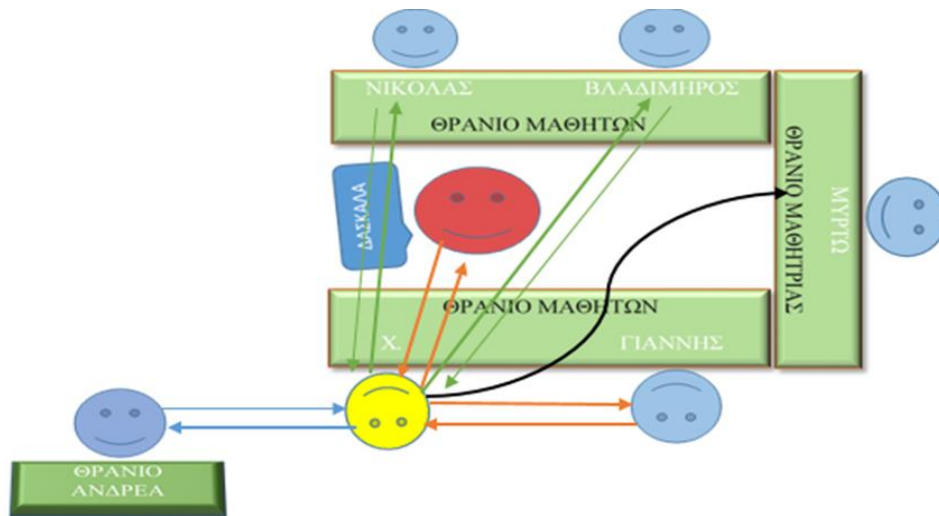
Χωροταξικό σκαρίφημα τμήματος 6 (Σχήμα 7)



Από το χωροταξικό σκαρίφημα παρατηρείται πως η διάταξη των θρανίων είναι της μορφής «Π» για τους 5 μαθητές της τάξης, ενώ ο μικρότερος μαθητής κάθεται χωριστά, μόνος του. Ο Κώστας κάθεται στην άκρη του θρανίου του, με αποτέλεσμα να έχει οπτική επαφή σε όλο το χώρο της τάξης. Κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να παρακολουθεί τις ενέργειες των συμμαθητών του στους υπολογιστές, καθώς επίσης έβλεπε όλες τους τις κινήσεις, με αποτέλεσμα συχνά να συμμετέχει, μη παρακολουθώντας στο μάθημα. Το θετικό της διάταξης αυτής είναι πως η θέση της εκπαιδευτικού της τάξης ήταν μέσα στο «Π», καθώς δεν υπήρχε έδρα, και έτσι καθόταν μαζί με το μαθητή είτε μπροστά του είτε δίπλα του στον κενό χώρο είτε στη θέση του συμμαθητή του που καθόταν δίπλα του. Ωστόσο, ο χώρος της αίθουσας ήταν πολύ περιορισμένος και δεν υπήρχε η δυνατότητα αλλαγής της διάταξης των θρανίων.

Σχετικά με τις μικροομαδικές σχέσεις στο χώρο της τάξης αξίζει να σημειωθεί πως στην τάξη συνυπάρχουν 6 μαθητές, με διαφορετικές ανάγκες, και η δασκάλα τους. Οι σχέσεις του Κώστα με τους συμμαθητές του και τη δασκάλα του αναπαρίστανται στο παρακάτω σχήμα.

Μικροομαδικές σχέσεις (Σχήμα 8)



Από τη διάταξη των θρανίων και από το χρώμα στα βελάκια προκύπτει πως με τα πορτοκαλί βέλη, με την αμφίδρομη φορά, επιδιώκεται να αναπαρασταθεί η σχέση του Κώστα με τον κολλητό του Γιάννη, αλλά και με την δασκάλα του. Ο Κώστας εκδηλώνει συμπεριφορές και παροτρύνεται για δραστηριότητες από το Γιάννη. Με τη σειρά του και ο Κώστας παροτρύνει το Γιάννη, όμως θεωρώ πως η επιρροή του Γιάννη στον Κώστα είναι μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική, αφού ο πρώτος είναι πιο κοινωνικός. Επίσης, αμφίδρομη αλληλεπίδραση υπάρχει με τη δασκάλα της τάξης. Ο Κώστας ακούει τη δασκάλα του και δέχεται κάποιες προτάσεις που του κάνει, αλλά ακόμα και η αντίδραση του απέναντί της δείχνει την αλληλεπίδραση. Η δασκάλα, από την άλλη πλευρά, επηρεάζεται από τον Κώστα και ανάλογα με τη συμπεριφορά του και τη στάση του, προσαρμόζει τη δική της στάση αλλά και τη διδασκαλία της.

Η σχέση του Κώστα με τη Μυρτώ θα λέγαμε πως είναι η πιο εύθραυστη (μαύρο βέλος). Η Μυρτώ είναι το μοναδικό κορίτσι της τάξης, με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς, είναι επίμονη και κάποιες φορές «ενοχλητική». Κανένα αγόρι από την τάξη δεν θέλει να συναναστρέφεται μαζί της. Ο Κώστας δεν της απευθύνει καθόλου το λόγο και όταν το κάνει είναι για να της μιλήσει άσχημα ή για να την «απειλήσει». Η Μυρτώ τον ενοχλεί όταν ακούει την αγαπημένη του μουσική, όπως επίσης επειδή είναι ο κολλητός φίλος του Γιάννη. (Η Μυρτώ είναι ερωτευμένη με το Γιάννη.) Με τον τρόπο αυτό το κορίτσι τραβάει την προσοχή τόσο του Κώστα όσο και του Γιάννη.

Αναφορικά με τη σχέση με το Βλαδίμηρο και το Νικόλα (πράσινα βέλη), θα λέγαμε πως τα δύο αγόρια ως μικρότερα ηλικιακά επηρεάζονται από τη στάση του Κώστα, ενίοτε τον φοβούνται, καθώς είναι ψηλότερος, ενώ εκείνοι πιο

μικροκαμωμένοι. Παρακολουθούν μαζί του βίντεο στο ίντερνετ και του ζητάνε τραγούδια για να ακούσουν παρέα. Τελευταία τα δύο αγόρια μιμούνται πολύ τον Κώστα ακόμα και ως προς αυτά που λέει, αλλά και ως προς τη στάση τους απέναντι στο μοναδικό κορίτσι της τάξης. Δεν τη συμπαθούσαν ενώ τελευταία έχουν γίνει πιο αντιδραστικοί απέναντί της.

Η στάση του Κώστα απέναντι στο μικρότερο αγόρι της τάξης, τον Ανδρέα (γαλάζια βέλη), μέχρι πολύ πρόσφατα ήταν ανύπαρκτη. Ο Ανδρέας μιμείται σε υπερβολικό βαθμό τις κινήσεις του Κώστα, ειδικά τη στάση του και τα χορευτικά του όταν ακούει μουσική, ενώ όταν είναι σε κάποια ειδικότητα και εκείνος είναι στην τάξη, τον αναζητά. Ο Κώστας, από την άλλη πλευρά, μέχρι πολύ πρόσφατα τον αγνοούσε επιδεικτικά. Το τελευταίο διάστημα, όμως, ο Κώστας δίνει προσοχή στον Ανδρέα, τον αγκαλιάζει και του λέει πως τον αγαπάει, όπως επίσης παρακολουθούν παρέα είτε βίντεο από τα αγαπημένα του είτε τα αγαπημένα παιδικά του Ανδρέα.

Από την αρχή της χρονιάς μέχρι σήμερα η αλλαγή που έχει συντελεστεί στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον Κώστα, τους συμμαθητές του και τη δασκάλα του είναι ουσιαστικές. Ο Κώστας ήταν το παιδί που στο σχολείο είχε μόνο ένα φίλο, τώρα συναναστρέφεται με όλα τα παιδιά της τάξης του αλλά και άλλων τάξεων, όπως επίσης βοηθάει τη δασκάλα του στην τάξη και συμμορφώνεται στις συμβουλές και τις παρατηρήσεις της, αφού του προσφέρει κίνητρα και τον επιβραβεύει θετικά.

3.3 Ειδική διδακτική

Η διδακτική αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής, που αναφέρθηκε πρώτη φορά από τον Ratichius και αργότερα από τον J. Comenius, ενώ ασχολείται με τα προβλήματα διδασκαλίας. Η ειδική διδακτική ως κλάδος της γενικής διδακτικής ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας όπως αυτά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Η ειδική διδακτική χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, άτομα με ΕΕΑ θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών (Δροσινού, 2014).

Η διδακτική εργασία δεν είναι μια απλή τυπική διαδικασία, η οποία καταλήγει πάντα στα επιθυμητά αποτελέσματα. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, το πρόγραμμα σπουδών, τα μέσα που διατίθενται για την υλοποίησή του κ.ά. (Χρηστάκης, 2013, σελ. 127 - 128).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διδακτική παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει το γενικό σκοπό και τις επιμέρους επιδιώξεις της ειδικής αγωγής, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενό του από όπου αντλεί υλικό (διδακτικοί στόχοι, δραστηριότητες), τη διαδικασία της μάθησης και πώς αυτή συντελείται στην περίπτωση ενός παιδιού με ΕΕΑ, όπως επίσης και τα ίδια τα παιδιά για τα οποία σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα, την ηλικία τους, τα βασικά χαρακτηριστικά τους, τις δυνατότητές τους κ.ά. (Χρηστάκης, 2013, σελ. 128 - 129).

Η διδακτική διαδικασία έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό και επιδιώκει επιμέρους στόχους. Ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να διατυπώνεται με σαφήνεια και ακρίβεια ώστε να γίνεται αμέσως αντιληπτό ποιες είναι οι επιδιώξεις της διδακτικής διαδικασίας. Η επιλογή των στόχων γίνεται ύστερα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση.

Προκειμένου η διδακτική να είναι αποτελεσματική και η προσπάθεια των παιδιών να έχει επιτυχή έκβαση, οι διδακτικοί στόχοι απλοποιούνται και αναλύονται σε μικρότερα βήματα, ώστε τα παιδιά να μπορούν να τους κατακτήσουν βήμα προς βήμα. Η ανάλυση ενός στόχου σε μικρότερα βήματα, ονομάζεται ανάλυση έργου (task analysis) (Χρηστάκης, 2013, σελ. 157).

Σχέδιο Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Η αποτελεσματικότερη διδακτική επιτυγχάνεται με τη χρήση προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του παιδιού. Τέτοια προγράμματα διακατέχονται από τις αρχές του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Στην περίπτωση του Κώστα εφαρμόστηκε εξατομικευμένο πρόγραμμα με βάση τις αρχές του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. Ο ετήσιος διδακτικός στόχος που τέθηκε, όπως προέκυψε από τη συμπλήρωση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.), είναι η *συναισθηματική οργάνωση*. Οι μηνιαίοι στόχοι, όπως προέκυψαν από τις Λ.Ε.Β.Δ., είναι 1) *η παρουσίαση καλής εικόνας εαυτού*, 2) *η αντιμετώπιση του προβλήματος* και 3) *η εκτίμηση τόσο του εαυτού όσο και του άλλου*. Ο διδακτικός στόχος με βάση τις αρχές του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) είναι *η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων στο γραπτό και προφορικό λόγο*.

Ο ετήσιος στόχος που αφορούσε τη συναισθηματική οργάνωση κατατιμήθηκε σε επιμέρους στόχους, τους ημερήσιους (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 4). Σε κάθε συνάντηση ο στόχος διαφοροποιούνταν αλλά πάντα με γνώμονα τον ίδιο μακροπρόθεσμο στόχο.

Για την υλοποίηση των ημερήσιων στόχων χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Κατασκευάστηκε τρισδιάστατο απόλυτα εξατομικευμένο παιδαγωγικό υλικό, παπουτσόκουτο μαζί με ντοσιέ με κινητές κάρτες. Το παπουτσόκουτο ονομάστηκε «Μουσικό κουτί» και συνέβαλε στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών του μαθητή. Για τη δημιουργία του χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες αγαπημένων καλλιτεχνών του μαθητή και αντικειμένων. Η «λειτουργία» του παπουτσόκουτου αφορά την εμπέδωση και διάκριση των γενών (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο).

Άλλες κατασκευές που δημιουργήθηκαν προκειμένου να επιτεχθούν οι ημερήσιοι στόχοι έγιναν σε συνεργασία με το μαθητή. Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκε τρισδιάστατα ο αγαπημένος του ήρωας, Hulk, κρατώντας φακέλους όπου υπήρχαν λέξεις. Στόχος της δραστηριότητας ήταν ο μαθητής να προβεί στη σύνθεση προτάσεων της μορφής Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο ή Κατηγορούμενο.

Χρησιμοποιήθηκαν, ακόμα, οι αγαπημένοι του ράπερ, Eminem και Nicki Minaj, σε δραστηριότητα με στόχο την ανάγνωση και την τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά. Η χρήση της μουσικής σε παιδιά με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες επικεντρώνεται στην προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Φραγκούλη, 2014, σελ. 119 - 120).

Η επιβράβευση του μαθητή για την επιτυχή διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του, εκτός από λεκτική «Μπράβο!», «Τέλεια!» και χτύπημα των χεριών λέγοντας «Κόλλα το!», ήταν η παρακολούθηση ενός νουσικού βίντεο από τους αγαπημένους του καλλιτέχνες.

Οι δραστηριότητες αυτού του είδους και η επιβράβευση μέσω της μουσικής ήταν αποτελεσματικές και ιδιαίτερα ευχάριστες για το μαθητή. Με μεγάλη θέληση και προθυμία συνεργαζόταν προκειμένου να παρακολουθήσει ένα βίντεο.

Όσον αφορά την πρόοδο του στη συμπεριφορά του αλλά και γνωστικά ήταν εμφανής. Η δασκάλα της τάξης κατάφερε πλέον να συνεργαστεί με το μαθητή της και να κάνει περισσότερες δραστηριότητες μαζί του. Ωστόσο, από την πλευρά του ξενώνα δεν υπήρχε καμία επικοινωνία. Ενώ στην αρχή της μελέτης ήταν θετική και επιθυμούσαν την επικοινωνία, στην πορεία αρνούνταν να δώσουν οποιαδήποτε πληροφορία ή να συνεργαστούν.

3.4 Συνεντεύξεις

Η δασκάλα της τάξης δέχτηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις ημι-δομημένης συνέντευξης, σε αντίθεση με τον ξενώνα. Οι ερωτήσεις ήταν 5 σε αριθμό και η συνέντευξη δε διήρκησε περισσότερο από 10 με 15 λεπτά. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το κατά πόσο το Ειδικό σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει στη συναισθηματική οργάνωση μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, εάν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα θα ήταν πιο αποτελεσματικό στη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή, καθώς επίσης και με ποιο τρόπο θα μπορούσε να υποστηριχθεί η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού στο ειδικό σχολείο και αν θα μπορούσε στο συγκεκριμένο πλαίσιο να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα.

Από τις απαντήσεις προέκυψε πως το ειδικό σχολείο δεν είναι το καταλληλότερο πλαίσιο για ένα μαθητή με Γνωστικές Συναισθηματικές Κοινωνικές δυσκολίες, ενώ προτείνεται φοίτηση σε γενικό πλαίσιο με υποστήριξη από ψυχολόγο. Η συνύπαρξη με παιδιά αντίστοιχου γνωστικού και νοητικού επιπέδου, κρίνεται ωφέλιμη στην ενίσχυση της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή. Ωστόσο, η συνέχιση της φοίτησης σε ειδικό σχολείο θα ήταν ωφέλιμη με την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος και τη συνεργασία ειδικού παιδαγωγού και ψυχολόγου, κατ' αυτό τον τρόπο ο περιορισμός των συναισθηματικών διακυμάνσεων είναι δεδομένος. Η εκπαιδευτικός θεωρεί πως το εξατομικευμένο πρόγραμμα θα έπρεπε να εφαρμοστεί τις περισσότερες ώρες σε συνδυασμό με δυαδικό ή ομαδικό πρόγραμμα, ώστε το εξατομικευμένο να βοηθήσει στο γνωστικό κομμάτι, ενώ το δυαδικό ή ομαδικό στο κοινωνικό.

4. Εργαλεία έρευνας για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

Συμπληρωματικά της συλλογής των ποιοτικών δεδομένων χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς επίσης και πείραμα στο μαθητή με 5 κοινωνικές ιστορίες.

4.1 Ερωτηματολόγια

Στον τομέα της έρευνας της ειδικής αγωγής κυριαρχούσαν παραδοσιακά οι ποσοτικές μέθοδοι. Ένας λόγος γι' αυτή την αυξημένη χρήση αριθμητικών δεδομένων είναι η ανάγκη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 32 - 41).

Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός είναι συνηθισμένη η χορήγηση ερωτηματολογίων. Μέσω της επιλογής απάντησης στα ερωτηματολόγια, ο ερωτώμενος μπορεί ευκολότερα να διατυπώσει την άποψή του, επιλέγοντας απάντηση. Με τον τρόπο αυτό εξοικονομείται χρόνος έναντι των συνεντεύξεων που σίγουρα είναι μια διαδικασία πιο χρονοβόρα, καθώς δεν πρόκειται μόνο για τη διαδικασία λήψης της συνέντευξης αλλά και για την απομαγνητοφώνηση. Επιπλέον, με τη λήψη συνεντεύξεων είναι περιορισμένος ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων, ειδικά στην περίπτωση που ο ερευνητής είναι ένας, σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που το δείγμα είναι μεγαλύτερο. Στο ερωτηματολόγιο διατηρείται η ανωνυμία και έτσι το άτομο μπορεί να δώσει όποια απάντηση επιθυμεί χωρίς το φόβο του στιγματισμού, ενώ στη συνέντευξη ενδέχεται να είναι καθοδηγούμενες οι απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, ήταν ανώνυμα, προκειμένου να διατηρηθεί η εχεμύθεια και οι απαντήσεις να εκφράζουν τον εκπαιδευτικό, χωρίς το φόβο στιγματισμού. Αποτελούνταν από 14 ερωτήματα και η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι κλίμακα Likert, της μορφής «Καθόλου, Μέτρια, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ». Τα ερωτήματα απαντώνται με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών και αφορούν την εκπαίδευση μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου.

Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν είναι 12 σε αριθμό και αποτελούνται από 14 ερωτήματα. Αυτά υποστήριζαν τα ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με την εμπειρία των ερωτωμένων. Ειδικότερα ζητούσαν να απαντήσουν: πώς το ειδικό σχολείο είναι το κατάλληλο πλαίσιο για ένα μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες και αν το ειδικό σχολείο δύναται να βοηθήσει έναν μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες στη συναισθηματική οργάνωση. Να αξιολογήσουν τις δυνατότητες του μαθητή στη γραφή, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά αλλά και αν ο μαθητής έχει αυτοπεποίθηση, έχει ενδιαφέρον για τη μάθηση. Να εκτιμήσουν τη συνεργασία του μαθητή με τους συμμαθητές του, με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τη δική τους συνεργασία με το μαθητή. Ακόμη ερωτήθηκαν για την βοήθεια από τον ξενώνα, που διαβιεί ο μαθητής, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε συναισθηματικό. Αλλά και για το αν βοηθάει το μαθητή η εξατομικευμένη υποστήριξη στη συναισθηματική του οργάνωση και ακόμη εάν μπορεί να εφαρμοστεί ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου απάντησαν, κατά πλειοψηφία, πως το ειδικό σχολείο δεν είναι το καταλληλότερο πλαίσιο για ένα μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες και πόσο μάλλον στο να βοηθήσει στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή. Οι σχετικές με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις απαντήσεις, χαρακτηρίζουν τις ικανότητες του μαθητή ως μέτριες, όπως και την αυτοπεποίθησή του και το ενδιαφέρον για μάθημα. Αναφορικά με τη συνεργασία με τον ξενώνα σχεδόν κατά απόλυτη πλειοψηφία απάντησαν πως είναι ανύπαρκτη. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα εξατομικευμένα προγράμματα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα βοηθούσαν πολύ το μαθητή, ενώ ως προς το αν μπορεί να εφαρμοστεί εξατομικευμένη διδασκαλία στο ειδικό σχολείο, οι απόψεις δίστανται ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Αρκετά».

4.2 Πείραμα

Το πείραμα είναι η κατεξοχήν μέθοδος που εξετάζει σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Για το λόγο αυτό το πείραμα θεωρείται ως η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων. Τα πειράματα επιδιώκουν να ελέγξουν όσο το δυνατόν περισσότερους παράγοντες και να διαφοροποιήσουν μια μεταβλητή με σκοπό να ελέγξουν την επίδρασή της σε μία άλλη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 154).

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σελ. 155 - 156) υποστηρίζουν πως στην ειδική αγωγή η δημοτικότητα των πειραμάτων είναι πολύ μεγάλη. Αφενός, η έγκυρη αξιολόγηση ενός θεραπευτικού ή ενισχυτικού προγράμματος απαιτεί τον αποκλεισμό όλων των άλλων παραμέτρων προκειμένου να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά του. Αφετέρου το υψηλό ποσοστό ερευνητών στο χώρο της ειδικής αγωγής που προέρχεται από τμήματα ψυχολογίας, αυξάνουν τη δημοτικότητα των πειραμάτων.

Υπάρχουν κάποια ζητήματα πρακτικά και ηθικά που αφορούν τη διεξαγωγή πειραμάτων. Εκτός από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που χειρίζεται ο ερευνητής, υπάρχουν και μεταβλητές που δεν είναι εφικτό να ελεγχθούν πειραματικά και αφορούν τα προσωπικά στοιχεία. Επομένως, ένα ζήτημα που προκύπτει είναι η ενσωμάτωσή τους στο πείραμα. Ένα άλλο ζήτημα αφορά τον έλεγχο των περιβαλλοντικών επιρροών στις περιπτώσεις όπου το πείραμα διεξάγεται στο αληθινό περιβάλλον. Ένα τελευταίο και ιδιαίτερα σοβαρό ζήτημα αφορά την ηθική διάσταση του πειράματος καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το αληθινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύπλοκο, με

αποτέλεσμα να καθιστά εξαιρετικό δύσκολη, αν όχι αδύνατη τη διεξαγωγή πλήρως έγκυρων πειραγμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 176 - 179).

Το πείραμα της έρευνας – Κοινωνικές ιστορίες

Για την επαλήθευση του διδακτικού στόχου που θέσαμε για τον Κώστα, προβήκαμε σε πείραμα με τη χορήγηση 5 κοινωνικών ιστοριών. Πρόκειται για κείμενα που συντάχθηκαν με τη λήψη των τελικών άτυπων παιδαγωγικών αξιολογήσεων. Το περιεχόμενο τους σχετίζεται με θέματα που ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει.

Ο *μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος* για τον Κώστα είναι η συναισθηματική οργάνωση. Ο *μεσοπρόθεσμος* είναι το αυτοσυναίσθημα, ενώ με το πείραμα και τις 5 κοινωνικές ιστορίες τίθεται ως *βραχυπρόθεσμος στόχος* «Να κατανοεί, να δείχνει, να λέει και να συζητά τα συναισθήματά του γραπτά και προφορικά σε κείμενο (150 – 200 λέξεις) του τύπου ΣΦΣΦΣΦ, με τη βοήθεια των εικόνων» (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5).

Η 1η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Έμινεμ – Η ζωή του παράδειγμα για τους θαυμαστές του», στόχευε στην κατανόηση κειμένου με έμφαση σε λέξεις που ανήκουν στα «θηλυκά σε –η». Ο αριθμός των λέξεων που απεικονίστηκαν με οπτικοποιημένους διευκολυντές ήταν 8, της μορφής Σ-Φ-Σ, Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Φ-Φ-Σ-Φ. Ο στόχος της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν ο μαθητής παίρνοντας παράδειγμα τη δύσκολη ζωή του αγαπημένου του τραγουδιστή να ενδυναμωθεί ψυχολογικά και να αποκτήσει ένα παράδειγμα, ώστε να μην απογοητεύεται, ασχέτως των δυσκολιών που μπορεί να συναντήσει στη ζωή του. Με το πέρας της συμπλήρωσης των κενών, ο μαθητής συμπλήρωσε χωρίς δυσκολία τις 4 ερωτήσεις κατανόησης (βλ. Παράρτημα, 1^η κοινωνική ιστορία και απαντήσεις).

Η 2η κοινωνική ιστορία φέρει τον τίτλο «Ο οδηγός του επιτυχημένου ράπερ από τον Έμινεμ» και στοχεύει στην κατανόηση κειμένου με έμφαση σε λέξεις που ανήκουν στα αρσενικά σε «-ης». Οι 8 οπτικοποιημένοι διευκολυντές ήταν της μορφής Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ-Σ, Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ, Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Φ-Σ. Το θέμα της 2^{ης} κοινωνικής ιστορίας αφορούσε τη στάση του αγαπημένου τραγουδιστή απέναντι στο σχολείο κατά την παιδική του ηλικία. Το θέμα σχετίζεται με την αντιδραστική συμπεριφορά και την άρνηση του Κώστα να προσέλθει στο σχολείο. Από τις 8 ερωτήσεις συμπλήρωσε με επιτυχία τις 6. Δυσκολεύτηκε στη λέξη «αθλητής», ίσως να μην είναι και η εικόνα βοηθητική, στην οποία ανέφερε χαρακτηριστικά «βλέπω πως ο άντρας έχει μεγάλα μπράτσα, μήπως είναι παλαιστής;» και πάλι η λέξη τελειώνει με τη

σωστή κατάληξη αλλά δεν είναι η σωστή και έτσι δεν την έγραψε. Ο ίδιος αρνήθηκε να τη γράψει λέγοντας πως πρόκειται για κάτι άλλο. Η δεύτερη λέξη που τον δυσκόλεψε είναι η λέξη «επιβάτης», την οποία και δε γνώριζε. Όλες τις υπόλοιπες τις έγραψε χωρίς κανένα λάθος στην κατάληξη. Το ίδιο εύκολα απάντησε και τις ερωτήσεις κατανόησης (βλ. Παράρτημα, 2^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις).

Ο τίτλος της 3ης κοινωνικής ιστορίας είναι «Τα παιδικά χρόνια του Έμινεμ», με στόχο την κατανόηση κειμένου με έμφαση σε λέξεις που ανήκουν στα «ουδέτερα σε – ι». Χρησιμοποιήθηκαν 8 οπτικοποιημένοι διευκολυντές με μορφή Σ-Φ-Φ-Σ-Φ, Σ-Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Φ. Η 3η κοινωνική ιστορία αναφερόταν στην παιδική ηλικία του αγαπημένου του τραγουδιστή και συγκεκριμένα σε ένα συμβάν της παιδικής του ηλικίας. Σκοπός ήταν ο μαθητής να κατανοήσει πως ό,τι και αν συμβεί στη ζωή του, όσο σοβαρό και αν είναι, δεν πρέπει να εγκαταλείπει, όπως επίσης θα πρέπει να υιοθετεί τρόπους και μέσα ώστε να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του. Από τις 8 οπτικοποιημένες λέξεις ο μαθητής συμπλήρωσε με επιτυχία και τις 8, χωρίς δυσκολία, ωστόσο σε μία μόνο η κατάληξη είναι λανθασμένη, η λέξη «σπίτι» γράφτηκε με –η η κατάληξη. Στη συνέχεια στην κατανόηση του κειμένου δεν έδειξε να δυσκολεύεται (βλ. Παράρτημα, 3^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις).

Η 4η ιστορία έχει τίτλο «Ένα αστέρι γεννιέται: Νίκι Μινάζ», στόχος της οποίας είναι η κατανόηση κειμένου με έμφαση σε λέξεις που ανήκουν στα «ουδέτερα σε –ο». Χρησιμοποιήθηκαν 8 οπτικοποιημένοι διευκολυντές σε μορφές Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Φ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Φ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Σ-Φ, Φ-Φ-Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ, Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ-Φ. Η ιστορία αναφερόταν στη ζωή της αγαπημένης γυναίκας ράπερ του Κώστα. Η αλλαγή προσώπου στην ιστορία οφείλεται στο ότι το ίδιο παιδί το ζήτησε προκειμένου να μάθει πληροφορίες και για την αγαπημένη του γυναίκα ράπερ. Από τις 8 οπτικοποιημένες λέξεις ο μαθητής απάντησε τις 7, όπως ήταν αναμενόμενο. Η λέξη που απαντήθηκε λανθασμένα είναι η λέξη «καλλυντικό». Αφενός είναι δύσκολο για ένα αγόρι 14 ετών που ζει και μεγαλώνει σε ξενώνα μόνο με αγόρια να σκεφτεί τη λέξη και αφετέρου είχε τοποθετηθεί εικόνα όπου απεικονίζονταν κραγιόν, οπότε είναι λογικό που απάντησε «κραγιόν». Δε δυσκολεύτηκε στη συμπλήρωση των λέξεων ούτε και στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης (βλ. Παράρτημα, 4^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις).

Τέλος, η 5η κοινωνική ιστορία φέρει τον τίτλο «Η δύναμη του Έμινεμ». Ο στόχος είναι η κατανόηση κειμένου με έμφαση σε λέξεις που ανήκουν στα «αρσενικά πληθυντικού αριθμού σε –οι». Η κοινωνική ιστορία περιλαμβάνει 7 οπτικοποιημένες

λέξεις, της μορφής Σ-Φ-Φ-Σ-Σ-Φ-Φ, Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ, Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ, Σ-Φ-Σ-Φ-Φ, Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ, Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Φ. Από τις 7 λέξεις, δύο γράφτηκαν λανθασμένα. Η πρώτη είναι η λέξη «γιατροί» που γράφτηκε «γιαρτη» και η δεύτερη είναι η λέξη «δίσκοι», την οποία ο μαθητής έγραψε σωστά στην αρχή, στη συνέχεια τη διόρθωσε γράφοντας «δισκι». Οι υπόλοιπες λέξεις παρ' όλο που ήταν μεγαλύτερες ή δυσκολότερες συμπληρώθηκαν από το μαθητή με ευκολία, όπως με ευκολία απαντήθηκαν και οι ερωτήσεις κατανόησης (βλ. Παράρτημα, 5^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις).

Συμπληρωματικά στις κοινωνικές ιστορίες για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εμπέδωση των ιστοριών, έγινε χρήση τρισδιάστατου διαφοροποιημένου υλικού, παπουτσόκουτο, που το ονομάτισε «Το κουτί του Έμινεμ».

5. Πορεία της έρευνας - Περιορισμοί

Η έρευνα ξεκίνησε στις 28/11/2014 στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Οι αρχικές ΑΠΑ με τη συμπλήρωση των Λ.Ε.Β.Δ., της γραμμής Π.Α.Π.Ε.Α. και των Γενικών Δυσκολιών, συμπληρώθηκαν στις 14/01/2015, οι Ενδιάμεσες ΑΠΑ στις 16/02/2015 και οι τελικές ΑΠΑ στις 18/03/2015. Η γραμμή βάσης τοποθετήθηκε στη Β΄ Γυμνασίου Α΄ Εξάμηνο, ωστόσο αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως ο μαθητής τοποθετήθηκε σε όλες τις περιοχές και τις ενότητες πολύ χαμηλότερα από τη γραμμή βάσης. Ως διδακτική προτεραιότητα τέθηκε η συναισθηματική οργάνωση. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του με βάση τις αρχές του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Στην πορεία της έρευνας προέκυψε ως περιορισμός η μη συνεργασία με τον ξενώνα όπου διαμένει ο μαθητής. Ενώ στην αρχή της έρευνας η στάση της κοινωνικής υπηρεσίας ήταν θετική, στη συνέχεια αρνήθηκαν την οποιαδήποτε ανάμειξη. Κατ' αυτό τον τρόπο δεν έγινε επίσκεψη στον ξενώνα, όπως επίσης δεν παραχωρήθηκε και συνέντευξη. Διαφορετικά θα υπήρχε σαφέστερη εικόνα της συμπεριφοράς και της στάσης του μαθητή σε εξωσχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, ο σημαντικότερος περιορισμός για μια μελέτη περίπτωσης είναι η αδυναμία γενίκευσης. Τα αποτελέσματα ποσοτικών ερευνών θεωρούνται γενικεύσιμα, καθώς προέρχονται από μεγάλα δείγματα, σε αντίθεση με τη μελέτη περίπτωσης που βασίζεται σε μία μόνο περίπτωση. Παρ' όλα αυτά από τη μελέτη περίπτωσης, οι επαγγελματίες του χώρου μπορούν να αντλήσουν χρήσιμες πληροφορίες για τυχόν

αντίστοιχα περιστατικά που ενδεχομένως συναντήσουν στο δικό τους περιβάλλον (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 312).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Η έρευνα εξετάζει την ψυχοδυναμική βοήθεια στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητή που έχει κακοποιηθεί και εγκαταληφθεί στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου και που διαβιεί σε ξενώνα φιλοξενίας στην περιοχή του Πειραιά. Πρόκειται για ένα αγόρι, ηλικίας, 14 ετών, το οποίο έλαβε διάγνωση το 2010, από το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο Πειραιά, τη διάγνωση: «Νοητική Καθυστέρηση (Νοημοσύνη 46, 54, 50), Στοιχεία Εναντιωματικής Συμπεριφοράς, καθώς και Περιορισμένο Λεξιλόγιο και Αδυναμία Σημασιολογικής Επεξεργασίας Λέξεων». Με τη λήψη της διάγνωσης μεταφέρεται στο Ειδικό Δημοτικό ΠΙΚΠΑ Πειραιά.

1) Ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί από το ειδικό σχολείο με δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται μερικώς.

Ποιοτικά δεδομένα

Από τη συμπλήρωση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, κατά την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, τέθηκε ως προτεραιότητα η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή. Από την ετεροπαρατήρηση προέκυψε πως η δασκάλα της τάξης κατά τη διδακτική διαδικασία εστίαζε στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων και στην ανάπτυξη γραπτού κειμένου. Δεν παρείχε κίνητρα ώστε να συνεργαστεί ο μαθητής, ενώ δεν είχε λάβει υπόψη τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή, ώστε να αντιμετωπιστεί η προβληματική συμπεριφορά του τόσο προς τους συμμαθητές όσο και προς την ίδια, την εκπαιδευτικό.

Η στάση της, όπως και ο στόχος, άρχισαν να τροποποιούνται μόνο μετά την εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. Με τη συμπλήρωση της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης και τον καθορισμό της συναισθηματικής οργάνωσης ως διδακτικής προτεραιότητας, δημιουργήθηκε εξατομικευμένο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή και βασισμένο σε αγαπημένα γεγονότα, αντικείμενα, πρόσωπα, κινηματογραφικούς ήρωες. Ο διδακτικός στόχος διακρίθηκε σε βήματα με βάση τη μέθοδο του task analysis, με αποτέλεσμα τη διάκριση του στόχου σε επιμέρους βήματα. Κάθε παρέμβαση – δραστηριότητα είχε διαφορετικό στόχο, ωστόσο κάθε μία αποτελούσε τμήμα του μακροπρόθεσμου.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη που λήφθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης κινούνταν γύρω από τους θεματικούς άξονες: ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, παρέμβαση μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων και κατά πόσο το ειδικό σχολείο αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες και κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα στο πλαίσió του.

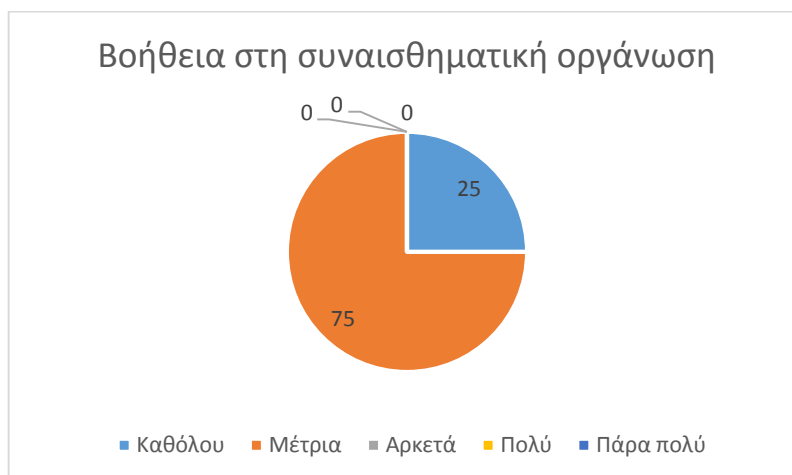
Από τις απαντήσεις στη συνέντευξη προκύπτει πως το ειδικό σχολείο δεν είναι το καταλληλότερο πλαίσιο για ένα μαθητή με Γνωστικές Συναισθηματικές Κοινωνικές δυσκολίες, προτείνοντας φοίτηση σε γενικό πλαίσιο με υποστήριξη από ψυχολόγο. Η συνύπαρξη με παιδιά αντίστοιχου γνωστικού και νοητικού επιπέδου, κρίνεται ωφέλιμη στην ενίσχυση της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή. Ωστόσο, η συνέχιση της φοίτησης σε ειδικό σχολείο θα ήταν ωφέλιμη με την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος και τη συνεργασία ειδικού παιδαγωγού και ψυχολόγου, κατ' αυτό τον τρόπο ο περιορισμός των συναισθηματικών διακυμάνσεων είναι δεδομένος. Η εκπαιδευτικός θεωρεί πως το εξατομικευμένο πρόγραμμα θα έπρεπε να εφαρμοστεί τις περισσότερες ώρες σε συνδυασμό με δυαδικό ή ομαδικό πρόγραμμα, ώστε το εξατομικευμένο να βοηθήσει στο γνωστικό κομμάτι, ενώ το δυαδικό ή ομαδικό στο κοινωνικό.

Ποσοτικά δεδομένα

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα δεκατέσσερα ερωτήματα, τρία εξέταζαν το βαθμό που το ειδικό σχολείο αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για ένα μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες και κατά πόσο το ειδικό σχολείο δύναται να βοηθήσει έναν μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες στη συναισθηματική οργάνωση. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου ρωτούσε με βάση την εμπειρία τους με ποιο τρόπο το ειδικό σχολείο θα μπορούσε να αποτελέσει το κατάλληλο πλαίσιο για μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες. Το δεύτερο ερώτημα ζητούσε να κρίνουν εάν το ειδικό σχολείο μπορεί να βοηθήσει στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ., όπως και το τρίτο ρωτούσε εάν μέχρι τώρα το ειδικό σχολείο έχει βοηθήσει το μαθητή στη συναισθηματική οργάνωση.

Οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ των επιλογών «Καθόλου» και «Μέτρια». Στο πρώτο ερώτημα για την καταλληλότητα του ειδικού σχολείου για την περίπτωση ενός μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, το 67% των ερωτηθέντων απάντησε «Μέτρια». Στα ερωτήματα εάν το ειδικό σχολείο δύναται να βοηθήσει στη συναισθηματική

οργάνωση και εάν έχει βοηθήσει ως τώρα το μαθητή, το 75% των ερωτηθέντων επέλεξε την απάντηση «Μέτρια».



Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι ερευνητές Δροσινού (2014), Χρηστάκης (2013), Bennett (2006), Glen & συνεργάτες (2004), Barisone (2015). Οι ερευνητές αναφέρουν, όπως παρουσιάστηκε στη θεωρητική ανασκόπηση, ότι η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς και η παροχή θετικής ανατροφοδότησης στο μαθητή με βάση τα ενδιαφέροντά του, δύνανται να συμβάλουν θετικά στη συναισθηματική οργάνωση, όπως επίσης υποστήριξαν τη φοίτηση των μαθητών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με την εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων, ενώ πρότειναν τη φοίτηση σε ειδικό σχολείο μόνο περιπτώσεων που συνοδεύονταν από κλινικά χαρακτηριστικά. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις προτείνεται η συνεκπαίδευσή τους, υπό προϋποθέσεις, στο γενικό σχολείο, με την απαιτούμενη υποστήριξη.

Το ειδικό σχολείο δεν αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο για φοίτηση ενός μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες. Το ιδανικότερο πλαίσιο είναι η τάξη του γενικού σχολείου (Χρηστάκης, 2001, σελ. 47 - 50).

Σήμερα η εκπαίδευση παιδιών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες δε διαφέρει από την εκπαίδευση των υπολοίπων παιδιών σε ό,τι αφορά το σκοπό και τις επιδιώξεις. Ωστόσο, κρίνονται απαραίτητες αλλαγές στο περιβάλλον μάθησης, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων και στις στρατηγικές διδασκαλίας.

Οι βασικότεροι λόγοι για την υποστήριξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με τέτοιου είδους δυσκολίες αποτελεί η μετέπειτα ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία των ενηλίκων. Η φοίτηση στο γενικό σχολείο συμβάλλει στην ευκολότερη προσαρμογή τους, καθώς κατ' αυτό τον τρόπο θα μάθουν να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα, με τα οποία θα «συμβιώσουν» στην κοινωνία ως ενήλικες. Ένας επιπρόσθετος λόγος είναι η τοποθέτηση της προβληματικής συμπεριφοράς σε νοσογόνους παράγοντες του περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό σχεδιάζονται και εφαρμόζονται παρεμβάσεις για την τροποποίηση του περιβάλλοντος. Επομένως, δε θα ήταν εφικτή η παρέμβαση στο παιδί, εάν δεν γίνει πρώτα παρέμβαση στο περιβάλλον.

Ένας τρόπος παρέμβασης των ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών είναι τα εξατομικευμένα προγράμματα που είναι προσαρμοσμένα αποκλειστικά στις ανάγκες του παιδιού. Στο γενικό σχολείο μπορεί να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα, στα τμήματα ένταξης ή όπως ονομάζονταν παλαιότερα στην ειδική τάξη. Ο ρόλος του τμήματος ένταξης είναι η προώθηση της σχολικής ένταξης και η ενσωμάτωση των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Το τμήμα ένταξης βοηθά ακόμα στη συνεκπαίδευση με άλλα παιδιά του ίδιου ηλικιακού επιπέδου και με παρόμοιες δυσκολίες, όπως επίσης το γενικό σχολείο, γενικότερα, εξασφαλίζει τη συναναστροφή με τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές που είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη (Χρηστάκης, 2013, σελ. 186).

Για την εκπαίδευση μαθητών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες δεν απαιτούνται μόνο εξατομικευμένα προγράμματα. Επιτακτική κρίνεται η υποστήριξη από διεπιστημονική ομάδα (Δροσινού, 2007). Η προσέγγιση ενός μαθητή με δυσκολίες πρέπει να γίνεται όχι μόνο από τον ειδικό παιδαγωγό, αλλά και από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κ.ά. Τα ειδικά σχολεία είναι συνήθως στελεχωμένα από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ωστόσο τη σχολική χρονιά που διεξάγεται η έρευνα, στο ειδικό δημοτικό δεν υπάρχει υποστήριξη από ψυχολόγο, παρ' όλο που η παρουσία του είναι απαραίτητη.

2) Η μουσική μπορεί να συμβάλει στην έκφραση και λεκτικοποίηση των συναισθημάτων γραπτά και προφορικά.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως.

Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα με βάση την ΑΠΑ και τις μεταβολές που σημειώθηκαν στην Μαθησιακή Ετοιμότητα, παρατηρείται πως ο

μαθητής ενώ στην περιοχή του προφορικού λόγου στις αρχικές παρατηρήσεις βρισκόταν στην ακρόαση 5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, στη συμμετοχή στο διάλογο 4 εξάμηνα και στην έκφραση με σαφήνεια 7 εξάμηνα, παρατηρείται πως μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος, με τη χρήση της μουσικής και διαφόρων αγαπημένων καλλιτεχνών του αγοριού τόσο στις δραστηριότητες όσο και ως επιβράβευση, σημειώνεται πρόοδος και στις τρεις γενικές περιοχές ενός με δύο εξάμηνα από τις αρχικές παρατηρήσεις (βλ. Παραρτήματα, Πίνακας 1).

Επίσης, σύμφωνα με τις μεταβολές στις γενικές μαθησιακές περιοχές, στην ενότητα του προφορικού λόγου, ενώ στις αρχικές παρατηρήσεις βρισκόταν 7 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, στις τελικές παρατηρήσεις, μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης με τη χρήση της μουσικής, παρατηρείται άνοδος δύο εξαμήνων.

Η επίδραση της παρέμβασης με τη χρήση της μουσικής είχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα τόσο στις περιοχές των ακαδημαϊκώς δεξιοτήτων όσο και στη συμπεριφορά του. Μέσα από την ετεροπαρατήρηση, διαπιστώνεται πως η αλλαγή που παρατηρείται στο μαθητή είναι εμφανής, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και η στάση της εκπαιδευτικού της τάξης. Η δασκάλα μεταβάλλει το διδακτικό στόχο, ενώ αρχίζει και εντάσσει και εκείνη τη μουσική στη διδακτική της αλλά και ως μέσο επιβράβευσης.

Στο σχέδιο του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. προκειμένου να είναι ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη του εκάστοτε ημερήσιου στόχου, χρησιμοποιήθηκαν οι δύο αγαπημένοι ράπερ του μαθητή. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα που χορηγήθηκε στις 25/02 και στις 27/02/2015, στόχευε στην ανάγνωση και στην τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά. Για την επίτευξη του στόχου αυτού και προκειμένου η δραστηριότητα να είναι δελεαστική για το μαθητή, χρησιμοποιήθηκαν δύο φωτογραφίες του ράπερ, Έμινεμ, και δύο κάρτες με κάποια γεγονότα της ζωής του, τα οποία έπρεπε να τοποθετηθούν στη σωστή σειρά. Για την εμπέδωση του στόχου, η δραστηριότητα επαναλήφθηκε στο διάστημα 02/03 έως 06/03/2015, με τη χρήση τριών φωτογραφιών και τριών αποσπασμάτων από τη ζωή της αγαπημένης γυναίκας ράπερ, Νίκι Μινάζ. Οι δύο αυτές δραστηριότητες τράβηξαν περισσότερο την προσοχή του μαθητή και τις έφερε εις πέρας με περισσότερη διάθεση και θέληση. Στο διάστημα 09/03 έως 18/03/2015, ο μαθητής δέχτηκε να κάνει παρόμοια δραστηριότητα μιλώντας για τον εαυτό του. Ο στόχος αυτή τη φορά ήταν η σύνθεση πρότασης της μορφής Υποκείμενο – Ρήμα – Κατηγορούμενο. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις φωτογραφίες του μαθητή και ο ίδιος δημιούργησε προτάσεις

που να τον αφορούν. Όπως δήλωσε και όπως αναφέρεται και στον τίτλο της δραστηριότητας ένιωσε σαν «σuar».



Επιπλέον, το τρισδιάστατο διαφοροποιημένο υλικό, παπουτσόκουτο, που κατασκευάστηκε για την ολοκλήρωση της 5^{ης} φάσης του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., με στόχο τη διαφοροποίηση των γενών, αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο, ονομάστηκε «Μουσικό Κουτί». Για τη διάκριση του αρσενικού γένους τοποθετήθηκε φωτογραφία του αγαπημένου καλλιτέχνη, Έμινεμ, του θηλυκού, μία από τις αγαπημένες του τραγουδίστριες, και για το ουδέτερο, το σκουφάκι, που αποτελεί χαρακτηριστικό του ράπερ. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο μαθητής εμπέδωσε τη διάκριση των γενών και κατάφερε να κατατάσσει τις λέξεις ανάλογα με το γένος τους.

Ποσοτικά δεδομένα

Στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δυνατοτήτων του μαθητή, καθώς και ως προς την αυτοπεποίθηση, το ενδιαφέρον για μάθηση, τη συνεργασία με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις ακαδημαϊκές δυνατότητες «Αρκετά», όπως και σχετικά με την αυτοπεποίθησή του και το ενδιαφέρον του για μάθηση. Στη συνεργασία του με τα παιδιά οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τοποθετείται στην απάντηση «Πολύ» και στη συνεργασία μαζί του, στην απάντηση «Αρκετά».



Η μουσική χρησιμοποιήθηκε στην πειραματική διαδικασία στις 5 κοινωνικές ιστορίες. Για τη σύνταξή τους έγινε χρήση των αγαπημένων τραγουδιστών της ραπ του μαθητή. Η χρήση των προσώπων αυτών χαροποίησε πολύ το μαθητή. Ο τίτλος της κοινωνικής ιστορίας, η ημερομηνία χορήγησης, ο τύπος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν, ο αριθμός τους, ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών, καθώς και οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 που παρατίθεται στη συνέχεια.

Συμπληρωματικά στις κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιήθηκε παπουτσόκουτο που ονομάστηκε από το μαθητή «Το κουτί του Έμινεμ». Ο στόχος του ήταν να γίνει περισσότερο κατανοητή η ορθογραφία των οπτικοποιημένων διευκολυντών, καθώς επίσης έγινε χρήση και άλλων λέξεων με αντίστοιχη ορθογραφία.

Πίνακας 5 – Πίνακας κοινωνικών ιστοριών

α/α	Τίτλος Κοινωνικής Ιστορίας	Ημερομηνία	Αριθ. Λέξεων	Τύπος Λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Σωστές Απαντήσεις
1	EMINEM - Η ζωή του παράδειγμα για τους θαυμαστές του	04/05/2015	8	Θηλυκά σε – η: Σ-Φ-Σ πχ ζωή Σ-Φ-Σ-Φ πχ πόλη Σ-Σ-Φ-Σ-Φ πχ σκέψη Σ-Φ-Φ-Σ-Φ πχ μουσική	8 εικόνες: 1. Ζωή 2. Πόλη 3. Πόλη 4. Λύπη ή Θλίψη 5. Σκέψη 6. Δύναμη 7. Μουσική 8. Λέξη	8
2	Ο οδηγός του επιτυχημένου ράπερ από τον Έμινεμ	07/05/2015	8	Αρσενικά σε –ης: Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ-Σ πχ μαθητής Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Φ-Σ-Σ-Φ-Σ πχ τραγουδιστής Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Φ-Σ πχ χορευτής	8 εικόνες: 1. Τραγουδιστής 2. Μαθητής 3. Αθλητής 4. Χορευτής 5. Καθηγητής 6. Επιβάτης 7. Μαθητής 8. Θαυμαστής	6
3	Τα παιδικά χρόνια του Έμινεμ	12/05/2015	8	Ουδέτερα σε –ι: Σ-Φ-Φ-Σ-Φ πχ παιδί Σ-Σ-Φ-Σ-Φ πχ σπίτι Σ-Φ-Σ-Φ-Σ-Φ πχ πατίνι Σ-Σ-Φ-Σ-Φ-Φ-Σ-Φ πχ τραγούδι	8 εικόνες: 1. Παιδί 2. Σπίτι 3. Πατίνι 4. Σκυλί 5. Κεφάλι 6. Σημάδι 7. Παιδί 8. Τραγούδι	8
4	Ένα αστέρι γεννιέται – Νίκι Μινάζ	14/05/2015	8	Ουδέτερα σε –ο: Σ-Φ-Σ-Φ πχ μωρό	8 εικόνες: 1. Μωρό 2. Κουκλοθέατρο 3. Νούμερο	7

				<p>Σ-Φ-Φ-Σ- Φ-Σ-Φ πχ νούμερο Σ-Φ-Φ-Σ-Σ- Φ-Σ-Φ-Φ- Σ-Σ-Φ πχ κουκλοθέατ ρο Φ-Φ-Σ-Φ- Σ-Σ-Φ-Σ-Φ πχ αεροπλάνο Σ-Σ-Φ-Σ-Φ- Σ-Φ πχ πρόσωπο Σ-Φ-Σ-Σ-Φ- Σ-Σ-Φ-Σ-Φ πχ καλλυντικό</p>	<p>4. Δώρο 5. Αεροπλάνο 6. Αυτοκίνητο 7. Πρόσωπο 8. Καλλυντικό</p>	
5	Η δύναμη του Έμινεμ	15/05/2015	7	<p>Αρσενικά σε –οι: Σ-Φ-Φ-Σ-Σ- Φ-Φ πχ γιατροί Σ-Φ-Σ-Φ-Σ- Φ-Φ-Σ-Σ- Φ-Σ-Φ-Φ πχ δημοσιογρά φοι Σ-Σ-Φ-Σ-Φ- Φ πχ σκύλοι Σ-Φ-Σ-Φ-Φ πχ φίλοι Σ-Φ-Σ-Φ-Σ- Σ-Φ-Σ-Φ-Φ πχ φωτογράφοι Σ-Φ-Σ-Σ-Φ- Φ πχ δίσκοι</p>	<p><u>7 εικόνες:</u> 1 Γιατροί 2 Δημοσιογράφοι 3 Σκύλοι 4 Φίλοι 5 Φωτογράφοι 6 Φίλοι 7 Δίσκοι</p>	5

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Συμπερασματικά με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι ερευνητές Soro (2015), Graziano (2015), Φραγκούλη (2014), οι οποίοι αναφέρουν πως η ακρόαση μουσικής, καθώς και τα μουσικά παιχνίδια και οι ηχητικές ιστορίες δεν στοχεύουν στη μουσική εκπαίδευση των μελών της ομάδας, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επικοινωνία και προσέγγιση του άλλου. Η μουσική ξυπνά στο μαθητή αναμνήσεις, προκαλώντας συνειρμούς, εικόνες, συναισθήματα και αλλαγή διάθεσης. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνει την ανάπτυξη εξωλεκτικής επικοινωνίας, τη σωματική – συναισθηματική έκφραση, καθώς και τη διαμόρφωση νέων συμπεριφορών και επικοινωνίας.

Από την πρόοδο και την αλλαγή που παρατηρήθηκε στο μαθητή μέχρι το τέλος της έρευνας και της πειραματικής διαδικασίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως όταν η εφαρμογή καθιερωμένων παιδαγωγικών μεθόδων δεν οδηγεί στη επίτευξη των προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, τότε εφαρμόζεται θεραπευτική εργασία η οποία λαμβάνει υπόψη της και αντιλαμβάνεται το παιδί ως όλο (Φραγκούλη, 2014, σελ. 108).

Στο σχολικό πλαίσιο σε καμία περίπτωση δεν πρέπει αν συγχέεται η μουσική διδασκαλία, με τη μουσικοθεραπεία. Η μουσική διδασκαλία διαθέτει διδακτικό στόχο, ενώ η μουσικοθεραπεία επιδιώκει την κατανόηση των αιτίων για την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Φραγκούλη, 2014, σελ. 108).

Κατά τη Φραγκούλη (2014, σελ. 109, 113) η σχέση μεταξύ μουσικοθεραπείας και ειδικής παιδαγωγικής είναι στενή. Πρόκειται για μουσικοπαιδαγωγική εργασία που λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς της εκάστοτε αναπηρίας, στοχεύοντας στην αναπλήρωση και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της βελτίωσης της μουσικής έκφρασης. Η μουσικοθεραπεία στηρίζει άλλες μορφές θεραπειών, παράλληλα αποτελεί κομμάτι της ειδικής παιδαγωγικής στην εκπαίδευση, τη μόρφωση και την προσπάθεια θεραπείας παιδιών.

Σχετικά με την παιδαγωγική μουσικοθεραπεία πρόκειται για τη λειτουργική μορφή της μουσικής σε περιπτώσεις που υπάρχουν στο παιδί έντονα συναισθήματα ματαίωσης εξαιτίας της αναπηρίας. Τα συναισθήματα αυτά επιδρούν στη συναισθηματική έκφραση, καθώς και στην αντιληπτική και επικοινωνιακή ικανότητα, επηρεάζοντας αρνητικά και τον παιδαγωγικό τομέα.

Με βάση τη βιβλιογραφία δεν είναι ακόμα ξεκάθαρο σε ποιες περιπτώσεις παιδιών είναι ενδεδειγμένη η εφαρμογή μουσικοθεραπείας, ωστόσο στη δική μας περίπτωση η χρήση της μουσικής στη διδακτική αλλά και ως μέσο επιβράβευσης είχε θετικά αποτελέσματα για το μαθητή. Παρουσιάζονται παιδιά όπου η μουσική δεν τα αγγίζει καθόλου ή από την άλλη πλευρά να τα επηρεάζει πολύ έντονα. Διαταραχές για τις οποίες η μουσικοθεραπεία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα είναι τα προβλήματα αντίληψης, οι ιδιαίτερες συμπεριφορές, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας, τα προβλήματα φωνής, γλώσσας, ομιλίας, η έλλειψη περιέργειας για εξερεύνηση, οι διαταραχές στην ικανότητα μίμησης, οι ελλείψεις στην ικανότητα διαλόγου και δημιουργίας σχέσης, οι φόβοι στη σχολική επίδοση, οι ελλείψεις στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου (Φραγκούλη, 2014, σελ. 110 - 111). Κάποιες από τις δυσκολίες που περιγράφονται χαρακτηρίζουν και την περίπτωση του Κώστα, όπως για παράδειγμα οι ιδιαίτερες συμπεριφορές, οι φόβοι στη σχολική επίδοση ή οι ελλείψεις στην ικανότητα διαλόγου και δημιουργίας σχέσεων.

Η μουσικοθεραπεία είναι άκρως αποτελεσματική στις περιπτώσεις ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς είναι πιο επιρρεπή σε συναισθηματικά προβλήματα εμφανίζοντας και μεγάλο ποσοστό ψυχικών παθήσεων. Επιπλέον, η προγλωσσική φάση της προσωπικότητας σχετίζεται άμεσα με τις ψυχικές/συναισθηματικές διαταραχές και γνωρίζοντας πως η μουσική έχει πρόσβαση σε αυτή την περιοχή της προσωπικότητας, συμπεραίνεται η μεγάλη αξία της. Η μουσικοθεραπεία συμβάλλει στο μοίρασμα της εστίας προσοχής και του συναισθήματος, βοηθά στην επεξεργασία των συγκρούσεων, όπως επίσης προωθεί τη σύνδεση και ενσωμάτωση της αντίληψης, του συναισθήματος και της πράξης (Φραγκούλη, 2014, σελ. 119).

Στις ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες οι θεραπευτικοί στόχοι επικεντρώνονται στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και της ικανότητας δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων. Ενδεδειγμένη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση θεωρείται αυτή που βασίζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία εστιάζοντας στις αναπτυξιακές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Σε αυτή την παρέμβαση λαμβάνεται υπόψη η στιγμιαία κατάσταση του παιδιού, ενώ η αφετηρία της παρέμβασης τίθεται σε ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Βασική επιδίωξη αποτελεί η συνειδητοποίηση τόσο του στιγμιαίου ερεθίσματος όσο και της συμπεριφοράς (Φραγκούλη, 2014, σελ. 119 - 120).

Στο παιδί με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες η μουσικοθεραπεία προσφέρει μια ευκαιρία έκφρασης, επεξεργασίας των συναισθηματικών συγκρούσεων, επικοινωνίας

και προώθησης της ικανότητας δημιουργίας σχέσης του παιδιού τόσο προς τον ίδιο του τον εαυτό όσο και προς τον περίγυρό του (Φραγκούλη, 2014, σελ. 131).

3) Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση, που περιλαμβάνονται στο Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. δύνανται να βοηθήσουν αποτελεσματικά το μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως.

Ποιοτικά δεδομένα

Με τη χρήση της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης και την εφαρμογή της σε τρεις διαφορετικές περιόδους, 14/01/2015 οι αρχικές ΑΠΑ, 16/02/2015 οι ενδιάμεσες ΑΠΑ και 18/03/2015 οι τελικές ΑΠΑ, οδήγησαν στο διδακτικό στόχο. Η διδακτική προτεραιότητα που τέθηκε είναι η συναισθηματική οργάνωση.

Από τη λήψη των αρχικών παρατηρήσεων με τη χρήση των Λ.Ε.Β.Δ. μέχρι και τη λήψη των τελικών παρατηρήσεων παρατηρείται άνοδος σε όλα τα επίπεδα και συγκεκριμένα σε όλες τις κατηγορίες της συναισθηματικής οργάνωσης (βλ. Παραρτήματα, Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, ως προς το «Αυτοσυναίσθημα» από τη μέτρηση των Αρχικών Παρατηρήσεων με τις Λ.Ε.Β.Δ., στις 14/01/2015, ο μαθητής απέκλινε από τη γραμμή βάσης 11 εξάμηνα, ενώ στη λήψη των Τελικών Παρατηρήσεων, 18/03/2015, 8 εξάμηνα. Ως προς τον παράγοντα «Ενδιαφέρον για μάθηση» στις Αρχικές Παρατηρήσεις, ο μαθητής απέκλινε 7 εξάμηνα, ενώ στις Τελικές 5 εξάμηνα. Στον τρίτο παράγοντα της συναισθηματικής οργάνωσης «Συνεργασία με τους άλλους» στις Αρχικές Παρατηρήσεις απέκλινε 11 εξάμηνα, ενώ στις Τελικές 6 εξάμηνα.

Στις ΑΠΑ και στη γραμμή που αποτυπώνεται μέσα από το Π.Α.Π.Ε.Α., στις Τελικές ΑΠΑ παρατηρείται άνοδος σε όλες τις περιοχές συγκριτικά με τις Αρχικές (βλ. Παραρτήματα Πίνακας 2). Στη συναισθηματική οργάνωση που τέθηκε ως προτεραιότητα στις Αρχικές παρατηρήσεις, ο μαθητής τοποθετήθηκε 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ με τη συμπλήρωση των τελικών παρατηρήσεων σημειώνει άνοδο 3 εξαμήνων.

Ακριβώς το ίδιο που παρατηρήθηκε με τη Γραμμή που αποτυπώνεται μέσα από το Π.Α.Π.Ε.Α., αποτυπώνεται και στη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. Παραρτήματα, Πίνακας 3). Η συναισθηματική οργάνωση αποτελεί μία από τις περιοχές που τοποθετείται πολύ χαμηλά σε σχέση με τη γραμμή βάσης, κατά τις αρχικές ΑΠΑ,

9 εξάμηνα απόκλιση, ενώ με τις τελικές παρατηρήσεις σημειώνεται άνοδος 3 εξαμήνων.

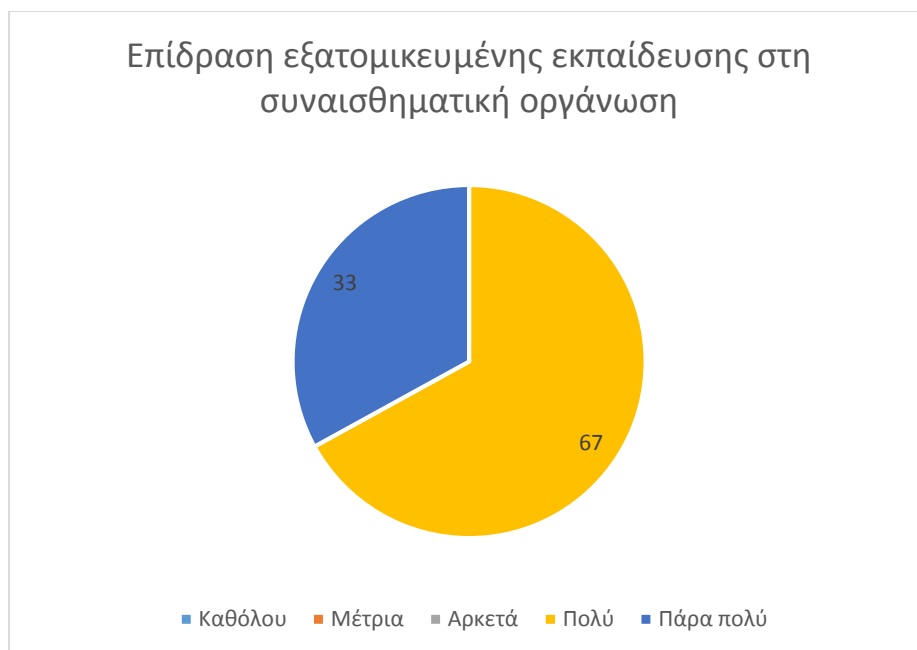
Στην πρόοδο που σημειώθηκε από το μαθητή συνέβαλε η εξατομίκευση του προγράμματος, η παροχή κινήτρων, η χρήση της μουσικής και η επιβράβευση. Ο Στοχευμένος και Ατομικός χαρακτήρας του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. παρατηρείται στις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για το μαθητή και την επίτευξη του εκάστοτε ημερήσιου στόχου, όπως και από την κατασκευή και χρήση παπουτσόκουτου και ντοσιέ βασισμένα πάντα στις προτιμήσεις του Κώστα.

Από την ετεροπαρατήρηση με την εφαρμογή του προγράμματος και την αλλαγή του παρατηρήθηκε στη συμπεριφορά του μαθητή, η στοχοθεσία από την πλευρά της εκπαιδευτικού της τάξης μεταβλήθηκε. Μαθησιακά εστίασε στην ανάπτυξη γραπτού λόγου 10 – 15 γραμμές, ενώ επεδίωξε περισσότερη συζήτηση με το μαθητή για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του, χωρίς ωστόσο να πραγματοποιεί πρακτικά κάποια παρέμβαση. Σταδιακά βλέποντας πως η παρακολούθηση ενός μουσικού βίντεο αποτελούσε κίνητρο για το μαθητή, ώστε να συμμετέχει αποτελεσματικά στην οποιαδήποτε δραστηριότητα, υιοθέτησε τα μουσικά βίντεο ως μέσο επιβράβευσης.

Από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού της τάξης στην ημι-δομημένη συνέντευξη προκύπτει πως είναι η πρώτη της επαφή με μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, ωστόσο θεωρεί πως οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες.

Ποσοτικά δεδομένα

Από τα ερωτηματολόγια στην ερώτηση που ανέφερε «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η εξατομικευμένη υποστήριξη του μαθητή θα βοηθούσε στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή;», το 67% των εκπαιδευτικών απάντησαν «πολύ», ενώ στην ερώτηση «Θεωρείτε πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα;», το 75% των εκπαιδευτικών απάντησε «μέτρια». Κατά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μπορεί να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα υπό προϋποθέσεις. Η βασικότερη είναι η ύπαρξη στα σχολεία διεπιστημονικών ομάδων (συγκεκριμένα ψυχολόγων) που θα συμβάλουν στη συναισθηματική στήριξη των μαθητών, ταυτόχρονα με τη μαθησιακή τους εξέλιξη.



Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Συμπερασματικά με τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι ερευνητές Δροσινού (2014), Χρηστάκης (2011), Oliver & Reschly (2010), Glen et al. (2004). Αυτοί αναφέρουν όπως δείξαμε στην θεωρητική ανασκόπηση ότι η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος βασισμένο στις αρχές του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. σε μαθητή με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες μπορεί να επιφέρει αξιοσημείωτα αποτελέσματα στη συναισθηματική οργάνωση. Ο μαθητής αναπτύσσει τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες, αλλά η εξατομίκευση του προγράμματος βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της διάθεσης για συνεργασία με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το ενδιαφέρον για μάθηση.

Συζήτηση - Προτάσεις

Τελικά, για τους μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης είναι η τάξη του γενικού σχολείου. Η φοίτηση στο ειδικό δημοτικό δε βοηθά στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή. Αντίθετα, το γενικό σχολείο και η συναναστροφή με συνομηλίκους επηρεάζει το μαθητή τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά. Ο μαθητής συγκρίνει και συγκρίνεται με «παρόμοιους» με εκείνον μαθητές. Στην ομαλή και αποτελεσματική φοίτηση στο γενικό πλαίσιο απαραίτητη κρίνεται η εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθητή, με βάση τις αρχές του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. Ένα πρόγραμμα αποκλειστικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή συμβάλλει στην ταχύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών. Η μουσική, ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, αποτελεί το μέσο ώστε να εξωτερικευθούν και να εκφραστούν ενδόμυχες συγκρούσεις και απωθημένα συναισθήματα που δεν υπάρχει άλλος τρόπος ανάσυρσης. Κρίνεται απαραίτητη για τη διδασκαλία μαθητών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες και την συντομότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών, η εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., η παροχή κινήτρων όπως και η επιβράβευση με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorder. Fifth edition. DSM – 5. *American Psychiatric Publishing*. Washington DC.
- Barisone, M. (2015). Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα: "Intervenire nelle situazioni di difficoltà I gruppi come risorsa". Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Bennett, P. (2005). A broad conceptual framework of the development and management of young's people behavioural difficulties. *Educational and Child Psychology*.(22 (3), σσ. 6 - 16.
- Bennett, P. (2006). Helpful and unhelpful practices in meeting the needs of pupils with emotional and behavioral difficulties: a pilot survey of staff views in one local authority. *British Journal of Special Education*.(33 (4), σσ. 188 - 195.
- Brigham, F., Hott, B. (2011). History of emotional and behavioral disorders. *History of special education*(21), σσ. 151 - 180.
- Canevaro, A., de Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: some witnesses and considerations. *Alter, European Journal of Disability Research*(4), σσ. 203 - 216.
- Conroy, M.A., Alter, P.J., Scott, T.M. (2009). Functional behavioral assessment and students with emotional/behavioral disorders: when research, policy and practice collide. Policy and practice (Advances in Learning and Behavioral Disabilities) (22), σσ. 133 - 167.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*(26), σσ. 71 - 86.
- Doise, W. (2005). Η εξήγηση στην κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Glen, T., Heath, N.L., Karagiannakis, A, Hoida, D. (2004). Feedback practices in a sample of children with emotional and/or behavioural difficulties: the relationship between teacher and child perceptions of feedback frequency and the role of child sensitivity. *Emotional and behavioural difficulties*(9), σσ. 54 - 59.
- Graziano, L. (2015). Ψυχολογία των οργανισμών και των θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα: "Lavorare con il gruppo" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Gumbel, T.P., Sutherland, K.S. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school - based violence. *Aggression and violent behavior*(15), σσ. 349 - 356.
- Hunt, C., West, L. (2006). Learning in a border country: Using psychodynamic ideas in teaching and research. *Studies in the education of adults*(38), σσ. 160 - 177.

- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Oliver, R.M., Reschly, D.J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorder*(35), σσ. 188 - 199.
- Stake, R. (1994). Cases studies. Στο N. L. Denzin, *Handbook of qualitative research* (σσ. 236 - 247). London: Sage.
- Soro, G. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα " In the group context the body thinks better than the mind "στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από ["https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196"](https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196)
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.
- Winnicott, D.W. (2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον*. (Θ. Χατζόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- World Health Association. The ICD - 10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines.
- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δροσινού, Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, σσ. 46 - 57, 81 - 95.
- Δροσινού, Μ. (2001). Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής. *Παρουσίαση στο Διαβαλκανικό Συνέδριο με θέμα: "Περιβαλλοντική Εκπ/ση και Αγωγή Υγείας στο Χώρο των Βαλκανίων: Ισορροπίες και συνεργασία για το μέλλον"*. Κιλκίς.
- Δροσινού, Μ. (2007). Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(66), σσ. 92 - 114.
- Δροσινού, Μ. (2007). Συναισθηματική ετοιμότητα και προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική παρέμβαση του "κύκλου των φίλων". *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου συνεδρίου ειδικής παιδαγωγικής, "Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης" (26-29 Απριλίου)*. Β', σσ. 49 - 59. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*. (91 - 92), σσ. 76 - 89.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάματος, Β., Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

- Δροσινού, Μ. (2012). Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Στο Παπαχριστόπουλος, Ν., Σαμαρτζή, Κ., *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. (σσ. 965 - 976). Πάτρα: Orportuna.
- Δροσινού, Μ. (2013). Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. *Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική κοινότητα*, (σσ. 1 - 11). Καλαμάτα.
- Δροσινού, Μ. (2014). Δημιουργία Φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2014). Δημιουργία διαφοροποιημένου ημερήσιου προγράμματος. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2014). Δημιουργία τριδιάστατου διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού (γνωστικές - μηχανές - παπουτσόκουτα). Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(68), σσ. 3 - 19.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λακάν, Ζ. (1987). *Η οικογένεια. Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*. (Δ. Βεργέτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μέλλον, Ρ. (2005). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς. Θεμελιώδης συμπεριφορισμός, μέθοδοι έρευνας και βασικές αρχές καθορισμού αντιδράσεων και δράσεων*. (Τόμ. Α). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαπέτρου, Σ. (2013). Ψυχοδυναμική της ανάπτυξης των οικογενειακών σχέσεων. Διάλεξη στο ΕΑΕ06 με θέμα: "Η οικογένεια και η σχέση της με την εκπαίδευση. Η συστημική θεωρία - τρόπος προσέγγισης της σχολικής αποτυχίας". Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD185>
- Παπαστάμου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία. Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. (Τόμ. Α). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπαχριστόπουλος, Ν. (2012). Οικογενειακά μυθιστορήματα. Στο Παπαχριστόπουλος, Ν., Σαμαρτζή, Κ., *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. (σσ. 97 - 126). Πάτρα: Orportuna.

- Πιαζέ, Ζ. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού. Μελέτες για τη λογική του παιδιού.* (Μ. Αβαριτσιώτη, Μεταφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σαμαρτζή, Σ. (1995). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες.* Αθήνα: Παπαζήση.
- Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση.* Αθήνα : Καστανιώτης.
- Συνοδινού, Κ. (2014α). Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕ07 με θέμα: "Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του Πένθους" στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185>
- Συνοδινού, Κ. (2014β). Ψυχοδυναμική της ανάπτυξης των οικογενειακών σχέσεων. Διάλεξη στο ΕΑΕ06 με θέμα: "Ψυχοπαθολογία: Αλληλεπιδράσεις α) εμβρύου - μητέρας πριν από τη γέννηση και β) Τοκετός και αλληλεπιδράσεις μητέρας - νεογνού". Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>
- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της μουσικής. Μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο και αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης.* Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση. Καταγραφή. Πρόληψη. Αντιμετώπιση.* . Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή.* (Τόμ. Α & Β). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική πρακτική και πρακτική προσέγγιση.* Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης.* Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013β). Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων Διάλεξη στο ΕΑΕ06 με θέμα: "Ψυχοδυναμική της ανάπτυξης των παιδιών και των οικογενειακών σχέσεων" στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD185>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πίνακας 1 – ΑΠΑ και μεταβολές στη Γραμμή της Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Όνομα μαθητή: Κ. Τάξη: Τμήμα Β Εξάμηνο: Α'							Ημερομηνία Αρχ. Παρατήρησης: 14/01/2015 (Γραμμή βάσης: κόκκινη) Ημερομηνία Ενδ. Παρατήρησης: 16/02/2015 (Γραμμή βάσης: κίτρινη) Ημερομηνία Τελ. Παρατήρησης: 18/03/2015 (Γραμμή βάσης: μπλε)									
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική οργάνωση																
(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση					
ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΚΑΤΑΘΗΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	Απόδοση	Συμπεριφορά στο διάλογο	Υψηλότητα με σφύριγμα	Αδρόνη-Χωριτιά εναλλαγή	Προσωποπροσανατολισμός	Ρυθμός και δράσεις	Πλευρική	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασίμων μνήμη	Συνολική προσοχής	Συλλογισμός	Αναγνωρισιμότητα επί φη	Αυτονομία έκδημα	Ευχαρίστηση για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β'	κ.β.	Γυμν														
Α'	κ.β.	Γυμν														
Β'	κ.β.	Α' Γυμν														
Α'	κ.β.	Α' Γυμν														
Β'	κ.β.	2' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	2' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	3' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	3' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	4' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	4' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	5' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	5' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	6' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	6' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	7' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	7' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	8' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	8' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	9' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	9' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β'	κ.β.	10' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'	κ.β.	10' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

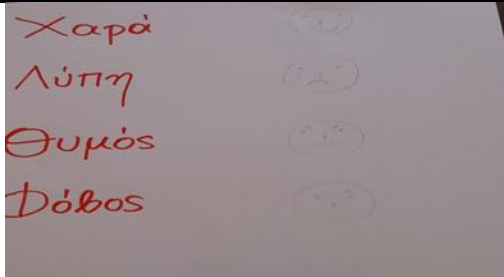




Πίνακας 2 – ΑΠΑ και μεταβολές στη Γραμμή των ΕΕΑ όπως αυτές αποτυπώνονται στο Π.Α.Π.Ε.Α.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ +Α1:Ρ21	Όνομα μαθητή: Κ. Τάξη φοίτησης: Τμήμα 6 Εξάμηνο: Α'										Ημερομηνία αρχ. παρατήρησης: 14/01/2015 (κόκκινη γραμμή)		Ημερομηνία ενδ. παρατήρησης: 16/02/2015 (κίτρινη γραμμή)		Ημερομηνία τελ. παρατήρησης: 19/03/2015 (μπλε γραμμή)	
	Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
	Διδακτικές Προτεραιότητες: Μαθησιακή ετοιμότητα - Ξυνοισθηματική οργάνωση															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)					Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)		
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητ. Ικανότητα	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότ.	Επαγγ. προσανατολισμός		
Β' εξ Β' Γυμν																
Α' εξ Β' Γυμν																
Β' εξ Α' Γυμν																
Α' εξ Α' Γυμν																
Β' εξ Στ' Δημ																
Α' εξ Στ' Δημ																
Β' εξ Ε' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Α' εξ Ε' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Β' εξ Δ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Α' εξ Δ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Β' εξ Γ' Δημ				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Α' εξ Γ' Δημ				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Β' εξ Β' Δημ																
Α' εξ Β' Δημ																
Β' εξ Α' Δημ																
Α' εξ Α' Δημ																

Πίνακας 3 – ΑΠΑ και μεταβολές στη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Όνομα Μαθητή: Κ.		Τάξη φοίτησης: Τμήμα 6 Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία Α.Π.: 14/01/2015 (κόκκινη γραμμή) Ημερομηνία Ε.Π.: 16/02/2015 (κίτρινη γραμμή) Ημερομηνία Τ.Π.: 18/03/2015 (μπλε γραμμή)										
Γ) Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών														
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ & ΕΞΑΜΗΝΑ														
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ: Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας - Συνασθηματική οργάνωση		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (1)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (3)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (4)						
Ανάγνωστρού	Κείμενα κείμενα	Γραφή	Παράγωγοι	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικές ικανότητες	Νοητικές ικανότητες	Συνολική ικανότητα οργάνωσης	Αριθμολογία	Προβλέψεις	Εφαρμογή προβλημάτων	Θετικές - αρνητικές εναντιοφρονητικές συμπεριφορές	Αρνητικές συμπεριφορές (δυσπρακτικές συμπεριφορές)	Θετικές συμπεριφορές (επιπλέον συμπεριφορές)	Παραφοβικές
Β' εξ Β' Γυμν														
Α' εξ Β' Γυμν														
Β' εξ Α' Γυμν														
Α' εξ Α' Γυμν														
Β' εξ Στ' Δημ														
Α' εξ Στ' Δημ														
Β' εξ Ε' Δημ														
Α' εξ Ε' Δημ	X													
Β' εξ Δ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ Δ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' εξ Γ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ Γ' Δημ														
Β' εξ Β' Δημ														
Α' εξ Β' Δημ														
Β' εξ Α' Δημ														
Α' εξ Α' Δημ														

Πίνακας 4 – Ημερήσιοι στόχοι και δραστηριότητες

A/A	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
1	19/01/2015	Ορισμός και εμπέδωση συναισθημάτων	
2	21/01/2015	Διαφοροποίηση μεταξύ των γενών (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο)	
3	30/01/2015	Σύνταξη προτάσεων της μορφής: Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο	
4	02/02/2015-06/02/2015	Σύνταξη προτάσεων της μορφής: Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο ή Κατηγορούμενο	
5	09/02/2015-12/02/2015	Πρόταση της μορφής: Υποκείμενο + Ρήμα + Κατηγορούμενο	

6	16/02/2015- 20/02/2015	Ανάγνωση κειμένου μέχρι 100 λέξεις	
7	25/02/2015- 27/02/2015	Ανάγνωση και τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά.	
8	02/03/2015- 06/03/2015	Ανάγνωση και τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά.	
9	09/03/2015- 18/03/2015	Γραφή προτάσεων της μορφής: Υποκείμενο + Ρήμα + Κατηγορούμενο (για τον εαυτό του)	

1^η κοινωνική ιστορία και απαντήσεις

Φωτογραφία 1



(Να είσαι περήφανος για τον εαυτό σου - Έμινεμ)

EMINEM - Η ζωή του παράδειγμα για τους θαυμαστές του

Ο γνωστός αμερικανός ράπερ Έμινεμ είχε δύσκολη ζωή



από τα παιδικά του χρόνια.

Όταν ήταν ακόμα μικρό, ο πατέρας του εγκατέλειψε τη μητέρα του και το μικρό Έμινεμ.

Η μητέρα του δυσκολεύτηκε να τον μεγαλώσει γι' αυτό μετακόμιζαν από



σε



αφού δεν είχαν αρκετά χρήματα. Ο τραγουδιστής είχε μεγάλη αδυναμία στο θείο του που

τον μεγάλωσε. Ο θείος του όμως πέθανε πολύ νεώρως και η

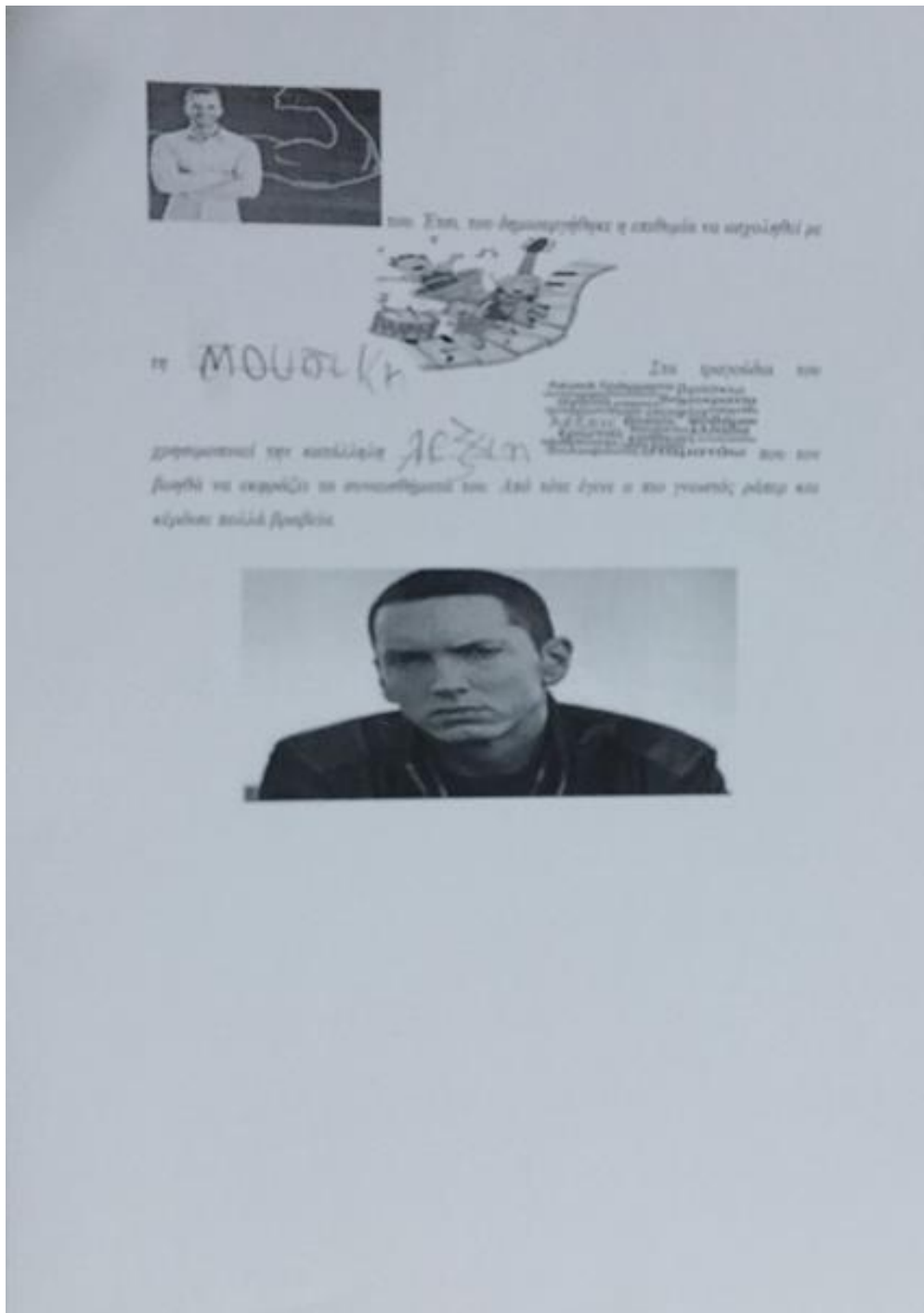


φαινόταν στο πρόσωπό του. Πήρε όμως μια σημαντική απόφαση η



του θείου του θα είναι η

Φωτογραφία 2



Φωτογραφία 3

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Απαντά στις ερωτήσεις σύμφωνα με αυτά που διάβασα παραπάνω.

- 1) Ποιος γνωστός τραγουδιστής είχε δύσκολα παιδικά χρόνια και είναι πρότυπο για τους θαυμαστές του;
α) Η Τζένιφερ Λόπεζ
β) Ο Ενρίκε Ιγκλέσιας
γ) Ο Εμινεμ.
- 2) Τι δυσκολίες αντιμετώπισε στη ζωή του; *- είχε το ίδιο σαν γιος*
α) Δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία.
β) Ο μπαμπάς του τους εγκατέλειψε, άλλαξε συνέχεια σπίτι, πέθανε ο αγαπημένος του θείος.
γ) Έμαλλε συνέχεια σε κυβιάδες.
- 3) Τι σκέφτηκε να κάνει για να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του;
α) Να ασχοληθεί με τη μουσική.
β) Να μην κάνει τίποτα στη ζωή του.
γ) Να σκέφτεται μόνο τα άσχημα και να μη βρίσκει καμία λύση.
- 4) Τι κατάφερε στο τέλος με την απόφασή του να ασχοληθεί με τη μουσική;
α) Δεν κατάφερε τίποτα στη ζωή του.
β) Κατόρθωσε απλά να τραγουδάει, χωρίς να πετύχει κάτι.
γ) Με τη μουσική του εκφράζει τα συναισθήματά του, έχει γίνει πρότυπο για τους θαυμαστές του και με τη μουσική του έχει κερδίσει πολλά βραβεία.


2^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις

Φωτογραφία 1


Ο οδηγός του επιτυχημένου ράπερ από τον Έμινεμ


Ο γνωστός ράπερ Έμινεμ συμβουλεύει τους νεότερους καλλιτέχνες πώς να γίνουν σαν αυτόν.


«Για να γίνει κάποιος ...Ι.ρ.α.φ.α.δ. της ραπ θα πρέπει να γνωρίζει πολλές λέξεις. Στο σχολείο δεν ήμουν καλός



...μ.α.θ.μ.ι.ν.ε.μ. και μετανιώνω γι' αυτό. Δεν ήξερα τι θα κάνω στην πορεία της ζωής μου. Ήθελα να γίνω




 , ενώ μεγαλώνοντας σκεφτόμουν να γίνω



...χ.ρ.α.ρ.ε.μ.ι.ν.ε.μ. και όλα αυτά γιατί δεν μπορούσα να κάνω

κάτι άλλο, αφού δεν είχα πετύχει τίποτα στο σχολείο. Με την



καθοδήγηση ενός ...Κ.α.λ.ι.τ.ε.μ. μου αποφάσισα να μελετάω το ...m.s.

Φωτογραφία 2

λεξικό ώστε να εμπλουτίσω το λεξιλόγιό μου. Το δείχνω και στην ταινία



μου, στη σκηνή που είμαι στο λεωφορείο. Έχω μετανιώσει που δεν προσπάθησα αρκετά ως



Η... ..

γι' αυτό συμβουλεύω όποιον



Α... ..

μου θέλει να ασχοληθεί με τη ραπ, να προσπαθή στο σχολείο αλλά και να μελετά μόνος του. Σας αγαπώ και σας ευχαριστώ όλους, Έμινεμι!»



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Απαντώ στις ερωτήσεις σύμφωνα με αυτά που διάβασα παραπάνω.

- 1) Ο ράπερ Έμινεμ προσπαθούσε στο σχολείο;
 - α) Δεν προσπαθούσε καθόλου.
 - β) Προσπαθούσε πολύ.
 - γ) Σταμάτησε το σχολείο.

- 2) Ποιος βοήθησε τον Έμινεμ να αλλάξει γνώμη σε σχέση με το σχολείο;
 - α) Δεν τον βοήθησε κανένας.
 - β) Ένας καθηγητής.
 - γ) Η παρέα του.

- 3) Πώς νιώθει που δεν ήταν καλός στο σχολείο;
 - α) Είναι χαρούμενος.
 - β) Έχει μετανιώσει.
 - γ) Δεν τον ενδιαφέρει καθόλου.

- 4) Τι συμβουλεύει τους θαυμαστές του που θέλουν να γίνουν ράπερ;
 - α) Να προσπαθούν στο σχολείο αλλά να μελετούν και μόνοι τους.
 - β) Να τα παρατήσουν όλα στη ζωή τους και να γίνουν τραγουδιστές.
 - γ) Αμα δεν πετυχαίνουν στη ζωή τους, να παραιτούνται και να νιώθουν άχρηστοι.