

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



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



UNIVERSITA 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»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

της Σταυρούλας Βουδούρη

πτυχιούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2010

Τίτλος: Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση στο πλαίσιο του υποστηρικτικού προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης

Titolo: L'insegnamento di competenze accademiche studente con Congenita Arthrogyrosis Multipla nell programma di ' Supporto Parallelo'

Title: The teaching academic skills to student with multiple congenital arthrogyrosis under Parallel Support

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τριμελής Επιτροπή: Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μαρία Δροσινού – Κορέα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Ανδρέας Μαρκαντωνάτος, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της μελέτης και μου προσέφεραν τη συμβουλευτική, υλική, ψυχολογική και διδακτική πολύτιμη βοήθειά τους: τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και γονείς του συγκεκριμένου σχολείου, τη μητέρα του μαθητή, τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και όλους τους συναδέλφους που πρόθυμα και χωρίς κανένα δισταγμό και αντίρρηση δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις και να συμμετάσχουν στα ερωτηματολόγια.

Επίσης, πρέπει να ευχαριστήσω και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ζυγά Σοφία, για τις εποικοδομητικές κατευθύνσεις, παρατηρήσεις και σχολιασμούς της που με λεπτότητα, ευγένεια και υπομονή μου υποδείκνυε. Η συνεργασία μας ήταν άψογη.

Τέλος, οφείλω να γράψω ένα ευχαριστώ στην οικογένεια μου, σε φίλους/ες μου και συμφοιτήτριες που με υποστήριξαν ψυχολογικά και συναισθηματικά στην εκπόνηση της μελέτης.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑμΕΑ (ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ)
ΑΠΣ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ)
ΓΜΔ (ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)
ΓΝΩΣΥΚΟΙ (ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ)
ΔΕΠΠΣ (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ)
ΕΑΕ (ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
ΕΕΑ (ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ)
ΕΔΑ (ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ)
ΕΜΔ (ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)
ΚΕΔΔΥ (ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ και ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ)
ΚΝΣ (ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΝΕΥΡΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)
ΛΕΒΔ (ΛΙΣΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ)
ΠΑΠΕΑ (ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)
ΠΣ (ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ)
ΣΑΔΕΠΕΑΕ (ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
ΣΜΕΑ (ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)
ΣΠΑ (ΣΥΓΓΕΝΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΑΡΘΡΟΓΡΥΠΩΣΗ)
ΤΕ (ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ)
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ και ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ)
ΥΠΕΠΘ (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ και ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ)
ΑΜC (ARTHROGRYPOSIS MULTIPLEX CONGENITA)
CPK (ΚΙΝΑΣΗ ΤΗΣ ΚΡΕΑΤΙΝΗΣ)
DA (DISTAL ARTHROGRYPOSIS – ΑΠΩ ΑΡΘΡΟΓΡΥΠΩΣΗ)
IgM (ΑΝΟΣΟΣΦΑΙΡΙΝΗ)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση στο πλαίσιο του υποστηρικτικού προγράμματος της παράλληλης στήριξης.

Η μελέτη διεξήχθη με βάση ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις: αν η διδασκαλία των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων (γλώσσα, μαθηματικά) διευκολύνεται με το πρόγραμμα και την εκπαιδευτική διαδικασία της Παράλληλης Στήριξης, αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων διευκόλυνε τον μαθητή στην κατανόηση κειμένων και διεύρυνε τη συναισθηματική αυτονομία του με τους άλλους και αν η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία υποστήριξε αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση.

Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η μεθοδολογία είναι μεικτή, αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Το θέμα της έρευνας ταυτίζεται με την πρακτική άσκηση, που αφορά σε μελέτη περίπτωσης μαθητή με Σοβαρά Ορθοπδικά Ελαττώματα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης: πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, ΛΕΒΔ, το ΠΑΠΕΑ, οι παρατηρήσεις για τις γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η εμπειρική παρατήρηση. Για τα ποσοτικά δεδομένα χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους 29 εκπαιδευτικούς και 10 γονείς του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Επίσης πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις τεσσάρων ενηλίκων εμπλεκόμενων με τον μαθητή: διευθυντή, δασκάλα τάξης, γυμναστή και μητέρα του μαθητή. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος excel και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα.

ABSTRACT

This research investigates the teaching of academic skills in a student with multiple congenital arthrogryposis under supporting program of parallel support.

The study was conducted based on some research hypotheses: if the teaching of educational skills (language, mathematics) facilitated by the program and the learning process of parallel support, if the differentiated teaching skills facilitates student understanding of texts and expands the emotional autonomy with others and if targeted and personalized teaching effectively supported the integration process of the student with arthrogryposis multiplex congenital.

The survey was conducted in the field of special needs education and methodology are mixed, consisting of quantitative and qualitative data. The issue of research identified with the practice, which relates to student case study Seriously Orthopedic Defects. Qualitative data were collected through observation methodology: Basic Skills Checklists (BSC), the Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN, the comments on the general and specific learning difficulties, and empirical observation. For quantitative data, questionnaires were administered to 29 teachers and 10 parents of the parents' association and guardians. Also, four adults were interviewed involved with the student: Director, classroom teacher, trainer and mother of the student. Data were analyzed using the excel program and the results visualized in tables and graphs.

RIASUNTO

Questa ricerca indaga l'insegnamento di competenze accademiche in uno studente con multipla congenita artrogriposi nell programma di supporto parallelo.

Lo studio è stato condotto sulla base di alcune ipotesi di ricerca: se l'insegnamento di competenze educative (lingua, matematica) facilitati dal programma e il processo di apprendimento di supporto parallelo, se le competenze didattiche differenziate facilita la comprensione degli studenti di testi e si espande l'autonomia emotiva con gli altri e se mirati e insegnamento personalizzato efficacemente sostenuto il processo di integrazione dello studente con artrogriposi congenita multiplex.

L'indagine è stata condotta nel campo dell'insegnamento speciale e la metodologia sono mescolati, composto di dati quantitativi e qualitativi. La questione della ricerca identificata con la pratica, che si riferisce al caso di studente studiare seriamente difetti ortopedici. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso metodologia di osservazione: Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC), il Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES), i commenti sulle difficoltà generali e specifici di apprendimento, e l'osservazione empirica. Per i dati quantitativi, i questionari sono stati somministrati a 29 insegnanti e 10 genitori di associazione e guardiani dei genitori. Inoltre, quattro adulti sono stati intervistati coinvolti con lo studente: direttore, insegnante, formatore e madre dello studente. I dati sono stati analizzati utilizzando il programma excel ed i risultati visualizzati in tabelle e grafici.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Συντομογραφίες.....	3
Περίληψη ελληνική.....	4
Περίληψη αγγλική.....	5
Περίληψη ιταλική.....	6
Πίνακας περιεχομένων.....	7
1. Κεφάλαιο Α': Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.....	11
1.1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	11
1.1.1. Ένταξη και Παράλληλη Στήριξη.....	11
1.1.1.1. Μελέτες πάνω στην ένταξη και ενσωμάτωση.....	11
1.1.1.2. Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη).....	11
1.1.1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης.....	16
1.1.1.4. Παράλληλη Στήριξη σε μαθητή με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) με έμφαση στη Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση.....	19
1.1.2. Συγγενής Πολλαπλή Αρθρογρύπωση (AMC).....	22
1.1.2.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	22
1.1.2.2. Ορισμός.....	22
1.1.2.3. Επιδημιολογία.....	24
1.1.2.4. Αιτιολογία – Παθογένεια.....	24
1.1.2.5. Κλινική Ταξινόμηση.....	27
1.1.2.6. Κλινικά σημεία – Εργαστηριακά και απεικονιστικά ευρήματα.....	28
1.1.2.7. Διάγνωση.....	32

1.1.2.8. Θεραπεία – Πρόγνωση.....	32
1.1.3. Περιγραφή παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με Αρθρογρύπωση (ΓΝΩΣΥΚΟΙ).....	33
1.1.3.1. Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη – Ηλικία – Φύλο.....	33
1.1.3.2.Ενταξιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης.....	33
1.1.3.3. ΠΑΠΕΑ –ΑΠΣ.....	34
1.1.3.4. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	34
1.2. Αναγκαιότητα Μελέτης – Σκοπός.....	36
1.3. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	37
2. Κεφάλαιο Β': Πρακτική προσέγγιση.....	39
2.1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	39
2.2. Μελέτη περίπτωσης.....	40
2.3. Συμμετέχοντες.....	40
2.4. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	42
2.4.1. Διάγνωση μαθητή.....	42
2.4.2. Ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό μαθητή.....	42
2.4.3. Μεθοδολογία παρατήρησης.....	44
2.4.3.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) ΔΜΕ.....	45
2.4.3.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) ΠΑΠΕΑ.....	46
2.4.3.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) - γενικές μαθησιακές δυσκολίες.....	47
2.4.3.4. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) - ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	47

2.4.4. Παρέμβαση – Διδακτική Αλληλεπίδραση.....	48
2.4.4.1. Αυτοπαρατήρηση.....	49
2.4.4.2. Ετεροπαρατήρηση.....	49
2.4.5. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα.....	50
2.4.6. Συνεντεύξεις ενηλίκων.....	53
2.4.6.1. Δομή και οργάνωση συνεντεύξεων.....	53
2.4.6.2. Παρουσίαση ερωτήσεων των συνεντεύξεων.....	53
2.5. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	54
2.5.1. Ερωτηματολόγια.....	54
2.5.2. Κοινωνικές ιστορίες – Πείραμα.....	55
2.6. Προβλήματα και περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας.....	57
3. Κεφάλαιο Γ': Ερευνητικά Αποτελέσματα.....	58
3.1. Αποτελέσματα 1 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στην ΣΠΑ διευκολύνεται με την Π.Σ.....	58
3.1.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	58
3.1.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	62
3.2. Αποτελέσματα 2 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στην ΣΠΑ στην κατανόηση κειμένου.....	63
3.2.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	63
3.2.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	67
3.3. Αποτελέσματα 3 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους.....	69
3.3.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	69
3.3.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	74

3.4. Αποτελέσματα 4 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: Η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογύπωση.....	75
3.4.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	75
3.4.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	78
4. Συμπεράσματα.....	80
5. Προτάσεις.....	81
Βιβλιογραφία.....	82
Παράρτημα.....	88

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α: Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος

1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1.1. Ένταξη και Παράλληλη Στήριξη

1.1.1.1. Μελέτες πάνω στην ένταξη και ενσωμάτωση στα γενικά σχολεία

Η ένταξη, ως έννοια και διαδικασία, έχει απασχολήσει αρκετά ειδικούς παιδαγωγούς, δασκάλους και ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες μιας και είναι ένας σχετικά πρόσφατος εννοιολογικός προσδιορισμός σχετιζόμενος με την ειδική αγωγή.

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι πολύ συχνή η ταύτιση των όρων *ένταξη* και *ενσωμάτωση*. Η Ζώνιου - Σιδέρη (2011) αναφέρει ότι ο Τσιναρέλης διαχωρίζει εννοιολογικά και χρονικά τους δύο όρους, καθώς η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη. Ο ίδιος ο Τσιναρέλης (2011) χαρακτηριστικά υποστηρίζει : *«Ένταξη (integration) σημαίνει την αποδοχή, μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα – με τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές – ομάδα, μιας θέσης, από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας»*, ενώ με τον όρο ενσωμάτωση χαρακτηρίζει *«την αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μια ομάδα, ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων, χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα, είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα»*.

Ο σκοπός της ένταξης, όπως διαφαίνεται και παραπάνω από τον ορισμό είναι ο κάθε άνθρωπος που έχει διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή άλλα χαρακτηριστικά να μπορεί να απολαμβάνει τα ίδια αγαθά και υπηρεσίες με τους συνανθρώπους του. Να συμμετέχει ισότιμα σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής, να εντάσσεται δηλαδή πλήρως μέσα στην κοινωνική ομάδα, να τυγχάνει αναγνώρισης από αυτή και να μπορεί να σταθεί επαγγελματικά, οικονομικά, διαπροσωπικά χωρίς διάκριση μέσα στην κοινωνία.

Αναγνωρίζοντας τον σκοπό της ένταξης, πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν κάνει προσπάθειες να εφαρμόσουν εκπαιδευτική ενταξιακή πολιτική: Μ. Βρετανία, Ιταλία,

Ισπανία, Βέλγιο, Γαλλία, Κάτω Χώρες, Ελλάδα και Ην. Πολιτείες Αμερικής. (Δροσινού, 1998). Η ριζοσπαστική έκθεση της Warnock, προέδρου της Κυβερνητικής Επιτροπής στην Αγγλία το 1978, η οποία μιλούσε για ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο και συνεκπαίδευση, αποτέλεσε την απαρχή μιας πολιτικής ενσωμάτωσης το 1981 με τον Εκπαιδευτικό Νόμο, σύμφωνα με τον οποίο, τα παιδιά μπορούσαν να εκπαιδευτούν στα γενικά σχολεία με βάση ορισμένες προϋποθέσεις. (Warnock & Norwich, 2011). Το Βέλγιο ξεκίνησε τη νομοθετική ρύθμιση για την ενσωμάτωση στην ειδική εκπαίδευση το 1970. Η Ισπανία ακολουθεί μοντέλο ενσωμάτωσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ενώ η Νορβηγία μόλις το 1991. Η Δανία, η Σουηδία και η Ιταλία είναι τα ευρωπαϊκά κράτη, στα οποία έχει δημιουργηθεί Νόμος εφαρμογής ενταξιακών προγραμμάτων. Ο νόμος 517/1977 της Ιταλίας αποτελεί την πρώτη σοβαρή θεσμοθέτηση που επιτρέπει την ενσωμάτωση των παιδιών με μειονεξίες στον τρόπο ζωής του κανονικού σχολείου. (Δροσινού, 2002). Στην Ιταλία δεν υπάρχει μέχρι και σήμερα διαχωρισμός σε ειδικό και γενικό σχολείο. Από την ηλικία των 6 μηνών μέχρι και 20 χρόνων οι μαθητές με ΕΕΑ εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με του υπόλοιπους, χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρίες, συμμαθητές τους (Δροσινού, 2015).

Έρευνες, παρεμφερείς, με την παρούσα, έχουν γίνει σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο αναφορικά με την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη, τα ενταξιακά προγράμματα που χρησιμοποιούνται και τις απόψεις των εκπαιδευτικών- που εργάζονται στα γενικά σχολεία - για την ένταξη.

Έρευνα της Παντελιάδου είχε δημοσιευτεί στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» που αφορούσε τη θέση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις. Η εικόνα που περιγράφεται από τα δεδομένα της έρευνας, δείχνει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μια πραγματικότητα σε κάθε συνηθισμένο σχολείο και αφορά την καθημερινότητα όλων των δασκάλων. Στο σύνολό τους οι δάσκαλοι φαίνεται να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία ένα παιδί μπορεί να ορισθεί ως παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι ότι το 1/5 των ερωτηθέντων δηλώνει πως στο παρελθόν δεν έχει κάνει τίποτα απολύτως για να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που συνάντησαν στην τάξη. Στην περίπτωση, του τι θα έκαναν εάν είχαν ένα παιδί με ΕΕΑ μέσα στην τάξη τους, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι το πρώτο πράγμα που θα επέλεγαν θα ήταν η συνεργασία με τους

γονείς (60,7%), την παραπομπή σε ειδική τάξη/ σχολείο (31,4%) και στην τρίτη θέση έρχεται η επιλογή της ατομικής/ ενισχυτικής διδασκαλίας (30,7%). Γενικά οι απαντήσεις των δασκάλων για μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με ΕΕΑ μέσα στην τάξη τους και για βελτίωση του θεσμού της ένταξης ήταν η παροχή γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ σε όλους τους δασκάλους ως μέρος των προπτυχιακών σπουδών τους και η δημιουργία τμημάτων μετεκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει ένας ικανός αριθμός εκπαιδευτικών, που θα μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και να στελεχώσουν την ειδική αγωγής (Παντελιάδου, 1995).

Μια άλλη συναφή έρευνα, του Α. Παπασταμάτη, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου» το 2002, εξετάζει τις γνώμες των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ολιγοθέσια σχολεία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν ελλιπή εκπαίδευση για να εργασθούν αποτελεσματικά με παιδιά με ΕΕΑ, ενώ αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία καθώς και η μεγαλύτερη στήριξη από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής ή από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα μπορούσαν να περνούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα από το σχολείο τους για να τους δίνουν πληροφορίες. Τονίζουν επίσης ότι σε κάθε σχολείο και ειδικά στα ολιγοθέσια θα έπρεπε να καθιερωθεί ο θεσμός του περιδεύοντα εκπαιδευτικού και περιδεύοντα ειδικού επιστήμονα, όπως σχολικού ψυχολόγου, ιατρού, κοινωνικού λειτουργού (Παπασταμάτη, 2002).

Η Ζώνιου – Σιδέρη (2011) γράφει χαρακτηριστικά, πως όταν μιλάμε για ένταξη και τους στόχους της στην ελληνική πραγματικότητα, αναφερόμαστε σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Οι στόχοι της ένταξης για τον ελληνικό χώρο πρέπει να εκπληρώνουν μερικές βασικές προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη διαδικασιών που να διευκολύνεται η επιλογή προγραμμάτων για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, καθώς και για την επιμόρφωση των ατόμων που θα εργαστούν στα προγράμματα ένταξης. Για να γίνει η ένταξη πραγματικότητα, απαιτείται η λήψη σημαντικών και συγκεκριμένων μέτρων, η ανάπτυξη μιας κοινωνικής – εκπαιδευτικής πολιτικής που «θα περιλαμβάνει μέτρα και διαδικασίες για τους εθνικούς και τους τοπικούς φορείς εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικούς φορείς της ένταξης» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011 :21).

1.1.1.2. Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη)

Στην Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα χρόνια υπήρξαν εκπαιδευτικές εξελίξεις που στόχο είχαν ήταν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντική πρόοδος επιτεύχθηκε σε υποδομές, προγράμματα, διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και σε ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010)

«Στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο προβλέπεται η εκπαίδευση των μαθητών αυτών είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε) ή/και η δυνατότητα συνεκπαίδευσης αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή “παράλληλης στήριξης”» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010).

Όμως οι νόμοι και η τεράστια ποσοτική ανάπτυξη των υποδομών, του προσωπικού και των πιστώσεων δεν επαρκούν για να έχουμε πράγματι αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών με αναπηρία. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τους, όπως οργανώνεται και λειτουργεί μέχρι σήμερα, τελικά δεν υλοποιεί το νομοθετημένο στόχο της για «ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο» και για να καταστούν ικανοί στη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο (άρθρο 2 ν3699/2008).

Το θέμα δεν είναι απλώς να έχουμε έναν μαθητή με αναπηρία σε ένα σχολείο ούτε αυτός να ενταχθεί κοινωνικά στην κοινή σχολική τάξη. Το σχολείο για όλους, το δικαίωμα εκπαίδευσης για όλους, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, αποτελεί πρόκληση τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου αλλά και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και αναδεικνύει ένα μείζον θέμα για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010) υπογράμμισε πως η διεθνής και η ελληνική εμπειρία δείχνουν ότι για μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των αναπήρων έχουμε μπροστά μας να κάνουμε ένα μεγάλο άλμα στον τρόπο που προσεγγίζουμε την αναπηρία και παρεμβαίνουμε στην εκπαίδευση. *«Σκοπός είναι στα πλαίσια του νέου σχολείου και του σχολείου για όλους να έχουμε τις αναγκαίες τομές στην εκπαιδευτική διαδικασία, με επίκεντρο τον μαθητή ώστε κανένας μαθητής με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μη στερείται του αγαθού της εκπαίδευσης και να αναπτύξουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010).* Η θεσμοθέτηση και υλοποίηση της εξειδικευμένης

εκπαιδευτικής υποστήριξης των ΑμεΑ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο. Αυτό προϋποθέτει να έχουμε κατάλληλα επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010).

Γι' αυτό σχεδιάστηκε στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013 και οργανώθηκε η υλοποίηση του «Προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού, προσλαμβάνεται το αναγκαίο προσωπικό για την συνεκπαίδευση - παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία, επιμορφώνεται και υποστηρίζεται επιστημονικά και συμβουλευτικά, από κατάλληλους φορείς της Υπηρεσίας του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/ταΑ΄/21-10-2010 Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, άρθρο 26).

Σύμφωνα με το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης του Υπουργείου Παιδείας (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010) υπογραμμίζεται ότι ο θεσμός της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης αποτελεί στην ουσία εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης και η υλοποίησή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δεχθεί έντονη κριτική, γεγονός που έχει φανεί και στην πράξη τις σχολικές χρονιές που εφαρμόστηκε.

Στον οδηγό λοιπόν, του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ (2010) «Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αναλύει την ορολογία της *παράλληλης στήριξης*: «*Η έννοια της παράλληλης στήριξης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο νόμο 2817/2000. Η ορολογία προέρχεται από την αγγλική γλώσσα και χρησιμοποιήθηκε ως αντιδάνειο, δεδομένου ότι ο όρος "parallel" προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά*». Ωστόσο, ο όρος παράλληλος έχει στην ελληνική γλώσσα άλλη έννοια από εκείνη που έχει στην αγγλική. Στην ελληνική, η έννοια της παραλληλίας σημαίνει διαφορετικές καταστάσεις. Παράλληλες ευθείες, στα Μαθηματικά είναι οι ευθείες που ανήκουν στο ίδιο επίπεδο αλλά δεν τέμνονται ακόμα και αν προεκταθούν μέχρι το άπειρο. Επομένως δεν έχουν κανένα κοινό σημείο. Ατυχής λοιπόν κρίνεται σύμφωνα με τους συγγραφείς του εν λόγω οδηγού, η χρήση του όρου "παράλληλη" για να χαρακτηρίσει μια δυναμική διαδικασία «που ξεκινά από την αναγνώριση του μαθητή, την αξιολογική του διάγνωση, και συνεχίζεται με τη σύνταξη και υλοποίηση ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης,

την υποστήριξη του μαθητή, ώστε σταδιακά να ενταχθεί στην ομάδα και να αποκτήσει κοινή πορεία με τους συμμαθητές του» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2010). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κρίνεται αναγκαίο καθώς ο τελικός σκοπός του, η κοινωνική και εκπαιδευτική ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion) του μαθητή στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του, θα πραγματοποιηθεί με ρητές εγγυήσεις ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος που θα υιοθετηθεί. Στο νόμο 3699/08 γίνεται μια προσπάθεια να ξεπεραστούν οι αναφορές της προηγούμενης νομοθεσίας και να αναγράφει και ο όρος 'συνεκπαίδευση'. Η προσπάθεια, ωστόσο, παραμένει άκαρπη, δεδομένου ότι υιοθετεί την έννοια 'παράλληλη' ως κυρίαρχη γι' αυτό και επαναλαμβάνεται συνολικά 22 φορές στο κυρίως μέρος του νόμου (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2010).

1.1.1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης (συνεργασία δασκάλου ειδικής αγωγής – γενικής αγωγής)

Όπως γίνεται αντιληπτό, για να επιτευχθεί η σωστή συνεκπαίδευση- παράλληλη στήριξη, μιας και είναι μία μέθοδος συνδιδασκαλίας που λαμβάνει χώρα μέσα στην κοινή τάξη, πρέπει να υπάρχει μια αгаστή συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής (δασκάλου/ας τάξης) και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (παράλληλης στήριξης).

Η Ζώνιου –Σιδέρη (2011), αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε προγράμματα ένταξης, όπως αυτό της παράλληλης στήριξης, οφείλει να διαθέτει τα μέσα να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικά που ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του ή του μαθητή που έχει απέναντι του. Σε αυτό το σημείο έρχονται να συμφωνήσουν και οι συγγραφείς στο ενημερωτικό οδηγό Παράλληλης Στήριξης του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010), ότι στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν και περιορίζονται στο έργο τους εξαιτίας των απαιτήσεων και της δομής του αναλυτικού προγράμματος και συχνά αντιμετωπίζουν τη διδακτική διαδικασία ως ρουτίνα που επαναλαμβάνεται απλώς με τον ίδιο τρόπο. Σαφώς μια τέτοια διαδικασία περιορίζει τις ελευθερίες και τη φαντασία του εκπαιδευτικού και είναι αντίθετη με την έννοια και διαδικασία της ένταξης.

Σε αρκετές δε περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί δε γνωρίζουν ποιος θα μπορούσε να είναι ο συνεργατικός τους ρόλος στο πλαίσιο της συμβατικής τάξης. Ακόμη όμως και στο

επίπεδο της ελληνικής ερευνητικής κοινότητας δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία των ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών ενώ από όσο γνωρίζουμε η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και ελλιπής (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. 2010). Να τονίσουμε ωστόσο, στο σημείο αυτό ότι μερικές φορές είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Θεωρούν ότι δε θα μπορούν να λειτουργήσουν, ότι κρίνονται από κάποιον, φοβούνται την έκθεση, οι ρόλοι μπορεί εύκολα να μπερδευτούν, και κρίνουν πως μια τέτοια πρακτική θα προκαλέσει διαφωνίες και συγκρούσεις.

Πράγματι είναι δύσκολο να ξεπεραστούν συνήθειες και μέθοδοι χρόνων και να λειτουργήσουν και οι δύο πλευρές άνετα και αποτελεσματικά. Όταν όμως αυτό επιτευχθεί, η συνεργασία τους έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο μεταξύ τους στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για τους μαθητές/μαθητή. Η παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού τους προσφέρει σιγουριά, χρόνο να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένους μαθητές αλλά και σε περισσότερους, και την ελευθερία να αξιοποιήσουν με διαφορετικούς τρόπους την ομάδα και γενικά να πειραματιστούν με τη διδακτική πράξη (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού, όπως υπογραμμίζει η Ζώνιου – Σιδέρη (2011), εμείς θα λέγαμε του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης δεν είναι σταθερός και στατικός, αλλά εξαρτάται από τις ανάγκες των μαθητών/ του μαθητή. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαν να αναφερθούν συνοπτικά ορισμένες αρχές πάνω στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με γενικής αγωγής:

- Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης δεν είναι βοηθός, αλλά έχει ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στον μαθητή ή τους μαθητές που χρήζουν συνεκπαίδευσης. Γι' αυτό καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να εναλλάσσουν ρόλους, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης να διδάσκει και σε όλη τη τάξη.
- Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης δεν παρακολουθεί απλώς τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος και στη διαφοροποίηση του.

- Η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, της επίτευξης των στόχων και της συνεργασίας γίνεται από κοινού.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., υποστηρίζεται πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δομείται από ένα σύνολο ενεργειών, οι οποίες αντανακλούν τη δική του προσωπική άποψη και θεωρία για συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις, όπως τις δυνατότητες του παιδιού, τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης του, τα κίνητρα, τη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού κ.α. (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010 :41).

Στον ίδιο οδηγό του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010), αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης/ συνεκπαίδευσης οφείλει να είναι διακριτικός στην αρχή, όταν παρατηρεί το μαθητή και να μην τον διαφοροποιεί ορατά από τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης καλό θα ήταν εάν είναι εφικτό να βοηθάει και άλλους μαθητές που χρήζουν ανάγκη στήριξης, σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να μην διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του τμήματος. Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Γενικότερα, κατά την πρώτη παρουσία μας στην τάξη, ιδιαίτερα την πρώτη εβδομάδα παρουσίας μας στη σχολική μονάδα αποφεύγουμε τις μη προγραμματισμένες ή απρόσκλητες εμπλοκές στη διεργασία διδασκαλίας – μάθησης της τάξης και περιοριζόμαστε στα τυπικά μας καθήκοντα»* (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010 :14).

Όσον αφορά τα διαλείμματα ο εκπαιδευτικός αποχωρεί μετά την έξοδο των μαθητών, φροντίζει να έχει στο οπτικό του πεδίο το μαθητή/ μαθητές της παράλληλης στήριξης. Η συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου (διδασκτικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) κρίνεται αναγκαία για να υπάρξει στήριξη και σε άλλους μαθητές με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010 :14-15).

Τονίζεται επίσης, πως στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας έχουν τη διάθεση να ενημερώσουν και να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, καλό θα είναι αυτός να ζητήσει όντως διευκρινίσεις, στοιχεία και πληροφορίες. Η συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ενδυναμώνει την προσφορά και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Τα σχόλια του εκπαιδευτικού της συνεκπαίδευσης προκύπτουν από *συστηματική άμεση παρατήρηση*, η οποία έχει καταχωρηθεί στα ειδικά έντυπα άμεσης παρατήρησης και στο ημερολόγιο αναστοχασμού. Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης φροντίζει ώστε να τα ενισχύσει με σχόλια και πληροφορίες από άλλες πηγές (τριγωνοποίηση

στοιχείων), όπως συνηθίζεται στην ποιοτική έρευνα (Cohen & Manion, 1997: 321-346). Τα στοιχεία μπορεί να προέρχονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, από άλλο εκπαιδευτικό ή από τον διευθυντή του σχολείου, ή από άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, όπου φοιτά ο μαθητής με ΕΕΑ ή τη σχολική μονάδα που φοιτούσε το προηγούμενο (ή τα προηγούμενα) σχολικά έτη. Τα στοιχεία αυτά εννοείται πως προστατεύονται αυστηρά από το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.,2010 :14-15).

1.1.1.4. Παράλληλη στήριξη σε μαθητή με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) με έμφαση στην Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση

Έχοντας τη γνώση της παράλληλης στήριξης, να υπενθυμίσουμε ότι η παρούσα μελέτη εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο το υποστηρικτικό πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης ενισχύει τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή που εμφανίζει συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση, η οποία κατατάσσεται στην κατηγορία των ΓΝΩΣΥΚΟΙ, των σύνθετων δηλαδή γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών. Πράγματι, όπως θα δούμε παρακάτω στη μελέτη μας, η συγγενής πολλαπλή αρθρογρύπωση, μια ασθένεια που σχετίζεται με την κίνηση και τις αρθρώσεις, καθλώνει το άτομο σε αναπηρικό αμαξίδιο και σχετίζεται με αρκετές δυσκολίες σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Οι κινητικές αναπηρίες ίσως περισσότερο από κάθε άλλη μορφή αναπηρίες, παρουσιάζουν μια ποικιλία ως προς την αιτιολογία τους και ως προς τις μορφές εκδήλωσής τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011 :86). Μπορεί να ακολουθούν τον άνθρωπο από τη στιγμή της γέννησης του (εκ γενετής) ή να του παρουσιαστούν στην πορεία (επίκτητες). Πάντως σίγουρα είναι αναπηρίες που πολλές φορές δημιουργούν προβλήματα στη ζωή των ατόμων, απαιτούν μακρόχρονη διαδικασία αποκατάστασης, οικονομικούς πόρους πολλές φορές για επεμβάσεις και θεραπείες, πολύπλοκες διατάξεις για την ένταξη των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο και να μπορούν γενικά να ζουν σ' έναν κόσμο που κατά κανόνα είναι φτιαγμένος όχι γι' αυτούς, αλλά για τον μέσο όρο. Τέλος, πέραν του ότι μπορεί να εκδηλώνονται μαζί με άλλα μικρά ή μεγάλα προβλήματα, είναι σχεδόν όλες τις φορές εμφανείς αναπηρίες, με αποτέλεσμα να υπόκεινται και στο «περίεργο κοίταγμα» της κοινωνίας. Δεν είναι τυχαίο, όπως

σημειώνει η Ζώνιου-Σιδέρη ότι ο όρος «ανάπηρος» χρησιμοποιείται συνήθως και έχει συνδυαστεί με την εικόνα του κινητικά ανάπηρου, ενώ ετυμολογικά μπορεί να καλύψει όποιον πάσχει. Στην πλειονότητά τους, τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες μπορούν και πρέπει να φοιτούν σε γενικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011 :87). Πιο κάτω η ίδια συγγραφέας υπογραμμίζει πως είτε το ονομάζουμε είτε όχι, το πρόβλημα υγείας υπάρχει και έχει σημασία πώς θα το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και πώς θα επηρεάσει τη δράση του. Ένα πρόβλημα υγείας στα «χέρια» ενός απροετοίμαστου εκπαιδευτικού, μπορεί να γίνει αφορμή και άλλοθι για αποκλεισμό ή περιθωριοποίηση του ανάπηρου μαθητή. Μπορεί να ξυπνήσει αρνητικές στάσεις, στερεότυπα, αντιλήψεις και να οδηγήσει σε λανθασμένες συμπεριφορές. Από την άλλη η βαθιά γνώση από ένα εκπαιδευτικό προετοιμασμένο και επαρκώς καταρτισμένο μπορεί αν αποτελέσει βοήθημα για την καλύτερη αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011 :89).

Υπάρχουν κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από: α) βλάβη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, όπως είναι η εγκεφαλική παράλυση, η δισχιδής ράχη, η επιληψία, (β) από ορθοπεδικές διαταραχές είτε συγγενείς, όπως η αμελία, η φωκομέλεια, η αρθρογρύπωση με την οποία θα ασχοληθούμε παρακάτω, είτε επίκτητες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής εξαιτίας κάποιας ασθένειας ή ατυχήματος και (γ) παραμορφώσεις και δυσμορφίες, συγγενείς και επίκτητες. Στις συνηθισμένες συγγενείς καταστάσεις συγκαταλέγονται η λαγωχειλία και το λυκόστομα, ενώ στις επίκτητες ανήκουν παραμορφώσεις ή δυσμορφίες που προέκυψαν από ατυχήματα ή εγκαύματα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010, 89-92).

Αναφορικά με τα προγράμματα ένταξης σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες, πρέπει να επισημάνουμε ότι ένα εκπαιδευτικό ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής σε γενικό σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει, να σέβεται και να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με κινητικά προβλήματα. Πρώτο και κύριο ο μαθητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στο σχολικό κτίριο. Κατάλληλους και ειδικά διαμορφωμένους χώρους για άτομα με κινητικές δυσκολίες: κεκλιμένο επίπεδο για την είσοδο, ανελκυστήρα για τους ορόφους και τουαλέτα ειδικών προδιαγραφών για χρήση από μαθητές με αμαξίδιο. Αυτές ωστόσο, είναι συνθήκες και ευκολίες για τα άτομα αυτά που δύσκολα συναντώνται σε ελληνικά γενικά σχολεία. Πέραν της προσβασιμότητας του χώρου, κατά τη Ζώνιου – Σιδέρη, το σχολείο καλό θα ήταν να μεριμνεί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αναπηρίας. Τα προβλήματα

αυτά ποικίλουν ανάλογα με το είδος και την ένταση τους, γι' αυτό θα πρέπει να αναζητηθούν: α) στην προσωπικότητα και τα άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή (ψυχολογικά προβλήματα, προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, φυσική αποκατάσταση, καθημερινότητα, κ.ά.), (β) στο οικογενειακό, φιλικό, συγγενικό περιβάλλον ή στο περιβάλλον της γειτονιάς, στις συμπεριφορές που έχει αναπτύξει (υπερπροστατευτισμός, προσδοκίες, κ. ά.), (γ) στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό χώρο, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων (στάσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα για την αναπηρία, κ.ά.) και (δ) στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Τα σημαντικότερα προβλήματα εντοπίζονται στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάσει τον μαθητή για τη ζωή. Το βάρος δίνεται στο γνωστικό αντικείμενο και παραμελούνται οι άλλοι παράμετροι που αφορούν την ψυχολογική στήριξη του μαθητή, την αγωγή υγείας, τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή εντός και εκτός σχολείου, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη σχέση με το περιβάλλον, τη φύση και γενικά την καθημερινή ζωή στην κοινότητα και στο σπίτι που για ένα κινητικά ανάπηρο μαθητή και για την οικογένειά του είναι ένας καθημερινός αγώνας και ένας Γολγοθάς. Δε θα πρέπει αυτό να παραβλέπεται και να ξεχνιέται από τους εκπαιδευτικούς, σε οποιοδήποτε ενταξιακό πρόγραμμα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010 :93-94).

Αυτός είναι και ο στόχος της παράλληλης στήριξης/ συνεκπαίδευσης για έναν μαθητή με κινητικές αναπηρίες: μέσα από το σχολείο και τη διδασκαλία δεξιοτήτων (και ακαδημαϊκών) να αποκτήσει εκείνα τα εφόδια ζωής για να μπορέσει μελλοντικά να ζήσει και να αλληλεπιδράσει μόνος του σε μία κοινωνία, που όπως είπαμε στην αρχή είναι και θα είναι φτιαγμένη κατά κύριο λόγο όχι τόσο για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

1.1.2. Συγγενής Πολλαπλή Αρθρογρύπωση (Arthrogyrosis Multiplex Congenita – AMC)

1.1.2.1. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Η Eva Kimber (2009) ιστορικά, ένας ασθενής με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση περιγράφεται από τον Thomas του Monmouth στο "Ο βίος και τα θαύματα του Αγίου Γουλιέλμου του Norwich "το 1156. Ένα αγόρι με αρθρογρύπωση απεικονίζεται σε έναν πίνακα ζωγραφικής του Χοσέ Ριμπέρα ("The club foot") από το 1642. Η πρώτη περιγραφή του αρθρογρύπωση στην ιατρική βιβλιογραφία πιστεύεται ότι είναι από AW Otto, Καθηγητής Ανατομίας στο Breslau, σε ένα βιβλίο από 1841. Ο όρος αρθρογρύπωση πιθανότατα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Rosencranz το 1905, και ο όρος συγγενής πολλαπλή αρθρογρύπωση από τον Stern, το 1923. Η συγγενής πολλαπλή αρθρογρύπωση συζητείται και περιγράφεται σε ορθοπεδικά άρθρα από το 1930 έως το 1950, και αναρίθμητα ειδικά σύνδρομα με AMC περιγράφονται στην ιατρική βιβλιογραφία από το 1950 έως το 1960. Περαιτέρω έρευνα σχετικά με την παθογένεια δημοσιεύθηκε στις επόμενες δεκαετίες. Η J.G. Hall, περιέγραψε κλινική και γενετική αξιολόγηση και διάγνωση σε ασθενείς με AMC. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός δημοσιεύσεων σχετικά με τη γενετική διαγνωστική και περαιτέρω περιγραφές των μηχανισμών που οδηγούν σε μειωμένη κινητικότητα του εμβρύου.

1.1.2.2. Ορισμός

Η αρθρογρύπωση ή συγγενής πολλαπλή αρθρογρύπωση (AMC) είναι μία μη προοδευτικά εξελισσόμενη κατάσταση, χαρακτηριζόμενη από πολλαπλές συγκάμψεις των αρθρώσεων που υπάρχουν στη γέννηση. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει μία μεγάλη ετερογενή ομάδα νοσημάτων, τα οποία έχουν ως συχνή εκδήλωση πολλαπλές συγγενείς συγκάμψεις των αρθρώσεων. Στην ομάδα αυτή κατατάσσονται περισσότερες από 150 διαφορετικές καταστάσεις. Συνώνυμοι όροι που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι:

- Ινώδης αγκύλωση πολλαπλών αρθρώσεων
- Νευροαρθρομυοδυσπλασία
- Πολλαπλές συγγενείς συγκάμψεις των μελών

- Πολλαπλή ινώδης μυοδυσπλασία
- Πολλαπλή συγγενής αρθρική δυσκαμψία
- Παραμορφωτική εμβρυική μυοδυσπλασία
- Pterygium universale
- Σύνδρομο Otto
- Σύνδρομο Rocher-Sheldon
- Σύνδρομο Rossi
- Συγγενές αρθρομυοδυσπλαστικό σύνδρομο
- Συγγενής αρθρική δυσκαμψία
- Συγγενείς συγκάμψεις των μελών
- Συγγενής πτερυγοαρθρομυοδυσπλασία.

Ο όρος αρθρογρύπωση προέρχεται από την λέξη *άρθρωση* και την αρχαία λέξη *γρυπός* που σημαίνει κυρτός, καμπυλός (Polizzi A., Huson S.M. & Vincent A., 2000; Kimber, 2009 :13).

Η μοριακή βάση των περισσότερων γενετικών αιτιών της αρθρογρύπωσης δεν έχει προσδιορισθεί, αν και έχουν εντοπισθεί 5 γενετικές περιοχές συνδεδεμένες με αυτοσωμική υπολειπόμενη συγγενή αρθρογρύπωση (van Regemorter N. et al, 1984).

1. Θανατηφόρο συγγενές σύνδρομο συγκάμψεων (Lethal congenital contracture syndrome; OMIM 253310) (9q34).

Χαρακτηρίζεται από πρώιμο εμβρυικό ύδρωπα και ακινησία, φαινότυπο Pena-Shokeir, πολλαπλά πτερύγια και κατάγματα και ειδική νευροπαθολογία του νωτιαίου μυελού.

2. Νευρογενής τύπος συγγενούς πολλαπλής αρθρογρύπωσης (Neurogenic type of arthrogryposis multiplex congenita ; OMIM 208 100) (5q35).

Έχει περιγραφεί σε μία μεγάλη οικογένεια Αραβο-Ισραηλινών. Πρόκειται για μη προοδευτική, μη θανατηφόρο νόσο χαρακτηριζόμενη από πολλαπλές συγκάμψεις των αρθρώσεων.

3. Σύνδρομο αρθρογρύπωσης – νεφρικής δυσλειτουργίας -χολόστασης (Arthrogryposis-renal dysfunction-cholestasis syndrome (OMIM 208 085) (15q26.1).

Το νόσημα αυτό είναι ένας τύπος νευρογενούς πολλαπλής συγγενούς αρθρογρύπωσης χαρακτηριζόμενος από νεφρική σωληναριακή δυσλειτουργία και νεογνική

χολόσταση, υποπλασία των χοληφόρων πόρων και μείωση της γ-γλουμυλτρανσπεπτιδάσης, οδηγώντας στο θάνατο στη διάρκεια του 1ου έτους της ζωής.

4. Θανατηφόρο σύνδρομο συγγενών συγκάμψεων τύπου 2 (Lethal congenital contracture syndrome (LCCS) type 2 (OMIM 607 598) (12q13).

Είναι θανατηφόρος συγγενής πολλαπλή αρθρογρύπωση χαρακτηριζόμενη από πολλαπλές συγκάμψεις των αρθρώσεων και μικρογναθία, φυσιολογική διάρκεια κύησης, σημαντική διάταση της ουροδόχου κύστης και απουσία ύδρωπα, πτερυγίων και καταγμάτων. Έχει αναφερθεί σε μία μεγάλη οικογένεια Βεδουίνων του Ισραήλ.

5. Αυτοσωμική υπολειπόμενη LCCS τύπου 3 (Autosomal recessive LCCS type 3).

Είναι παρόμοια με το LCCS2, αλλά απουσιάζει η ανωμαλία της ουροδόχου κύστης. Η γενετική ανωμαλία που οδηγεί στο σύνδρομο αυτό έχει χαρτογραφηθεί στο χρωμόσωμα 19p13. Η LCCS3 είναι αποτέλεσμα μετάλλαξης του γονιδίου PIP5K1C (*GenBank accession number NM_012398*).

1.1.2.3. Επιδημιολογία

Συχνότητα. Στις ΗΠΑ, η συχνότητα της AMC ανέρχεται σε 1/3.000 γεννήσεις ζώντων βρεφών (Lockwood C et al, 1988; de Die-Smulders CE et al, 1990).

Φυλή. Η AMC είναι συχνότερη στη Φινλανδία και στην κοινότητα των Βεδουίνων του Ισραήλ (Entezami M et al, 1998).

Φύλο. Στα X-φυλοσύνδετα υπολειπόμενα νοσήματα οι άρρενες προσβάλλονται συχνότερα από τις θήλειες.

Ηλικία. Η αρθρογρύπωση αναγνωρίζεται στη γέννηση ή ανιχνεύεται στην μήτρα με το υπερηχογράφημα.

Η επίσημη σελίδα υποστήριξης της συγγενούς πολλαπλής αρθρογρύπωσης του Ηνωμένου Βασιλείου αναφέρει στην ηλεκτρονική της σελίδα (www.tagonline.org.uk) πως πάνω από 260 μωρά γεννιούνται με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση (AMC), κάθε χρόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο. Προσβάλλει 1 σε κάθε 3.000 μωρά που γεννιούνται. Η συγγενής πολλαπλή αρθρογρύπωση μπορεί συχνά να ανιχνευθεί κατά τη διάρκεια της προγεννητικών τεστ με τη μορφή των εξετάσεων υπερήχων ή διαφορετικά, θα είναι εμφανής στη γέννηση.

1.1.2.4. Αιτιολογία – Παθογένεια

Τα αίτια της αρθρογρύπωσης ποικίλλουν και δεν έχουν πλήρως κατανοηθεί, αλλά συμπερασματικά θεωρούνται πολυπαραγοντικά (Azar GB et al., 1991). Η αρθρογρύπωση αποτελεί μέρος των εκδηλώσεων πολλών παθολογικών καταστάσεων, οφειλόμενων σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, γονιδιακές ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες και γνωστές, ή άγνωστες, νοσολογικές οντότητες. Το κύριο αίτιό της είναι η επίμονη μείωση της κινητικότητας του εμβρύου (εμβρυική ακινησία), οφειλόμενη σε εμβρυικές ή μητρικές ανωμαλίες. Είναι συνήθως σποραδική κατάσταση, αν και έχουν περιγραφεί οικογενείς περιπτώσεις περιφερικής αρθρογρύπωσης (χεριών και ποδιών), μεταβιβαζόμενης σύμφωνα με τον αυτοσωμικό επικρατή χαρακτήρα κληρονομικότητας. Έχουν επίσης αναφερθεί επιδημίες αρθρογρύπωσης, αλλά δεν έχει προσδιορισθεί κατά πόσον ήταν τυχαίες ή οφείλονταν σε περιβαλλοντικούς ή λοιμώδεις παράγοντες.

Το 1983 ο Moessinger δημοσίευσε μια έρευνα ζώων όπου έμβρυα αρουραίων είχαν παραλύσει κατά τη διάρκεια μέρους της κύησης όπου φαίνονταν οι ίδιες ανωμαλίες που είχαν παρατηρηθεί σε ανθρώπους με αρθρογρύπωση: πολλαπλές συσπάσεις αρθρώσεων, πνευμονική υποπλασία, μικρογναθία, καθυστέρηση στην ανάπτυξη του εμβρύου, βραχύ ομφάλιο λώρο και πολυυδράμιο (Kimber, 2009, 14). Οι ανωμαλίες αυτές, τις οποίες ο Moessinger ονόμασε « μη σχηματισμένη αλληλουχία εμβρυικής ακινησίας» παρουσιάζουν μια τρομερή ομοιότητα με το σύνδρομο που πρώτο περιέγραψε το 1974 η Pena και Shokeir (Polizzi et al., 2000, :333) σε τέσσερα νεογέννητα παιδιά.

Ακινητοποίηση του εμβρύου. Η κυριότερη αιτία αρθρογρύπωσης είναι η μακροχρόνια ακινητοποίηση του εμβρύου στη μήτρα οφειλόμενη σε ανωμαλίες (μυών, νεύρων ή συνδετικού ιστού) αυτού καθαυτού του εμβρύου ή σε μηχανικά κωλύματα ή νοσολογικές καταστάσεις της μητέρας (π.χ. λοιμώξεις, φάρμακα, τραύματα, άλλα νοσήματα). Η ακινησία του εμβρύου μπορεί επίσης να οδηγήσει σε υποπλασία των πνευμόνων, πολυυδράμιο, μικρογναθία, οφθαλμικό υπερτελορισμό και βράχυνση του ομφάλιου λώρου.

Νευρολογικές ανωμαλίες. Οι νευρολογικές ανωμαλίες (μυελομηνιγγοκήλη, ανεγκεφαλία, υδρανεγκεφαλία, ολοπροσεγκεφαλία, σπονδυλική μυϊκή ατροφία, εγκεφαλο-οφθαλμο-προσωπο-σκελετικό σύνδρομο, σύνδρομο Marden-Walker) είναι οι συχνότερες εμβρυογενείς αιτίες αρθρογρύπωσης.

Μυικές ανωμαλίες. Οι μυικές ανωμαλίες (συγγενείς μυικές δυστροφίες, συγγενείς μυοπάθειες, ενδομήτρια μυοσίτιδα, μιτοχονδριακά νοσήματα) είναι σχετικά σπάνια αίτια αρθρογρύπωσης.

Ανωμαλίες συνδετικού ιστού. Οι ανωμαλίες του συνδετικού ιστού των τενόντων, οστών ή αρθρώσεων μπορεί να περιορίσουν τις κινήσεις του εμβρύου, οδηγώντας σε συγγενείς συγκάμψεις.

Καταστάσεις χαρακτηριζόμενες από ανωμαλίες του συνδετικού ιστού είναι :

- οι συνοστώσεις,
- η αναστολή της ανάπτυξης των αρθρώσεων,
- η ακινητοποίηση των αρθρώσεων (όπως στη διαστροφική δυσπλασία και τον μετατροφικό νανισμό),
- η υπερευλιγισία των αρθρώσεων σε συνδυασμό με εξαρθρήματα (όπως στο σύνδρομο Larsen) και η
- ακινητοποίηση των μαλακών μορίων (όπως στο σύνδρομο ιγνυακού πτερυγίου).

Συγκάμψεις. Σε μερικούς τύπους περιφερικής αρθρογρύπωσης οι τένοντες αναπτύσσονται φυσιολογικά, αλλά δεν προσφύονται στην κανονική τους θέση γύρω από τις αρθρώσεις ή τα οστά. Η ανωμαλία αυτή οδηγεί σε περιορισμό της κινητικότητας και δευτεροπαθείς συγκάμψεις των αρθρώσεων στη γέννηση.

Οι συγκάμψεις αφορούν συχνότερα τις περιφερικές αρθρώσεις, αυξανόμενες σε βαρύτητα προς την περιφέρεια. Στο 50% των περιπτώσεων προσβάλλουν όλα τα μέλη και στο υπόλοιπο, τις αρθρώσεις μόνο των κάτω άκρων, ενώ στο 10% μόνο τους βραχίονες.

Οι συγκάμψεις είναι ενδογενείς ή εξωγενείς. Οι ενδογενείς συγκάμψεις συνήθως συνδέονται με πολυδράμνιο. Είναι συμμετρικές και συνοδεύονται από διάταση του δέρματος, πτερύγια κατά μήκος των αρθρώσεων και απουσία καμπτικών πτυχών. Οι εξωγενείς συγκάμψεις συνδέονται με ανωμαλίες της θέσης των μελών, μεγάλα πτερύγια ώτων, χαλαρό δέρμα και φυσιολογικές ή υπερβολικές καμπτικές πτυχές.

Τα νεογνά φυσιολογικά μπορεί να έχουν ήπιες συγκάμψεις των αρθρώσεων, οι οποίες δεν πρέπει να συγχέονται με τις αρθρογρυπωτικές συγκάμψεις.

Ελάττωση χωρητικότητας μήτρας. Η ελάττωση της χωρητικότητας της μήτρας μπορεί να περιορίσει την κινητικότητα του εμβρύου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη συγκάμψεων. Καταστάσεις που μπορεί να περιορίσουν την ζωτική χωρητικότητα της μήτρας είναι :

- οι πολλαπλές ή πολυδύναμες κινήσεις,
- δυσπλαστικές ανωμαλίες της μήτρας,
- το ολιγοϋδράμνιο σε περιπτώσεις νεφρικής αγενεσίας και η
- πρόιμη επίμονη διαρροή αμνιακού υγρού.

Ανωμαλίες ενδομήτριων αγγείων. Οι ανωμαλίες των ενδομήτριων αγγείων μπορεί να οδηγήσουν σε κατάργηση της λειτουργικότητας των νεύρων και των μυών του εμβρύου, με αποτέλεσμα ακινητοποίηση και ανάπτυξη συγκάμψεων των αρθρώσεων. Τέτοιες καταστάσεις είναι συνέπεια σοβαρής μητρικής αιμορραγίας στη διάρκεια της κύησης και αποτυχημένων προσπαθειών τερματισμού της κύησης. Ο θάνατος ενός διδύμου μπορεί να οδηγήσει σε αγγειακές διαταραχές στο απομένον έμβρυο.

Μητρικές λοιμώξεις. Οι μητρικές λοιμώξεις (από ιούς ερυθράς, ιλαράς, coxsackie, εντεροϊούς, akabane) μπορεί να προκαλέσουν βλάβες του ΚΝΣ ή των περιφερικών νεύρων και δευτεροπαθή ανάπτυξη συγγενών συγκάμψεων. Παρατεταμένη ή σοβαρή ναυτία είναι ένδειξη μητρικής ιογενούς λοίμωξης ή εγκεφαλίτιδας.

Μητρική υπερθερμία. Ο παρατεινόμενος μητρικός πυρετός (> 39°C) και η μητρική υπερθερμία μπορεί να προκαλέσουν συγκάμψεις οφειλόμενες σε ανώμαλη ανάπτυξη ή μετανάστευση των νεύρων. Οι ανωμαλίες αυτές μπορεί να προκύψουν μετά από παρατεταμένη παραμονή της εγκύου σε μπανιέρες ή λουτρά με καυτό νερό.

Τερατογόνοι παράγοντες. Η έκθεση σε τερατογόνους παράγοντες (φάρμακα, οινόπνευμα, μεθοκαρβαμόλη και φαινυτοΐνη) μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των κινήσεων του εμβρύου.

Άλλες καταστάσεις. Άλλες καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε συγκάμψεις του εμβρύου είναι :

- οι ανώμαλες θέσεις του εμβρύου,
- οι επαπειλούμενες αποβολές,
- οι απόπειρες διακοπής της κύησης και
- άμεσες κακώσεις της κοιλιάς.

1.1.2.5. Κλινική Ταξινόμηση

Η αρθρογρύπωση αποτελεί μέρος των εκδηλώσεων πολλών παθολογικών καταστάσεων οφειλόμενων σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, γονιδιακές ανωμαλίες και γνωστές ή άγνωστες νοσολογικές οντότητες, όπως παρατηρήθηκε παραπάνω στις πέντε κατηγορίες αιτιών που μπορεί να προκαλέσουν την AMC.

Μια προσέγγιση για την κλινική αξιολόγηση έγινε από την Hall στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η οποία χώρισε τα βρέφη με συγγενείς πολλαπλές συγκάψεις σε τρεις κατηγορίες: 1) εκείνες με κύρια εμπλοκή των άκρων (μυοσκελετική). Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η αμυοπλασία ή αλλιώς «κλασική αρθρογρύπωση» όπως ονομάζεται, η οποία είναι και ο πιο κοινός τύπος της AMC, περίπου 1/3 περιπτώσεις. Τα παιδιά με αυτό το είδος αρθρογρύπωσης έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, ενώ συνήθως επηρεάζονται και τα τέσσερα άκρα. Περίπου το 10% των ατόμων με αμυοπλασία έχουν κάποιο είδος ανωμαλίας του εντέρου ή του κοιλιακού τοιχώματος, αλλά αυτό ανταποκρίνεται καλά στην πρόωρη σωματική θεραπεία. Δεν θεωρείται ως μια γενετική πάθηση, αλλά οι γονείς ενός μωρού με αμυοπλασία συμβουλεύονται στο να αναζητήσουν γενετικό σύμβουλο για το παιδί τους καθώς αυτό πλησιάζει την ενηλικίωση. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η άπω αρθρογρύπωση τύπου I (distal arthrogryposis Type I). 2) Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκονται οι συγγενείς πολλαπλές συγκάψεις που εκτός από την εμπλοκή των άκρων, συνοδεύονται και από άλλες ανωμαλίες σε άλλες περιοχές του σώματος. Εδώ συναντάμε το σύνδρομο πολλαπλών πτερυγίων, το σύνδρομο Freeman – Sheldon, μυοτονική δυστροφία, συγγενή μυοπάθεια, βαρεία μυασθένεια, σύνδρομο Larsen, σύνδρομο Marfan, καθώς και τους τύπους της άπω αρθρογρύπωσης (DA) Type IIB, Type IIC, Type IID και Type IIE. 3) Η τρίτη και τελευταία κατηγορία εντάσσει πολλαπλές συγκάψεις που πέραν της εμπλοκής των άκρων συνοδεύονται από σοβαρή δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (ΚΝΣ). Το 25% των ατόμων με AMC που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση.

1.1.2.6. Κλινικά σημεία. Εργαστηριακά και απεικονιστικά ευρήματα

Συνοπτικά αρκετά θα παρουσιάσουμε κάποιες κλινικές εκδηλώσεις της αρθρογρύπωσης, για να γίνει κατανοητή η έκταση του προβλήματος και τι μπορεί αυτό να επηρεάσει.

Ανωμαλίες κρανίου

- Ασυμμετρία κρανίου-προσώπου
- Κρανιοσυνόστωση
- Μικρογναθία
- Μικροεγκεφαλία
- Μικροκεφαλία

Ανωμαλίες υπερώας

- Υψηλή υπερώα
- Υπερωιοσχιστία
- Υποβλεννογόνια σχισμή

Ανωμαλίες ρινός

- Επιπέδωση ρινικής γέφυρας
- Συμπύεση κορυφής ρινός
- Τρισμός
- Υψηλή ρινική γέφυρα

Ανωμαλίες οφθαλμών

- Βλεφαρόπτωση
- Θολερότητες κερατοειδούς
- Μικροί και παραμορφωμένοι οφθαλμοί
- Στραβισμός
- Υπερτελορισμός

Ανωμαλίες αναπνευστικού συστήματος

- Σχισμές και στένωση τραχείας και λάρυγγα

Ανωμαλίες μελών, οστών και αρθρώσεων

- Απουσία επιγονατίδας
- Ατρακτοειδής ή κυλινδρική διαμόρφωση των μελών, με λέπτυνση του υποδόριου ιστού και απουσία των πτυχών του δέρματος.
- Βραχυδακτυλία
- Βράχυνση των μελών
- Εξάρθρωμα της κεφαλής της κερκίδας
- Κατάγματα μακρών οστών στην διάρκεια του τοκετού (συχνά)
- Κερκιδωλενική συνοστέωση
- Περιορισμός κινητικότητας γνάθου (συχνά)
- Πτερύγια
- Συνδακτυλία
- Σκολίωση
- Συγγενές εξάρθρωμα του ισχίου
- Συγκάμψεις

Ανωμαλίες των αγγείων του δέρματος

- Αιμαγγειώματα

- Κυάνωση και ψυχρότητα περιφερικών μελών
- «Μαρμάρινο δέρμα» (*cutis marmorata*)

Καρδιακές ανωμαλίες

- Μυοκαρδιοπάθεια
- Συγγενείς ανωμαλίες

Νευρολογικές ανωμαλίες

- Αισθητικές διαταραχές
- Απώλεια ευρωστίας
- Διανοητική καθυστέρηση
- Επιβράδυνση, επιτάχυνση ή απουσία εν τω βάθει αντανακλαστικών
- Λήθαργος
- Σπασμοί

Μυικές ανωμαλίες

- Ανώμαλες προσφύσεις τενόντων
- Ινώδεις ταινίες
- Μυικές δυσπλασίες
- Μαλάκυνση των μυών
- Υποπλασία των μυών των μελών και έντονη υποτονία, η οποία μπορεί να εκληφθεί σαν μυϊκή αδυναμία ή μυοπάθεια

Ανωμαλίες συνδετικού ιστού

- Ανωμαλίες της πρόσφυσης και του μήκους των τενόντων
- Ανωμαλίες του τριχωτού της κεφαλής
- Αμνιωτικές ταινίες μελών
- Ανωμαλίες των ονύχων
- Δερματικές μεμβράνες κατά μήκος των αρθρώσεων, με περιορισμό της κινητικότητας
- Δερματικά κοιλώματα πάνω από αρθρώσεις με περιορισμένη κινητικότητα
- Ελάττωση ή αύξηση του υποδόριου λίπους
- Ζυμώδες, παχύ ή υπερευλύγιστο δέρμα
- Πάχυνση των αρθρώσεων
- Συμφαλαγγισμός
- Ομφαλοκήλες, βουβωνοκήλες ή διαφραγματοκήλες

Άλλες ανωμαλίες

- Ανωμαλίες νεφρών, ουρητήρων, ουροδόχου κύστης

- Απουσία των χειλέων του αιδοίου
- Ενδομήτρια αναστολή της ανάπτυξης
- Κρυφορχία
- Κήλες (βουβωνοκήλες, ομφαλοκήλες).

Εργαστηριακά ευρήματα και εργαστηριακές εξετάσεις

- Αύξηση CPK, σε ασθενείς με γενικευμένη μυική αδυναμία, προοδευτική επιδείνωση ή ζυμώδεις/υποπλαστικές μυικές μάζες
- Θετικές ιογενείς καλλιέργειες (εάν υπάρχει ενδομήτρια λοίμωξη)
- Αύξηση επιπέδων IgM και τίτλων ιογενών αντισωμάτων (π.χ. έναντι των ιών coxsackie, Akabane ή εντεροϊών) στα νεογνά, ένδειξη ενδομήτριας λοίμωξης
- Θετικά μητρικά αυτοαντισώματα σε νευρομεταβιβαστές στα νεογνά είναι ένδειξη βαριάς μυασθένειας
- Κυτταρογενετικές μελέτες, σε ασθενείς με πολυοργανική ή συστηματική προσβολή ή ανωμαλίες του ΚΝΣ (μικροκεφαλία, λήθαργος, εκφυλιστικές αλλοιώσεις ή οφθαλμικές ανωμαλίες)
- Χρωμοσωμικές μελέτες ινοβλαστών, σε αδιάγνωστους ασθενείς με φυσιολογικά λεμφοκυτταρικά χρωμοσώματα.
- Η ανάλυση των μεταλλάξεων του πυρηνικού DNA μπορεί να πιστοποιήσει ορισμένα νοσήματα, όπως η σπονδυλική μυική δυστροφία. Η ανάλυση των μιτοχονδριακών μεταλλάξεων, νοσήματα όπως η μιτοχονδριακή μυοπάθεια.

Ακτινολογικά ευρήματα

- Αγκύλωση
- Απουσία επιγονατίδας
- Βραχιονοκερκιδική συνόστωση
- Οστικές ανωμαλίες (ευθραυστότητα οστών, υπεράριθμα οστά ή έλλειψη οστών καρπού και ταρσού)
- Σκολίωση

Υπερηχογράφημα

Μπορεί να βοηθήσει στην εκτίμηση των ανωμαλιών του ΚΝΣ και άλλων οργάνων, να ανιχνεύσει την ελαττωμένη κινητικότητα ή παραμορφώσεις του εμβρύου και το ολιγοϋδράμνιο ή πολυϋδράμνιο.

Βιοψία: Η βιοψία του δέρματος χρειάζεται για να γίνει καλλιέργεια ινοβλαστών για χρωμοσωμική ανάλυση. Η βιοψία του μυός μπορεί να διαχωρίσει τις μυοπαθητικές από τις νευροπαθητικές καταστάσεις.

Ηλεκτρομυογράφημα: Επιτρέπει την διάκριση των νευρογενών αιτιών από τα μυοπαθητικά.

1.1.2.7. Διάγνωση

Η διάγνωση της κλασσικής νόσου είναι εύκολη, αλλά οι ατελείς τύποι, λόγω της ύπαρξης των συγκάμψεων των αρθρώσεων, μπορεί εύκολα να συγχυθούν με άλλα ρευματικά νοσήματα.

1.1.2.8. Θεραπεία και Πρόγνωση

Η θεραπεία περιλαμβάνει:

- Πρώιμη εντατική φυσιοθεραπεία για την διάταση των συγκάμψεων, για την βελτίωση της κινητικότητας των αρθρώσεων και αποφυγή της μυϊκής ατροφίας. Στη διαστροφική δυσπλασία, η φυσιοθεραπεία μπορεί να οδηγήσει σε αγκύλωση των αρθρώσεων.
- Διαδοχικοί νάρθηκες, για την βελτίωση των συγκάμψεων στη νεογνική περίοδο.
- Διορθωτικές επεμβάσεις, ανάλογα με το είδος της παραμόρφωσης και την άρθρωση που συμμετέχει σε αυτήν. Π.χ. οι συγκάμψεις των ώμων σε εσωτερική στροφή μπορούν να διορθωθούν με κεντρική εξωτερική στροφική οστεοτομία του βραχιονίου. Οι επεμβάσεις στα μαλακά μόρια πρέπει να γίνονται πρώιμα. Οι οστεοτομίες, μετά την ολοκλήρωση της σκελετικής ανάπτυξης. Οι χειρουργικές επεμβάσεις στα άνω άκρα ενδείκνυνται μετά το 5ο-6ο έτος της ηλικίας. Οι χειρουργικές επεμβάσεις στα ισχία πρέπει να γίνονται μετά από τις επεμβάσεις στα πόδια και τα γόνατα, ιδιαίτερα εάν υπάρχουν εκτατικές παραμορφώσεις του γόνατος. Ενδείκνυνται πριν από το 1ο έτος της ηλικίας, ώστε να βελτιώσουν την βάδιση.

Η πρόγνωση της αρθρογρύπωσης εξαρτάται από τους αιτιολογικούς παράγοντες των αρθρογρυπωτικών εκδηλώσεων. Η πρόγνωση των εξωγενών συγκάμψεων είναι εξαιρετη, ενώ των ενδογενών, εξαρτάται από την αιτιολογία. Εξαρτάται ακόμα από

την φυσική ιστορία της κατάστασης και την ανταπόκριση του ασθενούς στη θεραπεία.

Η διάρκεια της ζωής των ασθενών με αρθρογρύπωση σχετίζεται με την βαρύτητα της νόσου και τις συνδεόμενες δυσπλασίες, αλλά συνήθως είναι φυσιολογική. Το 50% περίπου των ασθενών με νοσήματα που προσβάλλουν τα μέλη και το ΚΝΣ πεθαίνουν στη διάρκεια του 1ου έτους της ζωής.

1.1.3. Περιγραφή παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση (AMC)

1.1.3.1. Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη – Φύλο – Ηλικία παιδιού

Στην παρούσα εργασία, η μελέτη εστιάζει σε ένα μαθητή της Β' Δημοτικού, ηλικία 9 ετών (ένα χρόνο μεγαλύτερος από τους μαθητές της Β') που φοιτά στην τάξη του γενικού Δημοτικού, χωρίς να παρακολουθεί και μαθήματα σε τμήμα ένταξης. Ο μαθητής έχει γνωμάτευση από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και εκτιμάται ότι παρουσιάζει «*Σοβαρά Ορθοπεδικά Ελαττώματα*».

1.1.3.2. Ενταξιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης

Το 10/θέσιο Δημοτικό Σχολείο στο οποίο γίνεται η έρευνα βρίσκεται μέσα στην πρωτεύουσα του νομού Μεσσηνίας. Είναι ένα μεγάλο σχολείο το οποίο συστεγάζεται με ένα άλλο δημοτικό στον ίδιο χώρο. Ο προαύλιος χώρος, η αίθουσα υπολογιστών, οι τουαλέτες, το κυλικείο, το γραφείο των διδασκόντων είναι κοινοί και για τα δύο σχολεία. Το κτίριο είναι διώροφο και σχετικά παλιό. Δεν έχει ανελκυστήρα για τις μετακινήσεις των μαθητών και δασκάλων με δυσκολίες και επαρκώς εξοπλισμένες εγκαταστάσεις, εκτός από την αίθουσα υπολογιστών. Δεν υπάρχει αίθουσα τελετών και αίθουσα γυμναστικής. Στο σχολείο υπάρχει επίσης Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το προσωπικό του σχολείου αποτελείται από τον Διευθυντή και Υποδιευθυντή, 10 εκπαιδευτικούς υπεύθυνους τάξεων, έναν γυμναστή, μία δασκάλα τμήματος ένταξης, μία δασκάλα Αγγλικών, μία Γερμανικών, μία Γαλλικών, μία δασκάλα Παράλληλης Στήριξης, το ΕΒΠ, δύο δασκάλες ολοήμερου και την καθαρίστρια. Συνολικά 21 εκπαιδευτικοί.

Η τάξη αποτελείται από 16 μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με τις κινητικές αναπηρίες. Δεν παρουσιάζεται μεγάλη ανομοιογένεια μέσα στην τάξη. Από τους 16 μαθητές, μία μόνο μαθήτρια είναι αλλοδαπή. Τα αγόρια της τάξης είναι 7 και τα κορίτσια 9. Το παρεμβατικό πρόγραμμα διεξήχθη εντός της τάξης από την ερευνήτρια, η οποία ήταν και η εκπαιδευτικός της ΠΣ στο ίδιο σχολείο και αφορούσε τα δύο τμήματα της Β' τάξης του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής αλλά και το ένα τμήμα της Β' τάξης του συστεγαζόμενου σχολείου.

1.1.3.3. ΠΑΠΕΑ – ΑΠΣ

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αποτελεί ένα ενδεικτικό κείμενο διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό. Σκοπός του ΠΑΠΕΑ όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι *«η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) για να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που μπορούν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους»* (Δροσινού, Μ. και συν., 2009)

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να το τροποποιεί, να το εμπλουτίζει και να το προσαρμόζει στις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών που εκπαιδεύει κάθε φορά. Η δομή και το περιεχόμενο του χρησιμοποιείται ανάλογα με τις ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι ειδικότεροι σκοποί του ΠΑΠΕΑ αφορούν τις εξής περιοχές: της σχολικής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Τέλος, καθοριστική είναι η σύνδεση και η προσβασιμότητα του ΠΑΠΕΑ με το Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών οριζόντια στη θεματολογία κάθε μαθήματος και κάθετα σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο (Δροσινού Μ. και συν., 2009).

1.1.3.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012), το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Ιδακτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) αποτελεί

μεθοδολογία για τα άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολίες. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι:

Στοχευμένο: Ο μαθητής θα ωφεληθεί, εάν το πρόγραμμα της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής είναι στοχευμένο, να αποσκοπεί δηλαδή στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας.

Ατομικό: Ο μαθητής θα ωφεληθεί εάν αναπτυχθεί μια διδακτική προσέγγιση ΕΑΕ η οποία θα είναι δομημένη μόνο για αυτό το μαθητή. Θα αξιολογηθούν οι δυνατότητες, το νοητικό επίπεδο, οι μαθησιακές δυσκολίες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.

Δομημένο: Όταν μιλάμε για δομημένη διδακτική προσέγγιση, εννοούμε ο στόχος μας να είναι δομημένος σε μικρότερα βήματα ώστε κάθε βήμα να ισοδυναμεί με έναν μικρότερο στόχο. Συνεπώς, θα είναι πιο εύκολη και αποτελεσματική η επίτευξη του γενικού μας στόχου.

Ενταξιακό: Ο μαθητής θα ωφεληθεί σαφώς εάν υπάρχει αυτή η διαφοροποιημένη ειδική διδασκαλία σε σχέση με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και η οποία τελικό σκοπό έχει την ένταξη του μαθητή στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δομές του σχολείου και της κοινότητας γενικότερα.

Πρόγραμμα: Ο σχεδιασμός ενός διδακτικού προγράμματος ΕΑΕ είναι ανάλογος της τάξης και του εξαμήνου που βρίσκεται ο μαθητής μας σύμφωνα με την παρατήρηση που έχουμε κάνει και εμπεριέχει όλα τα παραπάνω: είναι στοχευμένο, ατομικό, δομημένο και ενταξιακό. Τα κύρια σημεία του προγράμματος με τη μέθοδο ανάλυσης έργου (task analysis) χωρίζονται σε δύο μέρη. Τα πρώτο μέρος περιλαμβάνει: α) τον αύξοντα αριθμό του διδακτικού στόχου ή στόχων β) τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας γ) οδηγίες δ) διδακτικό στόχο ή συμπεριφορά και ε) τα κριτήρια επιτυχίας. Και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει: α) τα βήματα του στόχου β) τις καταγραφές και γ) τα σχόλια/παρατηρήσεις.

Ειδικής Αγωγής: Ο μαθητής θα ωφεληθεί εάν το πρόγραμμα είναι ειδικής διδακτικής προσέγγισης και όχι γενικής, καθώς ο μαθητής μας χρήςε ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών . Γενικός και απώτερος σκοπός κάθε διδακτικής προσέγγισης και δη ειδικής είναι η αγωγή των μαθητών. Η ειδική αγωγή αναφέρεται στη μαθησιακή ετοιμότητα

του μαθητή στους τέσσερις τομείς: προφορικός λόγος, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση, ψυχοκινητικότητα και σε τι επίπεδο έχουν κατακτηθεί αυτοί οι τομείς.

Ειδική Εκπαίδευση: Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα παρέχει μέσω της διδασκαλίας το διαφοροποιημένο ειδικό διδακτικό πρόγραμμα στο μαθητή και θα τον ωφελήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης.

Ο σχεδιασμός ενός διδακτικού προγράμματος προϋποθέτει γνώσεις, εμπειρία και ειδική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στο σχεδιασμό του και να ακολουθεί.

Η μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής προσέγγισης ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελείται από πέντε φάσεις (Δροσινού, 2012). Η πρώτη φάση αφορά την αρχική συστηματική εμπειρική παρατήρηση, με την οποία διαμορφώνονται οι πρώτες παρατηρήσεις για το μαθητή σύμφωνα με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του. Στη δεύτερη φάση περιγράφονται οι αποκλίσεις και ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες σύμφωνα με τους πίνακες της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών συγκριτικά με τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Στην τρίτη φάση σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα με βάση την επιλογή συγκεκριμένου διδακτικού στόχου. Στη συνέχεια, στην τέταρτη φάση υλοποιείται η διδακτική παρέμβαση και τέλος, στην πέμπτη φάση γίνεται η αξιολόγηση της παρέμβασης.

1.2. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπός

Ο τομέας της ειδικής αγωγής έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερους ερευνητές ως αποτέλεσμα του ενταξιακού κινήματος που έχει εξαπλωθεί και έχει επηρεάσει πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ως εκ τούτου θεωρείται επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσουμε μέσω των εργαζόμενων σε γενικά σχολεία εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα ή μη των ενταξιακών

προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται στα γενικά σχολεία. Αυτό που θέλουμε να φανεί, είναι, εάν τελικά τα ενταξιακά προγράμματα γενικότερα και της Παράλληλης στήριξης ειδικότερα, βοηθούν ουσιαστικά την ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ ή αναπηρίες, στο γενικό σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και αν το σημερινό ελληνικό γενικό σχολείο μπορεί να σταθεί αρωγός αυτής της προσπάθειας. Και αν ναι, με ποιες προϋποθέσεις μπορεί να σταθεί αρωγός. Αυτό που θέλουμε να πετύχουμε επί της ουσίας είναι η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/ αναπηρίες μέσω εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και η ενσωμάτωση στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αφού πρώτα ανιχνεύσουμε τα εμπόδια που τη δυσκολεύουν.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των παραγόντων που εμπλέκονται με τη σχεσιοδυναμική της διδασκαλίας των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη του περιβάλλοντος) σε μαθητή Β΄ τάξης Δημοτικού με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) με έμφαση στην αρθρογύπωση, που υποστηρίζεται από το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης στο Δημοτικό Σχολείο.

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η μεθοδολογία είναι μεικτή, αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητές της Β΄ τάξης στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολίες και διάγνωση συγγενή πολλαπλή αρθρογύπωση (με έμφαση στα άνω άκρα) και από ενήλικες που έρχονται σε επαφές μαζί τους (γονείς, δάσκαλοι, ειδικό βοηθητικό προσωπικό).

1.3. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Το θέμα της μελέτης μας είναι η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε μαθητή με συγγενή πολλαπλή αρθρογύπωση στο πλαίσιο του υποστηρικτικού προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης στο Δημοτικό σχολείο.

Οι υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας είναι τέσσερις. Αρχικά θα διερευνηθεί αν η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων διευκολύνεται με το υποστηρικτικό

πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Θα εξεταστεί ο ρόλος της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη αναφορικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Μελέτης, τα βασικά μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της Β' Δημοτικού. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή με AMC στην κατανόηση κειμένου (5-10 γραμμών) στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης και των γλωσσικών ασκήσεων. Στόχος της διαφοροποιημένης κάθε φορά διδασκαλίας είναι να μπορεί ο μαθητής όλο και συχνότερα μόνος του να κατανοεί μία ερώτηση, μία εκφώνηση, μία παράγραφο, ένα κείμενο, χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης. Η τρίτη υπόθεση εργασίας στηρίζει το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους, συμμαθητές και μη. Η εμφανής κινητική αναπηρία του μαθητή, λόγω του εκ γενετής προβλήματος της αρθρογρύπωσης, επηρεάζει κατά κύριο λόγο τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή, η οποία με τη σειρά της βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες ή αλλιώς όπως ονομάζεται από άλλους ερευνητές σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Τέλος, θα διερευνηθεί αν η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που αναλύσαμε πιο πάνω, υποστηρίζει αποτελεσματικά όλη την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με AMC στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β: Πρακτική Προσέγγιση

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) τονίζουν την αναγκαιότητα ενός συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων με σκοπό την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Μεθοδολογία είναι η ερευνητική στρατηγική και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τον ερευνητή σε όλη την ερευνητική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Αβραμίδα & Καλύβα (2006), για να καθορίσουμε ποια ερευνητική προσέγγιση θα υιοθετήσουμε για μια δεδομένη έρευνα πρέπει να εξετάσουμε αρκετά ζητήματα: α) πρακτικά θέματα, όπως η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, ερευνητών, εξοπλισμού και χώρου, β) ηθικές αρχές και γ) τις ιδέες που έχουμε εμείς οι ίδιοι για την έρευνα. Επειδή κάθε ερευνητικό σχέδιο έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, είναι καλύτερο να εφαρμόζονται συνδυασμοί τους στην ίδια μελέτη. Είναι πιο αποτελεσματικό οι ερευνητές να τα εφαρμόζουν όλα ανάλογα με την περίπτωση.

Οι ποσοτικές μέθοδοι κυριαρχούσαν στον τομέα της έρευνας της ειδικής αγωγής, επειδή είχε δοθεί αυξημένη έμφαση στα αριθμητικά δεδομένα. Αυτό συνέβαινε λόγω της ανάγκης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και επειδή οι ερευνητές σε μεγάλο βαθμό, προέρχονταν από τον τομέα της ψυχολογίας στον οποίο χρησιμοποιούνται συνήθως ποσοτικές μέθοδοι.

Ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες οι ποσοτικές μέθοδοι άρχισαν να αμφισβητούνται, καθώς εκφράστηκαν πολλές επιφυλάξεις για την εγκυρότητά τους, όταν γενικεύονται τα πορίσματά τους σε πραγματικές συνθήκες.

Το ενδιαφέρον των ερευνών στον τομέα της ειδικής αγωγής μετατοπίστηκε από περιγραφικές μελέτες των αναπηριών ή μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών σε αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών και διάφορων ειδικών αναγκών από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η μετατόπιση έφερε με τη σειρά της την απομάκρυνση από τις ποσοτικές μελέτες προς τις ποιοτικές μεθόδους. (Αβραμίδης, 2006).

Στη μελέτη μας, θα ακολουθήσουμε έναν συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου έρευνας.

2.2. Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται συνήθως στην εκπαιδευτική έρευνα και περιλαμβάνει τη λεπτομερή και εντατική εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Αποτελεί έναν ερευνητικό τρόπο που εξετάζει ένα φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο. Δεν είναι μέθοδος, αλλά μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας. Μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων, όπως αναφέραμε πιο πάνω. Περιλαμβάνει την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού και στη συνέχεια την εφαρμογή ενισχυτικού προγράμματος. Στη συνέχεια αξιολογείται η απόδοση του παιδιού μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα και τέλος η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, :299-305).

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητές της Β΄ τάξης στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολίες και διάγνωση με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση (με έμφαση στα άνω άκρα) και από ενήλικες που έρχονται σε επαφές μαζί τους (γονείς, δάσκαλοι, ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, και την μελέτη περίπτωσης μαθητή με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση με συμμετοχική παρατήρηση για 145 ώρες.

Το υποκείμενο μελέτης είναι ο μαθητής Π.Κ. Είναι 8 χρονών και 5 μηνών και φοιτά στη Β΄ τάξη γενικού δημοτικού σχολείου. Δεν παρακολουθεί τμήμα ένταξης. Σύμφωνα με τη διάγνωση των ΚΕΔΔΥ είναι αναγκαία η υποστήριξή του από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης 24 ωρών την εβδομάδα.

2.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν ενήλικα άτομα και πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί του σχολείου (N=29) και γονείς από το σύλλογο γονέων του σχολείου (N=10).

Οι 29 εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) του Δημοτικού σχολείου συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ενηλίκων.

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο και τα

χρόνια προϋπηρεσίας

Ηλικία	Πλήθος Εκπ/κών	Ποσοστά
22-30	3	10,34%
31-40	-	-
41-50	14	48,28%
51+	12	41,38%
Σύνολο	29	100%

Φύλο	Πλήθος Εκπ/κών	Ποσοστά
Άνδρες	9	31,03%
Γυναίκες	20	68,97%
Σύνολο	29	100%

Χρόνια Προϋπηρεσίας	Πλήθος Εκπ/κών	Ποσοστά
0-3	1	3,44%
4-7	2	6,9%
8-16	5	17,24%
17-25	11	37,94%
26+	10	34,48%
Σύνολο	29	100%

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής του σχολείου, ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο γυμναστής, αλλά και η μητέρα του μαθητή συμμετείχαν επίσης σε συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών βασισμένες σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τη συναισθηματική οργάνωση που αντιμετωπίζει σχετικά με την ένταξη στη σχολική κοινότητα.

2.4. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποιοτικών δεδομένων

2.4.1. Διάγνωση μαθητή

Η πρώτη αξιολόγηση του μαθητή έγινε όταν φοιτούσε στο Νηπιαγωγείο, στο οποίο επαναφοίτησε λόγω εγχείρησης που τον ανάγκασε να παραμείνει κλινήρης για αρκετό χρονικό διάστημα. Αποτέλεσμα αυτού είναι, να είναι ένα χρόνος μεγαλύτερος από την τάξη στην οποία φοιτούσε όταν έγινε η μελέτη. Τελειώνοντας την Α' τάξη, στις 17/6/2013 επανεξετάστηκε από τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕΔΔΥ και βρέθηκε ότι ο μαθητής παρουσιάζει «σοβαρά ορθοπεδικά ελαττώματα».

Ο μαθητής εμφανίζει διαγνωσμένη «συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση, οστικές ανωμαλίες, άνω και κάτω άκρων», όπως αναφέρεται στην ιατρική γνωμάτευση του Γ.Ν. Παίδων Αθηνών «Π. & Α. Κυριακού». Δεν παρακολουθεί τμήμα ένταξης ούτε στην Α' ούτε στη Β' δημοτικού. Η κίνηση του γίνεται με αμαξίδιο, καθώς δεν περπατάει καθόλου. Εκτός σχολείου παρακολουθεί συνεδρίες εργοθεραπείας αρκετά χρόνια και όταν ο καιρός είναι καλός, συνήθως από Μάιο μέχρι Οκτώβρη, πηγαίνει κολυμβητήριο κάνοντας ασκήσεις στην πισίνα με ειδική γυμνάστρια.

2.4.2. Ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό μαθητή

Ο Π.Κ. είναι 8 χρονών και 5 μηνών και είναι μαθητής της Β' τάξης δημοτικού σχολείου Καλαμάτας. Μένει στην Καλαμάτα μαζί με τους γονείς του, την αδερφή του τη μικρή και το μεγάλο του αδερφό σε ένα διαμέρισμα. Είναι το τέταρτο και τελευταίο παιδί της οικογένειας. Η μητέρα του έχει δύο άλλα παιδιά μεγάλα σε ηλικίες 10 και 22 ετών από τον πρώτο της γάμο. Όταν ξαναπαντρεύτηκε έκανε ένα κορίτσι, το οποίο είναι μαθήτρια της Ε' δημοτικού στο ίδιο σχολείο και τον υπό έρευνα μαθητή Π.Κ. Ο μαθητής γεννήθηκε με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση όπως διαγνώστηκε μετά τη γέννηση του. Από τον 7^ο μήνα της εγκυμοσύνης η μητέρα του είχε μια μικρή διαρροή αμνιακού υγρού, η οποία και αυξήθηκε με αποτέλεσμα στο 9^ο μήνα εγκυμοσύνης της να μην υπάρχει σχεδόν καθόλου. Αυτές τις πληροφορίες έδωσε στην ερευνήτρια η ίδια η μητέρα του παιδιού.

Η μητέρα του μαθητή δεν εργάζεται και δεν έχει ποτέ εργαστεί έως τώρα. Ο πατέρας του είναι υπάλληλος στον Δήμο της Καλαμάτας. Δε φαίνεται να έχουν οικονομική

άνεση, μιας και τα πολλά χειρουργεία του Π. τους έχουν αποδυναμώσει οικονομικά. Ο Π. έχει υποβληθεί σε 11 χειρουργικές επεμβάσεις μέσα σε 8 χρόνια. Ο Π. είναι ένα γλυκό και ευαίσθητο παιδί. Επιζητά την παρέα με τους συμμαθητές του αν και μερικές φορές συμπεριφέρεται ή μιλάει σαν μεγάλος. Η οικογένειά του είναι αρκετά συνεργάσιμη, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, ωστόσο καλοί άνθρωποι και έχουν κάνει πολλά για τον Π. υπάρχει αρκετή αγάπη μέσα σε αυτή την οικογένεια και αυτό φαίνεται και στον ίδιο το μαθητή. Είναι αρκετά δεμένος συναισθηματικά με τη μητέρα του, η οποία είναι παρούσα σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, λόγω του γεγονότος ότι ο Π. δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί στα διαλείμματα στην τουαλέτα και στο φαγητό του. Συχνά τον επισκέπτεται και η μικρή αδερφή του από την Ε' τάξη. Είναι λίγο χαϊδεμένος θα έλεγα και μαθημένος να του γίνονται τα χατίρια. Κάποιες φορές μπορεί να φωνάζει σιγά μέσα στην τάξη είτε για πλάκα είτε όχι ή να θέλει την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης συνέχεια δίπλα του και αποκλειστικά μόνο γι' αυτόν. Ακόμα και όταν τα καταφέρνει μόνος του, θέλει την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης δίπλα του. Επιζητά τη σιγουριά και θέλει λαμβάνει επαίνους, ενθάρρυνση και να παρακινείται από κάτι δυνατό. Όλη η οικογένεια βοηθάει, σέβεται και αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα, ρεαλισμό και δύναμη την αναπηρία του Π. και αυτό είναι που τον κάνει να ξεχωρίζει και σαν άνθρωπο αλλά και σα μαθητή.

Γνωστικά και μαθησιακά γράφει αρκετά καλά χρησιμοποιώντας και τα δυο του χέρια και προλαβαίνει σχεδόν πάντα τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Δεν κάνει ορθογραφικά λάθη σοβαρά και διαβάζει αρκετά καλά. Σε γενικές γραμμές βρίσκεται στον μέσο όρο της τάξης του αναφορικά με τη γραφή και την ανάγνωση. Στα Μαθηματικά είναι πολύ καλός, σχεδόν άριστος και φαίνεται να του αρέσουν περισσότερο. Δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο πρόβλημα σε μαθησιακό επίπεδο. Η νοημοσύνη του βρίσκεται στο μέσο φυσιολογικό. Το μόνο αρνητικό μέσα στην τάξη είναι ότι δεν μπορεί να ζωγραφίσει εύκολα, ειδικά όταν πρόκειται να σχεδιάσει πρώτα κάτι, και αυτό οφείλεται στη δυσκαμψία που παρουσιάζουν τα χέρια του λόγω της αρθρογρύπωσης. Ένα άλλο θέμα που είναι εμφανές μέσα στην τάξη, είναι ότι δεν μπορεί να σηκώνεται στον πίνακα να κάνει πράξεις ή να γράφει οτιδήποτε άλλο τους λέει η δασκάλα της τάξης.

Όσον αφορά το συμπεριφορικό – κοινωνικό τομέα εντός και εκτός τάξης αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι είναι ένα αποδεκτό μέλος από την ομάδα της τάξης και στο σημείο που αυτό είναι εφικτό οι συμμαθητές του τού μιλάνε και τον προσεγγίζουν.

Λόγω της καθήλωσής του στο αμαξίδιο είναι δύσκολο στα διαλείμματα να παίζει με τα άλλα παιδιά. Η μαμά του τον πηγαίνει στην τουαλέτα και τον ταΐζει στο πρώτο διάλειμμα. Είναι δυσχερές να συνυπάρξει σε ένα μέρος με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, που θέλουν να τρέξουν στα διαλείμματα, να παίζουν κυνηγητό και άλλα παιχνίδια κίνησης. Επομένως μπορεί τυπικώς να είναι αποδεκτό μέλος της σχολικής μονάδας, αλλά δεν είναι πλήρως ενταγμένος σε αυτό.

2.4.3. Μεθοδολογία Παρατήρησης

Σύμφωνα με τον Αβραμίδη και Καλύβα (2006), η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητα μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων – όπως π.χ. της όρασης και της οσμής. Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια. Οι παρατηρήσεις είναι πιο άμεσες ωστόσο από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, επειδή δεν απαιτείται από το συμμετέχοντα να ανακαλέσει ή να αναπαραστήσει λεκτικά μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά. Επίσης η παρατήρηση μας δίνει την ικανότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 :220-225).

Η παρατήρηση χωρίζεται σε δύο κατηγορίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006): στη *νατουραλιστική ή μη παρεμβατική* παρατήρηση και στην *εργαστηριακή*. Η μη παρεμβατική παρατήρηση διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο που είναι όσο το δυνατό περισσότερο φυσικό και η εκάστοτε συμπεριφορά εμφανίζεται αβίαστα. Πρέπει, ωστόσο να επισημάνουμε ότι η παρουσία και μόνο του παρατηρητή έχει σίγουρα κάποια επίδραση στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο συμμετέχοντας. Ένα άλλο πρόβλημα που συναντούμε είναι ότι επειδή οι συνθήκες δεν είναι ελεγχόμενες, είναι δύσκολο να εξακριβώσουμε τι ακριβώς προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε. Η εργαστηριακή παρατήρηση, όπως λέει και η λέξη είναι η παρατήρηση που γίνεται σε ένα εργαστήριο και όχι στο φυσικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες δεν συμπεριφέρονται φυσικά σε ένα τεχνητό περιβάλλον, αλλά η συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιος σε ένα εργαστήριο ανήκει στο ρεπερτόριο των συμπεριφορών του.

Την παρατήρηση τη διακρίνουμε σε: α.) ποσοτική παρατήρηση και β.) ποιοτική. Στη μελέτη μας χρησιμοποιούμε την ποιοτική παρατήρηση, η οποία και χωρίζεται με τη σειρά της σε α.) εθνογραφία και β.) συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική ποιοτική παρατήρηση μπορεί να είναι από τη μία πλευρά *αμεταμφίεστη*, όπου τα άτομα που παρατηρούνται γνωρίζουν ότι ο παρατηρητής είναι παρών για να συλλέξει πληροφορίες για τη συμπεριφορά τους, και από την άλλη πλευρά μπορεί να είναι και *μεταμφιεσμένη* συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο παρατηρητής δεν είναι γνωστός από τα άτομα που παρατηρούνται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 :253)

Στην παρούσα μελέτη μας έχουμε επιλέξει τη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς εντάχθηκε στην κοινωνική ομάδα, δηλαδή στην τάξη και συμμετείχε στις δραστηριότητές της. Από τη στιγμή που ο παρατηρητής επεμβαίνει σε μια κατάσταση, πρέπει να αναλογιστεί σε ποιο βαθμό μπορεί να επηρεάσει τους συμμετέχοντες και τα δρώμενα. Όσο πιο μικρή είναι η ομάδα που παρατηρείται, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση του παρατηρητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, 220-255).

Μέσω της εμπειρικής παρατήρησης, η ερευνήτρια σημείωσε τις αποκλίσεις σε σχέση με τη γραμμή βάσης η οποία καθορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή χρησιμοποιώντας τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της μαθησιακής ετοιμότητας, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

2.4.3.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) ΔΜΕ

Η αρχική μέτρηση της μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές (ΛΕΒΔ) έγινε στις 15/11/2013. Αναφορικά με τις τέσσερις αναπτυξιακές περιοχές, προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση, ο μαθητής παρουσίαζε τη μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης στον τομέα της ψυχοκινητικότητας και ειδικότερα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και στη συναισθηματική οργάνωση, συγκεκριμένα στο αυτοσυναίσθημα.

Η ενδιάμεση μέτρηση των ΛΕΒΔ έγινε μετά από τρεις μήνες, στις 22/02/2014. Ο μαθητής βελτιώθηκε στον προφορικό λόγο και ειδικότερα στην έκφραση με σαφήνεια, στην ψυχοκινητικότητά του παρέμεινε στάσιμος, ενώ στις νοητικές ικανότητες οι οπτική του μνήμη, ο συλλογισμός και η λογικομαθηματική του σκέψη ανέβηκαν ένα εξάμηνο από την πρώτη μέτρηση. Τέλος αναφορικά με τη συναισθηματική του οργάνωση βελτιώθηκε και το αυτοσυναίσθημά του και το ενδιαφέρον του για μάθηση.

Στην τρίτη και τελική μέτρηση που έγινε στις 02/05/2014 μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος, σχεδόν όλες οι περιοχές ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας είναι αντίστοιχες με τη γραμμή βάση του εξαμήνου που βρίσκεται ο μαθητής, εκτός από την ψυχοκινητικότητα και ειδικότερα τη λεπτή και αδρή κινητικότητα η οποία δε βελτιώθηκε καθώς ο μαθητής είχε χειρουργηθεί το μήνα Φεβρουάριο στο αριστερό του χέρι και δυσκολεύτηκε πολύ να μπορέσει να χρησιμοποιεί μόνο το δεξί. Η λογικομαθηματική του σκέψη στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων ανέβηκε και άλλο εξάμηνο, α' εξάμηνο Γ' τάξης, ενώ το αυτοσυναίσθημά του ταυτίστηκε με το εξάμηνο που βρίσκεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της Πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας.

2.4.3.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) ΠΑΠΕΑ

Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση (15/11/2013) και τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής παρουσιάζει τις μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά πρώτον στις κοινωνικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα στην αυτονομία στο περιβάλλον. Στη μαθησιακή ετοιμότητα, στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ειδικότερα στην κατανόηση και στις δημιουργικές δραστηριότητες στο κομμάτι των τεχνών παρουσιάζει απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.

Αναφορικά με την ενδιάμεση μέτρηση (22/02/2014) παρατηρούμε μια μικρή βελτίωση στη συναισθηματική του οργάνωση, καθώς βρέθηκε ένα εξάμηνο πιο πάνω από τη γραμμή βάσης και στις δημιουργικές δραστηριότητες στον τομέα των τεχνών ανέβηκε ένα εξάμηνο επίσης.

Μετά το τέλος της εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος (02/05/2014), όλες σχεδόν οι περιοχές βελτιώθηκαν με τη συναισθηματική οργάνωση να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη άνοδο εξαμήνων.

2.4.3.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) - γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Η αρχική παρατήρηση στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών έγινε και αυτή στις 15/11/2013 και στην οποία τη μεγαλύτερη απόκλιση παρουσιάζουν οι τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας και ειδικότερα η συναισθηματική οργάνωση και λιγότερο η ψυχοκινητικότητα. Στις δεξιότητες της γλώσσας παρουσιάζει μια απόκλιση δύο εξαμήνων στην κατανόηση. Οι υπόλοιπες δύο περιοχές :οι δεξιότητες των Μαθηματικών και οι δεξιότητες της Συμπεριφοράς βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με τη γραμμή βάσης και στις τρεις μετρήσεις που έγιναν.

Η ενδιάμεση παρατήρηση στις 22/02/2014 δείχνει μια περίεργη ανακατάταξη στον τομέα των δεξιοτήτων της Γλώσσας και της μαθησιακής ετοιμότητας. Περιλαμβάνει το διάστημα που ο μαθητής είχε υποβληθεί σε χειρουργική επέμβαση στο αριστερό του χέρι και γι' αυτό το λόγο όσον αφορά τις δεξιότητες της Γλώσσας υπάρχει άνοδος στην κατανόηση και την παραγωγή αλλά πτώση της γραφής. Στη μαθησιακή ετοιμότητα υπάρχει βελτίωση στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης.

Στην τελική μέτρηση μετά το πέρας της εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος στις 02/05/2014 βελτιώθηκε η γραφή σε ένα βαθμό αλλά η παραγωγή επανήλθε στα αρχικά επίπεδα, μειώθηκε δηλαδή από την ενδιάμεση που ήταν βελτιωμένη. Η συναισθηματική του οργάνωση παρουσίασε ακόμη ένα εξάμηνο βελτίωση, χωρίς να φτάσει όμως τη γραμμή βάσης. Οι δεξιότητες μαθηματικών και συμπεριφοράς βρίσκονται από την αρχική μέτρηση στην ίδια γραμμή με τη γραμμή βάσης.

2.4.3.4. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων) - ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Στις 15/11/2014 έγινε η αρχική παρατήρηση όσον αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις οποίες υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις και ταυτίσεις. Απόκλιση δύο εξαμήνων και άνω παρουσιάζουν η μακροπρόθεσμη μνήμη, η γραφοκινητικότητα και η κατάκτηση του γραφικού χώρου, το σημασιολογικό κομμάτι των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων και η συναισθηματική του υποστήριξη αναφορικά με τις δεξιότητες συμπεριφοράς.

Στην ενδιάμεση παρατήρηση στις 22/02/2014 αναφορικά με τις αντιληπτικές ικανότητες υπήρχε ταύτιση των περιοχών με τη γραμμή βάσης εκτός από την οπτικο-

ακουστική αντίληψη, άνοδο ενός εξαμήνου (Β' εξ. Α' δημοτικού) όσον αφορά τη μακροπρόθεσμη μνήμη, το σημασιολογικό τομέα και τη συναισθηματική υποστήριξη. Τέλος, στην τελική παρατήρηση 02/05/2014 παρατηρήθηκε πλήρης ταύτιση των αντιληπτικών ικανοτήτων όλων των περιοχών με τη γραμμή βάσης. Η γραφοκινητικότητα έμεινε στάσιμη από την αρχική παρατήρηση, ενώ στις μαθηματικές δεξιότητες, αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα βρίσκεται από την αρχική παρατήρηση έως την τελική ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης. Η συναισθηματική του υποστήριξη άγγιξε και αυτή τη γραμμή βάσης μετά την εφαρμογή και λήξη του εξατομικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος.

2.4.4. Παρέμβαση – Διδακτική Αλληλεπίδραση

Με τον όρο παρέμβαση στον τομέα των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών εννοούμε την υλοποίηση των απαιτούμενων εκείνων προσαρμογών, σύμφωνα με τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης που στόχο έχουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, με απώτερο πάντα σκοπό την ένταξή τους στο κοινό σύστημα εκπαίδευσης το συντομότερο δυνατό, και στο σχολικό και γενικότερα κοινωνικό σύνολο και περιβάλλον. Οι παρεμβάσεις αυτές δομούνται ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυνατότητες και δυσκολίες του κάθε παιδιού, όπως αυτές έχουν καταγραφεί και εκτιμηθεί κατά την ατομική αξιολόγηση και εκτίμηση των δεξιοτήτων του (Χρηστάκης, 2011).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), οι παρεμβάσεις γίνονται σε δύο περιοχές: στο περιβάλλον μάθησης και στο πρόγραμμα. Η γενική αρχή που ορίζεται για τις παρεμβάσεις είναι ότι τα παιδιά με ελαφριές δυσκολίες μαθαίνουν σε ένα ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον μάθησης, ενώ τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες σε ένα πολύ περιοριστικό περιβάλλον μάθησης. Η τάση που επικρατεί στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς είναι ότι τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης πρέπει να εντάσσονται στα κοινά σχολεία. Αυτό απαιτείται να γίνει σταδιακά με εξειδικευμένη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και με σχετική (και βελτιωμένη) υλικοτεχνική και λοιπή υποδομή.

Ο Χρηστάκης (2011) υποστηρίζει ότι τα είδη της παρέμβασης ποικίλουν ανάλογα με τον σκοπό, το χώρο, τα άτομα και το πρόγραμμα που επιλέγεται. Σίγουρα διαφορετική παρέμβαση θα γίνει σε μαθητή με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο και

διαφορετική στο ειδικό. Η παρέμβαση – ένταξη μπορεί να λάβει χώρα μέσα στη συμβατική τάξη, όπου τα παιδιά εκπαιδεύονται όλα από τον ίδιο εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, αλλά μπορεί να υπάρχει και ένας δεύτερος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ή άλλος ειδικός, όπου μιλάμε για συνεκπαίδευση (παράλληλη στήριξη). Και οι δύο αυτές παρεμβάσεις γίνονται μέσα στην κοινή τάξη. Παρέμβαση γίνεται και στο τμήμα ένταξης, το οποίο βρίσκεται στο κοινό σχολείο και οι μαθητές πηγαίνουν καθορισμένες ώρες και μέρες της εβδομάδας και εκπαιδεύονται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Εν συνεχεία, υπάρχουν τα ξεχωριστά σχολεία ειδικής αγωγής, τα σχολεία – οικοτροφεία, για βαριές περιπτώσεις και τα νοσοκομεία – ιδρύματα, για περιπτώσεις μακράς παραμονής στο νοσοκομείο. Σε καθένα από τους παραπάνω χώρους παρέχεται διαφορετικό είδος παρέμβασης, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

2.4.4.1. Αυτοπαρατήρηση

Από την πρώτη ημέρα εμφάνισης της ερευνήτριας στην τάξη και γνωριμίας της με το σύνολο των μαθητών και τον υπό παρατήρηση μαθητή, δημιουργήθηκε θετικό κλίμα απέναντί της. Ο μαθητής χάρηκε πάρα πολύ όταν έμαθε ότι θα είμαι μαζί του στη θέση του περσινού του δασκάλου. Κοίταξε με χαμόγελο τη μαμά του και εμένα. Πήγε πολύ καλά η πρώτη μας γνωριμία και συνάντηση, αφήνοντας θετικά συναισθήματα και στις δύο πλευρές.

Μέσα από τη συμπλήρωση του ΕΔΑ ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με το μαθητή.

Γενικά σε όλη τη διάρκεια της Παρέμβασης ο μαθητής ήταν πολύ συνεργάσιμος και ευγενικός. Έδειχνε ζήλο να συνεχίσει και σχεδόν όλες οι δραστηριότητες του άρεσαν πολύ και εκδηλωνόταν πάντα με αυθορμητισμό και χαρά.

2.4.4.2. Ετεροπαρατήρηση

Μέσα από το ίδιο έντυπο και με τις καταγραφές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τον τρόπο που εκφράζεται ο μαθητής και να αποκομίσει πληροφορίες.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012β), οι καθημερινές καταγραφές στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης οδηγούν στην αντίληψη και αξιοποίηση των

δυνατοτήτων του μαθητή, κάτι που μπορεί να δώσει στοιχεία για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση του παιδιού. Αυτή η διαδικασία είναι σύνθετη και λαμβάνει χώρα, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και την ώρα του διαλείμματος, στον προαύλιο χώρο, στο σπίτι.

Η ετεροπαρατήρηση αφορά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή, πράγμα που οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματά του.

2.4.5. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες, κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, στο οποίο σημειώνονται ο μακροπρόθεσμος και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι, η ημερομηνία έναρξης και λήξης του προγράμματος, αλλά και τα κίνητρα που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε η εφαρμογή του να είναι επιτυχής (Χρηστάκης, 2013 :193-194).

Το διδακτικό πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε πέντε φάσεις:

- τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή,
- την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση,
- το σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος παρέμβασης,
- την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και
- την αξιολόγηση του προγράμματος, μέσω εντύπων αξιολόγησης

Διαφοροποιήσεις - διδακτικοί στόχοι

Οι διαφοροποιήσεις του διδακτικού προγράμματος ορίζονται με στόχους που προσδιορίζουν το ετήσιο – μηνιαίο – εβδομαδιαίο πρόγραμμα, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή (Χρηστάκης, 2011).

Διαφοροποιήσεις - ετήσιο πρόγραμμα

Το ετήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει περιοχές της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής οργάνωσης και του προφορικού λόγου. Ο γενικός στόχος - πλατφόρμα ωστόσο εντοπίζεται στον τομέα της ψυχοκινητικότητας και της συναισθηματικής οργάνωσης. Οι ετήσιοι στόχοι ήταν τόσοι όσοι και οι μήνες περίπου που πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση 120 ωρών από την ερευνήτρια, δηλαδή

από τα τέλη Οκτωβρίου μέχρι Απρίλιο αφαιρώντας τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο, λόγω εγχείρησης και ανάρρωσης του μαθητή αλλά και μη δυνατότητας εργασίας στο σχολείο ακόμα και όταν ερχόταν σε αυτό.

Διαφοροποιήσεις - μηνιαίο πρόγραμμα

Το μηνιαίο πρόγραμμα σχεδιάστηκε διαφορετικό για τον κάθε μήνα στοχεύοντας σε διαφορετικές δεξιότητες κάθε μήνα, οι οποίες όμως αναφέρονται και σχετίζονται άμεσα με τις περιοχές του ετήσιου διδακτικού στόχου και προγράμματος. Για τον Οκτώβριο ο στόχος ήταν: Να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του (και όχι μόνο) μέσω του διαλόγου και των ομαδικών εργασιών. Για τον Νοέμβριο: Να συνεργάζεται και να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα με σκοπό τη διεκπεραίωση ομαδικής εργασίας. Για το Δεκέμβριο υπήρχαν δύο υπο – στόχοι, καθώς οι ώρες της Πρακτικής άσκησης και οι παρεμβάσεις ήταν περισσότερες από τους προηγούμενους μήνες: 1. Να αντιληφθεί την έννοια του ενικού και πληθυντικού αριθμού μέσα από ασκήσεις και κείμενα κατανόησης. 2. Να εξασκηθεί στη γραφή κάνοντας περιγραφή μιας εικόνας στο τετράδιό του. Τον Ιανουάριο: Να μάθει τα αναγνωρίζει μέρη του λόγου: ουσιαστικά, ρήματα, επιρρήματα, άρθρα και τον Απρίλιο, την μετεγχειρουργική περίοδο ο στόχος ήταν: Να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να μπορεί να γράφει μόνος του.

Διαφοροποιήσεις - εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα αποτελεί μία περιγραφή του διδακτικού έργου όλης της εβδομάδας και περιλαμβάνει τα διδακτικά βήματα, τις περιοχές και τα υλικά. Ακόμη καθορίζεται σε ποια περίπτωση το διδακτικό βήμα θα κρίνεται επιτυχές ή όχι και στη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθητή Π.Κ.. το διδακτικό βήμα κρίνεται επιτυχές όταν ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία με μέτρια αυτονομία ή χωρίς καμία βοήθεια. (Χρηστάκης, 2011).

Ο διδακτικός στόχος που περιγράφεται στο διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι σαφής, λειτουργικός και να εξηγεί τι θα είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. (Χρηστάκης, 2011) Στο σχέδιο του διδακτικού προγράμματος που εκπονήθηκε για το μαθητή Π.Κ., ο διδακτικός στόχος που τέθηκε είναι «να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του» και αναλύεται στα εξής βήματα:

1^ο Βήμα στις 13/01/2014: Να μπορεί να ξεχωρίζει τα κύρια από τα κοινά ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας το δεξί του χέρι

2^ο Βήμα στις 17/01/2014: Να κάνει συλλαβισμό (γραπτό) των λέξεων, που περιέχουν σύμφωνα τα οποία χωρίζονται και άλλα που δεν χωρίζονται

3^ο Βήμα στις 21/01/2014: Να αναγνωρίζει τα βασικά μέρη του λόγου: ουσιαστικά και ρήματα

4^ο Βήμα στις 23/01/2014: Να διακρίνει το οριστικό και το αόριστο άρθρο μέσα από ασκήσεις (ψυχοκινητικότητας)

5^ο Βήμα στις 24/1/2014: Να μπορεί να αναγνωρίζει τα τοπικά επιρρήματα μέσα σε προτάσεις

6^ο Βήμα στις 1/04/2014: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του (μέσα από ασκήσεις κοπτικής)

7^ο Βήμα στις 3/04/2014: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του (μέσα από ασκήσεις μουσικής)

8^ο Βήμα στις 30/04/2014: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του (μέσα από ασκήσεις εκγύμνασης)

Από το 2^ο έως το 5^ο βήμα, τα βήματα που έχουν τεθεί έχουν στόχο τόσο την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και της ψυχοκινητικότητας, καθώς δημιουργήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούσαν τη χρήση των χεριών του μαθητή. Στόχος ήταν να χρησιμοποιεί μόνο το δεξί χέρι του και να μάθει με αυτό να γράφει μόνος του, χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, να αποκτήσει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτονομία και να επιτευχθεί η πλήρη ένταξη του μέσα στην τάξη αλλά και εκτός αυτής κατ' επέκταση.

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι του διδακτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν πλαστικοποιημένες κάρτες με βέλκτρον, έγχρωμα χαρτόνια, ρόλοι, μπαλάκι anti – stress, αρμόνιο, εφημερίδες, μαρκαδόροι, χρωματιστοί στυλοί ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή.

2.4.6. Συνεντεύξεις ενηλίκων

2.4.6.1. Δομή και οργάνωση συνεντεύξεων

Στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας μας συμπεριλήφθηκαν επίσης συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή μελέτης με συγγενή πολλαπλή αρθρογρύπωση με έμφαση τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους γονείς του, βασισμένες σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη του περιβάλλοντος) που αντιμετωπίζει σχετικά με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και οι οποίοι άξονες ταυτίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας των μαθημάτων και σε χώρο που η ερευνήτρια ήταν μόνοι της με τους συνεντευξιαζόμενους: στο γραφείο των δασκάλων όταν δεν υπήρχε κανείς μέσα, στο τμήμα ένταξης όταν είχε σχολάσει η εκπαιδευτικός, στην τάξη του μαθητή όταν είχε σχολάσει το τμήμα. Οι συνήθεις ώρες ήταν από τις 12:40 μέχρι τις 14:00.

2.4.6.2. Παρουσίαση ερωτήσεων των συνεντεύξεων

Όπως προαναφέραμε, οι συνεντεύξεις είναι ημι – δομημένες και είναι βασισμένες σε θεματικούς άξονες που ταυτίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

1. Συμφωνείτε με τον τρόπο τον οποίο λειτουργεί η παράλληλη στήριξη στο γενικό σχολείο για ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;
2. Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων διευκολύνεται από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης;
3. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ διευρύνει τη συναισθηματική οργάνωση και αυτονομία και του μαθητή;
4. Πιστεύετε ότι η Παράλληλη στήριξη λειτουργεί αποτελεσματικά με σκοπό τη γενικότερη ένταξη του μαθητή στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον;
5. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξει αναφορικά με τη λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης στα γενικά δημοτικά στο κομμάτι των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που παρέχονται μέσα στην τάξη;

2.5. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποσοτικών δεδομένων

2.5.1. Ερωτηματολόγια

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006 :139) με βάση τις τέσσερις υποθέσεις (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση) και απευθύνονται στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης (N-29), τον διευθυντή, τον σύλλογο γονέων (N-10). Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Περιλαμβάνει είκοσι (20) ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert (πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, ελάχιστα, καθόλου) και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δηλώνουν κατά πόσο συμφωνούν με τις συγκεκριμένες προτάσεις επιλέγοντας ανάμεσα στις πέντε προηγούμενες εκδοχές της κλίμακα Likert.

Η πρώτη υπόθεση περιλαμβάνει τα εξής ερωτήματα:

- Θεωρείται πως ο μαθητής σε γενικές γραμμές βοηθείται μέσα στην τάξη από το υποστηρικτικό πρόγραμμα της Π.Σ.;
- Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της Γλώσσας διευκολύνεται με το πρόγραμμα της Π.Σ.;
- Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των Μαθηματικών διευκολύνεται με το πρόγραμμα της Π.Σ.;
- Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της Μελέτης διευκολύνεται με το πρόγραμμα της Π.Σ.;
- Θεωρείται ότι το πρόγραμμα της Π.Σ. μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα στην τάξη όσον αφορά τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ενός μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση;

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση περιλαμβάνει τα εξής ερωτήματα:

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση κειμένου 5-10 γραμμών;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση γραμματικών κανόνων της Β' τάξης;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση ολόκληρου κειμένου στη Γλώσσα;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση του εκάστοτε μαθήματος της Μελέτης;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην επίλυση γλωσσικών ασκήσεων χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Π.Σ.;

Η τρίτη υπόθεση εργασίας περιλαμβάνει τα κάτωθι ερωτήματα:

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους συμμαθητές του;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοήθησε την ανάπτυξη της συνεργασίας του μαθητή με τους συμμαθητές του;
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρείται πως βοηθάει την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος του μαθητή;

Η τέταρτη και τελευταία υπόθεση περιλαμβάνει τα κάτωθι ερωτήματα:

- Η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ;
- Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ εντός τάξης;
- Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ εκτός τάξης (διαλείμματα, γιορτές, περίπατοι-εκδρομές);
- Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ αναφορικά με την εξωσχολική του ζωή;
- Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον;

2.5.2. Κοινωνικές ιστορίες – Πείραμα

Η Δίπλα (2012) αναφέρει πως οι κοινωνικές ιστορίες συντάσσονται κυρίως για τα άτομα με αυτισμό, αφηγούνται και σχολιάζουν *τα όρια και τους κανόνες* τα οποία οι γονείς και οι ειδικοί θέτουν για να ελέγξουν την κοινωνική σύγχυση. Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές συναλλαγές τους, καθώς εκδηλώνουν ασυνήθιστες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Η Δίπλα συνεχίζει υπογραμμίζοντας *«Μια Κοινωνική Ιστορία ως μέθοδος απαιτεί μελέτη και σεβασμό της οπτικής γωνίας και του τρόπου αντίληψης του*

ατόμου με αυτισμό. Μια Κοινωνική Ιστορία ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για ανθρώπους με αυτισμό» (Δίπλα,2012). Παρατηρούμε πως κάθε λοιπόν κοινωνική ιστορία μπορεί να απευθυνθεί τόσο στα άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού όσο και σε εκείνα με τυπική ανάπτυξη.

Στο τέλος της εφαρμογής του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος στην Πρακτική άσκηση που έλαβε χώρα μέσα στην τάξη , έγινε Πειραματική μελέτη με τη χρήση πέντε (5) διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών με οπτικοποιημένες έννοιες και με τρεις (3) ερωτήσεις η κάθε κοινωνική ιστορία. Σε καθεμία κοινωνική ιστορία υπήρχαν 6-7 διευκολυντές με σκοπό την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου που υπηρετούσε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Οι τίτλοι των πέντε κοινωνικών ιστοριών με τη σειρά είναι: «όλοι μαζί μπορούμε για το καλύτερο», «παίζω μουσική μόνος μου», «το καινούριο μου ποδήλατο», «κολύμπι σαν ψάρι» και «οι διακοπές του καλοκαιριού».

Αριθμός πειράματος	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	21/5/2014	22/5/2014	29/5/2014	4/6/2014	6/6/2014
Τίτλος	«Όλοι μπορούμε πάντα για το καλύτερο»	«Παίζω μουσική μόνος μου!»	«Το καινούριο μου ποδήλατο»	«Κολύμπι σαν ψάρι»	«Το καλοκαίρι»
Αριθμός σειρών	9	10	14	9	13 (αλλά είναι σε μορφή ποιήματος)
Αριθμός λέξεων	85	105	148	115	50
Τύπος λέξεων	(Επιτυχία) φσφσφσφφ	(μουσική) σφφσφσφ	(ποδήλατο) σφσφσφσφ	(κολυμπώ) σφσφσφσφ	(καλοκαίρι) σφσφσφσφσφ
Αριθμός	5	6	7	6	7

φωτογραφιών - ενισχυτών					
----------------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 2: Συνοπτικός πίνακας κοινωνικών ιστοριών – πειραμάτων

2.6. Προβλήματα και περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας

Η εχεμύθεια και η ανωνυμία είναι η δύο βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να προστατέψουν τους συμμετέχοντες. Η ανωνυμία σημαίνει ότι ο ερευνητής δε γνωρίζει την ταυτότητα των συμμετεχόντων και αυτό αποτελεί την καλύτερη προστασία τους (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006). Όλα τα στοιχεία και οι πληροφορίες που συγκεντώθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας είναι απόρρητες και εμπιστευτικές, με σεβασμό στον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας.

Απαραίτητα κρίθηκαν η επίσημη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από συνεννόηση με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα στο συγκεκριμένο σχολικό χώρο, αλλά και η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων, προκειμένου η ερευνήτρια να ασχοληθεί με τον συγκεκριμένο μαθητή.

Σε γενικές γραμμές δεν υπήρχαν προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς έγιναν κατά τη διάρκεια των κενών τους ή των διαλειμμάτων, δε δυσανασχέτησαν ούτε αρνήθηκαν να συνεργαστούν. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς απαντήθηκαν χωρίς ιδιαίτερες αντιρρήσεις, ενστάσεις και δυσκολίες. Και οι δύο γονείς συμμετείχαν και στη συνέντευξη και στα ερωτηματολόγια, το ίδιο και ο Διευθυντής παρά τον φόρτο εργασίας του.

3. Κεφάλαιο Γ': Ερευνητικά αποτελέσματα

3.1. Αποτελέσματα 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: *Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στην ΣΠΑ διευκολύνεται με την Π.Σ.*

3.1.1. Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με την καταγραφή των αρχικών παρατηρήσεων με τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που έγινε στις 15/11 /2013, των ενδιάμεσων που έγινε στις 22/02/2014 και των τελικών που έγινε στις 02/05/2014 διαπιστώνεται ότι παρουσιάζονται ανοδικές μεταβολές ενός εξαμήνου στο επίπεδο του μαθητή αναφορικά με τις αντιληπτικές , μνημονικές δεξιότητες, τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες και ειδικότερα το σημασιολογικό κομμάτι, καθώς και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς. Όσον αφορά τις δεξιότητες στο γραφικό χώρο δεν υπάρχει κάποια μεταβολή , λόγω της χειρουργικής επέμβασης του μαθητή στο χέρι του το μήνα Φεβρουάριο.

Στις αντιληπτικές δεξιότητες: ακουστική και απτικοακουστική αντίληψη υπήρχε μια απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Στη τελική μέτρηση δεν υπήρχε καμία απόκλιση από τη γραμμή βάσης. Ο μαθητής αντιλαμβανόταν καλύτερα και με μεγαλύτερη ευκολία τα νοήματα και τη διδασκαλία της δασκάλας της τάξης.

Η μακροπρόθεσμη μνήμη και ο σημασιολογικός τομέας παρουσίαζαν απόκλιση δύο εξαμήνων προς τα κάτω και η οποία εξαλείφθηκε στην πορεία μέσω του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος της εκπαιδευτικού της Π.Σ, καθώς θυμόταν δεξιότητες και τη σημασία λέξεων και γραμματικών εννοιών που είχε διδαχθεί με την εκπαιδευτικό της Π.Σ. αλλά και με τη δασκάλα του τμήματος. Σημαντική βελτίωση δύο εξαμήνων παρουσίασε στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή.

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																			
εξάμηνα/ τάξη φοίτησης	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ: Π.Κ.						ΤΑΞΗ : Α ΕΞΑΜΗΝΟ: Α'				ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: αρχ. Παρατήρηση: 18/11/2013 (ροζ χρώμα), Ενδ. Παρατήρηση: 22/02/2014 (μπλε χρώμα). Τελ. Παρατήρηση: 02-05-2014 (κόκκινο χρώμα)								
	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Αναγνωστικές δεξιότητες: Σημσιολογικό																		
	Αντιληπτικές δεξιότητες (1)			Μνημονικές δεξιότητες (2)			Δεξιότητες - γραφικό χώρο(3)		Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες (4)			Μαθηματικές δεξιότητες(5)		Δεξιότητες συμπεριφοράς(6)					
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Πολυδιάστατες πηριακές αντίληψεις	λεπτογραφική μνήμη - ακουστικών	Μακροπρόθεσμη μνήμη - μνημοεχνική	Βραχυπρόθεσμη λεπτογραφική μνήμη	Χώρο χρονικές προσαρμοσμένες	Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραμικού χώρου	Επιλογική αντίληψη	Γραφή	Μορφολογικό - ορθογραφικό	Σημσιολογικό	Γραπτή έκφραση	Αριθμοί κ μαθηματικά	Γλώσσα κ μαθηματικά	Συναισθηματική υποστήριξη	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική Αυτοεκτίμηση
B' εξ. Α' Γυμν																			
A' εξ. Α' Γυμν																			
B' εξ. ΣΤ' Δημ																			
A' εξ. ΣΤ' Δημ																			
B' εξ. Ε' Δημ																			
A' εξ. Ε' Δημ																			
B' εξ. Δ' Δημ																			
A' εξ. Δ' Δημ																			
B' εξ. Γ' Δημ																			
A' εξ. Γ' Δημ																			
B' εξ. Β' Δημ																			
A' εξ. Β' Δημ																			
B' εξ. Α' Δημ																			
A' εξ. Α' Δημ																			
B' εξ. Νηπ																			
A' εξ. Νηπ																			




Πίνακας 3: Πίνακας ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται από τις ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς και από τις καταγραφές του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Από τις καταγραφές στο ΕΔΑ παρατηρούμε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην Π.Σ. στην αρχή σε πιο μικρό βαθμό αλλά μετά σε μεγαλύτερο βοήθησε το μαθητή στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ο μαθητής έδειχνε χαρούμενος σε κάθε διαφοροποιημένη δραστηριότητα που του δινόταν τόσο στις διδακτικές παρεμβάσεις όσο και στην πειραματική διαδικασία. Πολλές φορές εξέφραζε λεκτικά «ωραίο αυτό κυρία! Να το ξανακάνουμε!». Όσο περισσότερες φορές τα κατάφερνε και ειδικά μόνος του τόσο περισσότερο συχνά έλεγε πόσο του άρεσε η δραστηριότητα και πόσο ήθελε να επαναλάβουμε κάποια ή ότι κάποια ήταν εύκολη: «Εντάξει ρε κυρία, κατάλαβα, κατάλαβα! Εύκολο είναι», «πολύ μου άρεσε αυτό που τα κολλάμε! Μόνος μου, μόνος μου!».

Επιπλέον, από την αυτοξιολόγηση του μαθητή μετά από κάθε παρέμβαση προκύπτει επίσης η τόνωση του αυτοσυναισθήματός του. Ο μαθητής, ανάλογα με το αν ήταν ευχαριστημένος από τη πορεία της δραστηριότητας, διάλεγε ένα πρόσωπο με την αντίστοιχη έκφραση (χαρούμενη, ουδέτερη, λυπημένη). Ο μαθητής όλες τις φορές

διάλεγε το χαρούμενο πρόσωπο και από αυτό φαίνεται ότι ήταν ικανοποιημένος από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων

<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα (χρωματίζετε με το μαρκαδόρο την επιλογή σας)</p>	<p>Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω</p>	<p>Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα</p>
		

Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις σχετικά με το αν η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΣΠΑ διευκολύνεται με την Π.Σ. όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν στο ότι φυσικά και διευκολύνεται, επαληθεύοντας την πρώτη υπόθεση.

Συγκεκριμένα ο Διευθυντής αναφέρθηκε και στη γενικότερη σημασία και συμβολή της Π.Σ., όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

Διευθυντής: «Φυσικά και η λειτουργία της Π.Σ. ενισχύει τη διδασκαλία όχι μόνο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και πολλών άλλων δεξιοτήτων. Μαθησιακά ο μαθητής βελτιώνεται κατά 70% με 80% σε απ' όσο έχω παρατηρήσει και πέρσι. Ο Π.Κ. και πέρσι με τον Παντελή (τον εκπαιδευτικό της Π.Σ.) αλλά και φέτος με την κ. Στ. βλέπω ότι προχωράει και συμβαδίζει με το τμήμα. Γιατί σίγουρα όταν υπάρχει ένας μαθητής με μια τέτοιου είδους δυσκολία μέσα σε ένα τμήμα, πρέπει να υπάρχει κάποιος να τον διευκολύνει καθώς η δασκάλα της τάξης δεν μπορεί και δεν προλαβαίνει να διαθέτει έξτρα χρόνο στο μαθητή. Έχω παρατηρήσει ότι γενικά τα παιδιά αυτά πάντα έχουν βελτίωση. Να χειροτερέψουν αποκλείεται, ή θα μείνουν στάσιμα – πράγμα δύσκολο – ή θα έχουν βελτίωση. Οπότε ναι, θεωρώ πως στο μαθησιακό κομμάτι σαφώς και διευκολύνεται από την Π.Σ.»

Παρόμοια άποψη εξέφρασε και η δασκάλα της τάξης Θ.Μ. η οποία τόνισε και τη συμβολή της εκπαιδευτικού της Π.Σ.:

Θ.Μ.: «Υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι, που δεν θέλουν τον εκπαιδευτικό της Π.Σ. μέσα στην τάξη ή δεν ξέρουν πώς να χειριστούν αυτή την καινούρια σχετικά “κατάσταση”. Έχω 28 χρόνια υπηρεσίας και είναι η δεύτερη φορά που κάνει μάθημα

με έναν εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη όλη τη χρονιά να με παρακολουθεί. Όχι μόνο διευκολύνεται η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων για το συγκεκριμένο μαθητή, αλλά και γενικά όλο το κλίμα της τάξης και η συνεργασία με ένα νέο εκπαιδευτικό φέρνει θαυμαστά αποτελέσματα. Είμαι πολύ τυχερή που δύο χρονιές έχω δουλέψει με δύο καταπληκτικά παιδιά (εκπαιδευτικούς Π.Σ.), τον Παντελή πέρσι και τη Σ. φέτος η οποία είναι από τα καλύτερα παιδιά με ήθος, ενέργεια και σωστή κρίση. Όταν η Σ. έλειπε από την τάξη, καταλάβαινα πόσο τελικά αναγκαία και χρήσιμη ήταν τόσο για τον Π.Κ. όσο και για μένα (γέλια). Από τον Οκτώβριο μέχρι τέλος της χρονιάς η βελτίωση του Π.Κ. ήταν αλματώδης μπορώ να πω και οι επιδόσεις του άγγιζαν και ίσως σε κάποια μαθήματα όπως τα Μαθηματικά, ξεπερνούσαν κάποιων άλλων μαθητών».

Ο γυμναστής συμφώνησε με την 1^η ερευνητική υπόθεση, αν και δεν είχε πολλά να πει λόγω της φύσης του αντικειμένου, στο οποίο ο μαθητής δεν είχε εκ των πραγμάτων άμεση και ενεργή συμμετοχή τις περισσότερες φορές.

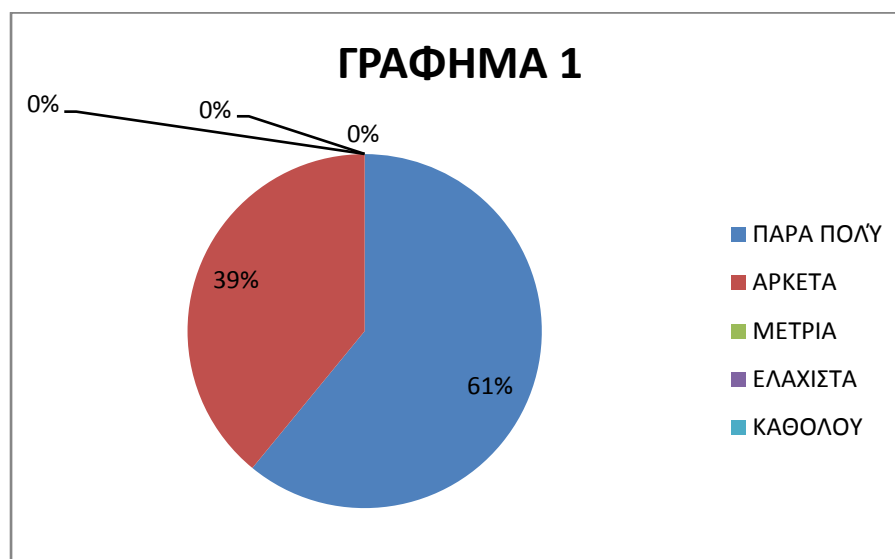
Γυμν.: «Είχε και πέρσι Π.Σ. ο μαθητής. Κοίτα, στη γυμναστική δεν μπορεί αναγκαστικά να συμμετέχει όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Όμως βλέπω ότι παίρνει θάρρος όταν είναι η κυρία του δίπλα του η οποία τον βάζει να συμμετέχει σε κάποια ομαδικά παιχνίδια να έχει κάποιο ρόλο. Απ' αυτό που βλέπω, μπορώ να υποθέσω ότι σίγουρα και η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων διευκολύνεται με την Π.Σ.»

Τέλος η μητέρα του μαθητή, Μ.Κ., μας απάντησε τα κάτωθι σχετικά με την Π.Σ. και τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:

«Εγώ κορίτσι μου, τι να σου πω, το Δημοτικό έχω βγάλει (γέλια). Ξέρω όμως ότι το παιδί μου δικαιούται Π.Σ. και όσο τη δικαιούται θα αγωνίζομαι για να την έχει. Τώρα στα μαθήματα που λες, τον βλέπω ότι κάθε φορά που πάμε σπίτι μου λέει με χαρά τι έκαναν με τις κυρίες του και με την κυρία Σ. Τι του είπε, τι παιχνίδια έπαιζαν, τι έγραψαν, πώς τα πήγε, και τι πήρε. Τι να σου πω, ο Π. ξέρει πιο πολλά από μένα (γέλια). Εγώ είμαι πολύ ικανοποιημένη από τα παιδιά της Π.Σ. και πέρσι και φέτος. Χρυσά παιδιά και μου έλεγαν συνέχεια να φεύγω, να μην κάθομαι στο σχολείο και στα διαλείμματα. Και η συνεργασία μας πολύ καλή. Η κυρία του τώρα που έλειπε 2-3 βδομάδες από το σχολείο λόγω του χειρουργείου, ήρθε από μόνη της στο σπίτι για να του αναπληρώσει τα μαθήματα που έχασαν! Εγώ πάντως και μέσα στην τάξη που τον βλέπω, μια χαρά είναι και συμμετέχει και καλά τα πάει».

3.1.2. Ποσοτικά δεδομένα

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα που σχετίζονται με την 1^η ερευνητική υπόθεση παρατηρούμε από τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων N=39, 29 εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και 10 γονείς του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, το 61% περίπου σε μέσο όρο των πέντε ερωτήσεων της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης απάντησαν πως η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων διευκολύνεται «*πάρα πολύ*» από το υποστηρικτικό πρόγραμμα της Π.Σ., ενώ σε ποσοστό 39% περίπου σε μέσο όρο των πέντε ερωτήσεων απάντησαν ότι διευκολύνεται «*αρκετά*», όπως φαίνεται και στο γράφημα. Δεν υπήρχε καμία άλλη απάντηση πέραν αυτών των δύο: «*πάρα πολύ*» και «*αρκετά*».



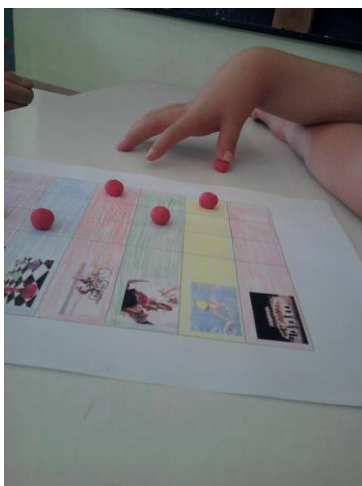
Γράφημα 1: Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ με έμφαση στη ΣΠΑ διευκολύνεται με το υποστηρικτικό πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης

Το αποτέλεσμα του γραφήματος επαληθεύει πλήρως την 1^η ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν και κατά πόσο βοηθάει η Π.Σ. τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση.

Αναλύοντας τα δεδομένα από την πειραματική στοχευμένη διαδικασία, βρέθηκε ότι ο μαθητής κατάφερε να κατανοήσει όλες τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες που του χορηγήθηκαν με τη βοήθεια φωτογραφιών – ενισχυτών και να απαντήσει σε όλα τα ερωτήματα σωστά. Ο μαθητής έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετείχε ενεργά κατά την πειραματική διαδικασία δίνοντας τις απαντήσεις με σχετική ευκολία και

ταχύτητα. Οι φωτογραφίες – ενισχυτές σίγουρα λειτούργησαν ενθαρρυντικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Με βάση την πειραματική διαδικασία και την ανάλυση των απαντήσεων, αποδεικνύεται ότι οι διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη μορφή της κοινωνικής ιστορίας συνεισφέρουν ουσιαστικά στη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή Π.Κ. με ΣΠΑ μέσω της Π.Σ.

Ο μαθητής απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις των κοινωνικών ιστοριών, σε κάποιες με μια μικρή βοήθεια της εκπαιδευτικού της Π.Σ. κάθε κοινωνική ιστορία αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις κατανόησης, συνολικά δηλαδή 15 ερωτήσεις στις οποίες το ποσοστό επιτυχίας ήταν 100%. Επομένως οι σωστές απαντήσεις του μαθητή στις ερωτήσεις των κοινωνικών ιστοριών της πειραματικής διαδικασίας, επαληθεύει πλήρως την 1^η ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση διευκολύνεται από την Π.Σ.



Εικόνα 1 & εικόνα 2: Δραστηριότητες από τις πειραματικές διαδικασίες – κοινωνικές ιστορίες

3.2. Αποτελέσματα 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στην ΣΠΑ στην κατανόηση κειμένου

3.2.1. Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με την καταγραφή των αρχικών παρατηρήσεων με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και που έγινε στις 15/11 /2013, των ενδιάμεσων που έγινε στις 22/02/2014 και των τελικών που έγινε στις 02/05/2014 διαπιστώνεται ότι ο

μαθητής στις δεξιότητες της Γλώσσας αναφορικά με την κατανόηση έχει παρουσιάσει ανοδική μεταβολή ενός εξαμήνου, αναφορικά με τη γραφή η αρχική με την τελική μέτρηση συμπίπτουν ενώ στην ενδιάμεση παρατηρείται μια πτώση λόγω της χειρουργικής επέμβασης που είχε υποβληθεί στο β' τρίμηνο. Ο μαθητής πλέον κατανοεί μικρά και λίγο πιο μεγάλα κείμενα, ερωτήσεις κατανόησης και εκφωνήσει ασκήσεων και συμμετέχει μόνος του μέσα σε ερωτήσεις του μαθήματος. Δεν χρειάζεται η επεξήγηση δύο και τρεις φορές από τη δασκάλα της Π.Σ. Στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου ωστόσο υπήρχε μια μείωση ενός εξαμήνου στην τελική μέτρηση που έγινε, παρόλο που στην ενδιάμεση είχε παρατηρηθεί μια βελτίωση ενός εξαμήνου. Αυτό οφείλεται στην απουσία του μαθητή από το σχολείο 2-3 εβδομάδων λόγω του θέματος υγείας.

Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας ο προφορικός λόγος και οι νοητικές ικανότητες του μαθητή είναι σε σταθερά επίπεδα από την αρχική μέχρι την τελική μέτρηση, ταυτίζονται με τη γραμμή βάσης που βρίσκεται ο μαθητής (α' εξ. Β' Δημ.). Η ψυχοκινητικότητά του παρουσιάζεται και αυτή σταθερά δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ σημαντική βελτίωση έχει εμφανίσει η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή η οποία είχε άνοδο δύο εξαμήνων στην τελική μέτρηση χωρίς να παρουσιάζει καμία πλέον απόκλιση από τη γραμμή βάσης.

Οι δεξιότητες των Μαθηματικών και της συμπεριφοράς του Π.Κ. είναι σε άριστο σχεδόν επίπεδο, δεν παρουσίαζαν καμία απόκλιση από την αρχή μέχρι το τέλος με αποτέλεσμα οι μετρήσεις σε αυτές τις περιοχές να απεικονίζονται με μια ευθεία γραμμή.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ: Π.Κ.					ΤΑΞΗ :Β' ΕΞΑΜΗΝΟ: Α'					Ημερομηνία: 29/11/2013 (μοβ γραμμή) 22/02/2014: (Κόκκινη γραμμή) 02/05/2014: (πράσινη γραμμή)							
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)				
λεξιλόγιο	κατανόηση	γραφή	μείωση/αύξηση	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5	5οκλ.5
β' εξ. Α' Γυμν.																			
α' εξ. Α' Γυμν.																			
β' εξ. ΣΤ' Δημ.																			
α' εξ. Στ' Δημ.																			
β' εξ. Ε' Δημ.																			
α' εξ. Ε' Δημ.																			
β' εξ. Δ' Δημ.																			
α' εξ. Δ' Δημ.																			
β' εξ. Γ' Δημ.																			
α' εξ. Γ' Δημ.																			
β' εξ. Β' Δημ.																			
α' εξ. Β' Δημ.																			
β' εξ. Α' Δημ.																			
α' εξ. Α' Δημ.																			
β' εξ. Νηπ.																			
α' εξ. Νηπ.																			

Πίνακας 4: Πίνακας γενικών μαθησιακών δυσκολιών

Από τον πίνακα ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η 2^η ερευνητική υπόθεση για το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση κειμένου, επαληθεύεται πλήρως. Προς αυτή την επαλήθευση βοήθησαν και το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε μέσα στην τάξη σε στόχους – βήματα που αναφέρονταν στην κατανόηση κειμένων μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες και ασκήσεις από την εκπαιδευτικό της Π.Σ.

Από τις καταγραφές που κάναμε με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση στο ΕΔΑ βρήκαμε ότι η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός της Π.Σ. είναι αποτελεσματική, αφού διαπιστώνεται η πρόοδος του μαθητή σε πολλούς τομείς και ειδικά στις δεξιότητες της Γλώσσας. Στο παρακάτω έντυπο φαίνεται η προθυμία του μαθητή να αναλάβει μόνος του να γράψει το γραπτό λόγο το μήνα Απρίλιο (μετά από μήνες του χειρουργείου) όταν είχε εξασκηθεί πλέον να γράφει με το δεξί του χέρι, αλλά και να κάνει κάποιες άλλες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας συμμετέχοντας κανονικά και ομαλά όπως όλοι οι υπόλοιποι συμμαθητές του.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:	Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:
-------------------------------	---	---

α/α, ημερομηνία (γράφετε από κάτω)	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφετε από κάτω)
1-4-2014	<p>«Κυρία, θέλω να το γράψω μόνος μου το γραπτό λόγο»</p> <p>«Κυρία!! Μου άρεσε πολύ που έκοψα! Να ξανακόψω! Να μου δώσετε κι άλλα χαρτιά να κόβω!! Χαχαχ»</p>	<p>«Είσαι σίγουρος Παναγιώτη μου; Για να μην κουραστείς και να μην αργήσεις σου το λέω, αν θες μπορούμε να το πούμε προφορικά»</p> <p>«Αλήθεια Παναγιώτη μου;; Ε, τότε, την επόμενη φορά που θα κάνουμε κάτι αντίστοιχο, θα τα κόψεις μόνος σου!»</p>	<p>« Εεε, εντάξει, δεν πειράζει κυρία. Δεν κουράζομαι. Μου αρέσει να γράφω!»</p> <p>«Γιούπιι!! Το λέω και στη μαμά στο σπίτι να μου δίνει διάφορα χαρτιά να κόβω διάφορα, έτσι»</p>	<p>Ο Παναγιώτης τα πήγε πάρα πολύ καλά σήμερα....</p>

Πίνακας 5: Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης 6^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις σχετικά με το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή με ΣΠΑ στην κατανόηση κειμένων οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν τα ακόλουθα:

Διευθυντής: « Ό, τι είπα και προηγουμένως ισχύει και στην περίπτωση της κατανόησης. Έτσι και αλλιώς η κατανόηση δεν ανήκει με τη σειρά της και αυτή σε μία από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που κατακτούν τα παιδιά στο σχολείο και εξελίσσουν στην πορεία? Σίγουρα όμως σε αυτό το κομμάτι της κατανόησης να ξέρεις παίζει ρόλο και το νοητικό δυναμικό του καθενός, που εν πολλοίς είναι κληρονομήσιμο. Αλλά όπως και να έχει σαφώς και η Π.Σ και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζει η συνάδελφος στην τάξη βελτιώνει την κατανόηση κειμένων».

Η δασκάλα της τάξης Θ.Μ. ανέφερε με τη σειρά της κάποια παραδείγματα από την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου προγράμματος και τα οποία έχει παρατηρήσει στο μαθητή μέσα στην τάξη:

Θ.Μ.: «Βλέπω τον Π. αλλαγμένο ως προς την κατανόηση των κειμένων που κάνουμε μέσα στην τάξη. Παλιότερα δεν το έκανα, αλλά πολλές φορές τώρα, όταν διαβάζουμε το καινούριο μάθημα και ξεκινάμε να “ξεκλειδώνουμε” το κείμενο, του κάνω ερωτήσεις χωρίς να σηκώνει χέρι ή χωρίς να το περιμένει. Ενώ βλέπω ότι ξαφνιαάζεται, παρόλα αυτά απαντάει στην ερώτηση για παράδειγμα «Ποιος ήταν ο ήρωας», «Τι έκανε», «Για ποιο λόγο το έκανε», κ.α. και φυσικά θεωρώ πως η Σ. (δασκάλα της Π.Σ.) βοήθησε προς αυτή την κατεύθυνση».

Η μητέρα του μαθητή απάντησε τα κάτωθι σχετικά με την κατανόηση κειμένων μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

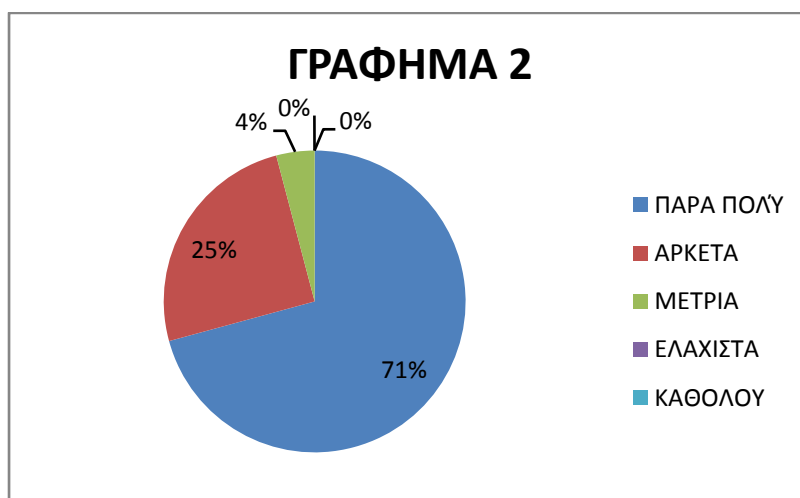
Μητέρα: «Ο Π. όσο είναι σπίτι, γιατί στο σχολείο δεν ξέρω, μου λέει τελευταία τι διαβάζει. Δηλαδή διαβάζει ας πούμε κάτι, και μετά μου λέει τι έλεγε αυτό που διάβασε. Και παίρνει κανά παραμύθι ή κανένα βιβλίο, του έχει πει η δασκάλα του να διαβάζει και μου λέει τι διάβασε. Παλιά δεν το έκανε, άντε να γινόταν μια φορά το καλοκαίρι ίσως».

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εμπλεκόμενων με το μαθητή ενηλίκων, γίνεται φανερό πώς όλοι συμφωνούν στο γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω της Π.Σ. διευκολύνει την κατανόηση κειμένων, επαληθεύοντας έτσι πλήρως τη 2^η ερευνητική υπόθεση.

3.2.2 Ποσοτικά δεδομένα

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα που σχετίζονται με την 2^η ερευνητική υπόθεση παρατηρούμε από τα ερωτηματολόγια πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, το 71% των απαντήσεων ανήκαν στην κατηγορία «πάρα πολύ», το 25% στην κατηγορία «αρκετά», ενώ ένα μικρό ποσοστό 4% απάντησε «μέτρια» στην πέμπτη και τελευταία ερώτηση της υπόθεσης για το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην επίλυση γλωσσικών ασκήσεων χωρίς βοήθεια από τη δασκάλα της Π.Σ. Στις υπόλοιπες τέσσερις ερωτήσεις οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν από «πάρα πολύ» μέχρι «αρκετά».

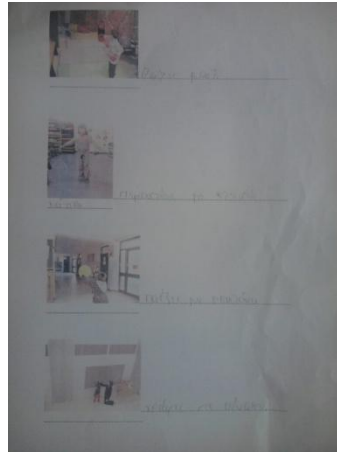
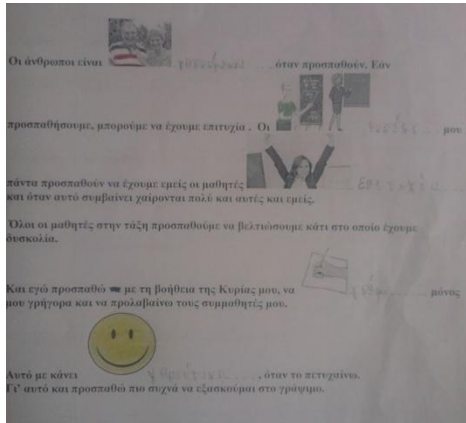
Η πρώτη ερώτηση για το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση κειμένου 5-10 γραμμών το 90% των ερωτηθέντων απάντησαν «πάρα πολύ» και μόλις το 10% «αρκετά».



Γράφημα 2: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στην ΣΠΑ στην κατανόηση κειμένου

Είναι αξιοσημείωτο ότι και κανείς από τους ερωτηθέντες δεν έχει απαντήσει «ελάχιστα» ή «καθόλου», πράγμα που αποδεικνύει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός της Π.Σ. για την κατανόηση κειμένου και ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΣΠΑ είναι αποτελεσματική.

Από τα δεδομένα της πειραματικής στοχευμένης διαδικασίας, βρέθηκε ότι ο μαθητής ολοκλήρωσε με επιτυχία τις δραστηριότητες με τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες που του χορηγήθηκαν με τη βοήθεια φωτογραφιών – ενισχυτών και απάντησε σε όλα τα ερωτήματα σωστά (3/3). Με βάση την πειραματική διαδικασία και την ανάλυση των απαντήσεων, επαληθεύεται πλήρως και ενισχύεται η 2^η ερευνητική υπόθεση για το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στη ΣΠΑ στην κατανόηση κειμένου.



Εικόνα 3 & εικόνα 4: Δραστηριότητες από τις πειραματικές διαδικασίες – κοινωνικές ιστορίες

3.3. Αποτελέσματα 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους*

3.3.1. Ποιοτικά δεδομένα

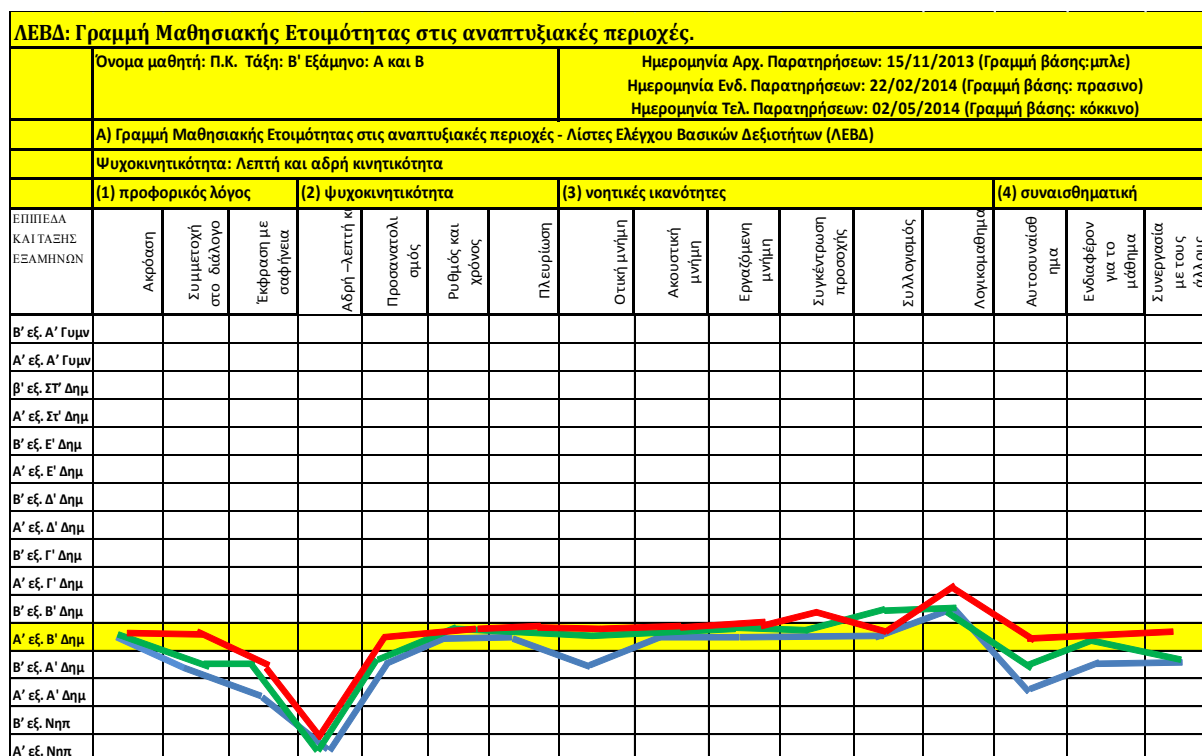
Σύμφωνα με την καταγραφή των αρχικών παρατηρήσεων των ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας που έγινε στις 15/11 /2013, των ενδιάμεσων που έγινε στις 22/02/2014 και των τελικών που έγινε στις 02/05/2014 διαπιστώνονται μεταβολές στον προφορικό λόγο, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα στον προφορικό λόγο παρατηρείται μια άνοδος δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων στη συμμετοχή στο διάλογο και στην έκφραση με σαφήνεια. Ειδικότερα η συμμετοχή στο διάλογο του μαθητή άγγιξε τη γραμμή βάσης στην τελική μέτρηση, καθώς ο Π.Κ. ήθελε πολλές φορές να μιλήσει μέσα στην τάξη (σηκώνοντας όσο μπορούσε το χέρι του) και συμμετείχε από μόνος του σε ομαδικές συζητήσεις με τους συμμαθητές του. Η έκφρασή του αντιμετώπιζε μεγάλη δυσκολία στην αρχή, παρόλα αυτά όμως ο μαθητής έφτασε σε σημείο να μπορεί και προφορικά και ειδικά γραπτώς να εκφράζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια, ακρίβεια και οργάνωση στο λόγο του.

Αναφορικά με τις νοητικές ικανότητες, ο τομέας της συγκέντρωσης προσοχής δεν παρουσίαζε κάποια δυσκολία. Παρόλα αυτά ανέβηκε ένα εξάμηνο πάνω (α' εξ. Γ' Δημ.) από την τάξη στην οποία φοιτούσε ο μαθητής και αυτό πιθανόν να οφείλεται στην ωριμότητα του μαθητή λόγω του προβλήματος που βιώνει εδώ και πολλά χρόνια και λόγω του γεγονότος ότι είναι ένας χρόνο μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του.

Εξαιτίας των παραπάνω αλλά και της έφεσης που δείχνει στα Μαθηματικά, η λογικομαθηματική σκέψη του μαθητή ήταν από την αρχική μέτρηση ένα εξάμηνο μπροστά και παρουσίασε άνοδο ακόμη ενός εξαμήνου, με αποτέλεσμα να βρίσκεται μία τάξη μπροστά στον τομέα αυτό από την τάξη φοίτησης του.

Αξιοσημείωτη βελτίωση παρουσιάζει ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το αυτοσυναίσθημά του, σε κάθε μέτρηση παρουσίαζε άνοδο κάθε φορά ενός εξαμήνου, μέχρι που έφτασε να ταυτίζεται με τη γραμμή βάσης, όπως η περιοχή του ενδιαφέροντος για μάθηση και της συνεργασίας με άλλους. Ο μαθητής μέσα από τις διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες ενίσχυσε το αυτοσυναίσθημά του, απέκτησε μια εκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του και ασφάλεια στις συνεργασίες του με τους συμμαθητές του. Έδειξε ενδιαφέρον να μαθαίνει καινούρια πράγματα, ρωτούσε συνέχεια και απέκτησε γενικά ενδιαφέρον για τη μάθηση και το σχολείο, πέραν του τυπικού που υπήρχε νωρίτερα.



Πίνακας 6: Πίνακας Μαθησιακής ετοιμότητας

Εξετάζοντας τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας παρατηρούμε, πως η 3^η ερευνητική υπόθεση, για το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους, επαληθεύεται πλήρως από τον παραπάνω πίνακα.

Από τις καταγραφές που έγιναν στην αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε πώς ο μαθητής στην πορεία των διδακτικών παρεμβάσεων όλο και πιο πολύ εκδήλωνε το ενδιαφέρον του να κάνει μόνος του τις δραστηριότητες και ανέφερε πόσο πολύ του άρεσαν. Αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον του για μάθηση και ενισχύθηκε αρκετά το αυτοσυναίσθημά του που τον βοήθησε να αποκτήσει τη συναισθηματική αυτονομία με τους άλλους συμμαθητές του.

Παρακάτω φαίνεται από το ΕΔΑ μιας διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης με στόχο τη συναισθηματική αυτονομία και την ψυχοκινητικότητα, οι φράσεις θαυμασμού και εκδήλωσης ικανοποίησης του μαθητή.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:		Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:
α/α, ημερομηνία (γράφετε από κάτω)	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)
3-4-2014	«όχιι, θα μείνουμε να παίξω εδώ! » «Κυρία, εγώ θα παίξω και εσείς θα τραγουδάτε, ενταξει; Κυρία, τραγουδήστε!» «πάμε Κυρία!»	«Εντάξει Παναγιώτη μου! Ό, τι θέλεις» «Εντάξει! Λα, λαλλα, λαλα, λαααα, λοοοοο, λα, λα» « Λα, λαλλα, λαλα, λαααα, λοοοοο, λα, λα»	«Στοπ! Θα σας ξαναπώ εγώ εγώ πάμε!» «Στοπ!»

	<p>«Κυρία; Καλά παίζω;;»</p> <p>«Κυρία, θέλω και εγώ να μάθω αρμόνιο!»</p>	<p>«Αμέεε! Βέβαια»</p> <p>«Παναγιώτη μου, όταν μεγαλώσεις, είμαι σίγουρη πως θα μάθεις να παίζεις και θα είσαι ένας τέλειος πιανίστας όταν μεγαλώσεις ακόμα πιο πολύ»</p>	<p>(γελάει με χαρά και ικανοποίηση)</p>
	<p>«Κυρία, σας ευχαριστώ για το δώρο. Για το αρμόνιο που έπαιξα. Μου άρεσε πάρα πολύ».</p>	<p>«Αγόρι μου, σου υπόσχομαι ότι μετά τις διακοπές του Πάσχα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα θα σου φέρνω το αρμόνιο και θα παίζουμε παρέα»</p>	<p>«Ααα, αλήθεια; Τέλεια!»</p>

Πίνακας 7: έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης 7^{ης} διδακτικής παρέμβασης

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις των ενηλίκων αναφορικά με το κατά πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή, απαντούν τα κάτωθι επιβεβαιώνοντας και αυτοί με τη σειρά τους μερικώς την 3^η ερευνητική υπόθεση.

Διευθυντής: «Όταν λες συναισθηματική οργάνωση και αυτονομία να υποθέσω ότι εννοείς το πώς ο ίδιος ο μαθητής βιώνει το πρόβλημα του και πώς αισθάνεται απέναντι στους υπόλοιπους μη ανάπηρους συμμαθητές του. Θεωρώ πως και σε αυτό το κομμάτι με κατάλληλο πρόγραμμα, όπως λες διαφοροποιημένη διδασκαλία – δεν τα ξέρω εγώ αυτά τόσο καλά, είμαι πιο παραδοσιακός (γέλια) – σίγουρα θα ενισχυθεί η συναισθηματική του οργάνωση. Ήδη βλέπω τον Π. Κ. πιο άνετο και πιο κοντά με τους συμμαθητές του».

Δασκάλα της τάξης:

Θ.Μ.: «Ο Π.Κ. πιστεύω ότι θα πρέπει πιο πολύ να αυτονομηθεί συναισθηματικά από το οικογενειακό του περιβάλλον και ειδικότερα τη μητέρα του. Αυτό είναι πολύ δύσκολο, δεν ξέρω αν μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός διαφοροποιημένου προγράμματος για ένα μήνα μέσα στο σχολείο και δεν ξέρω αν γενικά μπορεί να γίνει από τη στιγμή που είναι ένα παιδί που δεν αυτοεξυπηρετείται και έχει άμεση ανάγκη τη μητέρα του προς το παρόν τουλάχιστον και με την οποία το συναισθηματικό δέσιμο είναι υπέρ το δέον αναπόφευκτο. Όμως παρόλα αυτά έχω παρατηρήσει πως στο σχολείο γενικά με τους συμμαθητές του και τους άλλους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά. Το αυτοσυναίσθημα του έχει όντως τονωθεί και τον βλέπω πιο δραστήριο και σίγουρο. Επιζητά με περισσότερη αυτοπεποίθηση την συναναστροφή με τους άλλους».

Ο γυμναστής:

Γυμν: «Ο Π. αγαπάει πολύ τη δασκάλα του και αυτό το καταλαβαίνουμε όλοι. Είναι ένα παιδί που εξ ορισμού και εκ των πραγμάτων δένεται με τους ανθρώπους, και έχει ανάγκη από αυτή την επαφή και επικοινωνία. Νομίζω πως ναι, έχει ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του και έχουν τεθεί οι βάσεις για τη συναισθηματική αυτονομία. Έχουν δουλέψει πολύ πάνω σε αυτό απ' ότι μου έχει πει και η συνάδελφος, αυτό είναι το πιο σημαντικό που θα ήθελε να πετύχει για τον Π. και νομίζω πως έχει βάλει το λιθαράκι της σε αυτό».

Η μητέρα του Π.Κ.:

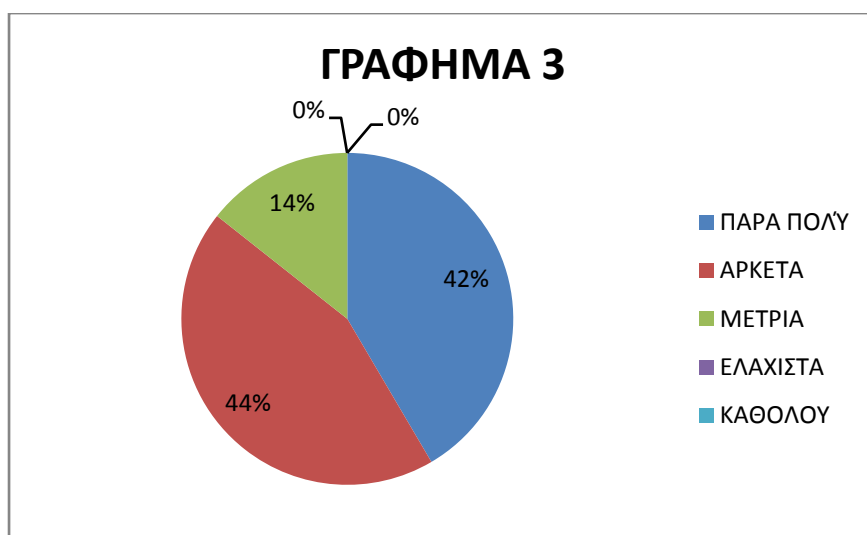
Μητέρα: «Δεν ξέρω πότε και κατά πόσο θα μπορεί το παιδί μου να είναι ανεξάρτητος από τους άλλους ή από εμένα. Και συναισθηματικά – πως το λες – είναι κάπως δύσκολο. Με την κυρία Σ.(δασκάλα Π.Σ.) έχουν κάνει πολλά πράγματα μαζί και μου τα δείχνει. Με τους άλλους, τους συμμαθητές του έχω δει εδώ στο σχολείο ότι έχει έρθει πιο κοντά και αυτό μου έχουν πει και οι δασκάλες του. Τον πλησιάζουν και από μόνοι τους, να κάνουν παρέα, τον πηγαίνουν και στα διαλείμματα βόλτα με το καρότσι, και αυτουνού του αρέσει και νιώθει πιο όμορφα ψυχολογικά».

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων παρατηρούμε πως οι συνεντευξιζόμενοι έδωσαν βάση σε διαφορετικά σημεία κάθε φορά στη συνέντευξη τους και αυτό είναι αξιοσημείωτο. Επιβεβαίωσαν την 3^η ερευνητική υπόθεση θέτοντας τους

προβληματισμούς τους και ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με τη συναισθηματική αυτονομία ενός μαθητή με αναπηρικά προβλήματα. Όλοι συμφώνησαν ότι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν γίνει βήματα προς αυτό, αλλά δεν αρκεί μόνο μέσα σε ένα τόσο μικρό χρονικό διάστημα και σε ένα χώρο που το παιδί βρίσκεται μέχρι τις 12:25 το μεσημέρι.

3.3.2. Ποσοτικά δεδομένα

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα της 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης σχετικά με τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή Π.Κ., παρατηρούμε μια περίπου ταύτιση των ποσοστών με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων. Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με την 3^η ερευνητική υπόθεση υπάρχουν πολλές απαντήσεις που ανήκουν στην κατηγορία «μέτρια», ενώ τα ποσοστά της κατηγορίας «πάρα πολύ» και «αρκετά» μοιράζονται. Από τις πέντε ερωτήσεις συνολικά, το 42% περίπου απάντησε «πάρα πολύ», ενώ το 44% «αρκετά». Αυτή τη φορά υπήρχε και η κατηγορία «μέτρια» που άγγιξε το 14% των απαντήσεων. Παρακάτω παριστάνεται το σχετικό γράφημα.



Γράφημα 3: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους

Από τις αναλύσεις των απαντήσεων του ερωτηματολογίου των ενηλίκων N= 39, παρατηρούμε πώς η 3^η ερευνητική υπόθεση σχετιζόμενη με τη συναισθηματική

οργάνωση και αυτονομία του μαθητή σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επαληθεύεται μερικώς.

Αναλύοντας τα δεδομένα από την πειραματική στοχευμένη διαδικασία, βρέθηκε ότι ο μαθητής κατάφερε να κατανοήσει όλες τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία και τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες και να απαντήσει σε όλα τα ερωτήματα σωστά. Ο μαθητής δεν έχει δώσει ακόμα κάποια λάθος απάντηση από τις τρεις ερωτήσεις των κοινωνικών ιστοριών. Έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετείχε ενεργά κατά την πειραματική διαδικασία δίνοντας τις απαντήσεις με σχετική ευκολία και ταχύτητα. Οι φωτογραφίες – ενισχυτές σίγουρα λειτούργησαν ενθαρρυντικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Με βάση την πειραματική διαδικασία και την ανάλυση των απαντήσεων, αποδεικνύεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη μορφή της κοινωνικής ιστορίας συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτονομίας του μαθητή με ΣΠΑ με τους άλλους.



Εικόνα 5: Δραστηριότητα από τις πειραματικές διαδικασίες

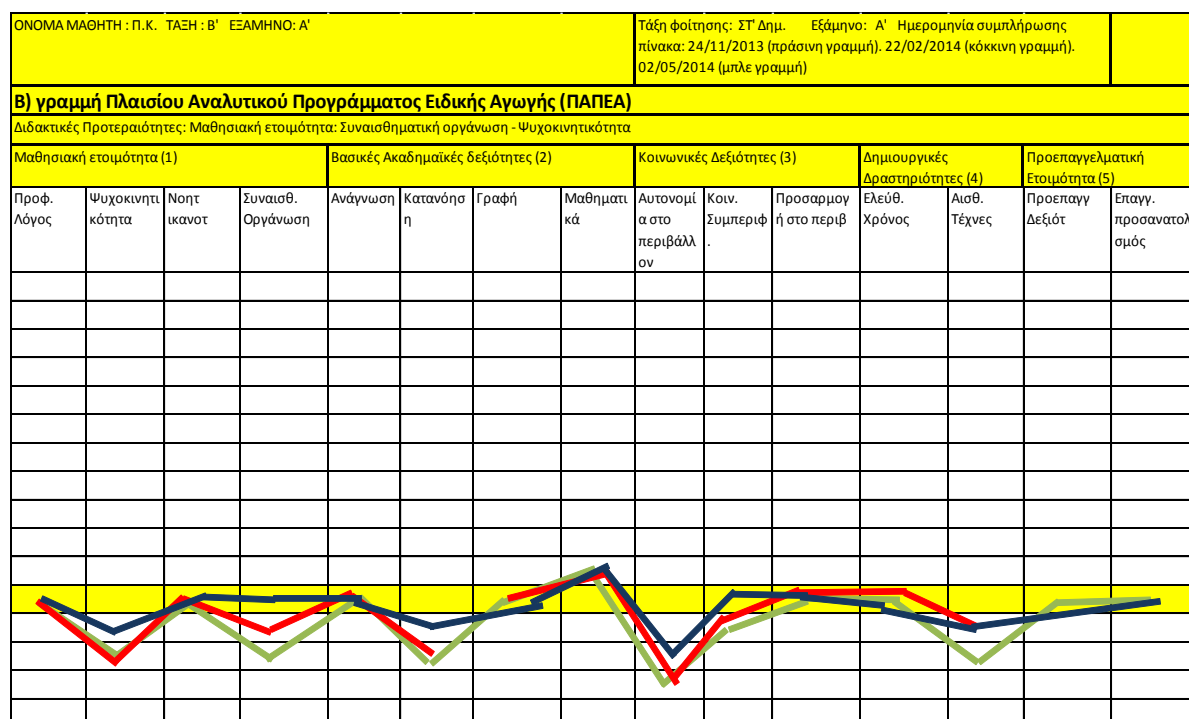
3.4. Αποτελέσματα 4^{ης} ερευνητικής υπόθεσης: Η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση

3.4.1. Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με την καταγραφή των αρχικών παρατηρήσεων με τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που έγινε στις 15/11 /2013, των ενδιάμεσων που έγινε στις 22/02/2014 και των τελικών που έγινε στις 02/05/2014, παρατηρούνται ανοδικές μεταβολές σε όλες τους τομείς του Παραρτήματος Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ): στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή και η ψυχοκινητικότητά του που ήταν και ο βασικός στόχος του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρουσίασαν βελτίωση ενός εξαμήνου και δύο εξαμήνων αντίστοιχα. Παρόμοια ανοδική πορεία, χωρίς όμως να αγγίζει τη γραμμή βάσης έδειξε και η περιοχή της κατανόησης των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Μια μικρή ανοδική μεταβολή παρουσίασαν στις κοινωνικές δεξιότητες, η περιοχή της αυτονομίας στο περιβάλλον και της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες βελτιώθηκαν ένα εξάμηνο, χωρίς όμως η αυτονομία στο περιβάλλον να αγγίζει τη γραμμή βάσης και να παραμένει δύο εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο που βρίσκεται ο μαθητής.



Πίνακας 8: Πίνακας ΠΑΠΕΑ

Από την εφαρμογή του στοχευμένου και ατομικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ μέσω των δραστηριοτήτων διαπιστώνεται ότι υποστηρίζεται επαρκώς η ενταξιακή διαδικασία του μαθητή. Ο Π.Κ. άρχισε σταδιακά να εντάσσεται στις ομάδες εργασίες της τάξης, να τον πλησιάζουν οι συμμαθητές του όταν τον έβλεπαν να κάνει τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες, να συμμετέχει και ο ίδιος από μόνος του, να επιζητά τη συνεργασία με αποτέλεσμα να εντάσσεται πλήρως στο σχολικό περιβάλλον εντός και εκτός τάξης. Από τις καταγραφές της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης του ΕΔΑ επαληθεύεται η 4^η ερευνητική υπόθεση πώς το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στη ΣΠΑ.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων παρατηρείται πώς η 4^η ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται πλήρως και από τους τέσσερις συνεντευξιζόμενους ενηλίκους.

Διευθυντής: « Σαφώς και υποστηρίζεται η ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με το πρόγραμμα αυτό που εφαρμόζει η δασκάλα της Π.Σ. Όλη η λειτουργία της Π.Σ. έχει στόχο την ενταξιακή διαδικασία και η οποία επιτυγχάνεται ειδικά μέσω των διαφοροποιημένων ατομικών προγραμμάτων».

Η δασκάλα της τάξης με τη σειρά της υποστήριξε την ενταξιακή διαδικασία ως αποτέλεσμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ:

Θ.Μ.: «Το στοχευμένο και δομημένο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από τη δασκάλα της Π.Σ. για τον Π.Κ. θεωρώ πως ναι, πέτυχε την ένταξη του μαθητή στο σχολείο, τόσο μέσα στην τάξη όσο και εκτός τάξης, στα διαλείμματα. Στις εφημερίες παρακολουθώ τον Π. πώς αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του αλλά πολλές φορές και με άλλους μαθητές άλλων τμημάτων και τάξεων. Βλέπω την αλλαγή στις σχέσεις του, τη συμπεριφορά του και την ψυχολογία του. Δεν θέλει όπως παλιά να βρίσκεται τόσο συχνά με τη μητέρα του, αλλά με άλλα παιδιά που τον παίρνουν και πάνε βόλτα στο προαύλιο αλλά και στο παγκάκι όταν κάθονται και συζητούν».

Ο γυμναστής της τάξης:

Γυμν: « Ναι, εννοείται πώς υποστηρίζεται η ενταξιακή διαδικασία του μαθητή σύμφωνα με ένα στοχευμένο, ατομικό πρόγραμμα. Αυτό έχει φανεί ειδικά τελευταία. Ο Π.Κ. έχει ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στον σχολικό χώρο, έχει γίνει επικοινωνιακός με τα παιδιά και τα παιδιά με αυτόν πολύ περισσότερο από ό, τι πριν».

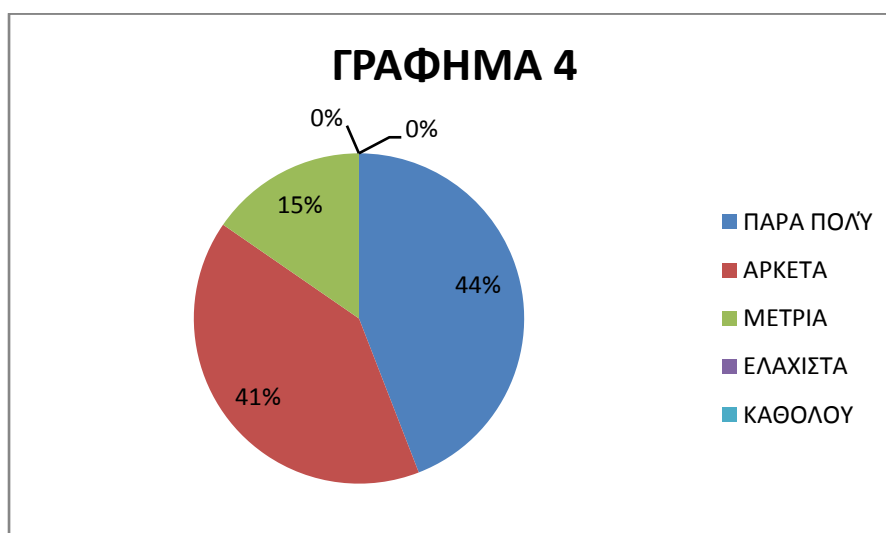
Τέλος, η μητέρα του Π.Κ. υποστήριξε τα εξής:

Μητέρα: « Εννοείτε αν αυτά που κάνει με την κυρία του μέσα στην τάξη αν τον βοηθάνε να κάνει παρέες; Έτσι νομίζω, δεν ξέρω από αυτά, τι να σου πω...(γέλια). Εγώ τον βλέπω πιο ανοιχτό και χαρούμενο όντως με τα παιδιά από την τάξη του. Η Αναστασία τον παίρνει και τον κάνει βόλτες με το καρότσι, και η Αθανασία, ο Νίκος...».

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εμπλεκόμενων με το μαθητή ενηλίκων, γίνεται φανερό πώς όλοι συμφωνούν εκλαμβάνοντας με τον δικό τους τρόπο τις ερωτήσεις και το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο γεγονός ότι η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση, επαληθεύοντας πλήρως την 4^η και τελευταία ερευνητική υπόθεση.

3.4.2. Ποσοτικά δεδομένα

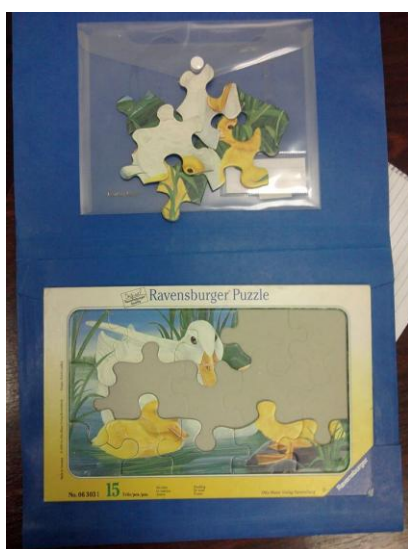
Από την ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της 4^η ερευνητικής υπόθεσης αναφορικά με το κατά πόσο η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή το 44% των απαντήσεων έδειξαν ότι η ενταξιακή διαδικασία υποστηρίζεται «πάρα πολύ». Το 41% των ερωτηθέντων απάντησαν «αρκετά», ενώ αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό του 15% των ερωτηθέντων που έδωσαν την απάντηση «μέτρια».



Γράφημα 4: Η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου για το αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ εκτός τάξης (διαλείμματα, γιορτές, περίπατοι – εκδρομές), ενδιαφέρον προκαλεί το 28% περίπου των ερωτηθέντων που απάντησαν «μέτρια», γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Στην ίδια ερώτηση το 25% έδωσε την απάντηση «πάρα πολύ» και το μεγαλύτερο ποσοστό 49% περίπου ανήκε στην κατηγορία «αρκετά».

Αναλύοντας τις κοινωνικές ιστορίες, βρέθηκε ότι ο μαθητής ολοκλήρωσε με επιτυχία τις δραστηριότητες με τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες που του χορηγήθηκαν με τη βοήθεια φωτογραφιών – ενισχυτών και απάντησε σε όλα τα ερωτήματα σωστά (3/3). Με βάση την πειραματική διαδικασία και την ανάλυση των απαντήσεων, επαληθεύεται πλήρως και ενισχύεται η 4^η ερευνητική υπόθεση για το αν η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ με έμφαση στη ΣΠΑ στην κατανόηση κειμένου.



Εικόνα 6 & εικόνα 7: Δραστηριότητες από τις πειραματικές διαδικασίες – κοινωνικές ιστορίες

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της διδασκαλίας των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΣΠΑ στο υποστηρικτικό πλαίσιο της Π.Σ. Για την εγκυρότερη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι τα συμπεράσματα προκύπτουν από μία μόνο μελέτη περίπτωσης και δεν μπορούν να γενικευθούν. Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως ο τόπος, ο χρόνος και οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολείου και τα συμπεράσματα δεν πρέπει να θεωρούνται οριστικά και αμετάκλητα. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα των πινάκων παρατήρησης, του διδακτικού προγράμματος, των κοινωνικών ιστοριών, των ερωτηματολογίων και των ημι - δομημένων συνεντεύξεων της μελέτης μας, προέκυψαν τα συμπεράσματα.

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι από τους πίνακες παρατήρησης, την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση, εντοπίστηκαν οι αδυναμίες του μαθητή, οι οποίες και αξιολογήθηκαν και με βάση αυτές σχεδιάστηκε το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα. Στόχος του προγράμματος ήταν ο μαθητής να αποκτήσει μια λεπτή κινητικότητα στο δεξί του χέρι μέσα από τη διδασκαλία και γνώση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάστηκε βελτίωση στις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας: της ψυχοκινητικότητας, του προφορικού λόγου και της συναισθηματικής οργάνωσης, πράγμα που διαπιστώθηκε και από την τελική μέτρηση. Από τις ημι - δομημένες συνεντεύξεις εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών (διευθυντής σχολείου, εκπαιδευτικός τάξης, γυμναστής) και γονέων (μητέρα μαθητή) σχετικά με τις τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ αυτές επιβεβαιώθηκαν επίσης , και από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών (σύλλογο διδασκόντων) και των γονέων (σύλλογο γονέων και κηδεμόνων). Το ποσοστό επιτυχίας του στις κοινωνικές ιστορίες, μέσω των οποίων εξετάστηκε η κατάκτηση του στόχου, ήταν άριστο, με μια μικρή βοήθεια σε δυο –τρεις ερωτήσεις από τις πέντε κοινωνικές ιστορίες από την εκπαιδευτικό της Π.Σ.

Η παρούσα μελέτη εξέταζε τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με τη βοήθεια της Π.Σ. μέσω του στόχου της ψυχοκινητικότητας. Ωστόσο σημαντική

βελτίωση είχε το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, η συναισθηματική του οργάνωση και αυτό είναι αξιόλογο και δεν πρέπει να παραβλεφθεί. Το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα βοήθησε το μαθητή να αναπτύξει αρκετές και σημαντικές κοινωνικές, ακαδημαϊκές και ψυχοκινητικές δεξιότητες και αυτό επιβεβαιώθηκε από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων. Από τις τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύτηκαν πλήρως από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα οι 1^η, η 2^η και η 4^η ενώ η 3^η επαληθεύτηκε μερικώς αναφορικά με τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους, προβάλλοντας οι συνεντευζιαζόμενοι κάποιες ενστάσεις και προβληματισμούς αναφορικά με τη συναισθηματική αυτονομία στο οικογενειακό του κυρίως περιβάλλον το οποίο θα έχει με τη σειρά του αντίκτυπο στο κοινωνικό.

5. Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί που συναντούν μία παρόμοια περίπτωση παιδιού με αυτή του μαθητή της έρευνάς μας, θα μπορούν να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις και τη διδακτικό τους έργο ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή που συναντούν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το περιβάλλον και να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η παρούσα μελέτη προτείνει ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες στην ειδική αγωγή σχετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Προτείνει, για παράδειγμα, τη διερεύνηση της διδασκαλίας διαφορετικών περιπτώσεων παιδιών με ΓΝΩΣΥΚΟΙ, ώστε να είναι εφικτή η εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Ακόμη προτάσσεται η διερεύνηση πιο σπάνιων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή σπάνιων συνδρόμων, ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν πιο πλήρη εικόνα για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των στρατηγικών εκπαίδευσης. Σχετικά με την ένταξη, προτείνεται η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που εμπλέκονται με τη σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική αγωγή –Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση

Barisone M. (2013). Φάκελος σημειώσεων για το μάθημα «Θεωρία της διαχείρισης της ομάδας στο πλαίσιο της Ένταξης». Ανάκτηση 30 Μαρτίου 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>

Bürglen, L., Amiel, J., Viollet, L., Lefebvre, S., Burlet, P., Clermont, O., Raclin, V., Landrieu, P., Verloes, A., Munnich, A., & Melki J. (1996). Survival Motor Neuron Gene Deletion in the Arthrogryposis Multiplex Congenita–Spinal Muscular Atrophy Association. *The journal of clinical investigation*, 98 (5), 1130-1132. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2014 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC507534/>

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα Ε.(χ.χ.). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου 2013 από το Διαδίκτυο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf>

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Δίπλα, Α. (2013). Παρεμβάσεις με κοινωνικές ιστορίες. Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ04: *Μεθοδολογία της Παρέμβασης*. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα. Ανάκτηση 27 Ιανουαρίου 2013, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δράκος ,Γ.Δ., &Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2011).Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών. Αθήνα: Διάδραση.

Δροσινού Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. 68,3-19

Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2012). Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο «ΕΑΕ01. Ειδική Διδακτική». Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση 28 Ιουνίου 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δροσινού, Μ., (2006).Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολείο και παιδιά με αναπηρίες. Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Μάρτιος 50, 82-93.

Δροσινού, Μ. (2005). Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 29, 69-74.

Δροσινού, Μ. (2002). Αντιλήψεις και διαδικασίες ενσωμάτωσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Μια προσέγγιση απόψεων από το διεθνές συνέδριο για την Ειδική Αγωγή στο Μάντσεστερ της Μεγάλης Βρετανίας (24-28 Ιουλίου 2000). *Το σχολείο και το σπίτι*, 443, 289- 299.

Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). *Το σχολείο και το σπίτι*, 9, 445-452.

Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). *Το σχολείο και το σπίτι*, 8, 383-390.

Draper R. (2011). Arthrogryposis Multiplex Congenita. 1-5. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.patient.co.uk/doctor/Arthrogryposis-Multiplex-Congenita.htm>

Eklblom A.G., Laurell T., Arner M., (2014). Epidemiology of congenital upper limb anomalies in Stockholm, Sweden, 1997 to 2007: Application of the Oberg, Manske, and Tonkin classification. *The Journal of the Hand Surgery*. 39, (2), 237- 248. DOI: 10.1016/j.jhsa.2013.11.014 Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363502313015529>

Hall J.G. (2014). Arthrogryposis (multiple congenital contractures): diagnostic approach to etiology, classification, genetics, and general principles. *European Journal of Medical Genetics*. 57, (8), 464-472. DOI: 10.1016/j.ejmg.2014.03.008 Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1769721214000615>

Ζώνιου Α. – Σιδέρη, (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου Α. – Σιδέρη (επιμ.), (2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β΄ Πράξη. Αθήνα: Πεδίο

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο: Μάθηση και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Kimber Eva, (2009). Arthrogyrosis: causes, consequences and clinical course in Amyoplasia and Distal Arthrogyrosis. Institute of Clinical Sciences. Goteborg.

Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου 2014 από https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21079/3/gupea_2077_21079_3.pdf

Kumar P., Burton B. K. (2008). Arthrogyrosis. Congenital Malformations: Evidence- Based Evaluation and Management. The Mc Graw Hill Companies.

Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου 2014 από [http://www.americanchildneurologyuae.ae/files/neurological-diseases/CONGENITAL_BRAINMALFORMATION/Congenital-](http://www.americanchildneurologyuae.ae/files/neurological-diseases/CONGENITAL_BRAINMALFORMATION/Congenital-Malformations.pdf#page=338)

[Malformations.pdf#page=338](http://www.americanchildneurologyuae.ae/files/neurological-diseases/CONGENITAL_BRAINMALFORMATION/Congenital-Malformations.pdf#page=338)

Lindsay G., (2004). Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο: Μια προοπτική με κρίσιμο μέλλον. Μτφ.: Τσιώμος Κ, Χατζηγεωργίου Α., επιμ.: Δροσινού Μ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 136, 127-148

Παντελιάδου Σ, (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. Σύγχρονη εκπαίδευση, 82-83, 90-96

Παπασταμάτης Α., (2002). Οι γνώμες των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ολιγοθέσια σχολεία. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 45, 19- 36

Polizzi A., Huson S.M., Vincent A. (2000). Teratogen Update: Maternal Myasthenia Gravis as a cause of Congenital Arthrogyriposis. *Teratology*. 62, 332-341. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2014, από <http://teratology.org/updates/62pg332.pdf>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Shaheen R., Al-Owain M., Khan A.O., Zaki M.S., Hossni H.A.A., Al – Tassan R., Eyaid W., Alkuraya F.S. (2014). Identification of three novel ECEL1 mutations in three families with distal arthrogyriposis type 5D. *Clinical genetics*. 85, 568- 572. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2015 από http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fcg.12226?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1

Sheldon W. (1932). Amyoplasia Congenita (Multiple congenital articular rigidity: Arthrogriposis multiplex congenital). *Archives of disease in childhood*, 7 (39), 117-136. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1975215/>

Singhal SR, Paul A., Nanda S., Singhal SK. (2010). Successful pregnancy outcome by caesarean section in a woman with Arthrogryposis Multiple Congenita (AMC). Journal home. 14, (3). Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.ajol.info/index.php/ajrh/article/view/109274>

Staheli T. L., Hall G.J., Jaffe M. K., Paholke O.D.,(1998). Arthrogryposis: A text Atlas,1-24. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου από http://www.global-help.org/publications/book/book_arthrogryposis.html

Τσάνα Ε., Μακρή Β., Δροσινού Μ., (2009). Ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης. Σκέψεις για το μέλλον της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θέματα ειδικής αγωγής, 47, 3-18

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.(2010). Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΕΣΠΑ 2007-2013. Αθήνα, Intraway ΕΠΕ

Warnock M., Brahm N., (2011) ,edited by Lorella Terzi. Special Educational Needs: A new look, Book Review, Journal of Research in Special Educational Needs, 11, 79–82

Χρηστάκης Κ. (2011). Διδακτική Προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Γ.Κ. (2013). Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών και γονέων

Ημερομηνία_____Αύξων Αριθμός_____

Η ερευνητική αυτή εργασία εκπονείται στα πλαίσια του Διακρατικού Μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής του τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Ελλάδα και του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο, Ιταλία. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα από τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικού και τους γονείς των μαθητών που φοιτούν στο γενικό δημοτικό σχολείο.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αναφέρεται στο αν το πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες ή / και εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη) λειτουργεί αποτελεσματικά στο γενικό δημοτικό σχολείο και ειδικότερα αν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες μαθητών με αναπηρίες ή / και εκπαιδευτικές ανάγκες διευκολύνονται με την παράλληλη στήριξη.

Δημογραφικά στοιχεία:

Ηλικία:

22-30 31-40 41-50 51+

Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:

0-3 4-7 8-16 17-25 26+

Ερωτήσεις:

1. Θεωρείται πως ο μαθητής σε γενικές γραμμές βοηθείται μέσα στην τάξη από το υποστηρικτικό πρόγραμμα της Π.Σ.;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα
Καθόλου

2. Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της Γλώσσας διευκολύνεται με το πρόγραμμα της Π.Σ.;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

3. Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των Μαθηματικών διευκολύνεται με το πρόγραμμα της Π.Σ.;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

4. Η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της Μελέτης διευκολύνεται με το πρόγραμμα της Π.Σ.;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

5. Θεωρείται ότι το πρόγραμμα της Π.Σ. μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα στην τάξη όσον αφορά τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ενός μαθητή με Συγγενή Πολλαπλή Αρθρογρύπωση;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα

Καθόλου

6. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση κειμένου 5-10 γραμμών;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

7. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση γραμματικών κανόνων της Β' τάξης;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

8. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση ολόκληρου κειμένου στη Γλώσσα;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

9. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση του εκάστοτε μαθήματος της Μελέτης;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Μέτρια

Ελάχιστα

Καθόλου

10. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει το μαθητή στην επίλυση γλωσσικών ασκήσεων χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Π.Σ;
- Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου
11. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διευρύνει τη συναισθηματική αυτονομία του μαθητή με τους άλλους συμμαθητές του;
- Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου
12. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή;
- Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου
13. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση;
- Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου
14. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοήθησε την ανάπτυξη της συνεργασίας του μαθητή με τους συμμαθητές του;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

15. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρείται πως βοηθάει την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος του μαθητή;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

16. Η στοχευμένη και ατομική διδασκαλία (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

17. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ εντός τάξης;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

18. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ εκτός τάξης (διαλείμματα, γιορτές, περίπατοι-εκδρομές);

Πάρα πολύ

Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

19. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ αναφορικά με την εξωσχολική του ζωή;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου

20. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει, κατά τη γνώμη σας, αποτελεσματικά την ενταξιακή διαδικασία του μαθητή με ΣΠΑ στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον;

Πάρα πολύ
Αρκετά
Μέτρια
Ελάχιστα
Καθόλου



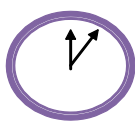

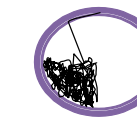
3^η φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων.

Στοιχεία μαθητή			Διδακτικός στόχος:		
Όνομα: Παναγιώτης			Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του, ακολουθώντας την ομάδα.		
Τάξη φοίτησης: Β' Δημοτικού εξάμηνο: α'			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης		
Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο - τάξη)			Ημ. έναρξης: 13/1/2014		
			Ημ. λήξης: 30/4/2014		
			Διάρκεια: 8 παρεμβάσεις		
Ανάγνωση			Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):		
Γραφή			Τ1 περιμένω να πάει καλά. Περιμένω να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του, από τη στιγμή που λόγω χειρουργείου στο αριστερό δεν θα μπορεί αν χρησιμοποιεί και τα αριστερά ως υποβοηθητικό.		
Μαθηματικά			Τ2 περιμένω να μην πάει καλά. Πολύ πιθανό σε κάποιες δραστηριότητες να χρειαστεί τη βοήθεια μου για την ολοκλήρωση τους.		
α' εξάμηνο	β' εξάμηνο	β' εξάμηνο	Τ3 θα πρέπει να τροποποιήσω. Ίσως χρειαστεί να αναλύσω κάποια βήματα σε μικρότερα.		
Β' Δημοτικού	Α' Δημοτικού	Β' δημοτικού			
Ηλικία: 8,5 ετών					
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: Παράλληλη Στήριξη					
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Σοβαρά Ορθοπεδικά Ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ)					
Υλικά			ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες		
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	1 ^ο Βήμα:		
	Ψαλίδι	Υπολογιστής	Να μπορεί να ξεχωρίζει τα κύρια από τα κοινά ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας το δεξί του χέρι.		
Βιβλίο Γλώσσας Β' Δημοτικού	Χαρτόνια Α4	Κινητό τηλέφωνο	2 ^ο Βήμα:		
Νοητικές ικανότητες	εφημερίδες	Αρμόνιο	Να κάνει συλλαβισμό (γραπτό) των λέξεων, που περιέχουν σύμφωνα τα οποία χωρίζονται και άλλα που δεν χωρίζονται.		
Συναισθηματική οργάνωση	Κόλλα- πλαστικοποιητή	Χρωματιστοί στυλοί	3 ^ο Βήμα:		
Προφορικός λόγος	Μπαλάκι anti -stress		Να αναγνωρίζει τα βασικά μέρη του λόγου: ουσιαστικά και ρήματα		
	Βέλτρον	Εκτυπωτή	4 ^ο Βήμα:		
	Μαρκαδόρους	Διαδίκτυο	Να διακρίνει το οριστικό και το αόριστο άρθρο μέσα από ασκήσεις (ψυχοκινητικότητας).		




Υλικά			ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες		
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	1 ^ο Βήμα:		
	Ψαλίδι	Υπολογιστής	Να μπορεί να ξεχωρίζει τα κύρια από τα κοινά ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας το δεξί του χέρι		
Βιβλίο Γλώσσας Β' Δημοτικού	Χαρτόνια Α4	Κινητό τηλέφωνο	2 ^ο Βήμα:		
Νοητικές ικανότητες	εφημερίδες	Αρμόνιο	Να κάνει συλλαβισμό (γραπτό) των λέξεων, που περιέχουν σύμφωνα τα οποία χωρίζονται και άλλα που δεν χωρίζονται.		
Συναισθηματική οργάνωση	Κόλλα- πλαστικοποιητή	Χρωματιστοί στυλοί	3 ^ο Βήμα:		
Προφορικός λόγος	Μπαλάκι anti -stress		Να αναγνωρίζει τα βασικά μέρη του λόγου: ουσιαστικά και ρήματα		
	Βέλτρον	Εκτυπωτή	4 ^ο Βήμα:		
	Μαρκαδόρους	Διαδίκτυο	Να διακρίνει το οριστικό και το αόριστο άρθρο μέσα από ασκήσεις (ψυχοκινητικότητας).		
			5 ^ο Βήμα:		
			Να μπορεί να αναγνωρίζει τα τοπικά επηρήματα μέσα σε προτάσεις.		
			6 ^ο Βήμα: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του μέσα από ασκήσεις κοπτικής.		
			7 ^ο Βήμα: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του (μέσα από ασκήσεις μουσικής).		
			8 ^ο Βήμα: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του (μέσα από ασκήσεις εκγύμνασης)		
Κριτήρια επιτυχίας			Αμοιβή		
Χρόνος: 8 παρεμβάσεις			Λεκτική: «Μπράβο Παναγιώτη μου, τα πήγες πολύ καλά».		
Συχνότητα επιτυχίας: 7/8 φορές			Υλική: αυτοκόλλητα και σφραγίδες από αυτοκινητάκια Μακουίν.		
Ολοκλήρωση: 8/8 φορές			Άλλη: Θα του δοθεί η δυνατότητα μετά από κάθε προσπάθεια να παίζει μουσική και να ακούει μουσική από το αρμόνιο του σχολείου.		
Αυτονομία: Μεσαία			Αξιολόγηση		
Συμπεριφορά: Να μπορεί να ολοκληρώνει με χαρά τις δραστηριότητες με όσο					

Δευτέρα διδακτική παρέμβαση: 2^ο βήμα

Να κάνει συλλαβισμό (γραπτό) των λέξεων, που περιέχουν σύμφωνα τα οποία χωρίζονται και άλλα που δεν χωρίζονται.

Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:						Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες:					
Φοτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	είναι	17	ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ	2014	Φοτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	είναι	17	ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ	2014
											
Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 15 λεπτά				Σημειώστε την γλωσσική άσκηση Να κάνει ανάγνωση όλων των λέξεων στην πλαστικοποιημένη καρτέλα που το δόθηκε.					
12:05	12:20	15 λεπτά									
											
Σημειώστε τις αισθητηριακές – γλωσσικές ασκήσεις:											
Να τοποθετήσει τις σωστές έτοιμες συλλαβισμένες											

Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 15 λεπτά	
12:05	12:20	15 λεπτά	Σημειώστε την γλωσσική άσκηση
			Να κάνει ανάγνωση όλων των λέξεων στην πλαστικοποιημένη καρτέλα που το δόθηκε.
Σημειώστε τις αισθητηριακές – γλωσσικές ασκήσεις:			
Να τοποθετήσει τις σωστές έτοιμες συλλαβισμένες καρτέλες σε κάθε λέξη.			
			

	Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων		
	Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα	Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω	Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα
			
Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Θεωρώ πως η δραστηριότητα ήταν επαρκής.			
Τι πήγε καλά: Ο Π. τα κατάφερε και χάρηκε γι' αυτό. Χρειάστηκε όμως τη βοήθεια μου, γιατί δεν μπορούσε να ψάχνει σε τόσο εύρος τη σωστή λέξη.			
Τι να διαφοροποιήσω: Να μειώσω την ποσότητα και έκταση της δραστηριότητας. Νομίζω πως ήταν παραπάνω απ' ό τι μπορούσε.			

Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

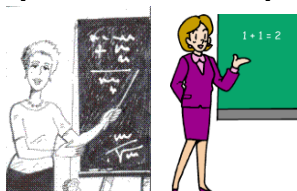
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να μπορεί να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να γράφει μόνος του				
Μαθητής/τρια: Παναγιώτης ηλικία: 8,5 ετών Σχολείο: 7 ^ο Δ.Σ. Καλαμάτας Τάξη: Β2 Διάγνωση: Σοβαρά Ορθοπαιδικά Ελαττώματα με σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες Αρ. Πρακτικής Άσκησης: 22 ¹ Σχόλια: (λέξεις κλειδιά):				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:		Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:	
α/α, ημερομηνία (γράφετε από κάτω)	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφετε από κάτω)
1-4-2014	<p>«Κυρία, θέλω να το γράψω μόνος μου το γραπτό λόγο»</p> <p>«Κυρία!! Μου άρεσε πολύ που έκογα! Να ξανακόψω! Να μου δώσετε κι άλλα χαρτιά να κόβω!! Χαχαχα»</p>	<p>«Είσαι σίγουρος Παναγιώτη μου; Για να μην κουρασθείς και να μην αργήσεις σου το λέω, αν θες μπορούμε να το πούμε προφορικά»</p> <p>«Αλήθεια Παναγιώτη μου;; Ε, τότε, την επόμενη φορά που θα κάνουμε κάτι αντίστοιχο, θα τα κόψεις μόνος σου!»</p>	<p>« Εεε, εντάξει, δεν πειράζει κυρία. Δεν κουράζομαι. Μου άρεσει να γράφω!»</p> <p>«Γιούπιι!! Το λέω και στη μαμά στο σπίτι να μου δίνει διάφορα χαρτιά να κόβω διάφορα, έτσι»</p>	<p>Ο Παναγιώτης τα πήγε πάρα πολύ καλά σήμερα! Και γραπτό λόγο έγραψε μόνος του και μια χαρά τα κατάφερε στο κόψιμο του χαρτονιού με το ψαλίδι. Για αρχή έγραψε πάρα πολύ καλά. Αυτό που θέλουμε να βελτιώσουμε είναι η μεγαλύτερη αυτονομία στη γραφή του δεξιού χεριού, την ταχύτητα γραφής και τη δύναμη (με την οποία πατά το μολύβι). Αυτά όλα είναι αρκετά σημαντικά, γιατί κατά πρώτον από δω και πέρα ο Π. θα γράφει μόνο με το δεξί</p>

Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας

Όλοι μπορούμε πάντα για το καλύτερο



Οι άνθρωποι είναι όταν προσπαθούν. Εάν προσπαθήσουμε, μπορούμε να έχουμε επιτυχία . Οι



.....μου πάντα προσπαθούν να έχουμε εμείς οι



μαθητές και όταν αυτό συμβαίνει χαίρονται πολύ και αυτές και εμείς.

Όλοι οι μαθητές στην τάξη προσπαθούμε να βελτιώσουμε κάτι στο οποίο έχουμε δυσκολία.



Και εγώ προσπαθώ να με τη βοήθεια της Κυρίας μου, να μόνος μου γρήγορα και να προλαβαίνω τους συμμαθητές μου.



Αυτό με κάνει , όταν το πετυχαίνω.

Γι' αυτό και προσπαθώ πιο συχνά να εξασκώμαι στο γράψιμο.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Πότε νιώθουμε χαρούμενοι, σύμφωνα με το κείμενο που μόλις διάβασες;		
1 ^η απάντηση	Όταν έχουμε δυσκολία	
2 ^η απάντηση	Όταν έχουμε επιτυχία	X
3 ^η απάντηση	Όταν έχουμε αποτυχία	

2^η ερώτηση: Τι προσπαθούν οι κυρίες για τους μαθητές τους;		
1 ^η απάντηση	Να είναι χαρούμενοι	
2 ^η απάντηση	Να είναι επιτυχημένοι	
3 ^η απάντηση	Να είναι χαρούμενοι και επιτυχημένοι	X

3^η ερώτηση: Τι προσπαθώ και εγώ πολύ μέσα στην τάξη;		
1 ^η απάντηση	Να γράφω μόνος μου γρήγορα	X
2 ^η απάντηση	Να κάνω τις εργασίες μου μόνος μου	
3 ^η απάντηση	Να μιλάω με τους συμμαθητές μου	

Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας

Παίζω μουσική μόνος μου!



Σε ποιον δεν αρέσει η ;!

Όλα τα παιδιά και οι μεγάλοι λατρεύουν τη μουσική.



Εμένα μου αρέσει πολύ και να και να μουσική.



Στο σχολείο μου έχουμε το αγαπημένο μου μουσικό όργανο, ένα



!

Κάποιες φορές με την κυρία μου παίζουμε αρμόνιο μαζί.

Τώρα έχω μάθει και **παίζω μόνος μου!**

Η κυρία μου έχει πει ότι είναι καλό να παίζω αρμόνιο ή άλλο μουσικό όργανο.

Μου αρέσουν οι διαφορετικοί ήχοι που βγάζει το αρμόνιο.



Χαίρομαι που μπορώ και εγώ μόνος μου πια να !

Θα συνεχίσω να παίζω αρμόνιο μόνος μου, γιατί μου αρέσει πολύ και με κάνει να



νιώθει πολύ !

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Η μουσική αρέσει σε:		
1 ^η απάντηση	Παιδιά και ηλικιωμένους	
2 ^η απάντηση	Γονείς	
3 ^η απάντηση	Σε μεγάλους και μικρούς	X

2^η ερώτηση: Σύμφωνα με τον αφηγητή, του αρέσει πιο πολύ να παίζει:		
1 ^η απάντηση	Αρμόνιο	
2 ^η απάντηση	Με τη δασκάλα του αρμόνιο	
3 ^η απάντηση	Να παίζει μόνος του αρμόνιο	X

3^η ερώτηση: Γιατί νομίζεις ότι είναι καλό να παίζει μουσική ο αφηγητής;		
1 ^η απάντηση	Τον βοηθάει σε κάποια δυσκολία που έχει	X
2 ^η απάντηση	Τον ηρεμεί	
3 ^η απάντηση	Τον βοηθάει να κάνει πιο γρήγορα τα μαθήματα του.	

Ενδεικτικές οπτικοποιημένες διαφοροποιήσεις



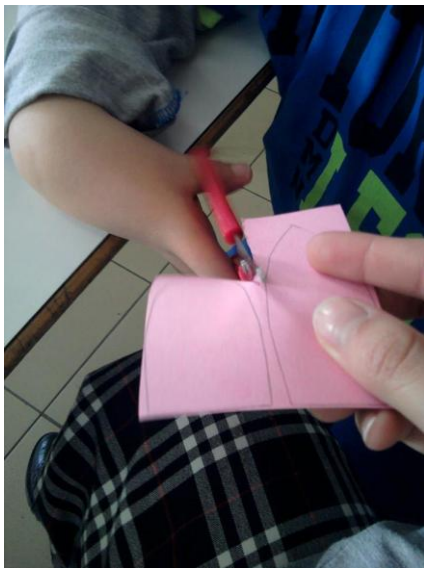
διαφοροποίησης

Δραστηριότητα 3^{ης} διδακτικής

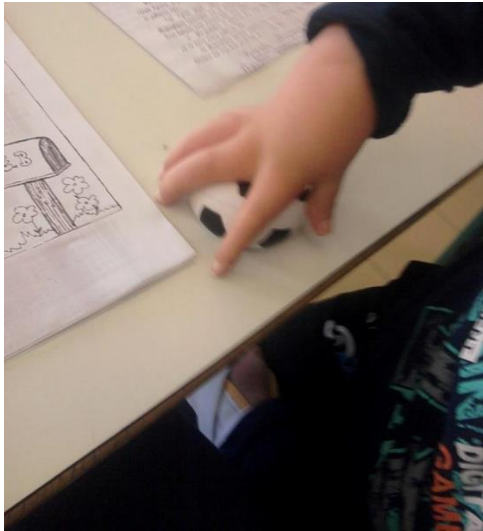


διαφοροποίησης

Δραστηριότητα 5^{ης} διδακτικής



Δραστηριότητα 6^{ης} διδακτικής διαφοροποίησης



Δραστηριότητα 8^{ης} διδακτικής διαφοροποίησης