



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Ευαγγελίας Καπόγιαννη

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Πατρών
2008

Μεθοδολογία Παρέμβασης (ΕΑΕ04) σε μαθητή με ΔΕΠΥ και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη.

Metodologia di Intervento in studente con Disturbo da deficit di Attenzione/ Iperattivita e il ruolo degli educatori dell' integrazione scolastica.

Intervention Methodology to student with Attention Deficit / Hyperactivity Disorders (ADHD) and the role of teachers in school integration.

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευρύκλεια - Μαρία Κλαίρη Συνοδινού
Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστημίου

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Μαρία Δροσινού
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπάλιας Ευστάθιος
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις παραμέτρους που εμπλέκονται με τη διδασκαλία μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να υποστηρίξει εκπαιδευτικά την ένταξη παιδιών με ΔΕΠΥ. Η ομάδα στόχου αποτελείται από το μαθητή μελέτης περίπτωσης με ΔΕΠΥ που φοιτά σε δημοτικό σχολείο με τμήμα ένταξης και τους ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο και έρχονται σε επαφή μαζί του. Οι ερευνητικές υποθέσεις διερευνούν κατά πόσο το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του, την αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης μπορεί να υποστηρίξει μόνος του τη σχολική ένταξη παιδιού με ΔΕΠΥ. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα), καθώς και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και πειραματικής στοχευμένης διαδικασίας.

Λέξεις – κλειδιά: ΔΕΠΥ, σχολική ένταξη, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συγκέντρωση προσοχής, αυτοσυναίσθημα.

Summary

This paper explores the parameters involved in teaching students with Attention Deficit Disorder - Hyperactivity (ADHD) and how the teacher can support the educational integration of children with ADHD. The target group consists of the case study student with ADHD attending a primary school with integration classroom and adults working in the school and in contact with him. The research hypotheses are

investigating whether the Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN) effectively helps the student with ADHD develop concentration of attention and boost the self-confidence of the effectiveness of the intervention methodology applied by the teacher of the general class and whether the teacher of general class can support only the school integration of children with ADHD. The methodology is mixed and consists of quantitative and qualitative data. Qualitative data were collected through observation methodology. The tools for the observations comprise the empirical observation of the student, tables informal educational evaluation-CBS (Basic Skills Checklists), Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN, the observations on the general and specific learning difficulties, their teaching targets (annual, monthly, weekly, daily curriculum) and semi-structured interviews. The quantitative data were collected through questionnaire and experimental targeted process.

Key - words: ADHD, school integration, TISIPfPSEN, attention concentration, self-confidence

Riassunto

Questo articolo esplora i parametri coinvolti nell'insegnamento agli studenti con Disturbo da Deficit di Attenzione - Iperattività (DDAI) e come l'insegnante può sostenere l'integrazione scolastica dei bambini con DDAI. Il target è costituito da studente studio caso con DDAI che frequentano una scuola elementare con corsi di integrazione e adulti che lavorano nella scuola e in contatto con lui. Le ipotesi di ricerca stanno indagando se l'individuo Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES) contribuisce efficacemente allo studente DDAI sviluppare la concentrazione di attenzione e aumentare la fiducia in se stessi l'efficacia della metodologia di intervento applicata dal docente della classe generale e se l'insegnante di classe generale non può che sostenere l'integrazione scolastica dei bambini con DDAI. La metodologia è mescolato e consiste di dati quantitativi e qualitativi. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso metodologia di osservazione. Gli strumenti per le osservazioni comprendono l'osservazione empirica dello studente, tavoli informali educativo valutazione- Liste di Controllo di Abilita' Fondamentali (LCAF), Quadro

Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES), le osservazioni sulle difficoltà generali e specifici di apprendimento, l'insegnamento obiettivi (annuale, mensile, settimanale, curriculum al giorno) e interviste semi-strutturate. I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso questionari e sperimentale processo mirato.

Parole - chiave: DDAI, l'integrazione scolastica, MISIPISicBES, concentrazione attenzione, fiducia in se stessi.

Περιεχόμενα

A.1 Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.....	6
A.1.1 Ένταξη και ενσωμάτωση.....	6
A.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ένταξη.....	111
A.2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής.....	155
A.2.1 Ορισμός ΔΕΠΥ.....	155
A.2.2 Επιδημιολογία.....	17
A.2.3 Διάγνωση.....	18
A.2.4 Αιτιολογία.....	19
A.2.5 Συμπτωματολογία.....	19
A.2.6 Αντιμετώπιση.....	20
A.3 Περιγραφή παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία μαθητή με ΔΕΠΥ.....	24
A.3.1. Ειδική Εκπαιδευτική ανάγκη – Ηλικία παιδιού – Φύλο.....	24
A.3.2. Ενταξιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης.....	24
A.3.3. ΠΑΠΕΑ – ΑΠΣ.....	25
A.3.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	266
A.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.....	27
A.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	29
B.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	31
B.2 Ερευνητικό Πεδίο.....	33
B.3 Δείγμα.....	33
B.4 Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....	34
B.5 Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων.....	38
B.6 Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων.....	44
B.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	47
Γ. Αποτελέσματα.....	49
Γ.1 Αποτελέσματα επί της πρώτης υπόθεσης.....	49
Γ.2 Αποτελέσματα επί της δεύτερης υπόθεσης.....	54
Γ.3 Αποτελέσματα επί της τρίτης υπόθεσης.....	59
Γ.4 Συμπεράσματα.....	61
Γ.5 Προτάσεις.....	62
Γ.6 Βιβλιογραφία.....	65
Γ.7 Παραρτήματα.....	69

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΟ

ΑμΕΕΑ	Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΔΑ	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΕΠ	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α

Α.1 Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.

Α.1.1 Ένταξη και ενσωμάτωση

Στην παρούσα μελέτη θα διερευνηθούν: η Μεθοδολογία Παρέμβασης σε μαθητή με ΔΕΠΥ και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη. Στόχος μας είναι να μελετήσουμε με ποιους τρόπους και κατά πόσο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να συμβάλει στη σχολική ένταξη ενός παιδιού με ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα θα μελετηθούν οι παράμετροι που εμπλέκονται στη διδασκαλία μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Η εργασία θα εστιάσει στη μελέτη περίπτωσης μαθητή τρίτης δημοτικού με ΔΕΠΥ στο πλαίσιο του Σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της επαρχίας που φοιτά.

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011) η έννοια και η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης μας απασχολεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο όρος αυτός σημαίνει την ένταξη του παιδιού στο ελληνικό σχολείο και την ενσωμάτωσή του στην ομάδα των άλλων παιδιών. Σχετίζεται άμεσα με τον όρο κοινωνικοποίηση και υποδηλώνει την προσπάθεια και το αποτέλεσμα του παιδιού να ενταχθεί στην τάξη, στο σχολείο και αργότερα στην εργασία και στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. (Δροσινού, 2004)

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία. Είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Σήμερα, μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει (Include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζημανώλη 2005).

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (Watkins, 2003) η εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει όχι κάποιες "τυπικές" εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά στην ουσία την αλλαγή του σχολείου με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου νομοθεσίας και πολιτικής που να στηρίζει την συνεκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, σε ένα γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που κατασκευάζει νέες μορφές εκπαιδευτικών αναγκών, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διαδικασία ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση επιχειρείται μέσα από τα τμήματα ένταξης, όπου εφαρμόζεται η πρακτική της συνδιδασκαλίας από δύο εκπαιδευτικούς – έναν της γενικής και έναν της ειδικής αγωγής (co-teaching). Πολύ συχνά όμως, και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού. Στην περίπτωση αυτή εφαρμόζονται, αναγκαστικά, οι αρχές του «σχολείου για όλους» χωρίς υποδομές, χωρίς σχέδιο, χωρίς ειδικές γνώσεις, μόνο χάρη στην ευαισθησία των εκπαιδευτικών.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι ειδικά προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας. Πώς μπορεί όμως να γίνει η διαχείριση των ατομικών διαφορών μέσα στην τάξη ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών;

Οι μαθητές διαφέρουν: μεταξύ τους, από μέρα σε μέρα, από χρόνο σε χρόνο, αναφορικά με τις ικανότητές τους, την αισθητική τους, τα κίνητρά τους, την ανατροφή, την κατάσταση της υγείας τους και πολλούς άλλους παράγοντες. Με δεδομένες αυτές τις διαφορές πρέπει κανείς να αναγνωρίσει ότι χρειάζεται πολύς χρόνος, ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών από την πλευρά εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αλήθεια ότι απαιτείται ευελιξία, διαρκής έλεγχος, επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που τίθενται και διαφοροποίηση (Weston 1992).

Η διαφοροποίηση προϋποθέτει την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων, των ενδιαφερόντων και γενικότερα των ατομικών διαφορών των μαθητών και συνδέεται στενά με την αξιολόγηση. Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, και άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή, συγκεντρώνουν συστηματικά και έπειτα χρησιμοποιούν πληροφορίες για

το επίπεδο των ικανοτήτων ή /και της ανάπτυξης του μαθητή από διαφορετικές περιοχές της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (επίδοση, συμπεριφορά, κοινωνικότητα) (Watkins 2007).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2005β), σε μια μελέτη σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι η ένταξη για τα παιδιά με αναπηρίες δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς προϋποθέσεις μέσα σε ένα σχολικό σύστημα με παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επισημαίνει επίσης ότι το ζήτημα εστιάζει στον τρόπο και στη μεθοδολογία που προσδιορίζει τη λειτουργία της τάξης στην ειδική αγωγή και στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει τα εμπόδια που δημιουργεί η αναπηρία στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζοντας το μαθητή με τη βοήθεια του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ).

Η Δροσινού (2005α) στο άρθρο της «Σχόλιο πάνω σε έναν πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία», αναφέρεται στις επιτυχείς ενσωματώσεις μέσα στις τάξεις παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες και επισημαίνει την υποστήριξη ενός παιδιού με πολυαναπηρίες σε κοινό δημοτικό σχολείο στο Παρίσι στη δεκαετία του εβδομήντα από τους δασκάλους και ερευνητές Serge Averbouh και Andrea Canevaro, οι οποίοι κατέδειξαν πως η μοίρα των παιδιών με δεδομένες σχολικές δυσκολίες βελτιώνεται από την είσοδο των αναπήρων σε ένα σχολείο. Η ίδια επισημαίνει ότι η επιτυχία των ενσωματώσεων δε βασίζεται σε ποσοστά, αλλά στην ελπίδα, στις προσπάθειες των εμπλεκομένων, στη συνεργασία και την κατανόηση παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, την αποδοχή του παιδιού από το δάσκαλο και το θετικό εργασιακό κλίμα.

Επιπλέον, η Δροσινού (2005α) στο ίδιο κείμενο, καταλήγει σε μια διαπίστωση σχετικά με την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα μάθησης των παιδιών με αναπηρίες που καθιστά τον εκπαιδευτικό καλύτερο και ικανό να κατανοήσει ουσιαστικά την έννοια της ενσωμάτωσης και να αποδεχθεί όλους τους μαθητές. Τονίζει δε το γεγονός ότι τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών του εκπαιδευτικού μας συστήματος επιτρέπουν την εμφάνιση μιας γενικότερης απαισιοδοξίας για την ενσωμάτωση, και αναδεικνύουν την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, της πολιτικής στήριξης και χρηματοδότησης των σχολείων, της φιλοσοφίας του σχολείου και των

εκπαιδευτικών, των δομών της ειδικής αγωγής και επισημαίνουν τη σπουδαιότητα ενός κοινωνικού κύκλου ενδιαφερομένων για τα προβλήματα εκπαιδευτικής φροντίδας των παιδιών με αναπηρίες και πολυαναπηρίες.

Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας (co-teaching) στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε μια προσπάθεια προώθησης των πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007). Πολλές μορφές συνδιδασκαλίας έχουν εφαρμοστεί διεθνώς, μερικές από τις οποίες αναφέρονται ακολούθως.

Διδασκαλία με υποστήριξη, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης και του περιεχομένου του προγράμματος και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής λειτουργεί υποστηρικτικά ως βοηθός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές που έχουν ανάγκη.

Διδασκαλία σε κέντρα μάθησης, σύμφωνα με την οποία μέσα στην τάξη δημιουργούνται διαφορετικά κέντρα μάθησης και οι δύο εκπαιδευτικοί παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε αυτά.

Παράλληλη διδασκαλία. Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο μέσα στην τάξη σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.

Εναλλακτική διδασκαλία. Ένας δάσκαλος μπορεί να πάρει μια μικρότερη ομάδα παιδιών σε έναν άλλο χώρο για περιορισμένο χρόνο ώστε να εφαρμόσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα.

Διδασκαλία ως ομάδα (team teaching) ή αλληλεπιδραστική διδασκαλία, όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για το περιεχόμενο και την ευθύνη της διδασκαλίας και της τάξης γενικότερα (Friend & Cook 2003).

Η έρευνα σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με τις μορφές και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της συνδιδασκαλίας είναι περιορισμένη (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007). Αν και δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία, από εμπειρικά δεδομένα διαφαίνεται ότι το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας συναντά πολλά εμπόδια κατά την εφαρμογή του στη χώρα μας. Ένα από τα πιο σοβαρά είναι η διάθεση για συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη συνδιδασκαλία, παράγοντας που καθορίζει και τις μορφές συνδιδασκαλίας που επιλέγονται να εφαρμοστούν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μετα-ανάλυσης όλων των ποιοτικών ερευνών που δημοσιεύτηκαν διεθνώς αναφορικά με τη συνδιδασκαλία (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007)

βασικά συστατικά της επιτυχημένης συνδιδασκαλίας θεωρούνται η στάση του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, ο επαρκής χρόνος για προετοιμασία της διδασκαλίας, ο αμοιβαίος σεβασμός, η εθελοντική συμμετοχή σε πρόγραμμα συνδιδασκαλίας, η υποστήριξη από το διευθυντή και η κοινή φιλοσοφία για τις αρχές της διδασκαλίας και της διαχείρισης των κρίσεων. Γενικότερα, παράγοντες όπως η συμβατότητα των δύο εκπαιδευτικών, η υποστήριξη από τον διευθυντή, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ευελιξία αποτελούν παράγοντες επιτυχίας.

Η εφαρμογή του προγράμματος ένταξης, όπως συνοπτικά περιγράφηκε παραπάνω, παρόλα τα εμπόδια που συνάντησε οδήγησε στη «γνωστική αναδόμηση» των παιδιών με τις αναπηρίες κυρίως, όμως, αυτών που παρακολούθησαν ή και συμμετείχαν έμμεσα και άμεσα στη διαδικασία της ένταξής τους. Επιπλέον, από τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώθηκαν σημαντικά οφέλη: α) ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών της τάξης, β) σημαντική βελτίωση των παιδιών που βρισκόταν σε διαδικασία ένταξης στο νηπιαγωγείο, όπως διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση των παιδιών από το Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο όπου εξετάζονταν γ) το σημαντικότερο, όμως, ήταν ότι έγινε πιο θετική η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση, όπως διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών που παρακολουθούσαν τη διαδικασία ένταξης των παιδιών (10 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν στο ίδιο συγκρότημα νηπιαγωγείων) (Νάνου et.al.,2009)

Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτικός είναι μόνος του χωρίς τη στήριξη του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής; Στη βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες λύσεις: διδασκαλία σε ομάδες, διδασκαλία στρατηγικών, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, αυτοδιαχείριση του μαθητή κ.α. (Αγαλιώτης 2002). Μια από τις μεθόδους η οποία έχει ως συστατικό της στοιχείο την διαφοροποίηση της ύλης, και εφαρμόστηκε πειραματικά σε τάξεις συνεκπαίδευσης είναι αυτή που ονομάζεται Εξατομίκευση με τη βοήθεια της ομάδας (Team Assisted individualization). Η μέθοδος αυτή έχει ως προϋπόθεση μια δυναμική αντίληψη για την ύλη. Στην πραγματικότητα διατηρούνται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, αλλά δίνεται, παράλληλα, έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Προς όφελος της διαφοροποίησης και της προσαρμογής της ύλης στις ανάγκες του κάθε μαθητή, γίνονται συγχωνεύσεις και τροποποιήσεις της ύλης ή χρησιμοποιείται υλικό από άλλες πηγές. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου έδειξε ότι οι

μαθητές μπορούσαν να δουλέψουν στο επίπεδό τους, είχαν κίνητρα για μάθηση και το μάθημα γινόταν πιο ευχάριστο. Παράλληλα, ο δάσκαλος είχε το χρόνο να δουλέψει εξατομικευμένα προγράμματα ώστε να παρέμβει ουσιαστικά αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα μάθησης των μαθητών που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης 2002).

Στο άρθρο του Δήμου (2014), που αναφέρεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με έμφαση στη θεωρία και την πράξη της εκπαιδευτικής ένταξης, περιγράφεται η διαφοροποίηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος των κοινωνικών δεξιοτήτων, για τη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και υποστηρίζεται ότι πολλά παιδιά με έλλειμμα σε αυτήν την περιοχή επωφελούνται από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με την έρευνα των Νάνου et.al. (2009) η εφαρμογή προγράμματος ένταξης οδηγεί στη «γνωστική αναδόμηση» των παιδιών με αναπηρίες.

Η Χατζηχρήστου (2011) υποστηρίζει ότι τα παρεμβατικά προγράμματα στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ευελιξία σε συνδυασμό με την αξιολόγηση αποτελούν τακτικές επιλογής για την εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και τη διαδικασία της ένταξής τους. Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών ωστόσο απαιτεί μια δυναμική αντιμετώπιση της ύλης και της διδασκαλίας γενικότερα. Απαιτεί βιωματική μάθηση και μάθηση μέσω της εμπειρίας διαδικασία που εξελίσσεται διαρκώς μαζί με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

A.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ένταξη

Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο απαιτεί πολύ προσεκτικό προγραμματισμό, εφαρμογή, έρευνα των διαδικασιών εφαρμογής στην τάξη και συνεχή αξιολόγηση. Ο αποτελεσματικός προγραμματισμός της ένταξης μεταξύ άλλων προϋποθέτει: μικρό αριθμό μαθητών στην τάξη, καλό εξοπλισμό σε

επίπεδο χώρων και προσωπικού, εφαρμογή συνεργατικών ενταξιακών μορφών διδασκαλίας, με πολυπλοκότερη την ομαδική-συνεργατική διδασκαλία, προετοιμασία για την κοινή υποστήριξη, συνοδευτική συμβουλευτική για τους γονείς, τους δασκάλους και τους μαθητές και πιστοποίηση της ικανότητας των δασκάλων της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης.

Το πλαίσιο των προϋποθέσεων και η επιτυχία της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο σχετίζονται στενά με τη θετική στάση των δασκάλων και την ετοιμότητά τους να εργαστούν σε ενταξιακές σχολικές δομές. Οι δάσκαλοι της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πρέπει ενεργά να διευκρινίσουν τα πιστεύω, τις στάσεις και τις όποιες σημαντικές διαφωνίες τους ως προς την ένταξη (Galis-Allan and Tanner, 1995). Όσοι μάλιστα δεσμεύονται στην ένταξη είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν τη συνεργασία (Stanovich and Jordan, 2002).

Σύμφωνα με την Πέννα (2008), σημαντικότεροι παράγοντες επίδρασης στο αίσθημα αποδοχής των παιδιών από τους δασκάλους αναδείχθηκαν η επάρκεια του διδακτικού χρόνου καθώς και η παρακολούθηση μαθημάτων Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών. Για μια επιτυχημένη προσπάθεια ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, είναι απαραίτητο, οι δάσκαλοι να έχουν και επιστημονική κατάρτιση σε θέματα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς και επαγγελματική δεξιότητα και πίστη σε αυτό που κάνουν. Οι δάσκαλοι αυτοί πρέπει να έχουν υπόψη τους ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για όλους τους μαθητές που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Θα πρέπει επίσης να έχουν τη διάθεση να πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και ένα νέο τρόπο σκέψης με διάφορες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες μάθησης ή και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να φροντίσουν για την αλλαγή των πεποιθήσεων αλλά και των στάσεων τόσο των συμμαθητών της τάξης προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και των γονέων τους για να αποφευχθούν οι περιπτώσεις ετικετοποίησης και περιθωριοποίησής τους από αυτούς.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Fullan and Milles (1992) «Η αλλαγή προϋποθέτει τη γνώση, είναι ένα ταξίδι, όπου τα προβλήματα είναι αναμενόμενα και ευπρόσδεκτα, όπου επιπλέον στήριξη θα είναι απαραίτητη, όπου απαιτείται θέληση και δύναμη για να πραγματοποιηθεί η αλλαγή, η οποία πρέπει να είναι συστηματική και να εφαρμόζεται εξατομικευμένα». Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση και η επιτυχής ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο

γενικό σχολείο χωρίς τη θέληση των δασκάλων; Οι δάσκαλοι αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την ενσωμάτωση τέτοιων μαθητών στο γενικό σχολείο. Έχουν μεγαλύτερη σημασία και αξία από οποιαδήποτε κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τη θέληση, τη διάθεση, τις γνώσεις, την εμπειρία και την κατανόηση του δασκάλου που εκπαιδεύει μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Η παιδαγωγική της ένταξης δύσκολα βρίσκει τη θέση της στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Η πραγμάτωσή της προσκρούει στη οργάνωση και δομή λειτουργίας του σχολείου, έτσι όπως αποκρυσταλλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις. Το σύγχρονο σχολείο, καλυμμένο πίσω από την ισότητα και ισονομία που, τυπικά τουλάχιστον, εγγυάται ένα αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές μεθόδους κοινές για όλους, αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Carrington, 1999). Η διδασκαλία της γνώσης ακολουθεί έναν αυστηρό διαχωρισμό σε γνωστικά αντικείμενα, η επιλογή των οποίων γίνεται σύμφωνα με ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ αξία δίνεται στη θεωρητική, αντικειμενική γνώση, η οποία και θεωρείται ανώτερη από άλλου είδους γνώσεις όπως οι διεπιστημονικές, πρακτικές, τοπικές ή γνώσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή.

Αλλά και ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης ακολουθεί ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο που δεν αφήνει περιθώριο για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων άλλων από εκείνων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στις εξετάσεις. Κατά συνέπεια οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν οφείλονται αποκλειστικά σε δυσλειτουργίες και εγγενείς αναπηρίες αλλά είναι αποτέλεσμα της παραδοσιακά διδασκόμενης ύλης, της οργάνωσης της διδασκαλίας και της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι λοιπόν να απορεί κανείς γιατί η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, στο γενικό σχολείο παραμένει μια ουτοπία (Δράκος, 2002).

Πολλές φορές φαντάζει σε ορισμένους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερος δύσκολο το να πρέπει να δουλέψουν και να σχετιστούν με έναν άνθρωπο που κάποιιο λόγοι τον κάνουν ιδιαίτερο, «ειδικό», για τους περισσότερους δεν είναι απαραίτητα αυτονόητο ή αναμενόμενο. Συχνά νιώθουν απροετοίμαστοι για μια τέτοια επαφή όχι μόνο από την άποψη της εκπαίδευσης μας σχετικά με αυτό αλλά και γιατί ξεφεύγει από το μέσο όρο, από το «φυσιολογικό» που συνηθίζουν να βλέπουν και να ζουν. Πρόκειται για

κάτι που στη φαντασία των παιδαγωγών μπορεί να αποτυπώνεται σαν διαφορετικό, ξένο, αλλόκοτο, προβληματικό, γεμάτο αδιευκρίνιστες ανάγκες (Τραφαλή, 2012).

Η θέση των εκπαιδευτικών λοιπόν απέναντι στη μειονεξία αποτελεί συχνά αντικίνητρο και εμπόδιο να ασχοληθούν με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Ένα ακόμα αντικίνητρο είναι η ύλη, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το υπουργείο και η προσπάθεια του δασκάλου να το ολοκληρώσει μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αλλά με ένα ή περισσότερα τέτοια παιδιά μέσα στην τάξη του, είναι πιθανό να υπάρχουν καθυστερήσεις, να μειώνεται ο ρυθμός και η απόδοση της τάξης. Η επίδοση του δασκάλου πώς αξιολογείται από τον ίδιο και από τους άλλους άραγε; Πρόλαβε την ύλη; Ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των άλλων παιδιών; Ασχολήθηκε με τις ειδικές ανάγκες εκείνου του παιδιού και με τι κόστος για τους υπόλοιπους; Τα λάθη και τα ατοπήματα από τη μεριά της εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι συχνά πολλά και μεγάλα. Πόσο μόνος μπορεί να νιώσει ένας νηπιαγωγός ή δάσκαλος, πόσο ανοργάνωτο μπορεί να είναι το σύστημα εκπαίδευσης, πόσο πρόχειρα μπορεί να αντιμετωπίζονται τέτοιες περιπτώσεις. Χωρίς αρκετή εκπαίδευση, συχνά χωρίς ειδικό παιδαγωγό, χωρίς επαρκείς συμβουλές για το παιδί με το συγκεκριμένο πρόβλημα, χωρίς διάγνωση καμιά φορά, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσπαθήσει με κάτι πραγματικά δύσκολο. (Τραφαλή, 2012).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και την εφαρμογή ενός προγράμματος ένταξης είναι θεμελιώδους σημασίας. Η ένταξη δεν μπορεί να εφαρμοστεί αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για την χρησιμότητά της και την αξία της εφόσον μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις όλων εκείνων που εμπλέκονται στο πρόγραμμα (Αρνίδου, 2007). Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 2012 θεωρούν ότι τα μεγαλύτερα εμπόδια κατά την οργάνωση εξατομικευμένης παρέμβασης είναι τα κάτωθι: η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων, η έλλειψη χρόνου για υλοποίηση εξατομικευμένης διδασκαλίας και οι υψηλές απαιτήσεις προγράμματος σπουδών (Τρίκου, 2012).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη με το σχεδιασμό και την εφαρμογή Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού Μ., et. al. (2006). Οι Μιχαλιάδου – Τσιατσούλη (2012) στην έρευνα τους που αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης μαθήτριας της Β΄ Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής

Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) υποστηρίζουν ότι η εξατομίκευση θεωρείται η ορθή αφετηρία αντιμετώπισης της πρόκλησης που λέγεται ΔΕΠΥ, μέσα και έξω από την τάξη, η οποία σε συνδυασμό με τη θεωρητική και πρακτική τεχνογνωσία μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, όπως αποτυπώνεται στην έρευνα των Zoniou-Sideri and Vlachou (2006) πιστεύουν πως η εξατομικευμένη εκπαίδευση είναι ανώτερη από αυτή που ενδεχομένως θα μπορούσαν οι ίδιοι να προσφέρουν.

Η κατάρτιση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προσανατολίζεται και προς την πρακτική πτυχή του θέματος, με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη νομοθεσία για την ένταξη, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους σε θέματα πρακτικής της ένταξης και την ενθάρρυνσή τους να χρησιμοποιήσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες ωστόσο στηρίζονται την παιδαγωγική κατάρτιση που ήδη κατέχουν. Η έμφαση θα πρέπει λοιπόν να είναι στην παρότρυνση των εκπαιδευτικών να πιστέψουν στην παιδαγωγική τους κατάρτιση (Thomas and Loxley, 2001) και να επικεντρωθούν σε αυτήν (Rose, 2003).

A.2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής

A.2.1 Ορισμός ΔΕΠΥ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), η οποία διεθνώς είναι γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), αποτελεί μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και διαγνωσμένες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Barkley, 1990). Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders fifth edition (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης, εντάσσεται μαζί με τη Διαταραχή της Διαγωγής και την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην κατηγορία των διαταραχών ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς.

Η ΔΕΠΥ είναι μία εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφ' όρου ζωής. Ο Mellor (2009) μιλάει για περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν συμπτώματα της ΔΕΠΥ εξαιτίας άλλων προβλημάτων, χωρίς να πάσχουν από τη διαταραχή και οι Cassidy et.al. (2001) συνδέουν τη ΔΕΠΥ με συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη, (2000) η ΔΕΠΥ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που έχοντας ως πρωτογενή χαρακτηριστικά τα συμπτώματα

της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας επιμένει στο χρόνο και μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο περιβάλλον του.

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Συνοδινού για τον παιδικό αυτισμό οι διάφορες αιτιοπαθογενετικές προσεγγίσεις δεν κάνουν τίποτα άλλο από το να αναδεικνύουν τις διαφορετικές όψεις του φαινομένου, καθώς μία εκδήλωση γενετικής προέλευσης και η ανταπόκριση που βρίσκεται στον περίγυρο διαπλέκονται με πολύπλοκο τρόπο.

Οι Cornoldi et.al. (2013) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ υποβάλλονται σε μεγαλύτερο αριθμό αποτυχιών, αντιλαμβάνονται μια αίσθηση ανεπαρκούς ικανότητας στους περισσότερους τομείς και αποτυγχάνουν να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά. Το ίδιο υποστηρίζει ο Humphrey (2009) στο άρθρο του που αφορά την ένταξη παιδιών με ΔΕΠΥ στη γενική τάξη και προσθέτει ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ καταφέρνουν να διατηρήσουν πολύ λίγες φιλίες καθώς εισπράττουν απόρριψη από τους συμμαθητές τους.

Έχουν μελετηθεί αρκετές λειτουργίες της προσοχής που ενεργοποιούνται, ξεχωριστά ή ταυτόχρονα, κατά την εκτέλεση εργασίας ή καθημερινής δραστηριότητας. Μπορούν να διακριθούν τα συστατικά της προσοχής της έντασης, η οποία αφορά την εγρήγορση και τη διαρκή προσοχή, και την εκλεκτικότητα, η οποία αφορά την επιλεκτική προσοχή και την προσοχή που διασπάται.

Διαρκής προσοχή: επιτρέπει τη διατήρηση σταθερής προσήλωσης για μακρό χρονικό διάστημα και σε μονότονο έργο που απαιτεί χαμηλό επίπεδο αυτοσυγκέντρωσης για την επεξεργασία και κατανόηση του περιεχομένου. (πχ η ανάγνωση ενός βιβλίου ή η παρακολούθηση μιας αδιάφορης κουβέντας για αρκετή ώρα)

Επιλεκτική προσοχή: είναι η ικανότητα να διακρίνει μόνο τις σχετιζόμενες πτυχές με ένα έργο ή μια κατάσταση, αγνοώντας τα μη σχετικά ερεθίσματα, ώστε να επιτελεί ένα συγκεκριμένο σκοπό (πχ να παρακολουθεί και αν κατανοεί τον καθηγητή που εξηγεί τα μαθηματικά αγνοώντας τους άλλους που διαβάζουν). Αυτή η ικανότητα επιτρέπει να αντιστέκεται στα αποσυντονιστικά στοιχεία και να συγκεντρώνεται για όλο το χρόνο που απαιτείται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας χωρίς να διασπάται η προσοχή.

Διασπώμενη προσοχή: συνίσταται στην ταυτόχρονη διατήρηση της αναγκαίας προσοχής σε δύο κατηγορίες ερεθισμάτων, με την επεξεργασία διαφορετικών πληροφοριών, χωρίς μια από τις δύο να υπερισχύει της άλλης και να την εξαιρεί από

την εστίαση προσοχής (π.χ. να ακούς τον καθηγητή και ταυτόχρονα να κρατάς σημειώσεις).

Μετατόπιση προσοχής: ασκείται όταν είναι αναγκαίο να μετατοπιστεί η εστίαση της προσοχής από ένα έργο σε ένα άλλο, με την επικράτηση του ενός από αυτά σε τρόπο εναλλασσόμενο (π.χ. από την πλευρά του καθηγητή, όταν ετοιμάζει το κείμενο ενός τεστ και ταυτόχρονα απαντά στις ερωτήσεις των φοιτητών).

Εστιασμένη προσοχή: ασκείται όταν απευθύνεται αποκλειστικά σε ένα μόνο στόχο, χωρίς να ασχολείται με την ταυτόχρονη επεξεργασία δυο ή περισσότερων συνόλων πληροφοριών. (πχ η επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή προσοχή του σκακιστή στη σκακιέρα και τις κινήσεις του αντιπάλου. (C. Cornoldi, 2001)

Ο ορισμός του συνδρόμου ΔΕΠΥ στην Ελλάδα, εξακολουθεί να είναι αμφισβητούμενος. Ο όρος ΔΕΠΥ είναι η «ετικέτα» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα εστίασης προσοχής, ελέγχου παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (Barkley, 1990).

A.2.2 Επιδημιολογία

Η ΔΕΠΥ δεν είναι τόσο συχνή όσο πιστεύεται. Παρόλο που πολλά παιδιά, ιδίως αγόρια, μπορούν να χαρακτηριστούν υπερκινητικά ή ανίκανα να καθίσουν ήσυχα ή να συγκεντρωθούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, η πραγματική κλινική οντότητα απαιτεί έναν συγκεκριμένο αριθμό συνυπαρχόντων δυσκολιών. Αυτές, πιθανώς, προσβάλλουν 1 στα 100 παιδιά κάτω των 11 ετών. Είναι πιο συνηθισμένη, στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια περίπου τριπλάσια. Καθώς η σωματική υπερκινητικότητα βελτιώνεται με την ηλικία, λίγα είναι ακόμη γνωστά για την φύση αυτών των προβλημάτων στην εφηβεία και την μετέπειτα ζωή. Είναι πιθανό, οι υπολειπόμενες δυσκολίες να συνδέονται κυρίως με την ικανότητα συγκέντρωσης του νεαρού ατόμου ή την κοινωνική ωριμότητα, παρόλο που η τελευταία δεν αποτελεί διαγνωστικό χαρακτηριστικό. Μεταξύ του 30% και του 50% των παιδιών με ΔΕΠΥ έχουν επίσης προβλήματα συμπεριφοράς (εναντιωματική συμπεριφορά) και αυτός ο συνδυασμός είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Επίσης φαίνεται ότι η ΔΕΠΥ είναι συχνότερη σε χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ομάδες και σε αστικές περιοχές (εύρημα το οποίο δεν επαληθεύεται σε όλες τις μελέτες).

A.2.3 Διάγνωση

Η επίσημη διάγνωση της ΔΕΠΥ απαιτεί πάντοτε την εξέταση από ειδικό, έναν παιδίατρο-αναπτυξιολόγο, ή ψυχίατρο παιδιών και εφήβων. Η πρώτη επαφή γίνεται με τον παιδίατρο της οικογένειας του παιδιού, ο οποίος θα χρειαστεί συγκεκριμένες λεπτομέρειες για την συμπεριφορά που απασχολεί τους γονείς περισσότερο. Η συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ χωρίζεται καταρχάς σε δύο μέρη, α) σε πρωτογενή διάσπαση προσοχής (αυθόρμητες κινήσεις και υπερκινητικότητα) και β) σε δευτερογενή συμπτώματα (δυσκολίες στην συμπεριφορά, σχολική αποτυχία που πιθανόν να έχουν να κάνουν και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, επίσης έλλειψη φίλων ή έλλειψη κοινωνικών σχέσεων και χαμηλή αυτοπεποίθηση) (Holowenko, 1999).

Η διάγνωση ΔΕΠΥ είναι κλινική. Αυτό σημαίνει ότι για να κάνει κανείς μια διάγνωση θα πρέπει: 1) να υποπτευθεί μια κλινική κατάσταση ορμώμενος από προβλήματα συμπεριφοράς, 2) να υπάρξει σαφής διαχωρισμός μεταξύ περιβαλλοντικών, γνωστικών και βιολογικών πεδίων. Σημαντικό είναι, επίσης, και το γεγονός ότι για να διαγνωσθεί ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα πρέπει να παρουσιάσει μια σειρά από συμπτώματα. Ένα και μοναδικό σύμπτωμα αποτελεί ένδειξη και όχι απόδειξη ότι ένα παιδί εμφανίζει ΔΕΠΥ. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι αρκετά θολό το κατά πόσο η ΔΕΠΥ είναι αναπηρία ή όχι. Αυτό θα πρέπει να το δει κανείς σε συνάρτηση όχι μόνο με τον αριθμό και την σοβαρότητα των συμπτωμάτων, αλλά και με το περιβάλλον του παιδιού. Γιατί μέσα σε αυτά τα πλαίσια μπορεί να θεωρηθεί αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ το εμφανίζει ως αδυναμία και όχι αναπηρία.

Η ΔΕΠΥ δε μπορεί να είναι το αποκλειστικό αποτέλεσμα καταστάσεων, όπως: η σχιζοφρένεια, ο αυτισμός ή η ψύχωση και δεν θα πρέπει επίσης να συνοδεύεται από διαγνώσεις που έχουν να κάνουν με στρες, μεταβολές στην ψυχική διάθεση ή σύνδρομα όπως αυτό του διχασμού προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τους Van de Oord και Rowe (παρατίθεται στο Holowenko, 1999), οι τύποι της ΔΕΠΥ διακρίνονται σε:

- ΔΕΠΥ υπερισχύων τύπος διάσπασης προσοχής (όταν υφίσταται διάσπαση προσοχής αλλά όχι και υπερκινητικότητα)
- ΔΕΠΥ υπερισχύων τύπος υπερκινητικότητας (όταν υφίσταται υπερκινητικότητα αλλά όχι και διάσπαση προσοχής)

- ΔΕΠΥ συνδυασμός και των δύο παραπάνω (όταν υφίσταται υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής).

A.2.4 Αιτιολογία

Οι γνώσεις για τη διαταραχή στην Ευρώπη και ακόμα περισσότερο στην Ελλάδα είναι περιορισμένες, αν και τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί αξιόλογη πρόοδος. Η αιτία της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) δεν είναι ακόμα γνωστή. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό από τους εξειδικευμένους επιστήμονες, ότι ένα παιδί γεννιέται με ΔΕΠΥ, δεν την αναπτύσσει. Ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας που καθορίζει το κατά πόσον ένα παιδί θα πάσχει από ΔΕΠΥ, είναι το γενετικό υλικό και όχι η ανατροφή του. Θεωρείται όλο και πιο πιθανό η ΔΕΠΥ να είναι νευρολογική διαταραχή με γενετική βάση.

Υφίστανται οι τρεις θεωρίες πάνω στις οποίες στηρίζονται κάποια πιθανά αίτια για την εμφάνιση ΔΕΠΥ: α) Βιολογικές: Σε αυτήν την περίπτωση το ΔΕΠΥ μπορεί να έχει προκληθεί από έλλειψη οξυγόνου, από κάποιο εγκεφαλικό τραυματισμό, από μόλυνση του κεντρικού νευρικού συστήματος, από ασθένεια των ημισφαιρίων-αγγείων και τέλος, εξαιτίας επιληψίας, β) Βιοπεριβαλλοντικές: Σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανόν να υπάρξει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε τυχόν βιολογικές επιδράσεις και σε επιδράσεις του περιβάλλοντος, Γ) Περιβαλλοντικές: Αναφερόμαστε σε δυσλειτουργικά περιβάλλοντα τόσο σε ότι αφορά την οικογένεια, όσο και σε ότι αφορά το σχολείο. Αυτά είναι πιθανόν να ευθύνονται για την διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα του παιδιού (Holowenko, 1999).

A.2.5 Συμπτωματολογία

Η συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ χωρίζεται καταρχάς σε δύο μέρη, α) σε πρωτογενή διάσπαση προσοχής, αυθόρμητες κινήσεις και υπερκινητικότητα) και β) σε δευτερογενή συμπτώματα (δυσκολίες στην συμπεριφορά, σχολική αποτυχία που πιθανόν να έχουν να κάνουν και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, επίσης έλλειψη φίλων ή έλλειψη κοινωνικών σχέσεων και χαμηλή αυτοπεποίθηση) (Young and Bramham, 2012)

Πιο συγκεκριμένα τα κύρια χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΕΠΥ είναι τα παρακάτω: Ανησυχία και υπερκινητικότητα. Δεν μένουν για πολύ στο ίδιο μέρος ή

κάνουν την ίδια δραστηριότητα. Στριφογυρίζουν νευρικά, μιλούν ασταμάτητα και διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν. Διασπάται εύκολα η προσοχή τους και δεν ολοκληρώνουν καμιά εργασία. Το εύρος προσοχής τους είναι περιορισμένο και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν σε εργασίες που απαιτούν περίσκεψη. Εμφανίζουν παρορμητικότητα, ξαφνικά κάνουν πράγματα χωρίς να τα σκεφτούν. Αδυνατούν να περιμένουν τη σειρά τους στην τάξη, σε παιχνίδια, στη συζήτηση ή σε άλλη κοινωνική κατάσταση.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ συνήθως έχουν φυσιολογική διανοητική ικανότητα. Μερικά παιδιά όμως με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να έχουν ΔΕΠΥ. Μπορεί ακόμη να έχουν και άλλες δυσκολίες, οι οποίες δεν είναι τυπικές (διαγνωστικές) της κατάστασης, αλλά μάλλον δευτερογενείς λόγω της επίδρασης των προαναφερθέντων προβλημάτων.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να έχουν καθυστερημένη ανάπτυξη λόγου. Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Μένουν πίσω στις σχολικές εργασίες. Αυτό μπορεί επίσης να συνδεθεί με την αδυναμία τους να συγκεντρωθούν και να μάθουν νέες πληροφορίες, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες τάξεις. Είναι κοινωνικά ανώριμα και δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να διατηρούν φιλίες. Έχουν χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αισθάνονται ότι είναι ανόητοι, συνήθως γιατί δεν μαθαίνουν τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά. Έχουν συνυπάρχοντα εναντιωματικά προβλήματα, όπως επιθετικότητα, δεν ανταποκρίνονται στην πειθαρχία και έχουν ξεσπάσματα θυμού. Έχουν ανήσυχο ύπνο, αργούν να κοιμηθούν και ξυπνούν πολύ νωρίς το πρωί. Αυτό είναι εξαντλητικό για την υπόλοιπη οικογένεια. (Young and Bramham, 2012)

Όλα αυτά τα σημεία θα πρέπει να συγκεντρωθούν μέσα σε μεγάλη χρονική περίοδο και μέσω διαφορετικών καταστάσεων στο σπίτι και στο σχολείο. Η χρονολογική ηλικία του παιδιού θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν για την ερμηνεία της συμπεριφοράς του.

A.2.6 Αντιμετώπιση

Η τεκμηρίωση της διάγνωσης της ΔΕΠΥ γίνεται συνήθως από ένα παιδοψυχίατρο, λαμβανομένων υπ' όψιν των πορισμάτων των δασκάλων και των σχολικών ψυχολόγων. Σε μερικές περιπτώσεις παίρνουν μέρος και παιδίατροι σ' αυτή τη διαδικασία. Η κλινική αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει ιστορικό από τους γονείς

και παρατηρήσεις από την κλινική και το σχολείο, καθώς μια σύντομη επαφή μπορεί να είναι παραπλανητική. Μια επίσκεψη στο σχολείο είναι επίσης ένα καλό σημείο εκκίνησης για να συζητηθεί και να ξεκινήσει ένα κοινό πλάνο χειρισμού. Το αν θα χρειαστεί νευρολογική εξέταση ή άλλα ιατρικά τεστ θα εξαρτηθεί από την παρουσία, για παράδειγμα, νευρολογικών σημείων ή πριν να ξεκινήσει φαρμακευτική αγωγή. Ο χειρισμός της ΔΕΠΥ συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικές και φαρμακολογικές θεραπείες και θεραπείες συμπεριφοράς. Αυτές δεν αποκλείονται αμοιβαία και δεν απαιτούνται για όλα τα παιδιά. Πολλά εξαρτώνται από τις αντιλήψεις και τις τεκμηριωμένες αποφάσεις των γονέων, όπως επίσης και από την επίδραση των ελλειμμάτων στη ζωή του παιδιού.

Ένα παιδί με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να αισθάνεται αδυναμία, ανασφάλεια, απογοήτευση ή θυμό. Σ' αυτή την περίπτωση οι γονείς θα πρέπει να είναι γεμάτοι με κατανόηση, υποστήριξη, αυτοπεποίθηση και θετική στάση απέναντι στο παιδί τους. Η αυτοσυνείδηση ενός παιδιού και οι ικανότητές του για αυτοέλεγχο, μαζί με την αίσθηση αυτοεκτίμησης, σχηματίζουν το σύστημα του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση, η οποία ορίζεται ως η διαφορά μεταξύ της πραγματικής και ιδανικής αυτοσυνείδησης, είναι στενά συνδεδεμένη με τις ταυτόχρονες ικανότητες αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης για το γεγονός ότι ένα παιδί που μπορεί να ορίζει τις δραστηριότητες του και τις συναισθηματικές εκφράσεις του, μπορεί να αισθανθεί πιο ικανό. Κατά δεύτερον, ένα παιδί που καταφέρνει να κάνει κοινωνικά αποδεκτή και κατάλληλη τη συμπεριφορά του, έχει περισσότερες πιθανότητες να λάβει τη θετική κρίση και έγκριση των άλλων. (C. Cornoldi, 2001)

Στο σχολείο υπάρχει δυνατότητα παροχής συμβουλών από σχολικό ψυχολόγο για την αντιμετώπιση του παιδιού με ΔΕΠΥ. Η πιο αποτελεσματική στρατηγική είναι να συνεργαστούν γονείς και δάσκαλοι για να υποστηρίξουν το παιδί. Τα περισσότερα σχολεία προσπαθούν να διασφαλίσουν την εφαρμογή κάποιων στρατηγικών οι οποίες και αναφέρονται στη συνέχεια και επιδιώκουν, όπου είναι δυνατόν να κάνουν το ίδιο και οι γονείς.

Τα υπερκινητικά παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρειάζονται κάποια διαστήματα με δραστηριότητα και για το λόγο αυτό έχουν αναπτύξει κάποιες δικές τους στρατηγικές εκτόνωσης (πηγαίνουν στην τουαλέτα ή να πιουν νερό, να τρέχουν για να φέρουν κιμωλίες ή να μοιράσουν τα τετράδια). Είναι προτιμότερο να προλαμβάνει κανείς καταστάσεις και να αφήνει το υπερκινητικό παιδί να εκτονωθεί εκτός τάξης για λίγο, παρά να προκληθεί φασαρία.

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ιδιαιτέρως για τη διάγνωση των μαθητών με ΔΕΠΥ, είναι πολύ σημαντικό να λάβει χώρα αμέσως μετά την παραλαβή της διάγνωσης από το οικείο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας ότι μαθητές του αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες που οφείλονται σε αυτήν τη διαταραχή, δύναται να ανακαλύψει τις κατάλληλες τεχνικές μάθησης και ακόμα να αποφύγει λανθασμένη απόδοση συμπεριφορών που διαφέρουν σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Σημαντικό και ταυτόχρονα αναγκαίο αποτελεί να ενημερωθεί ο εκπαιδευτικός για το τι ακριβώς είναι ΔΕΠΥ, ποιες οι παράμετροι της και σε ποιο βαθμό επηρεάζει τη μάθηση. Επιπλέον, απαραίτητη πληροφορία για τη διαχείριση των προαναφερόμενων μαθητών είναι το αν λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή και αν τελείται κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση εκτός σχολικού πλαισίου (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Είναι πιθανό να υπάρχουν ένα με δύο παιδιά με ΔΕΠΥ σε κάθε τάξη σχολείου της χώρας. Το NICE υπογραμμίζει ότι στην κοινωνία που ζούμε, οι οικογένειες με παιδιά που πάσχουν από ΔΕΠΥ συνήθως αισθάνονται ενοχή για κάτι που πιστεύουν ότι είναι δική τους αποτυχία. Αυτά τα συναισθήματα ενοχής ενισχύονται από αρνητικά σχόλια από συγγενείς, φίλους, δασκάλους κ.ο.κ. Όταν υποφέρει ένα παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, υποφέρουν και οι γονείς του. Τόσο οι γονείς όσο και το παιδί δε φέρουν καμία ευθύνη για αυτό και επομένως δε χρειάζεται να νιώθουν ενοχές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς, να δείχνουν κατανόηση για την κατάστασή τους και να γνωρίζουν το ιστορικό του παιδιού με λεπτομέρειες. Είναι προτιμότερο να τονίζει κανείς τα θετικά στοιχεία του παιδιού και να προσφέρει στους γονείς συγκεκριμένη βοήθεια με σωστή ενημέρωση (Βάρβογλη, 2005).

Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι για να βοηθηθεί ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα πρέπει δύο παράγοντες να λειτουργήσουν θετικά: α) η οργάνωση της τάξης και β) η συμπεριφορά του δασκάλου.

Οργάνωση της τάξης: Το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να είναι ενισχυτικό. Δηλαδή άνετο, ευρύχωρο με καλή οπτική θέση για το παιδί, καθώς και ασφαλές. Το παιδί με ΔΕΠΥ θα πρέπει να βρίσκεται σε κοντινή από τον δάσκαλο θέση, μακριά από παράθυρα, πρίζες κτλ. Ας μην ξεχνάμε ότι το παιδί με ΔΕΠΥ συχνά θέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του και τους άλλους, εξαιτίας των αυθόρμητων κινήσεών του.

Η συμπεριφορά του δασκάλου: Καταρχήν, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί οποιασδήποτε μορφής κοροϊδία, κριτική και αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί. Μπορεί να θέσει μια σειρά από προτεραιότητες π.χ. τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί. Να του αναθέτει διάφορες αρμοδιότητες ενεργοποιώντας τα κίνητρα του, π.χ. "Μοίρασε αυτά τα φυλλάδια". Κατόπιν να επιβραβεύει την προσπάθεια του παιδιού, προκειμένου να αναπτρωθεί το ηθικό του, να έχει μεγαλύτερη αυτο-εκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Πάντα να δίνονται στο παιδί σαφείς και σύντομες οδηγίες, οι οποίες θα είναι κατανοητές. Να υπάρχει οπωσδήποτε συνεργασία και τακτικές συναντήσεις ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς του παιδιού.

Όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει ένα παιδί με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να αισθάνεται αδυναμία, ανασφάλεια, απογοήτευση ή θυμό. Σ' αυτή την περίπτωση οι γονείς θα πρέπει να είναι γεμάτοι με κατανόηση, υποστήριξη, αυτοπεποίθηση και θετική στάση απέναντι στο παιδί τους. Το πρώτο βήμα για την υποστήριξη ενός παιδιού με ΔΕΠΥ είναι η αποδοχή του προβλήματός του. Καμία μορφή πίεσης ή τιμωρίας απέναντι στο παιδί δεν θα φέρει θετικά αποτελέσματα. Οι γονείς θα πρέπει να διαμορφώσουν κατανοητική στάση ως προς το "τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί τους" και "τι δεν θέλει να κάνει" (Young and Bramham, 2012). Σε περίπτωση που το παιδί καταβάλλει προσπάθεια, οι γονείς θα πρέπει να το στηρίζουν και να ανταμείβουν την προσπάθειά του. Οι τρόποι ανταμοιβής είναι πολλοί. Να χρησιμοποιούν λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Για παράδειγμα: να επικροτούν την προσπάθειά του, μιλώντας του θετικά, να το φιλούν, να του ρίχνουν βλέμματα επιδοκιμασίας, να το αγκαλιάζουν. Να μην αντιμετωπίζουν θετικά μόνο την πολύ μεγάλη προσπάθεια του παιδιού. Να είναι θετικοί απέναντί του ανεξάρτητα από το βαθμό προσπάθειας του παιδιού. Οι γονείς θα πρέπει να χτίσουν την αυτο-εκτίμηση του παιδιού τους. Μια άλλη τακτική που μπορεί να βοηθήσει είναι, ορισμένες δραστηριότητες να γίνονται κατ' επανάληψη. Για παράδειγμα: το πρωί που σηκωνόμαστε πάμε στην τουαλέτα, πλένουμε τα δόντια μας, μετά πάμε στην κουζίνα πίνουμε το γάλα μας, στην συνέχεια πάμε στο δωμάτιο μας και ντυνόμαστε. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούμε να προωθήσουμε ένα πρόγραμμα στο παιδί εφαρμόζοντάς το κάθε μέρα. Επίσης οι γονείς θα πρέπει να δίνουν ξεκάθαρες εντολές στο παιδί. Για παράδειγμα: "Βάλε τα πόδια σου στο πάτωμα", ή "Μην ακουμπάς τα πόδια σου πάνω στο τραπέζι". Αυτά είναι παροτρύνσεις που το παιδί δεν θα τις αγνοήσει, αρκεί βέβαια αυτές να μην συνοδεύονται από σαρκασμό, ώστε το παιδί να τις εκλαμβάνει ως ένα είδος τιμωρίας.

Οι γονείς θα πρέπει επίσης να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες και να περιμένουν πράγματα από τα παιδιά τους στα οποία, αυτά θα μπορούν να αντεπεξέλθουν. Οι γονείς είναι εκείνοι που θα πρέπει να βάζουν τα πράγματα σε μια σωστή σειρά. Ας μην προσπαθούν να αντιμετωπίσουν ταυτόχρονα πολλές και διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού. Τέλος, διάφοροι θεραπευτές ανά τον κόσμο προτείνουν ως βοήθεια των γονιών προς το παιδί με ΔΕΠΥ, την μέθοδο "time out", δηλαδή "δώστε χρόνο στο παιδί σας". Αυτή η μέθοδος έχει πολύ θετικές επιπτώσεις σε μικρά παιδιά (Holowenko, 1999). Σε περίπτωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς αφήστε το παιδί στο δωμάτιο του για 1-10 λεπτά. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μην υπάρχουν γύρω του παιχνίδια στα οποία θα μπορεί να εκτονώσει την επιθετικότητα του. Μετά από αυτό το χρονικό διάστημα επιβραβεύστε την προσπάθειά του. Όλοι οι γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ θα πρέπει να είναι ήρεμοι και χωρίς στρες. Η βοήθεια από ειδικούς είναι απαραίτητη. Μόνο έτσι, οι γονείς θα μπορούν να ξεπεράσουν τις ενοχές και τον φόβο τους και παράλληλα θα βοηθήσουν τα παιδιά τους.

A.3 Περιγραφή παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία μαθητή με ΔΕΠΥ

A.3.1. Ειδική Εκπαιδευτική ανάγκη – Ηλικία παιδιού – Φύλο.

Στην παρούσα εργασία η μελέτη εστιάζει σε ένα μαθητή Γ Δημοτικού που φοιτά σε τάξη του γενικού δημοτικού σχολείου, ενώ παρακολουθεί και μαθήματα σε τμήμα ένταξης. Ο μαθητής έχει γνωμάτευση από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και εκτιμάται ότι παρουσιάζει «Στοιχεία Ελλειμματικής Προσοχής που επηρεάζουν στη μάθηση».

A.3.2. Ενταξιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης.

Το Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται σε ένα χωριό μερικά χιλιόμετρα από την πρωτεύουσα του νομού και το 1/3 των μαθητών είναι αλλοδαποί και προερχόμενη πλειοψηφία εξ αυτών από την Αλβανία.

Το σχολείο είναι παλιό αλλά καλοδιατηρημένο. Έχει επαρκώς εξοπλισμένες εγκαταστάσεις. Το σχολείο είναι διώροφο, 7/θέσιο και το προσωπικό που υπηρετεί σ' αυτό αποτελείται από τον διευθυντή, 14 εκπαιδευτικούς, την δασκάλα του τμήματος ένταξης, το γυμναστή, την καθαρίστρια. Στο σχολείο είναι εγγεγραμμένοι

110 μαθητές και το τμήμα που ανήκει ο μαθητής «που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης», αποτελείται από 12 μαθητές συμπεριλαμβανομένου του μαθητή με ΔΕΠΥ.

Το τμήμα ένταξης στο οποίο παρακολουθεί ο μαθητής έχει άλλους δύο μαθητές Β και Γ Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα διεξήχθη εντός του τμήματος από την ερευνήτρια, η οποία είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο.

A.3.3. ΠΑΠΕΑ – ΑΠΣ.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αποτελεί ένα ενδεικτικό κείμενο διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό, από όπου αντλεί ιδέες, υλικό για να σχεδιάσει τα δομημένα διδακτικά του προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σκοπός του ΠΑΠΕΑ 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.* 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. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή πρέπει να χρησιμοποιεί το ΠΑΠΕΑ τροποποιώντας τη δομή και το περιεχόμενο του ανάλογα με τις ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στα παιδιά με ΕΕΑ, ακόμα και σε παιδιά με την ίδια ηλικία και «ιδιαιτερότητας» - εκπαιδευτικής ανάγκης. 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. et.al., 2009).

Για τον εν λόγω μαθητή και με βάση τα παραπάνω, τέθηκαν οι εξής διδακτικοί στόχοι: Ως βραχυπρόθεσμος στόχος τέθηκε «να συγκεντρώνεται σε μια εργασία για 7-10 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος τέθηκαν οι ενότητες συγκέντρωση προσοχής και αυτοσυναίσθημα, οι οποίες ανήκουν στις περιοχές των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής

οργάνωσης του ΠΑΠΕΑ και αποτελούν τον μακροπρόθεσμο στόχο. Οι στόχοι αυτοί συναντούν το ΔΕΠΠΣ στον προφορικό λόγο και το ΑΠΣ με το στόχο «να ακροάται, διατυπώνει ερωτήματα, απαντάει, εξιστορεί, εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση».

A.3.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Η Δροσινού (2012α) αναφέρει ότι σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), το περιεχόμενο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) ακολουθεί τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕΑΕ η οποία έχει δομηθεί έτσι ώστε να αξιοποιούνται δυναμικές, νέες και καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, κατά τα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και των ΗΠΑ, όπως το TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped). Σε αυτό έχει συμπεριληφθεί και η ελληνική διδακτική εμπειρία για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τα σχολεία ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των διδακτικών προγραμμάτων είναι η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, η προσβασιμότητα, οι διευκολύνσεις στην επικοινωνία με τις Νέες Τεχνολογίες, η σύνδεση με τη ζωή, η διασύνδεση με την οικογένεια και το σχολείο, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Ως τεχνικές σχεδιασμού των προγραμμάτων χρησιμοποιούνται τα μοντέλα των διδακτικών ενοτήτων (project) και ανάλυσης έργου (task analysis), και διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής προσέγγισης ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελείται από πέντε φάσεις (Δροσινού Μ. , 2012α). 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.

A.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.

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.

Η έμφαση των ερευνών έχει μετακινηθεί από περιγραφικές μελέτες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε μια αναζήτηση των τρόπων και των μεθόδων με τους οποίους μπορούν να εκπαιδευτούν τα άτομα με αυτές τις ανάγκες ώστε να τις αντιμετωπίσουν. Οι Avramidis, Bayliss, & Burden όπως αναφέρονται στους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ. 104) υποστηρίζουν ότι τέτοιες μελέτες επιτρέπουν την εις βάθος μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, καθώς και τον εντοπισμό επιτυχών πρακτικών.

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των παραμέτρων που εμπλέκονται στη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠΥ. Μελετώνται δηλαδή και εξετάζονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διδασκαλία μαθητή με ΔΕΠΥ Γ' Δημοτικού, ο οποίος ταυτόχρονα παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα Ένταξης.

Το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) είναι ευρύ και η εργασία επικεντρώνεται στις ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις στο μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον προσδιορισμό των διαφοροποιημένων διδακτικών στόχων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθητή, στα εξατομικευμένα προγράμματα με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στην οργάνωση του συναισθηματικού του κόσμου ενισχύοντας το αυτοσυναίσθημα και ωθώντας το μαθητή να αποδεχτεί την ιδιαιτερότητά του (την συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη) Στόχος υπήρξε και η απόκτηση και εφαρμογή βασικής δεξιότητας όπως είναι η προσήλωση σε μια δραστηριότητα κατανόησης κειμένου για επτά ως δέκα λεπτά.

Κατά την εφαρμογή και υλοποίηση των στόχων ακολουθήθηκε μια εκπαιδευτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ιεραρχημένα βήματα κλιμακούμενης δυσκολίας και την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης.

Αυτοί που θα ωφεληθούν από την επίτευξη του στόχου είναι πρώτα απ' όλα οι μαθητές της συγκεκριμένης κατηγορίας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, αλλά και όλοι οι μαθητές που παρουσιάζουν μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ΔΕΠΥ το όφελος θα είναι σπουδαίο καθώς θα υπάρχει ένα παραδειγματικό μοντέλο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο θα μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα του οποιουδήποτε μαθητή. Η σπουδαιότητα των προγραμμάτων αυτών είναι καθοριστική για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Οι γονείς επίσης θα ωφεληθούν από την επίτευξη του στόχου, αφού τα διδακτικά προγράμματα εκτιμούν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της βοήθειας και της συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Σύμφωνα με τη Goepel (2009) ο κώδικας πρακτικής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Special Educational Needs Code of Practice) δηλώνει ότι και οι γονείς και τα παιδιά θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Συγκεκριμένα, αγνοεί τη "μοναδική γνώση" ότι τα παιδιά έχουν τις δικές τους ανάγκες και συνηγορεί ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στη ρύθμιση και την αξιολόγηση των στόχων του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ). Οι οδηγίες που δίνονται στον κώδικα πρακτικής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι η δουλειά των επαγγελματιών μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν εμπλέκονται οι γονείς. Ως εκ τούτου η κυβερνητική πολιτική είναι κατηγορηματική στην πρόθεσή της να λαμβάνονται υπόψη οι γονείς, οι οποίοι πρέπει να θεωρούνται συνεργάτες στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Επιπλέον, οι διδακτικές προτεραιότητες λαμβάνουν υπόψη τα αιτήματα των γονέων ούτως ώστε ικανοποιώντας τα αιτήματά τους στο βαθμό που είναι δυνατόν να αντλήσουν την απαραίτητη ενίσχυση και ανατροφοδότηση για να συνεχίσουν στο σπίτι το έργο που γίνεται στο σχολείο. Γι' αυτό απαιτείται καθοδήγηση, ενημέρωση και στήριξη στους γονείς, ώστε να νιώσουν άνετα με τους εκπαιδευτικούς και να συμμετέχουν κι αυτοί ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους, καθώς και να μοιραστούν τις πολύτιμες και χρήσιμες πληροφορίες που μόνο εκείνοι μπορούν να μας παρέχουν για τα παιδιά τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ είναι σίγουρα αυτοί που αναμένεται να ωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό, μιας και είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι με το αντικείμενο. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να μελετήσει τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της μελέτης και να εντάξει και ο ίδιος στην καθημερινή του πρακτική τις στρατηγικές και τις μεθόδους που αναπτύσσονται στα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορεί να έχει ένα χρήσιμο οδηγό για τη δουλειά του ώστε να είναι ικανός να δουλέψει με μέθοδο, συστηματικότητα και συνέπεια για να μπορεί να προσφέρει στους μαθητές του τα απαραίτητα εφόδια αναπτύσσοντας όλες τις δυναμικές τους.

A.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.

Το θέμα της παρούσας έρευνας διερευνά τις παραμέτρους που εμπλέκονται στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠΥ. Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής :

α) Αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που βασίζεται στις αρχές της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του. Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αποτελείται από τις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης με τις επιμέρους ενότητες στην κάθε περιοχή. Με την έννοια Σχολική Ετοιμότητα νοείται η συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, η οποία έχει ως στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες, να τα προετοιμάσει και να τα υποστηρίξει διδακτικά ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν με διαφοροποιήσεις το σχολικό πρόγραμμα. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει ολόκληρη την εκπαιδευτική του πορεία. Ανεξάρτητα από τη μορφή του σχολείου (γενικό σχολείο, ειδική τάξη, ειδικό σχολείο) που φοιτά το παιδί και ανάλογα με τη βαρύτητα των δυσκολιών μάθησης, το πρόγραμμα μαθησιακής ετοιμότητας πρέπει να συνεχίσει να υποστηρίζεται για όσο χρόνο χρειάζεται, αν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2006) όπως αναφέρει στο άρθρο «Νοητική καθυστέρηση στο κοινό νηπιαγωγείο, απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης», η βιωματική διαδραστική αλληλεπίδραση μας οδηγεί σε κοινό συναισθηματικό κίνητρο, πράγμα που μας βοηθάει να αναγνωρίσουμε, να αξιοποιήσουμε και να εντάξουμε σταδιακά τα ενδιαφέροντα του μαθητή στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Επομένως με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η συγκέντρωση προσοχής του μαθητή με ΔΕΠΥ σε μια δραστηριότητα κατανόησης κειμένου για επτά ως δέκα λεπτά.

β) Αν είναι αποτελεσματική η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ακόμη και αν χρησιμοποιεί στόχους εκτός του ΑΠΣ με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες. Αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, εστιάζοντας στην βελτίωση του αυτοσυναισθήματος μέσω της αποδοχής του προβλήματος από το μαθητή με ΔΕΠΥ (οργάνωση συναισθήματος) και την επίτευξη συγκέντρωσης προσοχής σε μια δραστηριότητα κατανόησης κειμένου για επτά με δέκα λεπτά (βασική Δεξιότητα) εντός τμήματος ένταξης. Εφαρμόστηκαν και δραστηριότητες που αφορούσαν την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως ήταν η εκπόνηση ομαδικών εργασιών εντός γενικής τάξης, οι οποίες απαιτούσαν δεξιότητες όπως συνεργασία.

γ) Αν ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης μπορεί να υποστηρίξει μόνος του τη σχολική ένταξη παιδιού με ΔΕΠΥ. Όπως ήδη αναφέρθηκε εκτενώς στην ενότητα «ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη», κατέστη σαφές ότι η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου των παιδαγωγών προέρχεται από ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σαν πυρήνα δράσης και ταυτόχρονα σημείο αναφοράς έχει τον μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β

Β.1. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) τονίζουν την αναγκαιότητα ενός συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων με σκοπό την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) δίνουν έμφαση στη διάκριση της μεθόδου μίας έρευνας από τη μεθοδολογία της, καθώς η μέθοδος μίας έρευνας δεν είναι παρά οι τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής εμπειρικών δεδομένων. Μεθοδολογία είναι η ερευνητική στρατηγική και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τον ερευνητή σε όλη την ερευνητική διαδικασία.

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)

Οι Mertens και McLaughlin, όπως αναφέρονται στους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), σημειώνουν έναν επιπρόσθετο λόγο που συνέβαλε στην υιοθέτηση από την ερευνητική κοινότητα ποιοτικών ερευνητικών μοντέλων. Στην ειδική αγωγή συναντούμε σπάνιες αναπηρίες, σύνδρομα και μαθησιακές δυσκολίες που καθιστούν το κάθε παιδί ξεχωριστό. Για κάθε παιδί σχεδιάζεται ένα ξεχωριστό πρόγραμμα βασισμένο στις μαθησιακές του ανάγκες. Αυτή η μοναδικότητα των περιπτώσεων

μπορεί να αποδοθεί μόνο από ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα και απαγορεύει κάθε συνολική αξιολόγηση αποτελεσματικότητας (Αβραμίδης, 2006).

Όπως υποστηρίζουν οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) η παραδειγματική σκοπιά του ερευνητή επηρεάζει το ερευνητικό σχέδιο και τους σκοπούς της έρευνας. Το να επιχειρήσει κανείς να κατηγοριοποιήσει τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην ειδική αγωγή με βάση το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό παράδειγμα είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πρακτικά αδύνατο. Αυτό γιατί έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες και μεθοδολογικά διαφορετικές έρευνες στην ειδική αγωγή και γιατί οι συγγραφείς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν γνωστοποιήσει τις φιλοσοφικές τους θέσεις. Ωστόσο, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για τη δημιουργία αναλυτικών πλαισίων κατηγοριοποίησης των ερευνών (Skidmore et.al., Αβραμίδης, 2006)

Το θετικιστικό παράδειγμα αντιμετωπίζει τις δυσκολίες των παιδιών σαν ένα πρόβλημα που προέρχεται από δυσλειτουργίες στο νευρολογικό σύστημα ή διαταραχές στον ψυχικό κόσμο του παιδιού και θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί με την κατάλληλη θεραπεία. Αυτή η θεώρηση δε λαμβάνει υπόψη πολλούς σημαντικούς εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν το κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο και κατά συνέπεια δε λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα της ειδικής αγωγής.

Σε αντίθεση, το ερμηνευτικό παράδειγμα αντιμετωπίζει την ειδική ανάγκη ενός παιδιού ως κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο. Ακριβώς για αυτό το λόγο οι ερμηνευτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους προκειμένου να αναζητήσουν την άποψη των ατόμων του περιβάλλοντος ενός παιδιού, αλλά και του ίδιου του παιδιού.

Το κριτικό παράδειγμα στην ειδική αγωγή χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους που εφαρμόζονται σε ένα συμμετοχικό πλαίσιο, καθώς αυτές είναι απαραίτητες για τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι κριτικοί ερευνητές περιλαμβάνονται οι συνεντεύξεις αλλά και πιο εναλλακτικές μέθοδοι, όπως οι διηγηματικές μέθοδοι, οι βιογραφίες και οι αυτοβιογραφίες. (Αβραμίδης, 2006).

Οι έντονες διαμάχες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς ερευνητές της ειδικής αγωγής είναι απαραίτητες για τη διατήρηση του ερευνητικού πλουραλισμού και για να υπάρξει εξέλιξη και πρόοδος στον τομέα της ειδικής αγωγής.

B.2. Ερευνητικό πεδίο

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) έχει θεσμοθετηθεί στην Ελλάδα με το νόμο 3699/2008 ως υποχρεωτική εκπαίδευση που το κράτος υποχρεούται να παρέχει σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε μαθητές με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή προσδιορίζεται και το σχολικό πλαίσιο ΕΑΕ που θα φοιτήσει ο μαθητής.

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) παρέχουν υπηρεσίες αξιολόγησης και διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και κατάρτιση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον κάθε μαθητή. Τα ΚΕΔΔΥ υπάρχουν σε κάθε νομό και ανάλογα με τη διάγνωση προτείνουν το κατάλληλο είδος φοίτησης για κάθε μαθητή.

Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) είναι διαμορφωμένες κτιριακά και κατάλληλα εξοπλισμένες, ώστε να παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Ένταξης ενός Γενικού Σχολείου της περιφέρειας.

Με το Προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α', 29/8/1996 νομοθετήθηκε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) το οποίο στοχεύει στην υποστήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους και στη συστηματική προετοιμασία για την ένταξή τους σε σχολεία. Το ΠΑΠΕΑ έχει συνταχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση την αρχή της ενσωμάτωσης και συνδέεται με το Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών οριζόντια στη θεματολογία κάθε μαθήματος και κάθετα από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο.

B.3. Δείγμα

Μελέτη περίπτωσης μαθητή.

Το υποκείμενο μελέτης είναι ο Μ.Σ, ένας μαθητής 8 ετών και ζει σε ένα μικρό χωριό της επαρχίας με τους γονείς του και το μικρότερο αδερφό του, ο οποίος φοιτά στο Ειδικό Νηπιαγωγείο της ίδιας περιοχής, καθώς έχει διαγνωστεί με αυτισμό.

Ο Μ.Σ. είναι ένα πολύ κοινωνικό παιδί, έχει πολλούς φίλους με τους οποίους παίζει στο διάλειμμα χωρίς να υπάρχουν συγκρούσεις. Είναι πολύ ευγενικό παιδάκι,

πρόθυμο και με ενθουσιασμό δέχεται να κάνει μια εργασία, είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά, ωστόσο δυσκολεύεται κατά πολύ και αυτό τον απογοητεύει και τον στεναχωρεί

Όταν συμβαίνει αυτό, σταματάει να μιλάει, κλείνεται στον εαυτό του και απλά συμπληρώνει τις ασκήσεις με τις απαντήσεις που δίνουν οι συμμαθητές του. Δε σηκώνει το χέρι του για να ρωτήσει αυτά που δεν καταλαβαίνει. Αντίθετα όταν ο Μ.Σ. καταλαβαίνει το μάθημα, σηκώνει το χέρι του για να συμμετέχει, είναι φανερά ευδιάθετος και μιλάει δυνατά παινεύοντας τον εαυτό του.

Οι γονείς του Μ.Σ. είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Ιδιαίτερα η μητέρα του φαίνεται να μην έχει αποδεχτεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη μάθηση. Δε φαίνεται να κάνουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να τον βοηθήσουν, καθώς ο Μανώλης έρχεται συχνά στο σχολείο χωρίς να έχει προετοιμάσει τα μαθήματά του από το σπίτι.

Ο Μ.Σ. φοιτά στη Γ' τάξη δημοτικού και στο τμήμα ένταξης του δημοτικού σχολείου. Η δασκάλα του τμήματος ένταξης έχει εντάξει τον Μ.Σ. σε μία ομάδα, η οποία αποτελείται από τον ίδιο, ένα κορίτσι της Γ' τάξης και ένα αγόρι της Β' τάξης.

Η διάγνωσή του από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) της περιοχής αναφέρει ότι ο μαθητής παρουσιάζει στοιχεία ελλειμματικής προσοχής που επηρεάζουν τη μάθηση.

Οι γονείς ζητούν από τους εκπαιδευτικούς ο Μ.Σ. να παρακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της τάξης, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ενήλικες που εμπλέκονται με το μαθητή.

Το προσωπικό του σχολείου αποτελείται από το Διευθυντή, 8 εκπαιδευτικούς, μία εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, έναν εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας και έναν γυμναστή.

B.4. Σχέδιο και πορεία έρευνας

Η απασχόληση της ομάδας στόχου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, η οποία είχε διάρκεια 145 ώρες που πραγματοποιήθηκαν σε 9 εβδομάδες. Η πρακτική άσκηση πραγματοποιήθηκε στις: 8/11/2013, 15/11/2013, 22/11/2013, 29/11/2013, 6/12/2013, 13/12/2013, 20/12/2013, 17/1/2014, 21/1/2014, 24/1/2014, 28/1/2014, 31/1/2014, 4/2/2014, 7/2/2014, 11/2/2014, 14/2/2014,

18/2/2014, 21/2/2014, 25/2/2014, 28/2/2014, 4/3/2014, 7/3/2014, 11/3/2014, 14/3/2014, 18/3/2014, 21/3/2014, 28/3/2014, 1/4/2014, 4/4/2014.

Κάθε ημέρα πρακτικής άσκησης περιλαμβάνει 5 ώρες και η συχνότητα ήταν μία ή δύο φορές την εβδομάδα. Αναλυτικά η πρακτική άσκηση χωρίζεται σε τρεις φάσεις διάρκειας 40 ωρών και το πείραμα διάρκειας 25 ωρών.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η παρατήρηση έγινε σε μαθητή με στοιχεία ελλειμματικής προσοχής στο φυσικό του περιβάλλον (μέσα στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης, στον προαύλιο χώρο) σύμφωνα με τον τύπο της νατουραλιστικής παρατήρησης και το είδος της συμμετοχικής αμεταμφίεστης παρατήρησης, αφού ο μαθητής είχε ενημερωθεί για την παρουσία και την ιδιότητα της ερευνήτριας.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006) η παρατήρηση είναι μία πολύ χρήσιμη ερευνητική μέθοδος που συνήθως χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Η παρατήρηση γίνεται άμεσα, χωρίς να μεσολαβεί χρόνος από τη στιγμή εμφάνισης μέχρι τη στιγμή καταγραφής της συμπεριφοράς και χωρίς να απαιτείται από το συμμετέχοντα να επεξεργαστεί (να ανακαλέσει από τη μνήμη του και να διατυπώσει) πληροφορίες, κάτι που μπορεί να προκαλέσει στρέβλωση. Επιπρόσθετα, η παρατήρηση είναι κατάλληλη σε περιπτώσεις που θέλουμε να συλλέξουμε πληροφορίες και δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. (Αβραμίδης, 2006)

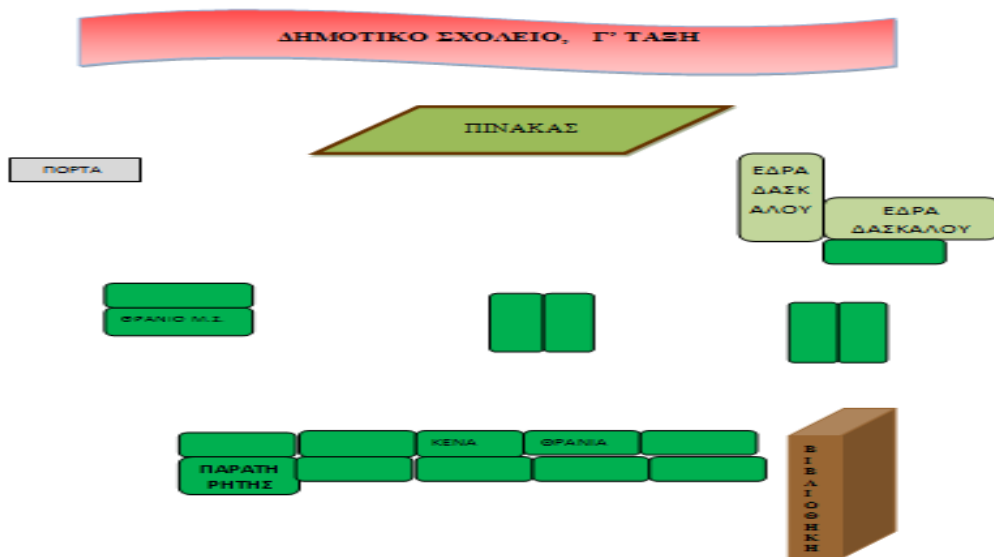
Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν συνεχώς τη συμπεριφορά των παιδιών και τα εξωτερικά γεγονότα για να έχουν μια γενική εικόνα της τάξης και να είναι βέβαιοι ότι η εκπαιδευτική διαδικασία προχωράει ομαλά. Μέσα από την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες τις οποίες θα χρησιμοποιήσει στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρατήρηση για να παραπέμψει ένα παιδί στον αρμόδιο φορέα για την επίσημη αξιολόγησή του και για τη διάγνωση τυχόν δυσκολιών. (Αβραμίδης, 2006)

Η νατουραλιστική ή μη παρεμβατική παρατήρηση συμβαίνει σε ένα όσο το δυνατό φυσικό πλαίσιο όπου η συμπεριφορά εμφανίζεται αβίαστα. Ο παρατηρητής δεν παρεμβαίνει και απλά καταγράφει παθητικά τα συμβάντα. Αυτό που δεν πρέπει να παραβλέπουμε είναι ότι η παρουσία και μόνο του παρατηρητή έχει επίδραση στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο συμμετέχοντας. Στη νατουραλιστική παρατήρηση οι συνθήκες δεν είναι ελεγχόμενες και γι' αυτό τα αποτελέσματα μπορεί

να είναι απρόσμενα. Επιπρόσθετα, δύσκολα μπορούμε να εξακριβώσουμε τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε.

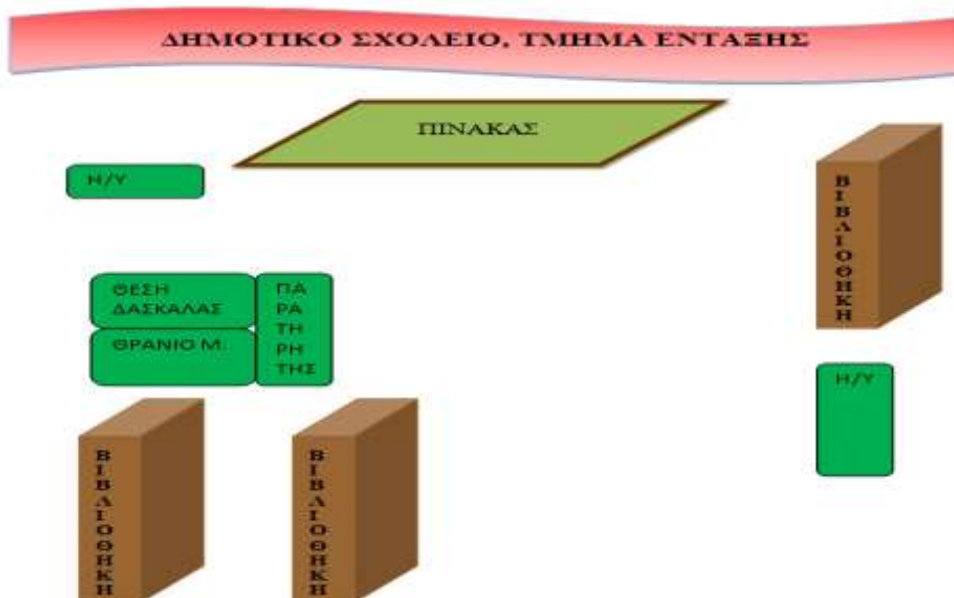
Η ερευνήτρια παρατηρούσε το μαθητή όχι μόνο μέσα στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης, αλλά από την ώρα που ερχόταν στο σχολείο μέχρι την ώρα που έφευγε (προσευχή, διαλείμματα, ώρα γυμναστικής, ώρα μουσικής). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση περιέχουν πληροφορίες για το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή.

Η χωροταξική οργάνωση της τάξης, η θέση, δηλαδή, των θρανίων των μαθητών και του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Μέσα από την παρατήρηση, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει τη διάταξη των θρανίων με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για την καλύτερη ανάπτυξη της σχεσιοδυναμικής που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της τάξης και τη διευκόλυνση τη εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως φαίνεται στο χωροταξικό σκαρίφημα της Γ' τάξης, οι μαθητές κάθονται σε τρεις τετράδες. Η θέση της έδρας της δασκάλας είναι μακριά από τα θρανία των μαθητών, αλλά εκείνη δεν κάθεται ποτέ στην έδρα της. Είναι συνεχώς όρθια και κινείται ανάμεσα στα θρανία. Η αρχική θέση της ερευνήτριας ήταν σε απόσταση από το μαθητή για αυτό και άλλαξε θέση, ώστε να είναι δίπλα του. Η ομάδα στην οποία κάθεται ο Μ.Σ. αποτελείται από δύο κορίτσια και ένα αγόρι. Το αγόρι κάθεται ακριβώς απέναντι από το Μ.Σ. και συχνά αποσπάται η προσοχή του και ασχολείται με αντικείμενα (μολύβι, γόμα). Η ερευνήτρια θεωρεί ότι ο Μ.Σ. θα ήταν καλό να είναι σε διαφορετική ομάδα από το συγκεκριμένο μαθητή, καθώς είναι πιθανό να επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του.



Εικόνα 1: Χωροταξικό σκαρίφημα Γ' τάξης.

Στο τμήμα ένταξης που παρακολουθεί ο Μ.Σ. η δασκάλα κάθεται μαζί με τους μαθητές, όπως φαίνεται από το αντίστοιχο σκαρίφημα. Το τμήμα ένταξης φέτος λειτουργεί με ομαδικά προγράμματα καθώς ο αριθμός των παιδιών είναι αυξημένος. Προκειμένου λοιπόν να το κάθε παιδί να παρακολουθεί το τμήμα ένταξης 4-5 ώρες την εβδομάδα, η δασκάλα του Τ.Ε. έχει δημιουργήσει ομάδα. Η ομάδα του Μ.Σ. αποτελείται από τρία παιδιά. Η αλληλεπίδραση δασκάλας-μαθητή είναι άμεση και υπάρχει μεγάλη οικειότητα, καθώς η δασκάλα έρχεται σε άμεση επαφή με τους μαθητές της. (Barisone, 2013)



Εικόνα 2: Χωροταξικό σκαρίφημα τμήματος ένταξης.

B.5. Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων.

Με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των παρατηρήσεων η ερευνήτρια αξιολόγησε τα επίπεδα επιδόσεων και συμπεριφοράς και βρήκε τις μεταβολές που σημειώθηκαν μετά τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιημένες παρεμβάσεις. Καταρχήν, μέσω της εμπειρικής παρατήρησης σημείωσε τη γραμμή βάσης που καθορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή χρησιμοποιώντας τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της μαθησιακής ετοιμότητα, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Με αυτήν τη διαδικασία εντοπίστηκε η διδακτική προτεραιότητα που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι «να συγκεντρώνεται σε μία εργασία για 7-10 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του». Στη συνέχεια σχεδιάστηκε ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ με ορισμένα βήματα διδασκαλίας.

Η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ έγινε σε τρία χρονικά διαστήματα.

Η πρώτη φάση ξεκίνησε στις 4/11/13, τελείωσε στις 17/1/2014, διήρκησε 8 εβδομάδες και κατά τη διάρκεια της καταγράφηκαν οι αρχικές παρατηρήσεις. Η αρχική παρατήρηση διήρκησε δύο εβδομάδες.

Η δεύτερη φάση ξεκίνησε στις 21/1/14, τελείωσε στις 14/2/2014, διήρκησε 4 εβδομάδες και κατά τη διάρκεια της καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις. Η ενδιάμεση-διαμορφωτική παρατήρηση ξεκίνησε στις 31/1/2013 δύο εβδομάδες μετά την έναρξη της δεύτερης φάσης και 9 εβδομάδες μετά την αρχική παρατήρηση.

Η τρίτη φάση ξεκίνησε στις 18/2/14, τελείωσε στις 14/3/2014, διήρκησε 4 εβδομάδες και κατά τη διάρκειά της καταγράφηκαν οι τελικές παρατηρήσεις. Η τελική παρατήρηση ξεκίνησε στις 2/3/2014 δύο εβδομάδες μετά την έναρξη της τρίτης φάσης και 13 εβδομάδες μετά την αρχική παρατήρηση.

Το πείραμα ξεκίνησε στις 18/3/14, ολοκληρώθηκε στις 4/4/14 και διήρκησε 3 εβδομάδες.

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

Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση και τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας ο μαθητής δεν παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση από τη γραμμή βάσης. Παρατηρείται απόκλιση ενός εξαμήνου κυρίως στην περιοχή του προφορικού λόγου και των νοητικών ικανοτήτων. Στον προφορικό λόγο ο μαθητής δυσκολεύεται να συμμετέχει στο διάλογο (αναφορά γεγονότων με τη σειρά στον πραγματικό χρόνο που έγιναν) και να εκφράζεται με σαφήνεια (δεν μπορεί να βάλει τις λέξεις σε σωστή σειρά, δε χρησιμοποιεί επίθετα ή τα χρησιμοποιεί λανθασμένα). Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας ο Μ.Σ. δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερη δυσκολία, μόνο στο πεδίο του ρυθμού και το χρόνο τοποθετήθηκε ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης. Ο Μ.Σ. σε σχετική δραστηριότητα στο μάθημα της μουσικής αντιμετώπισε δυσκολία στο να κρατήσει το ρυθμό χτυπώντας παλαμάκια και το χρόνο που διαρκούν οι νότες. Στις νοητικές ικανότητες ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση ενός εξαμήνου στην οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής δεν μπορεί να θυμηθεί τη σειρά με την οποία είδε κάτι, δυσκολεύεται να δώσει οδηγίες, να κάνει αντιστοιχίες, να βάζει σε λογική σειρά εικόνες και δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο Μ.Σ. συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του για το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, δε συμμετέχει στο μάθημα και ασχολείται με τα προσωπικά του αντικείμενα (μολύβι, γόμα κ.ά.). Στο συναισθηματικό τομέα παρουσιάζει απόκλιση ενός εξαμήνου στο αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον για μάθηση. Ο μαθητής δεν αποδέχεται το πρόβλημά του και δεν το αντιμετωπίζει, αναφέρει συνεχώς ότι είναι καλός μαθητής και θυμώνει με τους συμμαθητές του, όταν εκείνοι γελούν, επειδή δε βρήκε την απάντηση σε μια προφανή ερώτηση.

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

Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση και τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής παρουσιάζει τις μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερες στις κοινωνικές δεξιότητες. Αναλυτικά, ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στην ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζει απόκλιση ενός εξαμήνου στην κοινωνική συμπεριφορά. Στις

δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα δεν παρατηρούνται αποκλίσεις.

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

Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση και τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, ο μαθητής παρουσιάζει αποκλίσεις στις δεξιότητες της γλώσσας και των μαθηματικών. Αναλυτικά, στις δεξιότητες της γλώσσας ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στην ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου. Στις δεξιότητες των μαθηματικών, παρουσιάζει απόκλιση δύο εξαμήνων στους αριθμούς, τις πράξεις και την επίλυση προβλημάτων. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς δεν παρατηρούνται αποκλίσεις.

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

Σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις και τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ο μαθητής παρουσιάζει τις μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης στις μνημονικές δεξιότητες και στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες. Αναλυτικά, στις μνημονικές δεξιότητες, ο μαθητής παρουσιάζει αποκλίσεις δύο εξαμήνων στη λειτουργική μνήμη-μνήμη ακολουθιών και τη βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη. Ακόμη, παρουσιάζει απόκλιση ενός εξαμήνου στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, παρουσιάζει απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στη γραπτή έκφραση και αποκλίσεις ενός εξαμήνου στη φωνολογική αντίληψη, τη γραφή, την ορθογραφία και τη σημασιολογία. Επιπλέον, αποκλίσεις ενός εξαμήνου παρατηρούνται και στις δεξιότητες συμπεριφοράς, στις ικανότητες προγραμματισμού και την αναγνωστική αυτοεικόνα

Μεθοδολογία παρέμβασης

Με το εργαλείο της μεθοδολογίας παρέμβασης και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) σημειώθηκαν δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση. (Δροσινού, 2012β)

Αυτοπαρατήρηση: Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης καταγράφονται η ημερομηνία, τα λόγια, οι πράξεις και οποιοσδήποτε τρόπος έκφρασης του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτήν την καταγραφή ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με το μαθητή. (Δροσινού, 2012β)

Ετεροπαρατήρηση: Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

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 ανίχνευση 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 προαύλειο χώρο, στο σπίτι.

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 και ενότητες με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της ύλης. Στην περίπτωση του μαθητή Μ.Σ. ο ετήσιος στόχος που τέθηκε είναι η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης για κάθε μήνα από τον Νοέμβριο 2013 έως τον Απρίλιο 2014. Η ανάπτυξη της ακουστικής μνήμης, της συγκεντρωσής προσοχής 6 στοχοι και 3 από συναισθηματικούς

Διαφοροποιήσεις-μηνιαίο πρόγραμμα

Το μηνιαίο πρόγραμμα σχεδιάστηκε για τον κάθε μήνα όπως φαίνεται παρακάτω. Για το Νοέμβριο να συγκεντρώνει την προσοχή του για 1 λεπτό σε αυτό που του αρέσει και να αποδέχεται το πρόβλημά του. Για το Δεκέμβριο να συγκεντρώνει την προσοχή του σε ένα θέμα των Χριστουγέννων για 3 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του. Για τον Ιανουάριο να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που του

αρέσει για 5 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του. Για το Φεβρουάριο να συγκεντρώνει την προσοχή του σε ένα θέμα των Αποκριών για 7 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του. Για το Μάρτιο να συγκεντρώνει την προσοχή του σε ένα θέμα για την Άνοιξη για 7-10 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του. Για τον Απρίλιο να συγκεντρώνει την προσοχή του σε ένα θέμα για το Πάσχα για 7-10 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά 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 Μ.Σ. το διδακτικό βήμα κρίνεται επιτυχές όταν ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία με μέτρια αυτονομία. (Χρηστάκης, 2011)

Ακόμη για τη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής εργασίας σχεδιάζεται το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, η τήρηση του οποίου διασφαλίζει την αποτελεσματική εργασία.

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 Μ.Σ., ο διδακτικός στόχος που τέθηκε είναι «να είναι συγκεντρωμένος σε μία εργασία για 7-10 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του» και αναλύεται στα εξής βήματα:

- 1.α. Να είναι συγκεντρωμένος σε δραστηριότητα δραματοποίησης για 7-10 λεπτά.
- 1.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.
- 2.α. Να είναι συγκεντρωμένος όταν αφηγείται μία ιστορία βλέποντας εικόνες από άλμπουμ.
- 2.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.
- 3.α. Να συγκεντρώνεται σε μία εργασία (πλαστικοποιημένες κάρτες) για 7-10 λεπτά, ώστε να απαντάει σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου 50 λέξεων.
- 3.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.
- 4.α. Να είναι συγκεντρωμένος σε εργασία με συμπλήρωση κενών (ντοσιέ, βέλκτρον, πλαστικοποιημένες κάρτες) για 7-10 λεπτά.
- 4.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.

5.α. Να είναι συγκεντρωμένος σε εργασία αντιστοίχισης εικόνων και λέξεων (ντοσιέ, βέλκτρον, πλαστικοποιημένες κάρτες).

5.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.

6.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε άσκηση εντοπισμού της λέξης που δεν ανήκει στην οικογένεια λέξεων (κατασκευή χάρτινο σπίτι).

6.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.

7.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία τοποθέτησης λέξεων σε αλφαβητική σειρά (ντόμινο από πλαστικοποιημένες κάρτες).

7.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.

8.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία διαχωρισμού λέξεων που βγαίνουν από το φυτό ήλιος και το αστέρι ήλιος (παπουτσόκουτο και πλαστικοποιημένες κάρτες).

8.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.

9.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία αναγνώρισης των βαθμών των επιθέτων (παπουτσόκουτο και πλαστικοποιημένες κάρτες).

9.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι τα βιβλιοτετράδια προφορικού λόγου και συναισθηματικής οργάνωσης, χαρτιά A4, χαρτόνια, ψαλίδι, ντοσιέ, παπουτσόκουτα, ντοσιέ, άλμπουμ, πλαστικοποιητής, ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτυπωτής, αυτοκόλλητα.

Το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης με στοχο «Να συγκεντρώνεται έχει διάρκεια περίπου δύο μηνών. Το πρώτο βήμα πραγματοποιείται στις 14/2/2014, το δεύτερο στις 18/2/2014, το τρίτο στις 21/2/2014, το τέταρτο στις 25/2/2014, το πέμπτο στις 28/2/2014, το έκτο στις 4/3/2014, το έβδομο στις 7/3/2014, το όγδοο στις 11/3/2014 και το ένατο στις 14/3/2014.

Τα κριτήρια επιτυχίας είναι η ολοκλήρωση της εργασίας 7/9 φορές και ο βαθμός αυτονομίας (μεσαίος). Ορίζεται η λεκτική αμοιβή (Μπράβο Μ.) και η υλική αμοιβή (αυτοκόλλητα cars) που θα δίνεται στο μαθητή μετά από κάθε επιτυχημένη εργασία. Η συμπεριφορά που επιθυμεί η ερευνήτρια από το μαθητή είναι να μην ασχολείται με τους συμμαθητές του ή με τη γόμα και το μολύβι, όταν ξεκινάει την εργασία του και να μην τα παρατάει, όταν βλέπει ότι δεν τα καταφέρνει. Τέλος γίνεται ο παιδαγωγικός αναστοχασμός.

Συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών με τους ενήλικες που εμπλέκονται με το μαθητή.

Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις είναι τέσσερις εκπαιδευτικού του σχολείου, η δασκάλα του Μ.Σ., η δασκάλα του τμήματος ένταξης, ο καθηγητής αγγλικής γλώσσας και ο διευθυντής του σχολείου. Ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν το τμήμα ένταξης μετά το πέρας της λειτουργίας του και ο λόγος ήταν ότι είναι το πιο ήσυχο μέρος του σχολείου, καθώς βρίσκεται σε χωριστό κτίριο. Ο χρόνος που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν μετά το πέρας των μαθημάτων και αποφασίστηκε μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες. Η μαγνητοφώνηση έγινε με κινητό τηλέφωνο και η απομαγνητοφώνηση έγινε λέξη προς λέξη αμέσως μετά τη συνέντευξη.

Οι συνεντεύξεις είναι ημιδομημένες και οι θεματικοί άξονές τους αναφέρονται ακολούθως. Η αναγκαιότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητή με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη. Η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητή με ΔΕΠΥ. Η αναγκαιότητα της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης σε μαθητή με ΔΕΠΥ μέσα στη γενική τάξη. Η αποτελεσματικότητα της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης στη σχολική ένταξη μαθητή με ΔΕΠΥ μέσα στη γενική τάξη. Η αποτελεσματικότητα της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης σε μαθητή με ΔΕΠΥ μέσα στη γενική τάξη, ακόμη και αν χρησιμοποιούνται στόχοι εκτός του ΑΠΣ (π.χ. νοητικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική οργάνωση). Εκπαιδευτικός γενικής τάξης και σχολική ένταξη. Παράγοντες που διευκολύνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική ένταξη.

B.6. Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων.

Ερωτηματολόγιο ενηλίκων που εμπλέκονται με το μαθητή.

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν επτά εκπαιδευτικοί του σχολείου, μεταξύ των οποίων η δασκάλα του Μ.Σ., η δασκάλα του τμήματος ένταξης, ο διευθυντής του σχολείου, ο καθηγητής αγγλικής γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα Linkert, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά πόσο συμφωνούν με τις συγκεκριμένες προτάσεις επιλέγοντας ανάμεσα σε πέντε εκδοχές (πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου).

Τα ερωτήματα είναι 15, πέντε για καθεμία από τις τρεις υποθέσεις της έρευνας:

Η πρώτη υπόθεση είχε τα κάτωθι ερωτήματα:

- Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαίο το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητή με ΔΕΠΥ στη γενική τάξη;
- Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής;
- Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ στην τόνωση του αυτοσυναισθήματός του;
- Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ να αποδέχεται το πρόβλημά του;
- Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να είναι αποτελεσματικό για ένα μαθητή με ΔΕΠΥ στη γενική τάξη;

Η δεύτερη υπόθεση είχε τα κάτωθι ερωτήματα:

- Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την εφαρμογή της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό σε μαθητή με ΔΕΠΥ μέσα στη γενική τάξη.
- Κατά πόσο νομίζετε ότι είναι αποτελεσματική η Μεθοδολογία της Παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με ΔΕΠΥ;
- Κατά πόσο νομίζετε ότι είναι αποτελεσματική η Μεθοδολογία της Παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης για τη σχολική ένταξη ενός μαθητή με ΔΕΠΥ;
- Κατά πόσο νομίζετε ότι είναι αποτελεσματική η Μεθοδολογία της Παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων ενός μαθητή με ΔΕΠΥ;

- Κατά πόσο νομίζετε ότι είναι αποτελεσματική η Μεθοδολογία της Παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης ενός μαθητή με ΔΕΠΥ;

Η τρίτη υπόθεση είχε τα κάτωθι ερωτήματα:

- Κατά πόσο πιστεύετε ότι μπορεί να υποστηρίξει μόνος του ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης τη σχολική ένταξη μαθητή με ΔΕΠΥ;
- Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης πρέπει να συνεργάζεται με άλλους φορείς προκειμένου να υποστηρίξει τη σχολική ένταξη μαθητή με ΔΕΠΥ;
- Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία τη συμβολή τμήματος ένταξης στη σχολική ένταξη μαθητή με ΔΕΠΥ;
- Κατά πόσο θεωρείτε ότι η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος ένταξης θα ωφελούσε έναν εκπαιδευτικό γενικής τάξης να υποστηρίξει την ένταξη ενός μαθητή με ΔΕΠΥ;
- Κατά πόσο θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό γενικής τάξης να υποστηρίξει την ένταξη ενός μαθητή με ΔΕΠΥ;

Πειραματική στοχευμένη διαδικασία μέσω διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών.

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μία μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν πληροφορίες για κοινωνικές καταστάσεις με ένα δομημένο και σταθερό τρόπο. Οι κοινωνικές ιστορίες περιέχουν οπτικοποιημένο υλικό για τη διευκόλυνση της κατανόησής του. Η Δίπλα (2013) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν το άτομο να κατανοήσει και να βελτιώσει την κοινωνική του αντίληψη.

Σε κάθε ιστορία υπήρχαν 3 – 4 διευκολυντές, δηλαδή, εικόνες που βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει ευκολότερα την ιστορία.

Στην παρούσα έρευνα η πειραματική στοχευμένη διαδικασία πραγματοποιείται μέσα από πέντε διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες. Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα: στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος, χωρίς προετοιμασία, κατά τη διάρκεια του

προγράμματος χωρίς να έχει προηγηθεί δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, μετά από διάλειμμα, αφού είχε προηγηθεί δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και στο τέλος του προγράμματος.

Οι τίτλοι των κοινωνικών ιστοριών με τη σειρά που δόθηκαν είναι: «Γράφοντας ασκήσεις», «Κάνοντας λάθη», «Προσέχω στο μάθημα», «Σηκώνω χέρι», «Βγαίνω διάλειμμα». Κάθε κοινωνική ιστορία συνοδευόταν από τρεις ερωτήσεις που σκοπό είχαν να ελέγξουν, αν οι ιστορίες έγιναν κατανοητές. Για κάθε ερώτηση υπήρχαν τρεις πιθανές απαντήσεις

B.7. Περιορισμοί της έρευνας

Σύμφωνα με τους Corrie & Zaklukiewicz, όπως αναφέρεται στους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σ. 35), θεωρήθηκε αναγκαίο να επιτελεστούν περισσότερες έρευνες μικρής κλίμακας, όπως μελέτες περίπτωσης, λόγω του μικρού αντίκτυπου των ποσοτικών ερευνών στην καθημερινή πρακτική των δασκάλων. Για αυτό το λόγο η σημασία της παρούσας έρευνας είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς διερευνά τις παραμέτρους που εμπλέκονται με τη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠΥ, κάτι που αποτελεί διαχρονικό πραγματικό πρόβλημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το μικρό μέγεθος του δείγματος και η μοναδικότητα των παιδιών με ΕΕΑ μπορούν να περιγραφούν μόνο από ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα (Αβραμίδης, 2006).

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ένα μεικτό ερευνητικό σχέδιο. Είναι μία ανοικτή/διερευνητική έρευνα που έχει σαν στόχο την εξερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου και παραμένει ανοικτή σε νέα ευρήματα και ερμηνείες, ωστόσο δεν επιδέχεται εύκολα αντικειμενικό έλεγχο, κάτι που αποζητούν αρκετοί ερευνητές. Επίσης, η έρευνα είναι περιγραφική, έχει δηλαδή σαν στόχο τη λεπτομερή απεικόνιση μιας κατάστασης και παρέχει μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου σε μια δεδομένη στιγμή. Επιπρόσθετα, είναι μία έρευνα συσχέτισης που έχει σαν στόχο την αξιολόγηση της σχέσης της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ. Τέλος, είναι μία πειραματική έρευνα που χρησιμοποιεί τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την αξιολόγηση του διδακτικού στόχου. (Αβραμίδης, 2006)

Για τη διασφάλιση της επιστημονικής ηθικής και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων στην έρευνα, παραχωρήθηκε επίσημη έγκριση από το αρμόδιο Υπουργείο και έγγραφη συγκατάθεση από τον πατέρα του μαθητή για τη συμμετοχή

του στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενημερώθηκαν σχετικά με τη φύση της έρευνας και ζητήθηκε η συνεργασία τους.

Η εχεμύθεια και η ανωνυμία είναι δύο από τις βασικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ερευνητές προκειμένου να προστατέψουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η εχεμύθεια επιτεύχθηκε από την ερευνήτρια εφόσον δε δημοσιοποίησε την ταυτότητα του μαθητή και χρησιμοποίησε γενικές περιγραφές για το μέρος που διεξάχθηκε η έρευνα. Η ανωνυμία δεν ήταν δυνατό να επιτευχθεί, καθώς η ερευνήτρια γνώριζε εκ των προτέρων την ταυτότητα του μαθητή.

Η παρούσα έρευνα συμβαδίζει με τους κανόνες ηθικής καθώς λήφθηκαν υπόψη τα δικαιώματα του ερευνητή και του συμμετέχοντος και δημιουργήθηκε θετική σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα τον ερευνητή και το συμμετέχοντα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιμετωπίστηκαν με τον απαιτούμενο σεβασμό και δεν τίθεται ζήτημα εξαπάτησης στην έρευνα, αφού τα ευρήματα δε βασίζονται στη λήψη αποφάσεων από αυτούς.

Πολλές φορές η έρευνες που διεξάγονται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής αντιμετωπίζουν ορισμένα πρακτικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν από την αναπηρία, την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Για αυτό το σκοπό η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή (ΔΕΠΥ) προέβλεψε κατά την επιτέλεση της έρευνας, ώστε οι δραστηριότητες να είναι χωρισμένες σε μικρά τμήματα, για να μπορεί ο μαθητής να διατηρεί την προσοχή του και το περιβάλλον να είναι ήσυχο και χωρίς οπτικά ερεθίσματα, για να μην αποσπάται η προσοχή του. Κατά συνέπεια η έρευνα δεν αντιμετώπισε κανένα πρακτικό ζήτημα. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίζεται από τη λεπτομερή καταγραφή της μελέτης περίπτωσης.

Κεφάλαιο Γ`

Αποτελέσματα.

Μετά την εμπειριστατωμένη μελετη των ερευνητικών αποτελεσμάτων καταλήξαμε ότι οι δύο πρώτες υποθέσεις αποδεικνύονται πλήρως και η τρίτη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς.

Γ.1.Αποτελέσματα επί της πρώτης υπόθεσης.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του. Αυτό αποδεικνύεται πλήρως με τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα.

Ποιοτικά δεδομένα

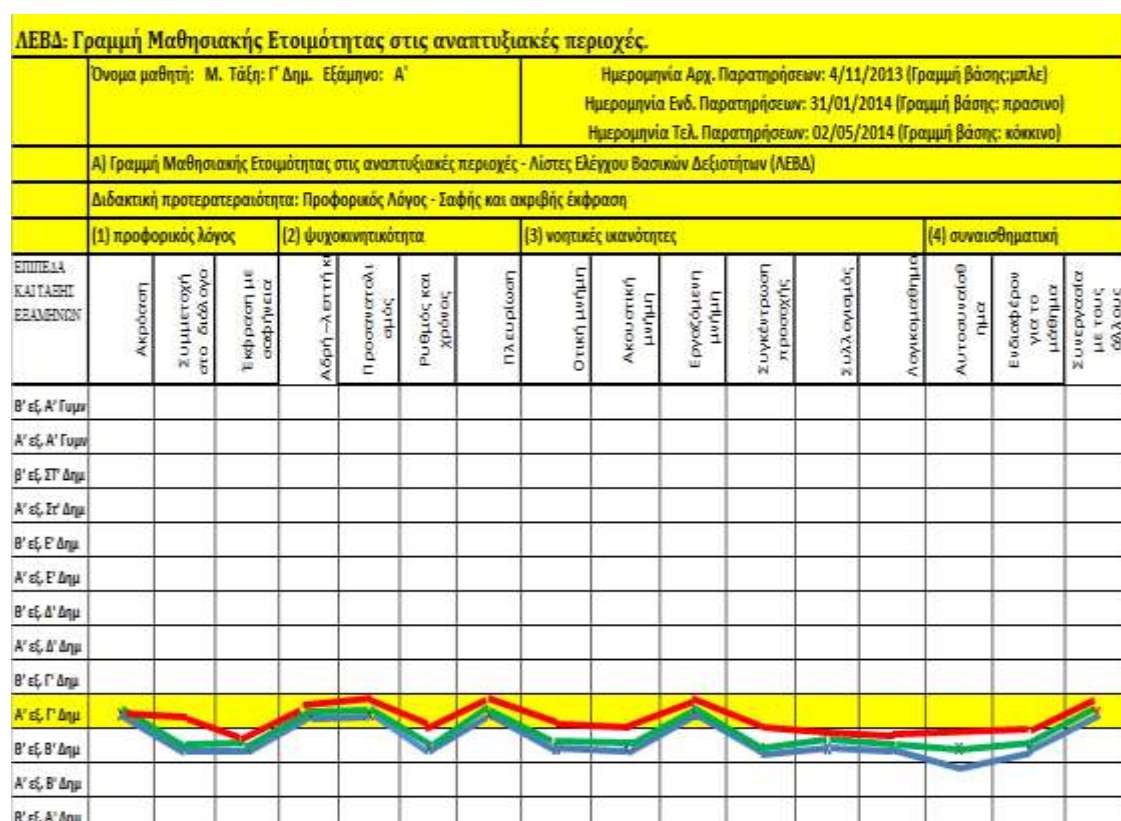
Σύμφωνα με την καταγραφή των αρχικών παρατηρήσεων με τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που έγινε στις 4/11 /13, των ενδιάμεσων που έγινε στις 31/1/13 και των τελικών που έγινε στις 2/5/14 διαπιστώνεται ότι παρουσιάζονται μεταβολές στο επίπεδο του μαθητή περίπου ενός εξαμήνου στις περιοχές της ετοιμότητας και ειδικότερα στο πεδίο της συγκέντρωσης προσοχής και του αυτοσυναίσθηματος. Αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αναγκαίο σε μαθητή με ΔΕΠΥ στη γενική τάξη.

Στον προφορικό λόγο ο μαθητής παρουσιάζει αποκλίσεις ενός εξαμήνου στη συμμετοχή στο διάλογο και την έκφραση με σαφήνεια. Εντοπίζεται βελτίωση στη συμμετοχή στο διάλογο, καθώς ο μαθητής σηκώνει το χέρι του πιο συχνά για να συμμετέχει στη συζήτηση μέσα στην τάξη.

Στην ψυχοκινητικότητα το επίπεδο του μαθητή βρίσκεται στη γραμμή βάσης και δεν παρουσιάζει αποκλίσεις, παρά μόνο απόκλιση ενός εξαμήνου στο ρυθμό και το χρόνο. Παρουσιάζει όμως βελτίωση μισού εξαμήνου σε αυτόν τον τομέα, καθώς ο μαθητής στο μάθημα της μουσικής που περιλαμβάνει τις νότες και τους χρόνους συμμετέχει και ολοκληρώνει όλο και περισσότερες δραστηριότητες.

Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων το επίπεδο του μαθητή βρίσκεται ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης και παρουσιάζει πολύ μικρές βελτιώσεις στην οπτική και ακουστική μνήμη. Στο πεδίο της συγκέντρωσης προσοχής, στο οποίο είναι προσανατολισμένο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ παρουσιάζει ικανοποιητική βελτίωση από -1 εξάμηνο σε -0,4. Ο μαθητής παρέμεινε συγκεντρωμένος και κατάφερε να ολοκληρώσει όλες τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Στη συναισθηματική οργάνωση το επίπεδο του μαθητή ήταν σχεδόν ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης και παρουσιάζει μικρότερη βελτίωση στο ενδιαφέρον για μάθηση και μεγαλύτερη στο αυτοσυναίσθημα από -1.333 εξάμηνα σε -0,667. Ο μαθητής αισθάνεται καλύτερα για τον εαυτό του, απαντάει με προθυμία, σηκώνει το χέρι του πιο συχνά για να απαντήσει σε ερωτήσεις, χαμογελάει και χαίρεται την επιτυχία του.



Πίνακας 1: Πίνακας μεταβολών στη μαθησιακή ετοιμότητα.

Η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται και από τα αποτελέσματα των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων και από τις καταγραφές στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).




Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις αποδείχτηκαν αποτελεσματικές με βάση το στόχο και την επιβεβαίωσή του μέσα από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες. Ο μαθητής κατάφερε να συγκεντρωθεί και να ολοκληρώσει με επιτυχία τις δραστηριότητες τις περισσότερες φορές χωρίς βοήθεια.

Από τις καταγραφές που κάναμε με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση στο ΕΔΑ βρήκαμε ότι στην αρχή σε μικρό βαθμό και αργότερα σε μεγαλύτερο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοήθησε το μαθητή να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του. Ο μαθητής χρησιμοποιούσε φράσεις όπως «μου άρεσε πολύ αυτή η άσκηση» με τις οποίες εκδήλωνε τη χαρά του σχεδόν κάθε ημέρα πρακτικής. Αργότερα έλεγε τη φράση «είμαι έξυπνος» που εκδήλωνε την ικανοποίηση που έπαιρνε ο μαθητής από την επιτυχία του να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες με ευκολία.

Γενικά, ο μαθητής σταδιακά όλο και περισσότερο γέμιζε αυτοπεποίθηση. Η αντανάκλαση της αυτοπεποίθησης του έγινε φανερή μέσα στη γενική τάξη, καθώς σταδιακά ο μαθητής σήκωνε το χέρι του για να συμμετέχει στο μάθημα, ακόμη κι αν δεν ήξερε την απάντηση. Αρκετές φορές σήκωνε το χέρι του για να απαντήσει και όταν η δασκάλα του έδινε το λόγο, εκείνος έδινε λανθασμένη απάντηση. Είχε παρουσιάσει, όμως, μεγάλη πρόοδο στον τομέα του αυτοσυναίσθηματος και στη συμμετοχή στο διάλογο.

Επιπλέον, από την αυτοξιολόγηση του μαθητή μετά από κάθε παρέμβαση προκύπτει η τόνωση του αυτοσυναίσθημάς 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 σχεδόν 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>
		

Πίνακας 2: Αυτοαξιολόγηση μαθητή

Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις σχετικά με το κατά πόσο είναι αναγκαίο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητή με ΔΕΠΥ στη γενική τάξη όλοι οι συμμετέχοντες το θεωρούν αναγκαίο, επαληθεύοντας την πρώτη υπόθεση. Συγκεκριμένα ο Διευθυντής αναφέρθηκε στη χρησιμότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχετικά με την τόνωση του αυτοσυναισθήματος, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα.

Δ: «Σίγουρα το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει το μαθητή με ΔΕΠΥ, γιατί οι μαθητές με ΔΕΠΥ μέσα στην τάξη χάνονται, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα, όπως οι άλλοι. Ενώ το ΣΑΔΕΠΕΑΕ έχει σχεδιαστεί ειδικά για το μαθητή, άρα έχει λάβει υπόψη τα αδύνατα σημεία του.» ... «Και νομίζω πιο πολύ στο αυτοσυναισθήμα, γιατί ένας μαθητής που δεν τα καταφέρνει και δεν μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα, σίγουρα νιώθει εεε άσχημα. Αν αρχίσει να απαντάει όμως και να τα καταφέρνει, θα ανέβει και η ψυχολογία του.»

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης υποστηρίζει την αναγκαιότητα ενός προγράμματος διαφοροποιημένου και στοχευμένου, όπως αναφέρεται στο παρακάτω απόσπασμα.

Ρ: «Ναι, ναι δεν το συζητάμε. Χωρίς πρόγραμμα που να έχει φτιαχτεί ειδικά για το παιδί, με βάση τις δυσκολίες του και το στόχο που θέλουμε να πετύχουμε δεν πρόκειται να δεις βελτίωση» ... «Μέσα στην τάξη χρειάζεται ακόμα περισσότερη βοήθεια, στο τμήμα ένταξης είναι τρία παιδάκια, μπορείς να του αφιερώσεις όσο χρόνο χρειάζεται, αλλά στη γενική; Είναι δύσκολα τα πράγματα. Δε φτάνει να του βάζεις λιγότερες ασκήσεις ή να του βάζεις πιο εύκολο διαγώνισμα. Γιατί οι περισσότεροι αυτό κάνουν. Χρειάζεται πρόγραμμα διαφοροποιημένο και στοχευμένο!»

Οι υπόλοιποι δύο συνεντευξιαζόμενοι επίσης συμφωνούν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αποτελεσματικό, ωστόσο αναφέρουν ότι αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί μέσα στη γενική τάξη, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα.

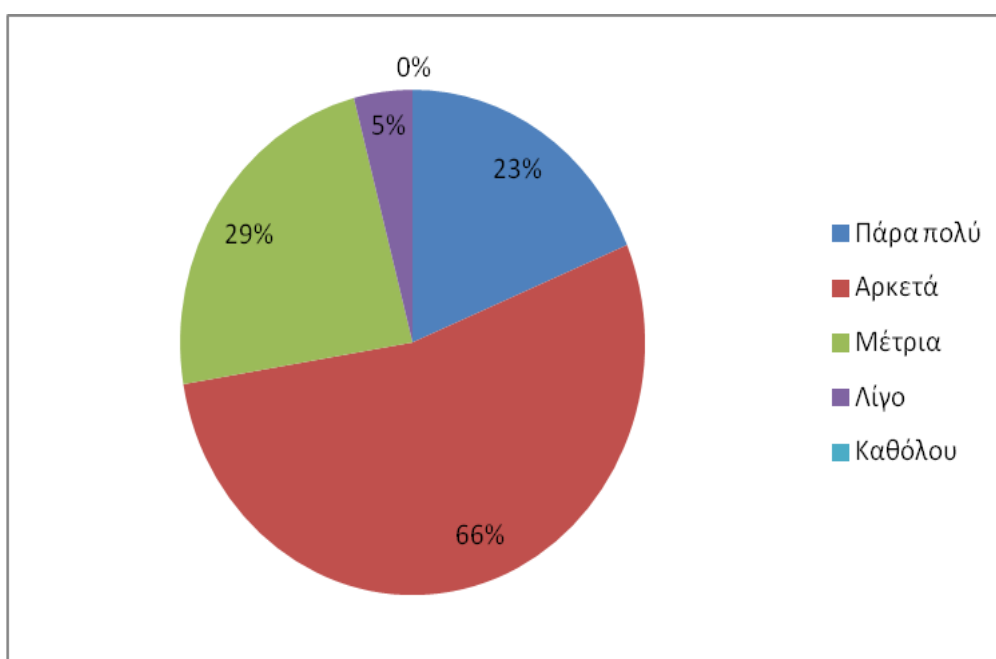
Φ: «Πιστεύω ότι είναι και αναγκαίο και αποτελεσματικό. Εφόσον το ΣΑΔΕΠΕΑΕ λαμβάνει υπόψη τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού, σίγουρα είναι ο καλύτερος τρόπος να το βοηθήσεις. Απλά... εγώ για παράδειγμα έχω δύο με ΔΕΠΥ και ένα με νοητική καθυστέρηση. Δεν ξέρω αν μπορείς να το εφαρμόσεις αυτό μέσα σε αυτήν την τάξη. Είναι πάρα πολύ δύσκολο.»

Σ: «Ναι, θεωρώ ότι ένα πρόγραμμα σαν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να βοηθήσει πολύ ένα μαθητή με ΔΕΠΥ.» ... «Απλά μέσα σε μία τάξη μπορεί να έχεις πολλές δυσκολίες. Μπορεί να έχεις παιδιά με ειδικές ανάγκες, μπορεί να έχεις παιδιά με

προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να... έχεις πολλά παιδιά και να μην προχωράς γρήγορα στην ύλη... δηλαδή... δεν ξέρω κατά πόσο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σωστά.»

Ποσοτικά δεδομένα.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων βρέθηκε ότι το 23% των ερωτηθέντων θεωρεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που βασίζεται στις αρχές της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης βοηθάει πάρα πολύ αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του, ενώ το 66% θεωρεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αρκετά αποτελεσματικό, όπως φαίνεται και στο γράφημα 1.



Γράφημα 1: Κατά πόσο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του.

Τα αποτελέσματα του γραφήματος αποδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη υπόθεση, σχετικά με το αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που βασίζεται στις αρχές της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του, επαληθεύεται πλήρως.

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 ευκολία και μεγάλη 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 συγκέντρωση προσοχής και την τόνωση του αυτοσυναισθήματος.

Αριθμός Πειράματος	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	18/3/2014	21/3/2014	28/3/2014	1/4/2014	4/4/2014
Τίτλος	Γράφοντας ασκήσεις.	Κάνοντας λάθη.	Προσέχω στο μάθημα.	Σηκώνω χέρι.	Βγαίνω διάλειμμα.
Αριθμός σειρών	5	6	6	7	6
Αριθμός λέξεων	52	52	43	56	51
Τύπος λέξεων	Σφ-σφ-σφ (δασκάλα)	Σφ-σφ (λάθη)	Σφ-σφ-σφ (ξύστρα)	Σφ-σφ-σφ (φοβάμαι)	Σφφ-σφ (νιώθω)
Αριθμός φωτογραφιών - ενισχυτών	3	4	4	3	3

Πίνακας 3: Πίνακας πειράματος

Γ.2. Αποτελέσματα επί της δεύτερης υπόθεσης.

Η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είναι αποτελεσματική ακόμη και αν χρησιμοποιεί στόχους εκτός του ΑΠΣ με έμφαση στις

κοινωνικές δεξιότητες. Με βάση τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα αποδεικνύεται πλήρως η δεύτερη υπόθεση.

Ποιοτικά δεδομένα

Με τις καταγραφές των αρχικών παρατηρήσεων στις 4/11/13, των ενδιάμεσων στις 31/1/13 και των τελικών στις 2/5/14 με τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, διαπιστώνονται μεταβολές προς τα πάνω στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και τα μαθηματικά, καθώς και στις κοινωνικές δεξιότητες, ειδικότερα στην κοινωνική συμπεριφορά. Επιβεβαιώνεται έτσι η αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, ακόμη και αν χρησιμοποιούν στόχους εκτός του ΑΠΣ με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες.

Συγκεκριμένα στη μαθησιακή ετοιμότητα και στην περιοχή του προφορικού λόγου, το επίπεδο του μαθητή παρουσιάζει άνοδο ενός εξαμήνου, καθώς συμμετέχει όλο και περισσότερο στο διάλογο, σηκώνει το χέρι του όλο και πιο συχνά μέσα στην τάξη για να απαντήσει και γενικότερα εκφράζεται με περισσότερο θάρρος, ακόμη κι αν δεν είναι σίγουρος ότι δίνει τη σωστή απάντηση.

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες παρατηρείται άνοδος του επιπέδου περίπου ένα εξάμηνο σε όλες τις περιοχές, την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Η εικόνα του μαθητή παρουσιάζεται σαφώς βελτιωμένη σε όλους τους παραπάνω τομείς, καθώς διαβάζει λέξεις και προτάσεις με μεγαλύτερη ευχέρεια, διαβάζει και κατανοεί ένα απλό κείμενο, γράφει λέξεις και προτάσεις, κάνει πρόσθεση και αφαίρεση και λύνει απλά προβλήματα.

Στις κοινωνικές δεξιότητες ο μαθητής παρουσιάζει βελτίωση στο πεδίο της κοινωνικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα εκφράζει φιλικά αισθήματα για τους συμμαθητές του, βοηθά όποιον έχει ανάγκη και είναι ευγενικός. Άρχισε να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να εκτελεί τις οδηγίες που του δίνουν με προθυμία. Ακόμη τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού, κάτι που στην αρχή της χρονιάς αποτελούσε καθημερινή πηγή προβλημάτων.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ	Όνομα μαθητή: Γ.Μ.				Τάξη φοίτησης: ΣΤ' Δημ. Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 24/11/2013 (πράσινη γραμμή), 22/02/2014 (κόκκινη γραμμή), 02/05/2014 (μπλε γραμμή)										
Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κατανόηση															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)		Δημιουργικές Δεξιότητες (4)	Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)				
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγ. Δεξιότητες	Επαγγ. προσανατολισμός
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 μεταβολών των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.

Από τις καταγραφές που κάναμε με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση στο ΕΔΑ βρήκαμε ότι η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είναι αποτελεσματική, ακόμη και αν χρησιμοποιεί στόχους εκτός του ΑΠΣ με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες, αφού διαπιστώνεται η πρόοδος του μαθητή σε πολλούς τομείς και ειδικά στην κοινωνική συμπεριφορά. Στο παρακάτω έντυπο φαίνεται η προθυμία του μαθητή να αναλάβει τον κεντρικό ρόλο στη δραματοποίηση μιας ιστορίας, συνεργάστηκε πολύ καλά με τους συμμαθητές του και εκτέλεσε με προθυμία τις οδηγίες που του δόθηκαν.

A/A Πρακτικής άσκησης	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ο μαθητής, (τι μου είπε ακριβώς τα λόγια του)	Ο εκπαιδευτικός (τι είπε, ακριβώς τα λόγια του)	Παρατηρήσεις- ΕΔΑ, Σχολιασμός (παιδαγωγικός αναστοχασμός)
	Τρίτη 21/1/2014	Εγώ, εγώ, κυρία, σας παρακαλώ!	Τώρα ανά ομάδες θα αναπαραστήσετε την ιστορία που διαβάσαμε. Ποιος θέλει να είναι ο εγωιστής γίγαντας;	Ο Μ. έδειξε πολύ μεγάλη προθυμία να αναλάβει τον κεντρικό ρόλο της ιστορίας.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά αποτελεσματική τη μεθοδολογία της παρέμβασης που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και αν χρησιμοποιούνται στόχοι εκτός του ΑΠΣ (π.χ. νοητικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική οργάνωση), όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα.

Δ: «Ναι, θεωρώ ότι είναι αναγκαία η μεθοδολογία της παρέμβασης. Χωρίς παρέμβαση, δεν μπορεί να αλλάξει κάτι. Αν θες να αλλάξεις κάτι πρέπει να παρέμβεις.» ... « Η μεθοδολογία της παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική ένταξη των παιδιών θεωρώ ότι έχει επιτυχία. Εμείς στο σχολείο μας έχουμε τόσα παιδιά με ειδικές ανάγκες και νομίζω ότι έχουν ενταχθεί στο σχολείο μας. Δεν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα.»

Ρ: «Ναι, η μεθοδολογία παρέμβασης είναι αναγκαία και φέρνει αποτελέσματα. Εμείς για παράδειγμα πέρσι, είχαμε πολλά κρούσματα βίας στο σχολείο και αποφασίσαμε να κάνουμε ένα ομαδικό πρόγραμμα. Ο καθένας δούλεψε μέσα στην τάξη του αυτό το θέμα και στο τέλος όλοι μαζί κατεβήκαμε στην αυλή και φτιάξαμε επιδαπέδια παιχνίδια, για να παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα. Σε πληροφορώ ότι είδα τεράστια διαφορά. Έτσι και μέσα στην τάξη, θέλει να δεις το πρόβλημα και να σκεφτείς την παρέμβαση.» ... «Αν δεις ότι ένα παιδί είναι μοναχικό, δε θα το αφήσεις έτσι. Υπάρχει πρόβλημα εκεί. Πρέπει να κάνεις κάτι. Να το εμπλέξεις σε δραστηριότητες, να το κάνεις πρωταγωνιστή για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Ε αυτό παρέμβαση είναι.»

Φ: «Θεωρώ ότι είναι αναγκαία. Και για να είναι αποτελεσματική πρέπει να ασχοληθείς πολύ, να βρεις ποιο είδος, ποιες τεχνικές πρέπει να χρησιμοποιήσεις. Ανάλογα κάθε φορά τις συνθήκες.» ... «Τι εννοείς εκτός του ΑΠΣ;»

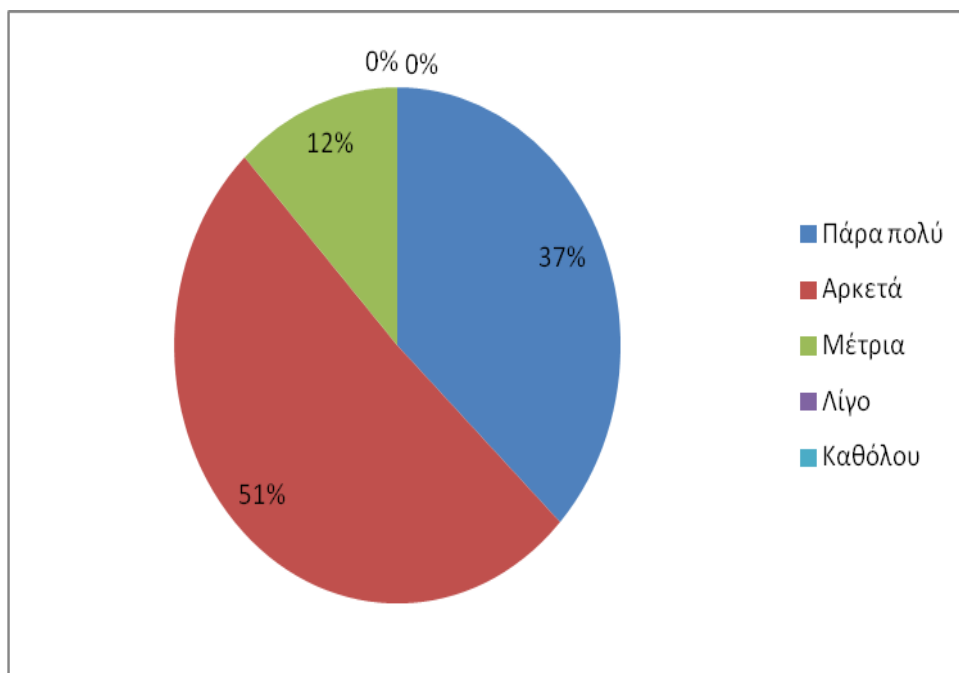
Ερευνήτρια: «Εννοώ με στόχους από το ΠΑΠΕΑ για παράδειγμα τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή.»

Φ: «Α, ναι. Ναι, ειδικά για τη συναισθηματική οργάνωση και την κοινωνική προσαρμογή πρέπει να συμβουλευέσαι το ΠΑΠΕΑ. Εγώ το χρειάστηκα για τη Φ. (μαθήτρια με ΔΕΠΥ) και με βοήθησε πάρα πολύ. Πήρα στόχους από εκεί»

Σ: «Ε ναι ένας μαθητής με ΔΕΠΥ μέσα στην τάξη χρειάζεται παρέμβαση. Γενικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες χρειάζονται παρέμβαση, όχι μόνο για την ένταξή τους. Σε πολλούς τομείς.» ... «Για να είναι αποτελεσματική, τώρα, θέλει πολύ δουλειά, να βάλεις στόχους και να δοκιμάσεις πολλά πράγματα, να δεις τι πετυχαίνει στο τμήμα σου. Εγώ, για παράδειγμα μία χρονιά χρησιμοποιούσα παντού το θέατρο. Είχα παιδιά που τους άρεσε πάρα πολύ και ότι ήθελα να τους περάσω, το κάναμε σαν θεατρική παράσταση.»

Ποσοτικά δεδομένα.

Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Το 37% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με ΔΕΠΥ είναι πάρα πολύ αποτελεσματική, το 51% αρκετά αποτελεσματική και το 12% αποτελεσματική σε μέτριο βαθμό. (γράφημα 2)



Γράφημα 2: Κατά πόσο η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είναι αποτελεσματική ακόμη και αν χρησιμοποιεί στόχους εκτός του ΑΠΣ με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες.

Είναι αξιοσημείωτο ότι και κανείς από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε λίγο ή καθόλου, πράγμα που αποδεικνύει ότι η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με ΔΕΠΥ είναι αποτελεσματική.

Από τα δεδομένα της πειραματική στοχευμένη διαδικασία, βρέθηκε ότι ο μαθητής ολοκλήρωσε με επιτυχία τις δραστηριότητες με τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες που του χορηγήθηκαν με τη βοήθεια φωτογραφιών – ενισχυτών και να απάντησε σε όλα τα ερωτήματα σωστά.. Με βάση την πειραματική διαδικασία και την ανάλυση των απαντήσεων, αποδεικνύεται ότι η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με ΔΕΠΥ είναι αποτελεσματική.

Γ.3. Αποτελέσματα επί της τρίτης υπόθεσης.

Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης μπορεί να υποστηρίξει τη σχολική ένταξη παιδιού με ΔΕΠΥ. Με βάση τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα η τρίτη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς.

Ποιοτικά δεδομένα.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων επαληθεύεται μερικώς η τρίτη υπόθεση της έρευνας μας, καθώς προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τη σχολική ένταξη του παιδιού, εάν έχουν τη σχετική επιμόρφωση. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με άλλους φορείς για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ και ότι είναι αναγκαία η συμβολή του τμήματος ένταξης. Ακόμη θεωρούν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα ωφελούσε σε μεγάλο βαθμό τους ίδιους να υποστηρίζουν τη σχολική ένταξη ενός μαθητή με ΔΕΠΥ, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα.

Ρ: «Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη. Φυσικά. Υπάρχουν τόσα πολλά που μπορείς να κάνεις. Αν ασχοληθείς και δουλέψεις. Μπορείς να ενημερωθείς στο ίντερνετ. Το πιο εύκολο απ' όλα. Αν δε θες να παρακολούθησεις μια επιμόρφωση ή ένα σεμινάριο. Εντάξει αυτό το καταλαβαίνω είναι πιο δύσκολο. Αλλά στο ίντερνετ είναι πολύ εύκολο. Αν πατήσεις ένταξη θα σου βγάλει τόσο υλικό. Το θέμα είναι να έχεις όρεξη πιστεύω. Αν έχεις και μόνος σου θα τα καταφέρεις. Εμείς στο τμήμα ένταξης είδες πόσες δραστηριότητες κάνουμε. Γιατί προσπαθώ αυτά τα παιδιά να μην νιώθουν άσχημα όταν τα παίρνω στο τμήμα ένταξης για μάθημα.»

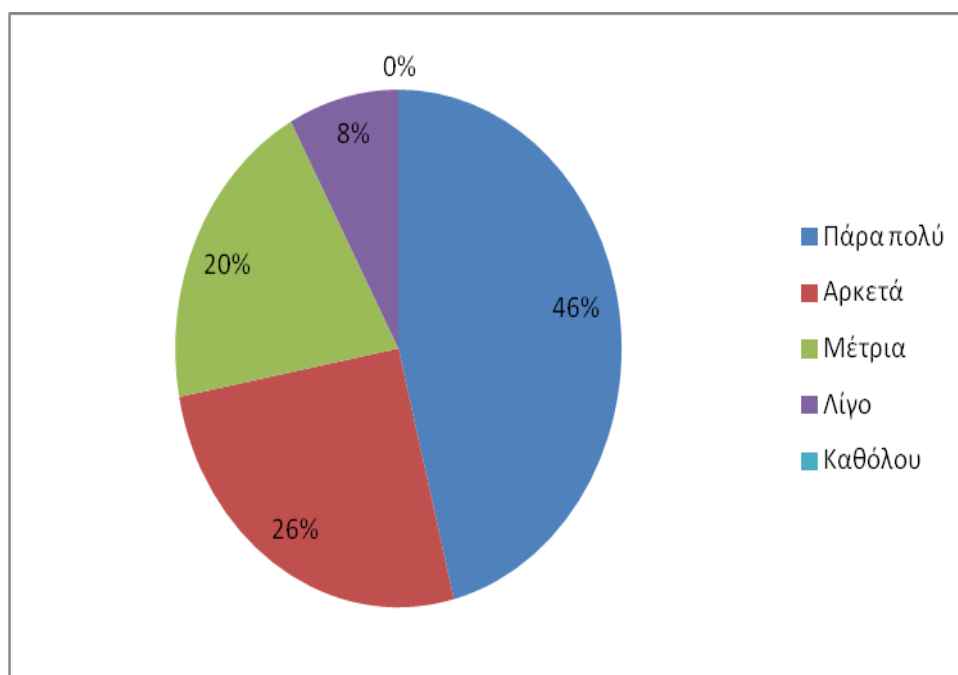
Φ: « Πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη μόνος του.» ... «Τώρα παράγοντες που τον διευκολύνουν είναι το ίδιο το σχολείο. Αν δηλαδή το σχολείο... κατά πόσο του επιτρέπει να κάνει κάποιες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν ένα μαθητή να ενταχθεί στο σχολείο.»

Δ: «Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη. Ειδικά, αν έχει κάνει κάποια επιμόρφωση ή ενημερώνεται λίγο και το ψάχνει.» ... «Εμάς στο σχολείο μας, το τμήμα ένταξης κάνει φοβερή δουλειά. Δηλαδή, κάνει πάρα πολλές δραστηριότητες με αφορμή οτιδήποτε, τις παγκόσμιες μέρες για παράδειγμα, και εμπλέκει τα παιδιά του τμήματος ένταξης με τις υπόλοιπες τάξεις. Αυτό για μένα είναι ο καλύτερος τρόπος.»

Σ: « Εγώ δε θεωρώ ότι είναι εύκολο μέσα σε ένα τμήμα να το πετύχεις αυτό. Δηλαδή, έχεις τόσα πράγματα να κάνεις, τόσα προγράμματα, έχουμε δηλώσει συμμετοχές παντού, η ύλη πρέπει να βγει και φέτος με το ζόρι, δεν ξέρω αν θα βγει. Εγώ έχω 23 παιδιά μέσα και ένα με αυτισμό. Πώς θα γίνουν όλα αυτά; Αν ήταν διαφορετικές οι συνθήκες, θα σου έλεγα ναι γίνεται, αλλά με αυτές τις συνθήκες; Δύσκολα.»

Ποσοτικά δεδομένα.

Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Στο ερώτημα κατά πόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης να υποστηρίξει μόνος του τη σχολική ένταξη μαθητή με ΔΕΠΥ το 46% των ερωτηθέντων απάντησε πάρα πολύ, το 26% απάντησε αρκετά, το 20% απάντησε μέτρια και το 8% απάντησε λίγο. (γράφημα 3)



Γράφημα 3: Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης μπορεί να υποστηρίξει τη σχολική ένταξη παιδιού με ΔΕΠΥ.

Γ.4. Συμπεράσματα.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠΥ. Για την εγκυρότερη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα είναι θετικά επιβεβαιώνοντας

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. Τα συμπεράσματα μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Μετά την εμπειρισταωμένη μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώσαμε επιβεβαιώθηκε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του.

Από τις παρατηρήσεις μας με τις ΛΕΒΔ παρατηρήσαμε μεταβολές στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας και ειδικότερα στο πεδίο της συγκέντρωσης προσοχής από -1 σε -0,4 και του αυτοσυναίσθηματος από -1.333 σε -0,667. Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα από την ανάλυση του πειράματος των κοινωνικών ιστοριών επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση. Από το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) βρήκαμε ότι με τις καταγραφές που κάναμε στην αυτοπαρατήρηση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αρχή σε μικρό βαθμό και αργότερα σε μεγαλύτερο βοήθησε το μαθητή να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις αποδείχτηκαν αποτελεσματικές με βάση το στόχο και την επιβεβαίωση του μέσα από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες. Με τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης συμφωνούν οι έρευνες των Δροσινού et.al. (2006), Humphrey (2009) και Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη (2012).

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώθηκε ότι η μεθοδολογία παρέμβασης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είναι αποτελεσματική ακόμη και αν χρησιμοποιεί στόχους εκτός του ΑΠΣ με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά αποτελεσματική τη μεθοδολογία της παρέμβασης που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και αν χρησιμοποιούνται στόχοι εκτός του ΑΠΣ (π.χ. νοητικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική οργάνωση). Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση και την πειραματική διαδικασία με τις κοινωνικές ιστορίες βρήκαμε ότι η μεθοδολογία παρέμβασης με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που αποδείχτηκαν αποτελεσματικές αλλά και από τις έρευνες, των Δήμου (2014) και Χατζηχρήστου (2011).

Τέλος, επιβεβαιώθηκε μερικώς η τρίτη υπόθεση, δηλαδή, ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης μπορεί να υποστηρίξει τη σχολική ένταξη παιδιού με ΔΕΠΥ.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων επαληθεύεται μερικώς η τρίτη υπόθεση της έρευνας μας, καθώς προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τη σχολική ένταξη του παιδιού, εάν έχουν σχετική επιμόρφωση. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με άλλους φορείς για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ και ότι είναι αναγκαία η συμβολή του τμήματος ένταξης. Ακόμη θεωρούν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα ωφελούσε σε μεγάλο βαθμό τους ίδιους να υποστηρίξουν τη σχολική ένταξη ενός μαθητή με ΔΕΠΥ. Τα συμπεράσματά μας από τα αποτελέσματα της τρίτης υπόθεσης επιβεβαιώνονται από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει οι Scruggs, et al (2007), Δροσινού (2005), Νάνου et.al. (2009), Πέννα (2008).

Γ.5. Προτάσεις.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω μέσα από την έρευνά μας επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητή με ΔΕΠΥ. Προτείνεται, λοιπόν, η μεθοδολογία και οι μέθοδοι έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών με ΔΕΠΥ, όπως και γενικότερα παιδιών με ήπιες και μέτριες δυσκολίες μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο θα επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματα σε διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών.

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 ΔΕΠΥ, ώστε να είναι εφικτή η εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Ακόμη τη 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, τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που

εμπλέκονται με τη σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο.

Επιλογικά, να επισημάνουμε ότι η έρευνα στην ειδική αγωγή είναι αναγκαίο να στραφεί στο συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, καθώς ο συνδυασμός αυτών των ειδών έρευνας ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας και κυριότερο λαμβάνει υπόψη τη μοναδικότητα των περιπτώσεων των παιδιών που συναντάμε στην ειδική αγωγή. Τέλος, είναι σημαντικό να διατηρηθεί ο ερευνητικός πλουραλισμός για να υπάρξει εξέλιξη και πρόοδος στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Γ.6 Βιβλιογραφία.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition*. Washington: Amer Psychiatric Pub Incorporated.
- Barisone. (2013). *Φάκελος σημειώσεων για το μάθημα «Ψυχολογία των ομάδων»*. Ανάκτηση Μαρτίου 30, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>
- Barkley, R. (1996). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. In Marsh E.J. and Barkley R. (eds). *Child Psychology*. New York: Guilford Press.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education.*, 10(4), σσ. 323-334.
- Cassidy E., James A., Wiggs L. (2001, Δεκέμβριος). The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28(4), σσ. 167-173.
- Cornoldi, C., Meo, T. D., Offredi, F., & Vio, C. (2001). *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Italy: Erickson.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*(73), σσ. 774-752.
- Galis-Allan, S., & Tanner, K. (1995). Inclusion in Elementary Schools:A Survey and Policy Analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15), σσ. 1-22.
- Goepel, J. (2009, 3). Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration. *Nasen. Support for Learning*, σσ. 126-132.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration? *Nasen. Support for Learning*, 24(3), σσ. 126-132.
- Holowenko, H. (1999). *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. Londod and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Humphrey N. (2009). Including students with attention- deficit/ hyperactivity disorder in mainstream schools. *British Journal of Special Education- Nasen*, 36(1), σσ. 19-25.
- Mellor N. (2009). Attention deficit/hyperactivity disorder or attention seeking? Ways of distinguishing two common childhood problems. *British Journal of Special Education- Nasen*, 36(1), σσ. 26-35.
- Rose, R. S. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. *British Journal of Special Education.*, 39(3), σσ. 110-116.

- Scruggs, E. M. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children.*, 73(4), σσ. 392-416.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing General Educators to Teach in Inclusive Classrooms: Some Food for Thought. *The Teacher Educator*, 37(3), σσ. 173-180.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Watkins, A. (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Ανάκτηση 10 11, 2014, από www.european_agency.org
- Watkins, A. (2004). *Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα - Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Ανάκτηση 11 10, 2014, από www.european-agency.org
- Weston, P. (1992). A Decade fow Differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1).
- Young, S., & Bramham, J. (2012). *Cognitive-Behavioural Therapy for ADHD in Adolescents and Adults: A Psychological Guide to Practice. Second Edition*. John Wiley & Sons.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), σσ. 379-394.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αβραμίδης, Κ. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*(41), σσ. 93-116.
- Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης*. Ανάκτηση 11 15, 2014, από invenio.lib.auth.gr
- Βάρβογλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδι;*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δήμου, Γ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρία και Πράξη. Διαφοροποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος των κοινωνικών δεξιοτήτων, για τη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(1), σσ. 129-143.
- 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 Ιανουάριος 27, 2013, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.

- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής – Προβληματισμοί, Αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δροσινού, Μ. (Επιμλ). Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο: Μια προοπτική με κρίσιμο μέλλον. Μτφρ. Κ. Τσιώμος, Α. Χατζηγεωργίου του άρθρου του Geoff Lindsay (2003). Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136: 127-148, 2004
- Δροσινού, Μ. (2005α). Σχόλιο πάνω σε έναν πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29, σσ. 69-74.
- Δροσινού, Μ. (2005β). Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. *Περιοδικό Συμμετοχή*, 3, σσ. 16-18.
- Δροσινού, Μ. (2006). Νοητική καθυστέρηση στο "κοινό" νηπιαγωγείο. Απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, θεωρητική ύλη*, 52, σσ. 59-67.
- Δροσινού, Μ. (2012α). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο «ΕΑΕ01. Ειδική Διδακτική». Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Ιούνιος 28, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>.*
- Δροσινού, Μ. (2012β). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ04. Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Φεβρουάριος 3, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.*
- 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.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Μάθηση και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαλιάδου, Α., & Τσιατσούλη, Α. (2012). *Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β' Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Πρόγραμμα Παρέμβασης - Υποστήριξη*. Ανάκτηση 11 15, 2014, από www.elliepek.gr

- Νάνου, Α., Δαδαμόγια, Θ., Παναγιώτου, Γ., & Τραφαλή, Μ. (2009). Η γνωστική-συμπεριφορική μέθοδος στην υπηρεσία της συνεκπαίδευσης. 1ο Πανελλήνιο Συνεδρίο Γνωσιακών/Συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων σε παιδιά και εφήβους. 8-10 Απριλίου. Αθήνα.
- Πέννα, Α. (2012). Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ετοιμότητά τους να εργαστούν σε σχολικές μονάδες με διαφορετικές μορφές συνεργατικής οργάνωσης . *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 329-340). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σούλης, Σ. (2005). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τραφαλή, Μ. (2012). *Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα μάτια του εκπαιδευτικού*. Ανάκτηση 11 15, 2014, από dipe.sam.sch.gr
- Τρίκου, Ε. (2012). *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*. Ανάκτηση 11 15, 2014, από www.openarhives.gr
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*(72), σσ. 30-35.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Διάδραση.

Γ.7. Παραρτήματα.

3^η φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος στα γλωσσικά μαθήματα.

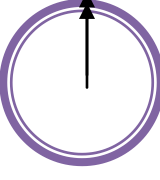
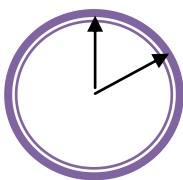

Στοιχεία μαθητή			Διδακτικός στόχος:		
Όνομα: Μ.Σ.			Να συγκεντρώνεται σε μία εργασία για 7-10 λεπτά και να αποδέχεται το πρόβλημά του.		
Τάξη φοίτησης: Γ' Δημοτικού εξάμηνο: α'			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης		
Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο - τάξη)			Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	20/01/2014	10/03/2014	9 παρεμβάσεις
α' εξάμηνο Β' Δημοτικού	α' εξάμηνο Β' Δημοτικού	α' εξάμηνο β' Δημοτικού	Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):		
Ηλικία: 8 ετών			Τι προσδοκώ να πάει καλά: Περιμένω να παραμένει συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της εργασίας του.		
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: Τμήμα ένταξης			Τι περιμένω να μην πάει καλά: Υποθέτω ότι σε κάποιες εργασίες θα χρειαστεί παραπάνω χρόνο για την ολοκλήρωσή τους.		
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Στοιχεία ελλειμματικής προσοχής που επηρεάζουν τη μάθηση (Γνωμάτευση ΚΕΔΔΥ)			Τι θα πρέπει να τροποποιήσω: Ίσως χρειαστεί να τροποποιήσω κάποια βήματα ή να τα αναλύσω σε μικρότερα.		
Υλικά			ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες		
Βιβλιοτετράδια	Αναλώσιμα	Διαδίκτυο	1.α. Να είναι συγκεντρωμένος σε δραστηριότητα δραματοποίησης για 7-10 λεπτά.		
Προφορικός λόγος	Ψαλίδι	Υπολογιστής	1.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.		
Βιβλίο γλώσσας Γ' δημοτικού	Χαρτόνια	Φωτογραφική μηχανή	2.α. Να είναι συγκεντρωμένος όταν αφηγείται μία ιστορία βλέποντας εικόνες από άλμπουμ.		
	Κόλλα	Πλαστικοποιητής	2.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.		
	Κουτιά	Εκτυπωτής	3.α. Να συγκεντρώνεται σε μία εργασία (πλαστικοποιημένες κάρτες) για 7-10 λεπτά, ώστε να απαντάει σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου 50 λέξεων.		
	Μαρκαδόροι		3.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.		
	Βέλκρον		4.α. Να είναι συγκεντρωμένος σε εργασία με συμπλήρωση κενών (ντοσιέ, βέλκρον, πλαστικοποιημένες κάρτες) για 7-10 λεπτά.		
	Αυτοκόλλητα		4.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.		
	Φωτογραφικό άλμπουμ				

	<p>5.α. Να είναι συγκεντρωμένος σε εργασία αντιστοίχισης εικόνων και λέξεων (ντοσιέ, βέλκρον, πλαστικοποιημένες κάρτες).</p> <p>5.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.</p> <p>6.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε άσκηση εντοπισμού της λέξης που δεν ανήκει στην οικογένεια λέξεων (κατασκευή χάρτινο σπίτι).</p> <p>6.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.</p> <p>7.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία τοποθέτησης λέξεων σε αλφαβητική σειρά (ντόμινο από πλαστικοποιημένες κάρτες).</p> <p>7.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.</p> <p>8.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία διαχωρισμού λέξεων που βγαίνουν από το φυτό ήλιος και το αστέρι ήλιος (παπουτσόκουτο και πλαστικοποιημένες κάρτες).</p> <p>8.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.</p> <p>9.α. Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία αναγνώρισης των βαθμών των επιθέτων (παπουτσόκουτο και πλαστικοποιημένες κάρτες).</p> <p>9.β. Να αποδέχεται το πρόβλημά του.</p>				
<p>Κριτήρια επιτυχίας</p> <table border="1"> <tr> <td>Χρόνος: 12 παρεμβάσεις</td> </tr> <tr> <td>Συχνότητα επιτυχίας: 3/4 φορές</td> </tr> <tr> <td>Ολοκλήρωση: 3/4 φορές</td> </tr> <tr> <td>Αυτονομία: Μεσαία</td> </tr> </table>	Χρόνος: 12 παρεμβάσεις	Συχνότητα επιτυχίας: 3/4 φορές	Ολοκλήρωση: 3/4 φορές	Αυτονομία: Μεσαία	<p>Αμοιβή</p> <p>Λεκτική: «Μπράβο Μ.!»</p> <p>Υλική: Αυτοκόλλητα με αυτοκίνητα.</p>
Χρόνος: 12 παρεμβάσεις					
Συχνότητα επιτυχίας: 3/4 φορές					
Ολοκλήρωση: 3/4 φορές					
Αυτονομία: Μεσαία					
<p>Συμπεριφορά</p> <p>Να μην ασχολείται με τους συμμαθητές του ή με τη γόμα και το μολύβι όταν ξεκινάει την εργασία του και να μην τα παρατάει όταν βλέπει ότι δεν τα καταφέρει.</p>	<p>Αξιολόγηση</p> <p>Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο)</p> <p>Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης</p>				

Πρώτη διδακτική παρέμβαση: 1^ο βήμα

Να είναι συγκεντρωμένος σε δραστηριότητα δραματοποίησης για 7-10 λεπτά.

Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:							Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες:						
Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	είναι	Δευτέρα	20	Ιανουαρίου	2014	Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	είναι	Δευτέρα	20	Ιανουαρίου	2014
													

Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 10 λεπτά
ζωγραφίστε το ρολόι 12:00 	ζωγραφίστε το ρολόι 12:10 	ζωγραφίστε το ρολόι 10 λεπτά 

Διαβάσαμε το παραμύθι του Εγωιστή Γίγαντα και στη συνέχεια μοιράσαμε ρολούς για τη δραματοποίηση. Ζητήθηκε από τον Μ. να παίξει το ρολό του Εγωιστή Γίγαντα.



Να συμμετέχει στη δραματοποίηση.



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.
		

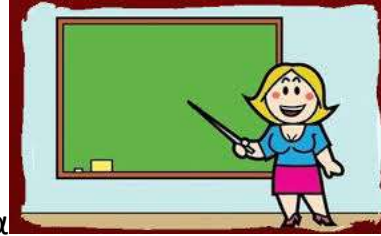
Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

Τι πήγε καλά: Ο Μ. ανταποκρίθηκε καλά στο ρόλο του Εγλωστή Γίγαντα, ήταν συνεργάσιμος και ακολουθούσε τις οδηγίες.

Τι να διαφοροποιήσω: Θα μπορούσα να δουλέψω με τα παιδιά περισσότερο την έκφραση συναισθημάτων.

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Προσέχω στο μάθημα.



Η δασκάλα μας εξηγεί το μάθημα. Μερικές φορές δεν συγκεντρώνομαι στο μάθημα. Κοιτάζω τα μολύβια και την



ξύστρα μου. Όταν δε συγκεντρώνομαι, δυσκολεύομαι να απαντήσω στις ερωτήσεις της δασκάλας. Θα προσπαθήσω να συγκεντρώνομαι στο μάθημα. Αυτό θα με



βοηθήσει να απαντάω στις



ερωτήσεις.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1η ερώτηση: Γιατί δυσκολεύομαι να απαντήσω στις ερωτήσεις της δασκάλας;		
1η απάντηση	Δε γνωρίζω την απάντηση.	
2η απάντηση	Βαριέμαι.	
3η απάντηση	Δε συγκεντρώνομαι.	✓

2η ερώτηση: Γιατί δε συγκεντρώνομαι;		
1η απάντηση	Ασχολούμαι με τα μολύβια και την ξύστρα.	✓
2η απάντηση	Δε μου αρέσει το μάθημα.	
3η απάντηση	Είμαι κουρασμένος.	

3η ερώτηση: Τι θα με βοηθήσει να απαντώ στις ερωτήσεις;		
1η απάντηση	Να διαβάζω πολύ στο σπίτι.	
2η απάντηση	Να συγκεντρώνομαι στο μάθημα.	✓
3η απάντηση	Να περιμένω να ακούσω το διπλανό μου.	

Οπτικοποιήσεις Πειράματος



Εικ.1: Η δασκάλα εξηγεί το μάθημα.



Εικ.2: Μολύβια και ξύστρα.



Εικ.3: Αυτό θα με βοηθήσει.



Εικ.4: Απαντώ στις ερωτήσεις.

Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου	1 ^η ερώτηση	2 ^η ερώτηση	3 ^η ερώτηση
Θετικές απαντήσεις από την 1 ^η κοινωνική ιστορία	✓	✓	✓
Θετικές απαντήσεις από την 2 ^η κοινωνική ιστορία	✓	✓	✓
Θετικές απαντήσεις από την 3 ^η κοινωνική ιστορία	✓	✓	✓
Θετικές απαντήσεις από την 4 ^η κοινωνική ιστορία	✓	✓	✓
Θετικές απαντήσεις από την 5 ^η κοινωνική ιστορία	✓	✓	✓

Ενδεικτικές οπτικοποιημένες διαφοροποιήσεις.



Βήμα 1: Να είναι συγκεντρωμένος σε δραστηριότητα δραματοποίησης για 7-10 λεπτά.



Βήμα 3: Να συγκεντρώνεται σε μία εργασία για 7-10 λεπτά, ώστε να απαντάει σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου 50 λέξεων.



Βήμα 4: Να είναι συγκεντρωμένος σε εργασία με συμπλήρωση κενών για 7-10 λεπτά.



Βήμα 5: Να είναι συγκεντρωμένος σε εργασία αντιστοίχισης εικόνων και λέξεων.



Βήμα 6: Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε άσκηση εντοπισμού της λέξης που δεν ανήκει στην οικογένεια λέξεων.



Βήμα 7: Να είναι συγκεντρωμένος για 7 – 10 λεπτά σε εργασία τοποθέτησης λέξεων σε αλφαβητική σειρά.

