



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**

του

**Πανόπουλου Νικόλαου**

Διπλωματούχου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
(2009)

**Τίτλος**

«Προσαρμοσμένη διδακτική της ανάγνωσης σε μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση με έμφαση τη μετάβασή τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα»

**Title**

«Personalized teaching program of reading skills for students with mental retardation. Placing emphasis on their transition to a higher educational level»

**Titolo**

«Didattica di lettura adattata in alunni con ritardo mentale con enfasi sulla transizione a un livello di istruzione superior»

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Μαρία Δροσινού – Κορέα  
Επίκουρη Καθηγήτρια

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:** Αντρέας Μαρκαντωνάτος  
Αναπληρωτής Καθηγητής

Νικόλαος Παπαχριστόπουλος  
Διδάκτωρ – Ψυχολόγος

**Καλαμάτα, Ιούλιος 2014**

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο των παραγόντων που εμπλέκονται με την ειδική διδακτική της ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθήτριες με νοητικές αναπηρίες και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί τους. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση που διεξήχθη σε ειδικό δημοτικό σχολείο της ελληνικής περιφέρειας, διεξάγοντας μελέτη περίπτωσης μαθήτριας, 14 ετών, με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και αναγνωστικές δυσκολίες. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά συλλέχθηκαν από ερευνητικά εργαλεία, όπως το σχέδιο πειράματος και το ερωτηματολόγιο, που δομήθηκε εξ ολοκλήρου από εμάς, με ερωτήσεις τύπου Likert και χορηγήθηκε σε δείγμα 15 ατόμων. Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης σε ενήλικες που έρχονται σε επαφή με την μαθήτρια. Τα βασικά ευρήματα και τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης συνδέονται με τις υποθέσεις εργασίας και έδειξαν πως η μαθήτρια ανταποκρίθηκε στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος που εστίαζε στην βελτίωση αναγνωστικών και προφορικών δεξιοτήτων, προετοιμάζοντας την για την κοινωνική της ένταξη και την μετάβαση της στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

## **ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ**

Νοητική καθυστέρηση, Αναγνωστικές δυσκολίες, Μετάβαση σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, Κοινωνική ένταξη.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine both theoretical and practical level factors involved with special teaching reading to students with mental retardation. The research conducted in the field of special needs education. The target group consists of girls with intellectual disabilities and adults who come into contact with them. The manner and time of employment of the target group is identified with the practice performed in benefit our elementary school the Greek region, conducting case study schoolgirl 14 years old, with mild mental retardation and reading difficulties. The methodology is mixed and consists of quantitative and qualitative data. The quantitative research collected from tools such as experiment and questionnaire,

which was constructed entirely from us with Likert-type questions and was administered to a sample of 15 individuals. The collection of qualitative data was done through participatory observation and of semi-structured interviews with adults who come into contact with the student. The findings and conclusions of the research study associated with the assumptions and showed how the student responded to the activities of the educational program focused on improving reading and oral skills, preparing her for her social integration and transition to higher education level.

### **KEYWORDS**

Mental retardation, reading difficulties, transition to a higher level of education, social inclusion

### **SOMMARIO**

Lo scopo di questa ricerca è quello di esaminare, a livello sia pratico che teorico, i fattori coinvolti all' insegnamento della lettura agli studenti con ritardo mentale. La ricerca e' stata condotta nel campo dell'istruzione per bambini con bisogni educativi speciali. Il gruppo target è costituito da ragazze con disabilità intellettive e gli adulti che entrano in contatto con loro. Il modo e il tempo di lavoro del gruppo target si identifica con la prassi eseguita in una scuola elementare greca, conducendo un caso di studio di una studentessa di 14 anni, con disabilità intellettive lievi e difficoltà di lettura. La metodologia è mista si compone di dati quantitativi e qualitativi. Quelli quantitativi sono stati raccolti da sperimentazione e un questionario, che è stato creato interamente da noi, composto da domande tipo Likert ed è stato distribuito ad un campione di 15 persone. La raccolta dei dati qualitativi è stata fatta attraverso l'osservazione partecipata e progettazione di interviste semi-strutturate agli adulti che entrano in contatto con la studentessa. I principali risultati dello studio di ricerca sono associati con le ipotesi dello studio e hanno dimostrato che la studentessa ha risposto alle attività del programma educativo incentrato sul miglioramento delle capacità di lettura e orali, preparandola per la sua integrazione sociale e alla transizione ad un livello di istruzione superiore.

### **PAROLE CHIAVE**

Ritardo mentale, difficoltà di lettura, transizione ad un livello superiore di istruzione, inserimento sociale.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	8
Α. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	8
Α. 1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....	8
Α.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	9
Α.3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	10
Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ .....	16
Β.1. ΕΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΕΣΗΣ.....	16
Β.2 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.....	19
Β.3 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ.....	20
Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	23
Γ.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΤΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.....	23
Γ.2 ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ .....	27
Γ.3 ΤΟ ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	31
Γ.4 Η ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΓΟΝΕΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	34
Δ. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	35
Ε. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	36
ΣΤ. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	36
Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	38
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	38
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ .....	40
ΔΕΙΓΜΑ – ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	42
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	44
ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	60
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
Α. Η συμβολή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ανάγνωση μαθητών με ελαφριά νοητική ανεπάρκεια .....	60
Β. Η συμβολή της αναγνωστικής ικανότητας που αποκτούν οι μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην μετάβαση τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Τ.Ε.Ε. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ....	80
Γ. Η συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας με την προεπαγγελματική ετοιμότητα και την ένταξη των μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην κοινότητα.....	83
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	87
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	91

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η πρώτη μου επαφή με το αντικείμενο της ειδικής αγωγής έγινε κατά την διάρκεια της προπτυχιακής μου φοίτησης στο τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 118 της 24<sup>ης</sup> Απριλίου 2003, μεταξύ άλλων, το τμήμα Φιλολογίας έχει ως αποστολή, να παρέχει στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία. Στα πλαίσια αυτής της απόφασης, οι φιλόλογοι διδάσκονται ειδικότητες, όπως αυτή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που δεν υλοποιούνται σε παρόμοια τμήματα Πανεπιστημίων της Ελληνικής επικράτειας. Ένα έργο που συνεχίζεται μέσα από την υλοποίηση του Διακρατικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Φ.Ε.Κ. 1126/Β/10.4.2012 και 1707/Β/16.5.2012), εξειδικεύοντας τους φιλόλογους στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Η ενασχόληση μου με την ειδική αγωγή έγινε, προκειμένου να πραγματοποιήσω την επιθυμία μου, να γίνω ένας «ολοκληρωμένος» και άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός, στο χώρο της εκπαίδευσης, προσφέροντας τις υπηρεσίες μου σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης στο γενικό ή ειδικό σχολείο.

Την παρούσα ερευνητική εργασία την αφιερώνω στην οικογένεια μου, την καθηγήτρια μου, Δροσινού – Κορέα Μαρία, που με ενέπνευσε και σε όλους όσους συνεργάστηκαν για την εκπόνηση της. Επιπρόσθετα, εκφράζω την εγκάρδια ευχαριστία μου στον κ. Μαρκαντωνάτο Αντρέα και κ. Παπαχριστόπουλο Νίκο, που ενέκριναν την παρούσα διπλωματική έρευνα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί κομβικό σημείο για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και απαραίτητο εφόδιο για την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000). Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική μελέτη τιτλοφορήθηκε ως εξής: «Προσαρμοσμένη διδακτική της ανάγνωσης σε μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση με έμφαση τη μετάβασή τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα» και το περιεχόμενο της κάλυψε βιβλιογραφικά και ερευνητικά το παρών ζήτημα που καταδεικνύεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα:

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας τεκμηριώνονται και αποσαφηνίζονται θεωρητικά με ξενόγλωσση και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία έννοιες και όροι, όπως «Διδακτική Αναγνωστική Μεθοδολογία», «Νοητική καθυστέρηση», «Αναγνωστικές δυσκολίες μαθητών με νοητική καθυστέρηση» και «Αναγνωστικές δυσκολίες μαθητών με νοητική καθυστέρηση κατά την μετάβαση τους στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα». Επιπρόσθετα, παραθέτονται αναγνωστικές μέθοδοι που έχουν εφαρμοστεί από ξένους και έλληνες ερευνητές στην ειδική εκπαίδευση, προκειμένου να καταστήσουμε σαφή στον αναγνώστη την αναγκαιότητα εφαρμογής συγκεκριμένων μεθόδων για την άμβλυνση των αναγνωστικών δυσκολιών των μαθητών με νοητική καθυστέρηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται ως επί το πλείστον τα ερευνητικά μας δεδομένα που συγκεντρώσαμε μετά το πέρας της εφαρμογής της μεικτής ερευνητικής μεθόδου. Χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγιο και πείραμα, όσο και ποιοτικές, όπως ημι- δομημένη συνέντευξη, παρατήρηση, και μελέτη περίπτωσης, βασισμένες στους άξονες (υποθέσεις εργασίας) τους οποίους εξετάζουμε.

Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας μας αναλύουμε τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας που θα επαληθεύσουν ή θα διαψεύσουν τις υποθέσεις μας. Ακολουθεί η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και η συνεισφορά της εργασίας μας στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

## **Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **Α. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **Α. 1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Η ανάγνωση αποτελεί μία από τις βασικότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες του σχολικού προγράμματος στην ειδική και γενική εκπαίδευση, στην οποία συχνά, οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες. Στην διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται η προβληματική σχέση των μαθητών με την ανάγνωση (Irwin, 2003, σ. 29) και δημιουργείται έντονη συζήτηση αναφορικά με το πώς πρέπει να διδάσκεται αυτή (Johnston, 1992, σ. 99). Έρευνες δείχνουν πως μαθητές όλων των σχολικών ηλικιών παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης σε ποσοστό από 4 έως 10% (Χρηστάκης, 2000, σ. 175).

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έχει απασχολήσει ξένους και έλληνες ερευνητές. Ο Spink J. αποδέχεται την πολυσύνθετη φύση της ανάγνωσης. Ο ίδιος τονίζει πως πρόκειται για μια δυναμική πράξη, στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργητικά, συνδέεται με την κατανόηση και συνεπάγεται την αναγνώριση τυπωμένων ή χειρόγραφων συμβόλων, που χρησιμεύουν όμως ως ερεθίσματα για την ανάκληση νοημάτων που έχουν κερδηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και τη δόμηση καινούργιων με την βοήθεια των αντιλήψεων που κατέχει ο αναγνώστης. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει για τον ορισμό της ανάγνωσης συνδέεται άμεσα με το σκοπό της διδακτικής αναγνωστικής διαδικασίας, που δεν είναι μόνο η προσέγγιση της πληροφόρησης και της γνώσης εκ μέρους των μαθητών αλλά και η κριτική σκέψη που θα αναπτύξουν (Spink, 1989).

Ο Χρηστάκης Κ. αναφέρει πως ανάγνωση είναι η ακολουθία ήχων των γραπτών συμβόλων (συλλαβές λέξεις), προσδιορίζοντας επιμέρους αρχές, μέσω των οποίων πραγματώνεται, όπως ο συνδυασμός φωνημικής εικόνας και ήχου των γραμμάτων και των λέξεων και η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας του αναγνώστη (Χρηστάκης, 2006, σ. 293). Τέλος, ο Κουμπιάς Ε. (2004), ορίζει την ανάγνωση ως τη διαδικασία μεταφοράς «ενός κώδικα συμβόλων (γραφήματα) σε έναν κώδικα ήχων (φωνήματα)», η οποία περιλαμβάνει δύο βασικές λειτουργίες, την λεκτική αναγνώριση και την κατανόηση (σ. 24).



## A.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Όταν αναφερόμαστε στις γλωσσικές δυσκολίες μαθητών, κυρίως στην ανάγνωση, καθίσταται απαραίτητη η έγκαιρη αντιμετώπιση τους από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, με την υλοποίηση διδακτικής μεθοδολογίας για κάθε παιδί, που παρατηρείται ότι εμφανίζει αναγνωστικές δυσκολίες και ειδικότερα, όταν το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Σύμφωνα με Έλληνες ερευνητές (Σούλης, 2007), (Χρηστάκης, 2000), η διδακτική μεθοδολογία παραπέμπει στις εξής έννοιες: τη διδακτική, τη διδασκαλία και το πρόγραμμα. Η διδακτική, αποτελεί την παιδαγωγική επιστήμη που εστιάζει το ενδιαφέρον της και ασχολείται με το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα και τους σκοπούς του μαθήματος και τη διδασκαλία (Σούλης, 2007, σ. 20). Η διδασκαλία θεωρείται ως μια εκπαιδευτική πράξη, της οποίας η επιτυχία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το αντικείμενο διδασκαλίας κ.α. Περιλαμβάνει αρχές όπως: την αρχή της εποπτείας, την παιδοκεντρική αρχή, την εγγύτητα στη ζωή, την εμπέδωση και την άσκηση (Χρηστάκης, 2013, σ. 31). Η τρίτη έννοια που συνδέεται άμεσα με την διδακτική μεθοδολογία είναι το αναλυτικό και διδακτικό πρόγραμμα. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει διδακτικούς στόχους και σκοπούς, διδακτικά βήματα, υλικά διδασκαλίας, μεθόδους και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2013, σ. 133).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός για να σχεδιάσει την διδακτική μεθοδολογία χρειάζεται να συνυπολογίσει όλες τις παραπάνω έννοιες, καθώς και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει κατά την διδασκαλία. Η μέθοδος αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται προκειμένου να φτάσουμε σε κάποιο σκοπό (τέλος) από ένα συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης, η οποία περιλαμβάνει οργανωμένες διαδικασίες, μορφές και βήματα διδασκαλίας και μάθησης κατά την διάρκεια απόκτησης και μετάδοσης συγκεκριμένων περιεχομένων (Σούλης, 2007, σ. 59).

Ο Χρηστάκης Κ. επισημαίνει πως μια από της μεθόδους που θεωρείται αξιόπιστη για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η άμεση διδασκαλία, κατά την οποία όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως, δυσκολιών μπορούν να μάθουν. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδασκαλίας προϋποθέτει την εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών των παιδιών, τον καθορισμό των διδακτικών στόχων και την αξιολόγηση του μαθητή και του διδακτικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2006).

### **Α.3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ξένοι ερευνητές εξετάζουν κατά πόσο οι αναγνωστικές μέθοδοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Ο Fijalkow J. (1998) παραθέτει σχετικές έρευνες σε αγγλόφωνες και γαλλόφωνες χώρες, οι οποίες διεξήχθησαν προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η αναγνωστική μέθοδος είναι ωφέλιμη για τους μαθητές (σσ. 194-195). Τα αποτελέσματα ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αναγνωστική μέθοδος είναι ένας παράγοντας που δεν μπορεί να αγνοηθεί για την εκμάθηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, όπως η Linda Burdett (1986) .

Συγκεκριμένα, η έρευνα της διεξήχθη στο πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ και εστιάζει στην αναγνωστική μέθοδο ανά ζεύγη και την αποτελεσματικότητά της. Η συγκεκριμένη μέθοδος υλοποιείται με δύο τρόπους, την ταυτόχρονη (το παιδί και ο βοηθός εκπαιδευτικός διαβάζουν μαζί, με το βοηθό - εκπαιδευτικό να προσαρμόζεται στο ρυθμό του παιδιού) και την ανεξάρτητη ανάγνωση (όταν το παιδί νοιώσει έτοιμο να διαβάσει κάποιες λέξεις μόνος του, με ένα άγγιγμα προς τον βοηθό – εκπαιδευτικό τον ειδοποιεί να σταματήσει την ανάγνωση). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ικανοποιητικά. Οι γονείς των οποίων τα παιδιά συμμετείχαν στη παραπάνω διαδικασία, ένοιωσαν ότι τα παιδιά τους απέκτησαν αυτοπεποίθηση, ενθουσιασμό και ευχέρεια λόγου. Η ανάγνωση ανά ζεύγη επιτρέπει στο παιδί να υπαγορεύει το μέγεθος της βοήθειας που χρειάζεται και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της λέξεων. Επιπρόσθετα, και οι γονείς μπορούν να εφαρμόσουν τη μέθοδο χωρίς ιδιαίτερο κόπο στο σπίτι (Burdett, 1986, σ. 154).

Η διδακτική μέθοδος που θα συντελέσει στο να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν να διαβάσουν απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να προβεί αρχικά, στον εντοπισμό των αδυναμιών τους και την εκτίμηση των δυνατοτήτων τους αναφορικά με την ανάγνωση, στον καθορισμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος για την κάλυψη των αναγνωστικών τους αναγκών με βάση τον αναλυτικό πρόγραμμα που έχει ορισθεί για το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και τέλος, στην αξιολόγηση του προγράμματος του (Χρηστάκης, 2000, σ. 179).

Για τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών ή ικανοτήτων των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει απλές εφαρμογές, όπως να «αναλύει τα σφάλματα» που σημειώνονται από τους μαθητές όταν διαβάσουν μεγάλωφωνα, να αξιοποιεί «διάφορα παιχνίδια», «κάρτες» ή να αναζητήσει σχετικά αξιόπιστα τεστ σε

έγκυρες βιβλιογραφικές πηγές (π.χ. τεστ Αθηνά κ.α.) (Χρηστάκης, 2000, σσ. 179, 183). Επιπρόσθετα, μπορεί να αξιοποιήσει λίστες αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την εκτίμηση λαθών, με Πίνακες Γενικών Μαθησιακών Δεξιοτήτων (σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) αν αναφερόμαστε στην γενική εκπαίδευση ή Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση.

Στην γενική και ειδική εκπαίδευση για την εκτίμηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, την επιλογή διδακτικών στόχων και των διδακτικών προσεγγίσεων είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει γνώση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής ετοιμότητας των μαθητών.

Στην ειδική εκπαίδευση η κατάκτηση της αναγνωστικής ετοιμότητας συνδέεται με την νοημοσύνη και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, την οπτική διάκριση, την ακουστική ικανότητα, την γενική και λεπτή κινητικότητα και την συναισθηματική ωριμότητα και αποτελεί κεφαλαιώδη σημασία για την μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ΕΕΑ. Καθώς, στο ειδικό σχολείο τα παιδιά δεν μπορούν να διδαχθούν ανάγνωση με το συμβατικό τρόπο η αναγνωστική ετοιμότητα υποστηρίζεται με διδακτικά προγράμματα, βασισμένα στις αρχές του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) στην περιοχή του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Η σύνδεση της γενικής με την ειδική εκπαίδευση αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα στα οποία βασίζονται (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009), μας οδηγεί στον να προβούμε στην εννοιολογική οριοθέτηση των αναγνωστικών δυσκολιών στον πεδίο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει τις αδυναμίες των μαθητών και να θέσει διδακτικούς στόχους:

#### *Α.3.1. Εννοιολογική οριοθέτηση των αναγνωστικών δυσκολιών στην γενική εκπαίδευση και η αναγκαιότητα παρεμβάσεων*

Έλληνες ερευνητές, όπως ο Βάμβουκας Μ., επισημαίνουν πως οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών έγκειται, στην αδυναμία τους να αναπτύξουν προφορικό λόγο, στην συμβολική και σημειωτική λειτουργία, καθώς πολλές φορές οι μαθητές

αδυνατούν να καταλάβουν πως ό, τι λέγεται μπορεί να αποτυπωθεί γραπτώς, στην μεταγλωσσική συνείδηση (ανάλυση, τμήση του προφορικού και γραπτού λόγου) και στην ανικανότητα της γραφοκινητικότητας και του χωροχρονικού προσανατολισμού (Βάμβουκας, 2007).

Επιπρόσθετα, επισημαίνονται στους μαθητές δημοτικού σχολείου παρόμοιες αδυναμίες που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη των παιδιών (αδυναμία οπτικής και ακουστικής διάκρισης φθόγγων, λέξεων κ.α.) και την οπτική και ακουστική μνήμη (αργή και ανεπαρκής αποκωδικοποίηση στοιχείων στην βραχύχρονη μνήμη) (Χρηστάκης, 2000). Ξένοι ερευνητές, όπως ο Fijalikow J. τονίζοντας παρόμοιες αναγνωστικές δυσκολίες (αντίληψη, μνήμη), επισημαίνει πως η διατήρηση της προσοχής αποτελεί κομβικό παράγοντα στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Το έλλειμα της επιλεκτικής προσοχής οδηγεί στη δυσκολία που έχουν τα παιδιά να αναλύουν για παράδειγμα χαρακτηριστικά γραμμάτων ή λέξεων (Fijalkow, 1998, σ. 84).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι πιθανόν να ανάγονται στο παιδαγωγικό υλικό που προσφέρει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Σύμφωνα με τον Πόρποδα Κ. οι αναγνωστικές δυσκολίες σε μαθητές με δυσλεξία στο γενικό σχολείο εντοπίζονται στο λεξιλόγιο, τη συντακτική δομή, το τίτλο και το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου, στην παρουσία εικόνας ή σχεδίου στο κείμενο και στον τρόπο ανάπτυξης του περιεχομένου του κειμένου (Πόρποδας, 2002, σσ. 415-418). Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί το διδακτικό του πρόγραμμα.

Η διαφοροποίηση του διδακτικού προγράμματος δείχνει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός τροποποιεί με υλικά και μέσα διδασκαλίας την εργασία του στηριζόμενος στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του. Ο Tomlison C.A., αναφέρει διαφοροποιημένα προγράμματα ανάγνωσης στο γυμνάσιο. Αυτά επιτυγχάνονται με το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ανάγνωσης, τη χρήση βίντεο πριν την ανάγνωση κειμένου και τη μεγαλώφωνη και σιωπηρή ανάγνωση. (Tomlinson, 2010, σ. 82). Ξένοι ερευνητές θεωρούν πως η μεγαλώφωνη ανάγνωση είναι πιο αποτελεσματική από το να διαβάζει κανείς σιωπηλά, διότι ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις του αναγνώστη (Thomas, 1983).

Παρόμοια διαφοροποιημένα προγράμματα με την χρήση μαγνητοφώνου έχουν εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών από τον Tom Evans, ο οποίος διδάσκει στο σχολείο Gordon του Avon και προσεγγίζει την αναγνωστική διδασκαλία με την χρήση μαγνητοφώνου (Evans, 1977, σ. 18). Ο σκοπός ενός τέτοιου

προγράμματος είναι να καταστήσει τα παιδιά αυτόνομους αναγνώστες. Με τα μαγνητοφωνημένα μαθήματα δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να οργανώσουν το μάθημα όπως αυτά θέλουν, καθιστώντας το εξατομικευμένο. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός αφήνοντας το μαθητή να κάνει ότι νομίζει αυτός σωστό, απλά του δίνει περισσότερη αυτονομία σε σύγκριση με το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Μέσω συγκεκριμένου ορισμένου παιδαγωγικού αναγνωστικού υλικού (Gordano Programmes, Pot Luck Card, 101 Games), που παρέχεται, οι μαθητές ακούν αρχικά του φθόγγους μετά μονοσύλλαβες λέξεις και έπειτα προχωρούν σε ανώτερο επίπεδο. Οι δραστηριότητες αυτές εμπεριέχουν διάφορα πάζλ, εικόνες και παιχνίδια λέξεων που βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και κατ' επέκταση να μαθαίνουν πιο εύκολα. Οι δραστηριότητες είναι δομημένες, ώστε οι μαθητές να συνδυάζουν λέξεις και εικόνες, να συμπληρώσουν το φθόγγο ή τη λέξη που λείπει από το κείμενο ή την εικόνα και να γράψουν τη τελευταία λέξη της πρότασης που λείπει. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι απαντήσεις δίνονται από το μαγνητόφωνο ή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Evans, 1977).

Επιπλέον, ξένοι ερευνητές έχουν επισημάνει αναγνωστικές μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες δυσκολίες μαθητών στην γενική εκπαίδευση:

Η εκμάθηση της ανάγνωσης συνδέεται με την σωστή αντιστοιχία φωνημάτων – γραφημάτων εκ μέρους του μαθητή. Έτσι, η Rhona Johnston έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Η έρευνα, ανέλαβε να συγκρίνει του μαθητές στη Σκωτία και τη Νέα Ζηλανδία αναφορικά με τις ικανότητές τους για την απόκτηση φωνημάτων (Johnston, 1992). Η σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αφού και οι δύο χώρες έχουν υψηλή βαθμολογία σε διεθνές επίπεδο στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών τους με τη Νέα Ζηλανδία να προηγείται της Σκωτίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά, οκτώ ετών. Τα παιδιά στη Σκωτία μαθαίνουν να διαβάζουν με ένα πρόγραμμα που περιέχει όχι μόνο συστηματικό στοιχείο φωνημάτων αλλά διδάσκεται η μετατροπή γραμμμάτων σε ήχους και είναι δοσμένα ανά ομάδες, γεγονός που τα βοηθά και στην ορθογραφία. Τα παιδιά στη Νέα Ζηλανδία μαθαίνουν να διαβάζουν από ένα καλογραμμένο βιβλίο που είναι απαιτητικό. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια άγνωστη λέξη, τα παιδιά ενθαρρύνονται να μαντέψουν από τα συμφραζόμενα το νόημα των άγνωστων λέξεων.

Σύμφωνα με το τεστ Burt βρέθηκε ότι τα παιδιά στη Σκωτία είχαν υψηλότερη απόδοση από τα παιδιά της Νέας Ζηλανδίας. Η έρευνά κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα φωνήματα πρέπει να διδάσκονται συστηματικά και όχι περιστασιακά. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επαληθεύουν την άποψη πως μπορεί αρχικώς, η ανάγνωση να είναι οπτική αλλά είναι περιορισμένη. Το παιδί σύντομα αρχίζει να χρησιμοποιεί το αλφάβητο και να μετατρέπει τα γράμματα σε ήχους για να μπορεί να διαβάσει λέξεις που δεν γνωρίζει (Johnston, 1992, p. 99).

Επιπρόσθετα, προγράμματα εκμάθησης ανάγνωσης υλοποιήθηκαν σε αγγλικό δημοτικό σχολείο με τη συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών και 12 μαθητών (Moran, Smith, Meads, & Beck, 1996), αναφορικά με την κατανόηση λέξεων με την βοήθεια εικόνων. Η έρευνα διεξήχθη από τους Heather Moran, Julie Meads και Maria Beck. Η συγκεκριμένη διδακτική εργασία ήταν επιτυχής, αφού το πρόγραμμα βοηθά μαθητές να μαθαίνουν λέξεις με τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων, επειδή δεν μπορούν να τις μάθουν αν μόνο τις διαβάζουν.

Σύμφωνα με τους Merry και Peutrell χρησιμοποιούμε την συγκεκριμένη μέθοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εξής (Moran, Smith, Meads, & Beck, 1996, σ. 172): εντοπίζουμε τις λέξεις στις οποίες δυσκολεύονται οι μαθητές διαλέγοντας περίπου έξι από αυτές και τις γράφουμε σε έξι διαφορετικές κάρτες, διαλέγουμε εικόνες που σχετίζονται με τις λέξεις και φτιάχνουμε προτάσεις, παρουσιάζουμε τις λέξεις και τις εικόνες παράλληλα, επαναλαμβάνοντας την πρόταση και δίνοντας έμφαση στην επιλεγμένη λέξη, ταιριάζουμε τη λέξη με τη κάρτα και τέλος, όταν ο μαθητής θυμηθεί όλες τις λέξεις επιστρέφει στο βιβλίο χρησιμοποιώντας και τις εικόνες αν δεν μπορεί να θυμηθεί όλες τις λέξεις του κειμένου.

#### *Α.3.2. Εννοιολογική οριοθέτηση των αναγνωστικών δυσκολιών στην ειδική εκπαίδευση και η αναγκαιότητα παρεμβάσεων*

Η εννοιολογική οριοθέτηση των αναγνωστικών δυσκολιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδιορίζεται μέσα από τις στρατηγικές αντιμετώπισης, στις οποίες θα προβεί ο εκπαιδευτικός της τάξης. Συνεπώς, χρειάζεται να δομήσει τεχνικές που στοχεύουν στην βελτίωση των αντιληπτικών ικανοτήτων των παιδιών, εφαρμόζοντας δραστηριότητες αναφορικά με την ακουστική και οπτική διάκριση, αφού για να μάθουν να διαβάζουν χρειάζεται να αναπαράγουν ένα ακουστικό ή οπτικό μήνυμα (π.χ. ήχους, συλλαβές, λέξεις κ.α.). Επιπλέον, να εστιάζει στην ενίσχυση των μνημονικών λειτουργιών καθώς επίσης, να υλοποιεί δραστηριότητες για την αντιμετώπιση αδυναμιών συγκέντρωσης της προσοχής. Ο Χρηστάκης Κ.

υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός στο παρεμβατικό του έργο μπορεί να εφαρμόζει και δραστηριότητες για την βελτίωση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες (π.χ. να ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια του μαθητή με κοινωνικές και υλικές αμοιβές κ.α.), διότι με την ανύψωση του αυτοσυναισθήματος το παιδί μπορεί «να πετύχει το κύριο μέρος του προγράμματος, ακόμη και αν η ικανότητα του στη γλώσσα είναι μειωμένη» (Χρηστάκης, 2000, σ. 220).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνυπολογίζει τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η δυσκολία της ανάγνωσης στην κοινωνικόσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή, να γνωρίζει τις άλλες περιοχές μάθησης που σημειώνει ικανοποιητική πρόοδο, ενισχύοντας τις με υποστηρικτικές στρατηγικές, ανεξάρτητα αν τα επίπεδα της αναγνωστικής του συμπεριφοράς παραμένουν χαμηλά (Χρηστάκης, 2000, σ. 195).

Αναφορικά με το παιδαγωγικό υλικό που συμβάλει και αυτό στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση, ο Χρηστάκης Κ. (2000) αναφέρει ενδεικτικά τεχνικές διαφοροποίησης κατανόησης κειμένου (σ. 227). Ορισμένες από αυτές είναι η τροποποίηση του κειμένου σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή. Το κείμενο προσαρμόζεται στις δυνατότητες του μαθητή, περιλαμβάνοντας μικρές προτάσεις με απλή συντακτική δομή. Επιπρόσθετα, μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνική του συντρόφου, σύμφωνα με την οποία ένας καλός μαθητής στην ανάγνωση βοηθά τον μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες να διαβάσει το κείμενο προτού αυτό αποτελέσει αντικείμενο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν ουσιαστικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου, εφόσον γνωρίζουν του παράγοντες που επηρεάζουν την συγκεκριμένη διαδικασία.

Ο σχεδιασμός της διδακτικής αναγνωστικής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης προϋποθέτει από τον ίδιο να ορίσει σαφείς στρατηγικές με πολυαισθητηριακές μεθόδους, με δραστηριότητες που θα υλοποιούνται με μικρά βήματα (task analysis) και συγκεκριμένη ιεραρχική θέση (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009, σ. 31), προκειμένου να φτάσει στον επιδιωκόμενο διδακτικό στόχο, χρησιμοποιώντας αξιόπιστα παιδαγωγικά υλικά και μέσα. Τα υλικά χρειάζεται να καθορίζονται με σαφήνεια για κάθε διδακτική ενότητα και επιλέγονται με βάση το επίπεδο νοητικής ικανότητας του μαθητή, τις μαθησιακές του δυσκολίες, ανάγκες και δεξιότητες (Χρηστάκης, 2013, σ. 139).

Ξένοι ερευνητές, επισημαίνουν σχετικά με την διδασκαλία των μαθητών με ΕΕΑ, ως βασικό στοιχείο επιτυχούς υλοποίησης της, την διαφοροποίηση του

προγράμματος. Η διαφοροποίηση του διδακτικού προγράμματος θεωρείται βασική προϋπόθεση για την διδακτική αναγνωστική μεθοδολογία, κυρίως για μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τον Bach η διαφοροποίηση αποτελεί μια από τις δεκαεπτά μεθοδολογικές αρχές για την διαπαιδαγώγηση των νοητικά καθυστερημένων ατόμων και συνδέεται με τις παροτρύνσεις και τις οδηγίες που δέχονται και λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να είναι ατομικές και προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού (Anstonz, 2012, σ. 120).

Έλληνες ερευνητές προτείνουν αποτελεσματικές αναγνωστικές μεθόδους σε μαθητές με ΕΕΑ, όπως η ομαδική ανάγνωση (Χρηστάκης, 2000). Η εφαρμογή της μεθόδου πραγματοποιείται σε μαθητές – μέλη της ομάδας, οι οποίοι διαβάζουν ομαδικά ή ξεχωριστά, υποστηριζόμενοι από την ομάδα τους. Οι μαθητές της ομάδας μπορεί να κληθούν να συνεργαστούν μεταξύ τους για την πραγματοποίηση σχετικών γλωσσικών δραστηριοτήτων όπως, συμπλήρωση κενών ενός κειμένου ή μιας πρότασης, ανασύνθεση κειμένου, υπογράμμιση σημαντικών πληροφοριών ενός κειμένου, χωρισμό λέξεων ενός κειμένου, που έχουν τοποθετηθεί από τον εκπαιδευτικό χωρίς να υπάρχουν αποστάσεις μεταξύ τους κ.α. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βοηθούν να κατανοήσει ο μαθητής το κείμενο και να οργανώσει την σκέψη του.

## **B. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα, διότι αυτά προϋποθέτουν δεξιότητες, όπως διάκριση μορφών, οπτική μνήμη, κατανόηση της έννοιας της ακολουθίας, κινητική δεξιότητα, προσανατολισμό στο χώρο κ.α. Ιδιαίτερα στην κατάκτηση του αναγνωστικού μηχανισμού (αναγνωστική αποκωδικοποίηση) εμφανίζουν εγγενείς αδυναμίες λόγω της φύσης τους (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000, σ. 91).

### **B.1. ΕΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Ο προσδιορισμός του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης, καθώς και η δημιουργία ενός συστήματος ταξινομήσεως των ατόμων με νοητική καθυστέρηση έχει αποδειχθεί πως είναι μια δύσκολη υπόθεση για τους ειδικούς. Στην σύγχυση σχετικά με τη καθιέρωση ενός σαφή ορισμού για την νοητική καθυστέρηση



συμβάλλουν λόγοι, όπως: πρώτον κοινωνικοί, αφού οι ειδικοί προσπαθούν να διαμορφώσουν ορισμούς, ανάλογα με τις αντιλήψεις της κοινωνίας, χωρίς να θίγουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, δεύτερον το υπόβαθρο των επιστημόνων από τους οποίους διερευνάται η νοητική καθυστέρηση και τρίτον, η φύση, η δομή και η εξελικτική πορεία της νοημοσύνης (Χρηστάκης, 2006, σ. 156).

Παρόμοιο προβληματισμό εκφράζει ο Hodapp R., αναφορικά με τον τρόπο ταξινόμησης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ο ίδιος επισημαίνει πως η δυσκολία αυτής της κατηγοριοποίησης οφείλεται στο διαφορετικό υπόβαθρο των ερευνητών. Πολλοί ερευνητές διακρίνουν τις ομάδες με κριτήριο την αιτιολογία και έχουν περισσότερο βιοϊατρικό προσανατολισμό, ενώ άλλοι εξετάζουν τις ομάδες με βάση το βαθμό νοητικής καθυστέρησης (όπως και οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής) (Hodapp, 2003, σ. 216).

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την νοητική καθυστέρηση από την διεθνή επιστημονική κοινότητα είναι αυτός που αναφέρεται στο εγχειρίδιο «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV» (DSM - IV), σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση όταν ο δείκτης νοημοσύνης του, μέσω μιας σταθμισμένης νοομετρικής δοκιμασίας, είναι ίσος ή μικρότερος του 70, παρουσιάζει ελλείμματα στην προσαρμοστική του συμπεριφορά σε τομείς της ζωής του, όπως αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές – διαπροσωπικές δεξιότητες, αυτονομία, υγεία, ασφάλεια, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, ελεύθερος χρόνος κ.α. και τέλος, να έχει διαγνωστεί με νοητική καθυστέρηση πριν την ηλικία των δεκαοκτώ ετών (Assosiation, 2004, p. 52). Το DSM – IV ταξινομεί την νοητική καθυστέρηση ανάλογα, με την βαρύτητα της, ως εξής: ήπια νοητική καθυστέρηση (με δείκτη νοημοσύνης από 50 -55 έως 70), μέτρια νοητική καθυστέρηση (35-40 έως 50 -55), σοβαρή νοητική καθυστέρηση (από 20-25 έως 35-40) και βαριά νοητική καθυστέρηση (κάτω από 20 - 25). Προτείνεται επίσης, και η κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης απροσδιόριστης βαρύτητας όταν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμευμένες δοκιμασίες (Assosiation, 2004, p. 53).

Στην ελληνική βιβλιογραφία (Χρηστάκης, 2006), (Κυπριωτάκης, 1989), προτείνεται ένας ακόμα δεκτός ορισμός για την νοητική καθυστέρηση, αυτός του Αμερικανικού Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης (American Association of the Mental Deficiency): «η γενική νοητική λειτουργία που είναι κάτω του μέσου όρου, χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται

κατά την περίοδο της ανάπτυξης». Οι Χρηστάκης Κ. και Κυπριωτάκης Α., ταξινομούν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης, σε αυτά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (με δείκτη νοημοσύνης από 70-75 έως 50-55), με μέση νοητική καθυστέρηση (με δείκτη νοημοσύνης από 50-55 έως 35-40) και σε αυτά με βαριά νοητική καθυστέρηση (με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 35 δείκτη νοημοσύνης).

Στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος σχετικά με την νοητική καθυστέρηση είναι και η κατηγοριοποίηση των αιτιολογικών παραγόντων. Σύμφωνα με έλληνες ερευνητές, όπως ο Μπάρδης Π., οι αιτίες διακρίνονται σε βιολογικές και ψυχολογικές (Μπάρδης, 1993, σ. 143). Στους βιολογικούς παράγοντες εντάσσονται: α. οι γενετικοί παράγοντες. Στην συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνονται ανωμαλίες μεταβολισμού (π.χ. φαινυλκετονουρία) και ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες (Χρηστάκης, 2006, σ. 163). β. οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται αιτίες που προκάλεσαν την βλάβη σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, όπως κατά την ενδομήτρια ζωή, κατά την διάρκεια του τοκετού και μετά την γέννηση του εμβρύου.

Στους ψυχολογικούς παράγοντες εντάσσονται πρώτον, οι ψυχολογικές εμπειρίες και οι ανεπάρκειες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στις ψυχολογικές εμπειρίες, ως αιτίες, εντάσσονται παιδιά που η νοημοσύνη τους επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες και είναι διαγνωσμένα με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Έχει αποδειχθεί ότι η σοβαρή νοητική αναπηρία συνδέεται κυρίως, με κάποιο οργανικό έλλειμμα, ενώ η ήπια νοητική αναπηρία πιο συχνά οφείλεται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Constantino, et al., 2014, p. 42). Η ανεπάρκεια του οικογενειακού περιβάλλοντος συνδέεται με το χαμηλό οικονομικό και πνευματικό επίπεδο της οικογένειας, την αποδιοργάνωσή της εξαιτίας κάποιου διαζυγίου ή λόγω άσχημων ενδοοικογενειακών σχέσεων.

Σύμφωνα με την ξένη βιβλιογραφία τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης διακρίνονται σε (Galland & Galland, 1997): προγεννητικά, στα οποία η προσβολή του εμβρύου γίνεται πριν την γέννηση (οι κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού, χρωμοσωμικές ανωμαλίες κ.α.). Οι προγεννητικοί παράγοντες μπορεί να έχουν σχέση με την υγεία και την προηγούμενη ζωή των γονέων. Αντιστοιχούν σε αλλαγές του εμβρύου, λόγω μολυσματικών ασθενειών ή χρήσης φαρμάκων και ναρκωτικών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της μητέρας. Σε περιγεννητικά αίτια, που δρουν κατά το τοκετό ή μέσα στις ημέρες που τον ακολουθούν (ασφυκτική εγκεφαλική πάθηση

νεογέννητου, διαταραχές ωρίμανσης, υποθρεψία κ.α.). Τέλος, επισημαίνονται οι μεταγεννητικοί παράγοντες που βλάπτουν τον εγκέφαλο του εμβρύου και προκαλούνται κατά το πρώτο έτος της ζωής του (τραύματα ή ατυχήματα) (Constantino, et al., 2014, p. 42). Σε αυτούς περιλαμβάνονται, ασθένειες και λοιμώξεις του εγκέφαλου, τραύματα στον εγκέφαλο από ατυχήματα, κακή διατροφή, δηλητηριάσεις. κ.α.

## **B.2 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Παράγοντες που δυσχαιρένουν την αναγνωστική συμπεριφορά ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση είναι η χαμηλή του νοημοσύνη που έχει άμεση συνάφεια με την αναγνωστική ικανότητα, οι αντιληπτικές και μνημονικές του δεξιότητες, ο προσανατολισμός του στο χώρο και το χρόνο, ο οπτικοκινητικός του συντονισμός και η συγκέντρωση της προσοχής του (Χρηστάκης, 2000, σ. 185).

Οι δυσλειτουργίες στις αντιληπτικές δεξιότητες είναι συχνότερες σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Αναφορικά με τις αντιληπτικές και κυρίως, τις οπτικές λειτουργίες οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν καταφέρνουν συνήθως, να αντιλαμβάνονται οπτικές ακολουθίες ή να ταξινομούν και να ταυτίζουν όμοιες ή διαφορετικές παραστάσεις, όπως σχήματα, γράμματα, συλλαβές και λέξεις (Χρηστάκης, 2006, σ. 189), Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στις ακουστικές τους λειτουργίες, καθώς παρουσιάζουν αδυναμία να διακρίνουν οπτικοακουστικά λέξεις ή συλλαβές.

Το παιδί με νοητική καθυστέρηση είναι αναγκαίο να προσεγγίζει την μάθηση της ανάγνωσης έχοντας αποκτήσει την έννοια του χώρου και του χρόνου. Κατά συνέπεια, η μη κατάκτηση του (προσανατολισμός στο χώρο και το χρόνο) επηρεάζει την αναγνωστική του συμπεριφορά, αφού συχνά, χάνει την θέση του στην σελίδα, πηδά γραμμές ή διαβάζει λάθος γράμματα στις λέξεις, δυσκολεύεται να προφέρει ορισμένες λέξεις, δεν καταφέρνει να τοποθετεί γεγονότα με σωστή χρονική σειρά ή να προσανατολιστεί από τα αριστερά προς τα δεξιά. Το τελευταίο χαρακτηριστικό οφείλεται και στην αδυναμία των συγκεκριμένων παιδιών να συντονιστούν οπτικοκινητικά. Ο οπτικοκινητικός συντονισμός αποτελεί δεξιότητα σημαντική τόσο για την ανάγνωση, όσο και για την γραφή (Χρηστάκης, 2000, σ. 192).

Οι μνημονικές λειτουργίες των μαθητών με νοητική καθυστέρηση είναι ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει την αναγνωστική τους δεξιότητα. Συνεπώς, οι συγκεκριμένοι μαθητές αδυνατούν να κωδικοποιήσουν ή να διακρίνουν οπτικά και

γλωσσικά μια πληροφορία, εξαιτίας της αδύναμης βραχύχρονης μνήμη τους. Για παράδειγμα, παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση σε δραστηριότητες, όπως να θυμούνται κάρτες στις οποίες απεικονίζονται συλλαβές (οπτική μνήμη) ή να επαναλαμβάνουν λέξεις και προτάσεις ή να εντοπίζουν λέξεις σε κάποια σελίδα του κειμένου, που άκουσαν από τον δάσκαλο (ακουστική μνήμη).

Ανασταλτικός παράγοντας στην εκμάθηση της ανάγνωσης από τον μαθητή με νοητική καθυστέρηση αποτελεί και η αδυναμία του να συγκεντρώνει την προσοχή του. Το νοητικά καθυστερημένο παιδί έχει διαταραχές προσοχής» και στερείται επιμονής και αυτοσυγκέντρωσης (Galland & Galland, 1997, σ. 219). Εμφανίζει αδυναμία να εστιάζει το ενδιαφέρον του, αφού αδυνατεί να συγκρατήσει την αντίδρασή του σε ερεθίσματα. Η ανάπτυξη της ικανότητας της συγκέντρωσης της προσοχής θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων, όπως η ανάγνωση (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009, σ. 132).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ενδεχομένως, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εξαιτίας συναισθηματικών και κοινωνικο – πολιτισμικών παραγόντων. Η συναισθηματική τους οργάνωση, όπως το χαμηλό αυτοσυναίσθημα (π.χ. δεν αποδέχονται την αποτυχία τους, δεν εκτιμούν τον εαυτό τους και δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημά τους στο γνωστικό αντικείμενο), και το οικογενειακό τους περιβάλλον με τα φτωχά ερεθίσματα που δίνει αποτελούν μειονεκτήματα για την κατάκτηση του αναγνωστικού μηχανισμού. Γενικότερα, σε οικογένειες στις οποίες επικρατούν αρνητικές συνθήκες, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παραμελούνται και η γλωσσική τους ανάπτυξη επιβραδύνεται. (Χρηστάκης, 2006, σ. 169).

### **B.3 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ**

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ανάλογα με τον βαθμό νοημοσύνης τους και αφού έχουν ολοκληρώσει την φοίτηση τους σε σχολικές μονάδες (14 ετών) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν το δικαίωμα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε ανώτερη βαθμίδα με την σύμφωνη εισήγηση των Κέντρων Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Σύμφωνα με τον νόμο 3699 (ΦΕΚ Α΄, 199/ 2-10-2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία παρέχεται σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και Δευτεροβάθμιας

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης υπάγονται τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, (Τ.Ε.Ε. Α΄ και Β΄ βαθμίδας), στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση λόγω της απόκλισης που παρουσιάζουν στις γνωστικές δεξιότητες έρχονται αντιμέτωποι με πολλές αναγνωστικές δυσκολίες κατά την μετάβαση τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο Στασινός Δ. αναφέρει πως οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση κατά την μετάβαση τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες αποκαλύπτουν περισσότερα ελλείμματα γιατί εμπλέκονται με μαθησιακές δεξιότητες που απαιτούν ανώτερες εννοιολογικές προσεγγίσεις τις οποίες αδυνατούν να παρακολουθήσουν (Στασινός, 2013, σ. 126).

Παραπάνω αναφερθήκαμε εκτενώς, στις αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Η μη αποτελεσματική και άμεση πρόληψη και βελτίωση των περιοχών που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης από τα πρώτα χρόνια της δημοτικής εκπαίδευσης των μαθητών, επιφέρει συνέπειες στην μετέπειτα σχολική τους πορεία.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση κατά την μετάβαση τους στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αποτελούν τροχοπέδη στην μαθησιακή τους πορεία κυρίως, στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας αλλά, και σε άλλα (μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία), όπως αυτά περιγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα τόσο στο γενικό σχολείο, όσο και στα εργαστήρια προεπαγγελματικής ετοιμότητας των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στα οποία οι μαθητές θα κληθούν να διαβάζουν και να κατανοήσουν οδηγίες χρήσης, όρους εργασίας κ.α. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009).

Οι δυσκολίες ανάγνωσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες ποικίλουν ανάλογα με το βαθμό νοημοσύνης. Σχετίζονται κυρίως, με τις απαιτητικές δραστηριότητες αναφορικά με την ανάλυση και την σύνθεση λέξεων και φράσεων, την αυτόνομη ανάγνωση, κατανόηση και γραφή απλών ή σύνθετων κειμένων κ.α.. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρεται και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών των Νέων Ελληνικών (ΔΕΠΠΣ) των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδας, που στοχεύει στο να αναγνωρίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ευχέρεια τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και

σήματα επικοινωνίας και να εξοικειωθούν με διάφορες μορφές και περιεχόμενα κειμενικών ειδών (π.χ. λογοτεχνικό είδος) (Δροσινού, 2004, σ. 3).

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), αναφέρεται στους επιδιωκόμενους στόχους αναφορικά με την ανάγνωση και τις περιοχές που συνδέονται άμεσα για την κατάκτηση της, και στους οποίους πρέπει να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί και να επιτύχουν οι μαθητές, ώστε οι τελευταίοι να μεταβούν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009):

Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται να εκπαιδεύονται κατά την διάρκεια της φοίτησης τους στο ειδικό δημοτικό σχολείο αναφορικά με τη δομή γραπτού και προφορικού του λόγου (διατύπωση και παραγωγή απλών και σύνθετων προτάσεων) και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Επίσης, στα παραπάνω, επισημαίνεται η κατάκτηση του προαναγνωστικού και προγραφικού σταδίου των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, όπως η αντίληψη, η προσοχή οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, η σύνδεση του προφορικού με τον γραπτό λόγο και ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο, αντίστοιχα, αλλά και δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, με βάση τις οποίες θα κληθεί ο εκπαιδευτικός να δομήσει το διδακτικό του πρόγραμμα για να κατακτήσουν οι μαθητές τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Τέλος, αν εξετάσουμε το Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών της ελληνικής γλώσσας των επόμενων βαθμίδων, όπως του Γυμνασίου ([www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr)) και των Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΕ ειδικής αγωγής) (Δροσινού, 2004), οι αναγνωστικές δυσκολίες που θα συναντήσουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση αν δεν υλοποιηθούν κατάλληλα διδακτικά προγράμματα είναι εμφανείς: στην κατανόηση γραπτού λόγου και συγκεκριμένα, στην ανάγνωση και την κατανόηση σημάτων και κωδικών γραπτής επικοινωνίας και ποικίλων κειμενικών ειδών, στην κατανόηση πραγματολογικών στοιχείων και σχημάτων λόγου και αδυναμία στην γραμματική (συνδετικές λέξεις, άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, στίξη, αντωνυμίες κ.α.), στη σύνταξη της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, κατηγορούμενο), στη διάκριση των χρόνων του ρήματος, στο λεξιλόγιο – ορθογραφία, στη σύνθεση λέξεων κ.α.

## Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

### Γ.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΤΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.

Ο Παρασκευόπουλος Ι. (1979), επισημαίνει τα στάδια που πρέπει να πληροί ένα ολοκληρωμένο διδακτικό πρόγραμμα, αναφορικά με την ανάγνωση: το προπαρασκευαστικό, τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (και γραφής) και την εφαρμογή της αναγνωστικής δεξιότητας σε πρακτικές καταστάσεις (σ. 190).

Στο προπαρασκευαστικό στάδιο εκμάθησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με νοητική καθυστέρηση οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην ψυχοκινητική ωριμότητα των παιδιών (οπτική μνήμη, αντίληψη, συντονισμός κινήσεων κ.α.) που θεωρείται απαραίτητη για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η Δροσινού Μ. (2000) αναφέρει πως οι γλωσσικές δεξιότητες οργάνονται και δομούνται μέσα από το λόγο και την κίνηση (σ. 49). Σε διδακτική παρέμβαση που υλοποίησε η ίδια σε έξι εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, με μέσο όρο ηλικίας οχτώ, μέσω μουσικοκινητικής διδακτικής (με τον βοήθεια μουσικών οργάνων), παρουσίασε δραστηριότητες που στόχευαν στον προσανατολισμό τους χώρου, στο συντονισμό κινήσεων, στην συγκέντρωση, στην παρατηρητικότητα, στην εξάσκηση ακοής κ.α. (σ. 53).

Ενδεικτικά προγράμματα προφορικού λόγου έχουν πραγματοποιηθεί από την Δροσινού Μ. σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Δροσινού, 2007) και από τις Σφούνη Α., Μανιάτογλου Μ., και Δροσινού Μ. σε ειδικό Δημοτικό σχολείο (Δροσινού, Σφούνη, & Μανιάτογλου, 2006). Και τα δύο εξατομικευμένα προγράμματα αφορούσαν μαθητές με νοητική καθυστέρηση στοχεύοντας στην βελτίωση του προφορικού τους λόγου και δομήθηκαν με τις ακόλουθες φάσεις: α. την εμπειρική καταγραφή του ατομικού ιστορικού των μαθητών, β. την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφές στους άξονες του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, γ. το σχέδιο του διδακτικού προγράμματος και γ. την αξιολόγηση του προγράμματος. Στο πρώτο διδακτικό πρόγραμμα οι δραστηριότητες είχαν θεματική «συνομιλία μέσω τηλεφώνου», ενώ το δεύτερο είχε ως στόχο να μπορέσει η μαθήτριά να λέει λέξεις και να σχηματίζει προτάσεις. Μέσω των συγκεκριμένων διδακτικών προγραμμάτων υποστηρίχθηκαν οι εκπαιδευτικές ανεπάρκειες μαθητών με νοητική καθυστέρηση με έμφαση στην περιοχή του προφορικού λόγου.

Το λεξιλόγιο αποτελεί μια ακόμα περιοχή για την οποία θα χρειαστεί να μεριμνήσει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του διδακτικού του προγράμματος για την ανάγνωση για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Συνήθως τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν φτωχό λεξιλόγιο. Ένα παιδί πέντε χρόνων με φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας του κατανοεί ένα λεξιλόγιο τουλάχιστον 5000 λέξεων, αλλά ένα παιδί με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί να καταλάβει ούτε να εκφραστεί με ανάλογο τρόπο συνυπολογίζοντας και το βαθμό αναπηρίας του. Γι' αυτό το λόγο ο τρόπος και τα μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουμε για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφέρουν κατά περίπτωση (Gillies, 1986, σ. 71).

Ο Διευθυντής, Muriel Gillies, του σχολείου, John Hornimal, δημιούργησε ένα αναγνωστικό υλικό για παιδιά από πέντε έως εννέα ετών με διαταραχές στην ομιλία, προκειμένου να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (Gillies, 1986). Το υλικό χρησιμοποιήθηκε σε κανονικά σχολεία όσο και σε ειδικά σχολεία σε παιδιά με εύρος μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, υιοθέτησε την «διαδικασία της γλώσσας μέσω της ανάγνωσης» που περιελάμβανε την εκμάθηση ρημάτων, στα οποία δυσκολεύονται αρκετά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η διαδικασία της γλώσσας μέσω της ανάγνωσης έχει ως εξής: ο μαθητής κατανοεί πως κάθε λέξη μιας πρότασης αντιστοιχεί σε διαφορετικό χρώμα – χρωματική λωρίδα ανάλογα με τι μέρος του λόγου είναι (Π.χ. το παιδί κατανοεί πως το άρθρο αντιστοιχεί στο άσπρο χρώμα, το ουσιαστικό στο πορτοκαλί χρώμα κ.ο.κ.). Έπειτα, το παιδί πρέπει να ταιριάζει τη κάθε λέξη με μια αντίστοιχη εικόνα ξεκινώντας από τα ουσιαστικά και έπειτα ταιριάζει την εικόνα με το ρήμα. Αφού ολοκληρωθεί η πρόταση με τις εικόνες ο εκπαιδευτικός παίρνει τις χρωματιστές λωρίδες και δίνει στο μαθητή ένα πλαστικό πορτοφόλι όπου τοποθετεί τις εικόνες και τις αντίστοιχες προτάσεις. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται εφόσον η πρόταση και η εικόνα είναι σωστά τοποθετημένες. Παρόμοια διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί σε μαθητές με υψηλό γλωσσικό επίπεδο (εκμάθηση δύσκολων σημείων της γραμματικής, περισσότερων λέξεων, την έννοια των χρονικών βαθμίδων των ρημάτων κ.α.). Αυτή η μέθοδος βοηθά πολύ τα παιδιά να μάθουν λέξεις μακροπρόθεσμα. Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά με έντονα προβλήματα και με τη χρήση της παραπάνω μεθόδου σε βάθος χρόνου κατάφεραν να βελτιωθούν (Gillies, 1986, σσ. 72-73).

Στο δεύτερο στάδιο της διδασκαλίας της ανάγνωσης σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο Ι. (1979) χρησιμοποιούνται διάφορα αυτοσχέδια αναγνωστικά θέματα, ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, με προτάσεις που θα είναι



σύντομες, στις οποίες επαναλαμβάνονται βασικές λέξεις και φράσεις και είναι άμεσα συνδεδεμένες με την εμπειρία των μαθητών (σ. 194).

Μια από αυτές τις μεθόδους είναι και η συλλαβική, ως μέθοδος διδασκαλίας πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000). Παρόμοιο διδακτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο πρώτο ειδικό δημοτικό σχολείο Περιστερίου, εστίαζε στην ανάλυση της λέξης σε συλλαβές, την σύνθεση συλλαβών σε λέξη και την αφαίρεση της αρχικής ή τελικής συλλαβής μια λέξης. Υλοποιήθηκαν δραστηριότητες με καρτέλες για την αναγνώριση της συλλαβής μιας λέξης με την βοήθεια εικόνων, ασκήσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να κυκλώσουν τις συλλαβές που διδάχθηκαν μέσα σε λέξεις κ.α. Η παραπάνω διδακτική παρέμβαση θεωρείται κατάλληλη για την πρώτη επαφή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση με τον γραπτό λόγο και τους μηχανισμούς κατανόησης αυτού (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000, σ. 100).

Η προσέγγιση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής μπορεί να πραγματοποιηθεί με την χρήση τεχνολογικών μέσων (π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής) σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα εποπτικά υλικά. Η χρήση των τεχνολογικών μέσων σε εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα, τα οποία παρέχουν κίνηση, εικόνα και ήχο, βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως, παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αφού έχουν ενεργητική συμμετοχή με όλες τις αισθήσεις τους στην προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου (Παρασκευόπουλος Μ., 2000, σ. 123).

Παρόμοια προγράμματα έχουν εφαρμοστεί και από ξένους ερευνητές όπως η διαφοροποιημένη αναγνωστική διδασκαλία με την χρήση των τεχνολογικών μέσων, που προτείνεται από την Marjatta Takala και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο άρθρο «Teaching reading through writing» (Takala, 2013). Το άρθρο πραγματεύεται μια μέθοδο διδασκαλίας (Η έρευνα έλαβε χώρα στο Ελσίνκι της Φιλανδίας) που ονομάζεται «διδάσκοντας ανάγνωση μέσω της γραφής» (RtW) και βασίζεται στη χρήση υπολογιστών. Οι μαθητές ανά δυάδες χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και αποφασίζουν τι θα γράψουν. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για άτομα με δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά οι πληροφορίες που έχουμε δεν μας δηλώνουν με ακρίβεια την αποτελεσματικότητα της μεθόδου για τη διδασκαλία των μαθημάτων στην ανάγνωση και τη γραφή. Αυτή η μέθοδος βασίζεται στο να γράφει κάποιος στον υπολογιστή πριν μάθει να διαβάζει. Μέσω αυτής της ευχάριστης προσέγγισης τα παιδιά μαθαίνουν τα περισσότερα γράμματα της αλφαβήτου και μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν πριν ξεκινήσει η παραδοσιακή διδασκαλία της γραφής.

Η εμπειρία των διδασκόντων στη χρησιμοποίηση αυτής της μεθόδου είναι ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται μόνη της αλλά σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Από την πλευρά των μαθητών, είναι ευχάριστη γιατί δουλεύουν ανά δυάδες και σύμφωνα με το δικό τους χρόνο και επίπεδο (Takala, 2013).

Το τελικό στάδιο για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση εστιάζει σε δραστηριότητες που θα επεκτείνουν την ανάγνωση στην πρακτική και κοινωνική τους ζωή. Πολλά σχολεία στην Αγγλία διδάσκουν σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες ειδικό λεξιλόγιο για τη κάλυψη των καθημερινών και κοινωνικών τους αναγκών προκειμένου να τους ανεξαρτητοποιήσουν ως ένα βαθμό. Όμως δεν δίνουν όλα τα σχολεία την ίδια βαρύτητα σε αυτή τη διαδικασία και έτσι πολλοί έφηβοι τελειώνουν το σχολείο χωρίς να έχουν διδαχθεί χρήσιμο λεξιλόγιο (Jeffree & Adrian, 1980).

Οι Dorothy Jeffree και Hester Adrian (1980) πραγματοποίησαν αντίστοιχες μεθόδους ανάγνωσης προκειμένου να γεφυρωθεί το κενό μεταξύ της αναγνώρισης της εικόνας και της λέξης. Η συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας περιελάμβανε χρήσιμες λέξεις για τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι οποίες γράφονται έτσι ώστε οπτικά να θυμίζουν το αντικείμενο που αναπαριστούν π.χ. το γράμμα “p” του λατινικού αλφαβήτου μοιάζει με χερούλι κούπας και στη λέξη “cup”, απεικονίζεται το αντικείμενο (δηλαδή μια κούπα). Στη συνέχεια οι λέξεις γίνονται διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια που τα παιδιά απολαμβάνουν να παίζουν (Jeffree & Adrian, 1980, σσ. 28-30).

Οι γονείς ήταν πρόθυμοι να συνεχίσουν τη δραστηριότητα του σχολείου στο σπίτι, παίζοντας με τα παιδιά τους ανάλογα παιχνίδια που τα βοηθούν να μάθουν τις λέξεις. Τα παιδιά επίσης είχαν ενεργό συμμετοχή στην όλη διαδικασία, χαίρονταν και κάλυπταν την ανάγκη τους για εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι γονείς που συμμετείχαν στη διαδικασία ήταν ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματα του πειράματος – έρευνας και σε συνδυασμό με την ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρείχαν στα παιδιά επιπλέον μια ώρα διδασκαλίας εβδομαδιαίως αποκλειστικά στο καθένα, υπήρχε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα (Jeffree & Adrian, 1980, σ. 31).

Η Δερέκα Μ. (Δερέκα, 2000) διεξήγαγε μια έρευνα που έλαβε χώρα σε δεκαεννέα μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης σε όλη την ελληνική επικράτεια κατά την περίοδο 1994-1997. Οι μαθητές, ηλικίας 15-23, ήταν διαγνωσμένοι με νοητική

καθυστέρηση και παρακολουθούσαν ένα ορισμένο αριθμό ωρών στη σχολική αίθουσα και τις υπόλοιπες ώρες σε εργαστήρια. Οι μαθητές μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήρθαν σε επαφή με την κοινότητα (επίσκεψη σε super market, καφετέριες, θέατρα σινεμά, δημόσια κτήρια και τράπεζες) εξασκώντας τις κοινωνικές δεξιότητες.

Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν πως παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες πέρα από τις άλλες ενότητες του σχολικού προγράμματος, αφού έχουν κατακτήσει προηγουμένως την ανάγνωση, την αριθμητική και την γραφή. Επίσης, είναι σημαντικό να σταθούμε στη μαρτυρία ενός δασκάλου, που συμμετείχε στο πρόγραμμα, ο οποίος τονίζει πως ένα μαθητής με νοητική καθυστέρηση μπορεί μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα να μάθει ευκολότερα τον μηχανισμό της ανάγνωσης: «...αν οι μαθητές επισκεφτούν τον ΟΤΕ και διαβάσουν τρεις χρήσιμες ταμπέλες, τότε θα τις μάθουν πιο εύκολα, και πιστεύω ότι αυτοί οι μαθητές θα χρειάζονταν τρία χρόνια, για να τις μάθουν από έναν πίνακα σε μια σχολική αίθουσα» (Δερέκα, 2000, σ. 109). Η μάθηση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την ατομική εμπειρία του κάθε ατόμου και αυτή είναι τελικά που τον επηρεάζει (Irwin, 2003, p. 29).

## **Γ.2 ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΑ**

Ο όρος μετάβαση από την αρχική εκπαίδευση στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και εργασία για τα παιδιά με ΕΕΑ, αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκτείνεται έως δύο ή τρία χρόνια πριν από την ηλικία των τριάντα. «Η διαδικασία μετακίνησης τους από την αρχική εκπαίδευση στην εργασία είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά το εύρος των ευκαιριών των νέων για εργασία, εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη την υπόλοιπη ζωή τους» (Δροσινού, 2004, σ. 3).

Η εισαγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στα ανώτερα ειδικά επαγγελματικά λύκεια προϋποθέτει την άμεση κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική και εύρυθμη λειτουργία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών. Χαρακτηριστική είναι προσπάθεια του σχολικού προσωπικού στο Ε.Ε.Ε.Κ. του Αιγάλεω. Σύμφωνα με τον Σάκκα Β. (2005), μεταξύ άλλων οι δράσεις που κρίθηκαν αναγκαίες για να οργανωθεί σωστά η συγκεκριμένη δομή ήταν: η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης του σχολείου, η συμπλήρωση του αναγκαίου εκπαιδευτικού προσωπικού και με νέες ειδικότητες, ο ορισμός διδακτικών προτεραιοτήτων για την

ανάπτυξη κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και γνώσεων στα γνωστικά αντικείμενα, γλώσσα και μαθηματικά, ο χωρισμός των παιδιών σε τμήματα ανάλογα με τις αδυναμίες και τις δεξιότητες του καθενός εφαρμόζοντας συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα (συγκεκριμένα για την γλώσσα κάθε παιδί είχε το δικό του κείμενο, τις δικές του ασκήσεις και την δική του διαφοροποιημένη εργασία) κ.α. (σ. 3). Τα αποτελέσματα του προγράμματος ικανοποίησαν το εκπαιδευτικό προσωπικό αφού οι μαθητές προσαρμόστηκαν στο σχολικό περιβάλλον και συμμετείχαν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (σ. 12).

Παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με την μετάβαση υπήρξαν και κατά την εφαρμογή διδακτικών παρεμβατικών προγραμμάτων, βασισμένων στις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), που εφαρμόστηκαν σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο και σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Μέσα από τα προγράμματα αυτά, οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν την δυναμική ειδική παιδαγωγική διαχείριση με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας και το πώς αυτές μπορούν να βοηθήσουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, τόσο των μαθητών με νοητική καθυστέρηση του ειδικού σχολείου για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη και στις ανώτερες εκπαιδευτικές όσο και των μαθητών του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία ως ενήλικες (Δροσινού & Χρυσοσπάθη, 2010). Ανάλογα σχέδια εργασίας βασισμένα στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής που να εστιάζουν στην μετάβαση των νέων με νοητική καθυστέρηση στην κοινωνία και την επαγγελματική ζωή μπορούν να υποστηριχτούν και στα ΤΕΕ Α' και Β' βαθμίδας, στόχος των οποίων είναι η διασύνδεση τους με την κοινότητα και την επαγγελματική τους ένταξη (Δροσινού, 2007, σ. 4).

Στην Αγγλία έχουν δημιουργηθεί τα γραφεία αρωγής που βοηθούν τους ευπαθείς νέους ανθρώπους κατά τη διάρκεια της μετάβασης τους, παρέχοντας ολοκληρωμένες υπηρεσίες για να μην μείνουν εκτός εκπαίδευσης. Οι Mairi Ann Cullen, Geoff Lindsay και Julie E. Dockrell (2009), τονίζουν την επιτακτική ανάγκη για πιο συντονισμένη οργάνωση των γραφείων αρωγής για την εκπαιδευτική και κοινωνική μετάβαση των νέων με ΕΕΑ. Σκοπός των γραφείων αρωγής είναι να διασφαλίσει ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι θα έχουν την ευκαιρία να πετύχουν στην ενήλικη ζωή τους, να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας και προσβασιμότητα σε όλες τις υπηρεσίες ιδιαίτερα για τους πιο ευπαθείς. Η παρούσα μελέτη προτείνει ότι τα γραφεία αρωγής

μπορούν να συμβάλλουν θετικά σε αυτή τη διαδικασία παρά τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν. Χρειάζεται όμως, να μειωθεί το εύρος των παρεχόμενων υπηρεσιών και να επανδρωθούν τα γραφεία με εξιδανικευμένους προσωπικούς συμβούλους που θα απασχολούνται αποκλειστικά με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Cullen, Lindsay, & Dockrell, 2009).

Σύμφωνα με τον Σούλη Σ. (2002), αναφορικά με την μετάβαση και την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σε κοινό σχολείο είναι σημαντικό σε ένα σχολικό πρόγραμμα να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς τα εξής: η υλοποίηση της διδασκαλίας χρειάζεται να βασίζεται σε δραστηριότητες και σχέδια βιωματικού χαρακτήρα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες όλων των παιδιών της τάξης, σε εξατομικευμένο επίπεδο θα πρέπει να δομείται το περιεχόμενο και οι στόχοι μάθησης για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, με το οποίο θα υποστηρίζονται σε ιδιαίτερες ώρες της σχολικής ημέρας και τέλος, είναι ωφέλιμο να αναπτύσσονται κοινωνικές μαθησιακές διαδικασίες διότι η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνει τους μαθητές με ΕΕΑ να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις (σ. 179) .

Σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις που θα χτιστούν μεταξύ των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και των υπολοίπων μαθητών μιας τάξης γενικού σχολείου το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζει στην στάση που θα έχουν οι τελευταίοι απέναντι σε μαθητές με ΕΕΑ. Οι θετικές αντιλήψεις που θα υιοθετήσουν οι μαθητές του γενικού σχολείου απέναντι σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση διευκολύνει τους τελευταίους να προσαρμοστούν στις αλλαγές που φέρει η μετάβαση τους σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται ουσιαστική συνεργασία όλων των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα τους, βοηθώντας και υποστηρίζοντας οι μαθητές τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Μαρκάδα Σ. και Παπαδοπούλου Γ. (2006) σε Δημοτικά σχολεία παρατηρήθηκε πως πολλοί μαθητές είχαν υιοθετήσει μια στρεβλή εικόνα για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης κατά το οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση σε γλωσσικά κυρίως μαθήματα, σημαντικό ποσοστό από αυτά επιθυμούσαν να εισέλθουν παιδιά με νοητική καθυστέρηση στο γενικό σχολείο. Οι ερευνητές της μελέτης κατέληξαν στο εξής: «οι στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα απέναντι σε όσους-ες

έχουν νοητική υστέρηση μπορούν να γίνουν πιο θετικές μέσα από στοχευμένες διδακτικές προσεγγίσεις στις σχολικές μονάδες» (σ. 42).

Η προετοιμασία για την μετάβαση των παιδιών με ΕΕΑ αλλά και η ετοιμότητα των μαθητών του γενικού σχολείου να δεχτούν τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να γίνει μέσα από συνεργασίες που θα υλοποιηθούν μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε μια τέτοια απόπειρα συνεργασίας μεταξύ ειδικού και γενικού δημοτικού σχολείου αναφέρεται η Δροσινού Μ., μέσα από την συνεργασία που πραγματοποιήθηκε μεταξύ δύο ειδικών Δημοτικών σχολείων (της Μυτιλήνης και της Σμύρνης) και ενός γενικού Δημοτικού σχολείου (της Μυτιλήνης). Η συνεργασία αυτή, κατέδειξε πως μια ομάδα μαθητών με ΕΕΑ ή μη διαφορετικών χωρών μπορούν να συνυπάρξουν και η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει επιτυχή αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, όταν τα εμπλεκόμενα άτομα (γονείς, εκπαιδευτικοί, επίσημοι φορείς) κατανοούν την διαφορετικότητα. Τέλος, επισημάνθηκε η βοήθεια των αρμόδιων φορέων (π.χ. περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης, διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων κ.α.) στην υλοποίηση της συνεργασίας και την ευθύνη που φέρουν για βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την συνύπαρξη μαθητών με ΕΕΑ ή μη (Δροσινού, 2008, σ. 10). Η εξέχουσα σημασία των επίσημων φορέων της εκπαίδευσης είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τις σχολικές μονάδες με στόχο την μετάβαση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Αυτό καταδεικνύεται από έρευνες.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία αποκαλύπτει ότι πολλοί μαθητές άφηναν το σχολείο διότι δεν είχαν λάβει πρόγραμμα μετάβασης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι όλοι οι ειδικοί που εμπλέκονται στο σχεδιασμό μετάβασης πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι και να δουλεύουν μαζί αποτελεσματικά έτσι ώστε οι γονείς και τα παιδιά να λαμβάνουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να έχουν σωστή καθοδήγηση ως φοιτητές και ενήλικες. Η συγκεκριμένη μελέτη έθεσε το θέμα της μετάβασης ως υψίστης προτεραιότητας για τους εμπλεκόμενους φορείς που φαίνεται ότι βελτιώνουν ως ένα βαθμό την παροχή υπηρεσιών τους αν και υπάρχει αβεβαιότητα για την εφαρμογή των πρακτικών τους (Ward, Mallett, Heslop, & Simons, 2003).

Η μετάβαση των νέων ανθρώπων με μαθησιακά προβλήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και μετέπειτα φοιτητικής ή εργασιακής αποκατάστασης αποτελεί θεμελιώδη κυβερνητική πολιτική του Ηνωμένου Βασιλείου, έτσι ώστε να

διασφαλιστεί ο αριθμός των επιλογών που θα έχουν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα στη σχολική και ενήλικη ζωή τους (Kaehne & Beyer, 2009, σ. 112). Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Axel Kaehne και Stephen Bayer στην Ουαλία προβάλλεται επιτακτική ανάγκη η ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων για να καλύψουν το κενό μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων (πρώην μαθητών με μαθησιακά προβλήματα) για την ομαλότερη μετάβαση τους στην εκπαιδευτική τους ζωή, όσο και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

### **Γ.3 ΤΟ ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Εκτός από την εφαρμογή των προαναφερθέντων προγραμμάτων υποστήριξης μαθητών με νοητική καθυστέρηση για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών και την διευκόλυνση τους κατά την μετάβαση τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και στην επαγγελματική τους ζωή, προτείνεται στον εκπαιδευτικό κάθε τάξης να αναπτύξει στοχευμένα, ατομικά, δομημένα, ενταξιακά προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, 2014).

Σύμφωνα με αυτό κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας προϋποθέτει να είναι:

**Στοχευμένο:** οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν κάθε φορά στόχους προσαρμοσμένους στις αναγνωστικές ανάγκες του μαθητή με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να χτίσουν και να διαμορφώσουν τα διδακτικά τους προγράμματα. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη Κ. (2013), ο διδακτικός στόχος «περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί» (σ. 134). Κάθε στόχος απαιτείται να είναι λειτουργικός, δηλαδή να περιγράφεται με σαφήνεια και ακρίβεια, ενώ η ανάλυση του σε μικρότερους υποστόχους – βήματα (Task analysis) αποτελεί απαραίτητη διαδικασία, προκειμένου ο μαθητής να τον κατακτήσει σταδιακά.

**Ατομικό:** σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση ενός διδακτικού προγράμματος σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι και η εξατομίκευση της διδασκαλίας (Παρασκευόπουλος, 1979, σ. 167). Η αρχή της εξατομικεύσεως της διδασκαλίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει και να προσαρμόζει το διδακτικό του πρόγραμμα στις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού με νοητική καθυστέρηση. Όταν οργανώνουμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σκεφτόμαστε πάντα όσα μπορεί να κάνει ο μαθητής αλλά πάντα αναφερόμαστε: στην συμμετοχή του στο πρόγραμμα, στη μάθηση (τι, πως και πόσο

μαθαίνει) και στην δυνατότητα να αλλάξει θετικά μέσα από το πρόγραμμα (Δροσινού, 1998, σ. 447).

Ο Janet Goepel (2009) επισημαίνει πως, τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά με ΕΕΑ. Συνεπώς, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές έτσι ώστε να το εξατομικεύσει στις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ. Η εταιρική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού, του παιδιού και του γονέα είναι θεμελιώδους σημασίας για την επιτυχή επεξεργασία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και στην πρόοδο της μάθησης του παιδιού (p. 126). Στο ίδιο άρθρο τονίζεται πως το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για να είναι λειτουργικό πρέπει να υπάρχει ομοφωνία των εμπλεκόμενων σε ότι αφορά τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή τους στόχους και τις στρατηγικές που καλύπτουν αυτές τις ανάγκες. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (σ. 131).

Δομημένο: σύμφωνα με την Δροσινού Μ. (2007), η δόμηση των διδακτικών προγραμμάτων διατρέχει τις εξής φάσεις: α. την εμπειρική καταγραφή του ατομικού ιστορικού του μαθητή από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, την γνωμάτευση των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ) και άλλων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, β. την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφές στους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.), γ. τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, δ. την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης με δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες των μαθητών και ε. την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνεκτιμώντας πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου του μαθητή με στόχο την επανατροφοδότηση και ενίσχυση του προγράμματος (σ. 6). Πιο συγκεκριμένα:

Το υλικό που συγκεντρώνεται από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (2<sup>η</sup> φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και την καταγραφή του σχολικού, ατομικού και οικογενειακού ιστορικού των μαθητών με ΕΕΑ (1<sup>η</sup> φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ), είναι χρήσιμο για να δομήσουμε και να σχεδιάσουμε το διδακτικό μας πρόγραμμα (3<sup>η</sup> φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Αυτό το διαμορφώνουμε σε ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς επίσης, προχωρούμε σε περαιτέρω σταδιακή του ανάλυση σε μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο.



Με αυτό τον τρόπο περιορίζεται η έκταση του υλικού που έχουμε στην διάθεση μας και μειώνεται ο κόπος της εργασίας μας αφού για παράδειγμα δομώντας το μηνιαίο πρόγραμμα διευκολύνθηκε η κατασκευή των εβδομαδιαίων προγραμμάτων. Κατ' επέκταση, δημιουργώντας το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται στον σχεδιασμό των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2013, σ. 122). Ο τεμαχισμός του ετήσιου προγράμματος συμβάλει στο να οργανώσουμε την προετοιμασία και πορεία της διδακτικής διαδικασίας, πραγματοποιώντας διδακτικές παρεμβάσεις με τους μαθητές (4<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με την ολοκλήρωση των οποίων ακολουθεί η συμπλήρωση των εντύπων διδακτικής αλληλεπίδρασης, που αποτελούν τρόπους αξιολόγησης κάθε διδακτικής παρέμβασης. Η αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού μας προγράμματος (5<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ) γίνεται μέσα από την εφαρμογή του σχεδίου πειράματος. Το σχέδιο του πειράματος επαληθεύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε και μας γνωστοποιεί αν οι μαθητές κατέκτησαν το διδακτικό στόχο.

Ενταξιακό: κάθε διδακτικό πρόγραμμα χρειάζεται να προωθεί των σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ υποστηρίζει τις αρχές της ισότητας και της διαφορετικότητας. Αποτελεί δικαίωμα του κάθε παιδιού να συμβιώνει μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και να δέχεται ίσες ευκαιρίες μάθησης. «Η συνεκπαίδευση των ΑμεΕΔ με όλα τα άτομα της ηλικίας τους είναι η μεγαλύτερη κατάκτηση και η σημαντικότερη καινοτομία στην ειδική αγωγή» (Χρηστάκης, 2006, σ. 150). Η επίτευξή της προϋποθέτει τον σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων.

Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: η εφαρμογή επιτυχημένων διδακτικών προγραμμάτων χρειάζεται να στηρίζεται στην διεπιστημονικότητα, δηλαδή στο σύνολο των ειδικών (εκπαιδευτικός, ψυχολόγος κ.α.) που συνεργάζονται και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή με νοητική καθυστέρηση για την πρόοδο και την βελτίωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς.

#### **Γ.4 Η ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΓΟΝΕΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Σύμφωνα με τον Κυπριανό Π. σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα δίνουν μεγάλη σημασία στην εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου: οι ίδιοι καλούνται να ενημερώνονται για την σχολική εργασία των παιδιών και την πρόοδο τους και να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στην διασφάλιση της συνέχειας στη ζωή του παιδιού, καθιστά δυνατή τη συνέχεια σχολείου και κοινωνίας και μπορεί να αναδείξει το σχολείο στο επίκεντρο της καθημερινότητας των εμπλεκόμενων φορέων (γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικοί) (Κυπριανός, 2010).

Συγκεκριμένα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η αξία της συγκεκριμένης συνεργασίας συνοψίζεται στην επιτυχή ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν αυτό εστιάζει στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. «Η αντίκριση του παιδιού τόσο από την άποψη του γονέα όσο και από την άποψη του εκπαιδευτικού αυξάνει τις πιθανότητες προσφοράς βοήθειας στο παιδί για να πραγματώσει πλήρως το δυναμικό του» (Tomlinson, 2010, σ. 175).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην βόρεια Ιρλανδία σε γονείς μαθητών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο, έδειξε πως η σχέση γονέα και εκπαιδευτικού μπορεί να οικοδομηθεί και να ενισχυθεί προς όφελος των μαθητών, όταν οι γονείς εκφράζουν συνεχές και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ενημερώνονται και συνεργάζονται για τον καθορισμό των διδακτικών στόχων και όταν εφαρμόζονται προγράμματα μετάβασης των μαθητών σε άλλες τάξεις ή αποχώρησης τους από το σχολείο. Τέλος, θεωρούν πως βασικό συστατικό για μια επιτυχημένη διδακτική εργασία είναι ανάγκη να συνυπολογίζονται οι έγκυρες απόψεις τόσο των επαγγελματιών του σχολείου, όσο και των γονέων (Dobbins & Abbott, 2010, p. 27).

Στο Πίτσμπεργκ των Ηνωμένων Πολιτειών το Pressley Ridge Schools έχει υιοθετήσει συγκεκριμένο πρόγραμμα για την υποστήριξη των οικογενειών παιδιών με ΕΕΑ, βασισμένο στην φιλοσοφία της επανεκπαίδευσης με έμφαση την θεραπεία μέσα από την ενεργό διδασκαλία στο περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί και η οικογένεια του. Στόχος κάθε τέτοιου υποστηρικτικού προγράμματος για την οικογένεια είναι να επαναφέρεται το παιδί στο επίκεντρο ενδιαφέροντος της οικογένειας (Δροσινού, 2002).

## **Δ. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Στη παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνάμε εκείνη την μερίδα του μαθητικού πληθυσμού με ΕΕΑ που έχουν διαγνωστεί με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και κυρίως, επικεντρωνόμαστε στις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση που φοιτούν στην τελευταία τάξη του ειδικού δημοτικού σχολείου. Το μαθησιακό τους προφίλ χαρακτηρίζεται από αδυναμία να διαβάζουν με ρυθμό και να κατανοούν κείμενα αποδίδοντας το νόημα τους (ΠΑΠΕΑ) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, σ. 257). Παρουσιάζουν δυσκολίες να διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοούν το περιεχόμενο διάφορων κειμενικών ειδών με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία και να χρησιμοποιούν την αναγνωστική τους ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό τους χώρο (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού) ([www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr)).

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες καθίστανται ανασταλτικός παράγοντας για τις μαθήτριες που έχουν ολοκληρώσει το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους φοιτώντας σε ειδικά δημοτικά σχολεία και μεταβαίνουν στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Ε.Ε.Ε.Κ., γεγονός που συνδέεται με την ομαλή τους μετάβαση και ενσωμάτωση στην κοινότητα και αποτελεί την πιο κρίσιμη στιγμή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους εξέλιξης.

Η παραπάνω εικόνα απαιτεί από κάθε εκπαιδευτικό να εφαρμόζει διδακτικό πρόγραμμα καλύπτοντας τις ανάγκες μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, έχοντας υπόψη τους τα εξής: α. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση διευκολύνονται όταν ο εκπαιδευτικός θέτει σαφής και ακριβής στόχους, προσαρμοσμένους στις αναγνωστικές ανάγκες τους, σύμφωνα με το task analysis (βήμα προς βήμα η προσέγγιση του διδακτικού στόχου) (Χρηστάκης, 2006, σ. 200), β. το πρόγραμμα διαμορφώνεται και προσαρμόζεται, τόσο στις ικανότητες, όσο και τις δυσκολίες των μαθητριών, γ. να περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια εφαρμογής (5 φάσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και δ. οι μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση να ακολουθούν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ζησιμόπουλος & Τσιούτσια, 2013), στοχεύοντας με αυτό τον τρόπο στο να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά ώστε να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2006, σ. 195).

## **E. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η έρευνα μας έρχεται να καλύψει συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, αποτελούμενο από μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, που φοιτούν στο τελευταίο έτος του ειδικού δημοτικού σχολείου της ελληνικής περιφέρειας και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, αναφορικά με τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, η μη κατάκτηση των οποίων δεν επιφέρει την ομαλή τους μετάβαση σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, καταδεικνύεται ο ρόλος της κοινότητας αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Ελληνική επαρχία αδυνατεί με τις περιορισμένες παροχές ειδικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης που διαθέτει, να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, προκειμένου να ζήσουν αυτόνομα.

Επιπλέον, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης και ο σκοπός κάθε αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ΕΕΑ είναι η κοινωνική τους εξέλιξη και ένταξη και η κατάρτιση της προεπαγγελματικής τους ετοιμότητας, γεγονός που προϋποθέτει την κατάκτηση του αναγνωστικού τους μηχανισμού, (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000, σ. 91). Η απόκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οδηγεί στην επαγγελματική κατάρτιση και στην κοινωνική αγωγή του μαθητή με ΕΕΑ. «Η κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι σημαντικός παράγοντας για το πέρασμα των ατόμων με αναπηρία από το σχολείο στην απασχόληση και στη ζωή» (Χρηστάκης, 2013, σ. 268). Προβάλλεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα της απόκτησης αναγνωστικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση με στόχο την ανάπτυξη της προεπαγγελματικής τους ετοιμότητας και κατά συνέπεια την κοινωνικής τους ένταξης.

## **ΣΤ. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Οι υποθέσεις της ερευνητικής μας μελέτης περιγράφονται ως εξής:

Με την πρώτη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας, διερευνούμε εάν και κατά πόσο η εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ένταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση ή στην άμβλυνση των αναγνωστικών δυσκολιών μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας στο ειδικό σχολείο.

Η δεύτερη υπόθεση αναφέρεται στο αν και κατά πόσο η αναγνωστική ικανότητα που αποκτούν οι μαθήτριες με ελαφρά νοητική καθυστέρηση διευκολύνει την μετάβαση τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και συγκεκριμένα, στα Ε.Ε.Ε.Κ. Η μετάβαση σε σχολικές βαθμίδες συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνεχίζουν να εκπαιδεύονται. Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες στην εκπαίδευση αποτυπώνονται στις δομές της ειδικής αγωγής που παρέχονται στην χώρα μας, στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δροσινού, 2005, σ. 16). Δικαιώματα που παύουν να έχουν οι μαθητές, όταν οι ίδιοι εγκαταλείπουν την σχολική τους φοίτηση εξαιτίας των αδυναμιών που συναντούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς να υποστηρίζονται από τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τέλος, η τρίτη υπόθεση αναφέρεται στο αν και κατά πόσο η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δεξιοτήτων μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση προωθεί την ένταξη τους στην κοινότητα και αν το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινότητα από την πλευρά τους μπορούν συμβάλλουν θετικά σε αυτό. Το πρόβλημα της ένταξης αναγνωρίζεται και εντοπίζεται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών και την τοποθέτηση ή μη των μαθητών με ή χωρίς ΕΕΑ στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Το τελευταίο επιχείρημα αναδύθηκε με την άνοδο του κινήματος ενός ενιαίου σχολείου και την ταυτόχρονη υποτίμηση που συνδέεται με την ένταξη σε ειδικά σχολεία και την πιθανή χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρονται σε αυτά (Δροσινού, Μακρή, & Τσάνα, 2009, σ. 6).

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Ιταλία, το εκπαιδευτικό σύστημα, προωθεί την ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ, παρέχοντας κοινή εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ, χωρίς να γίνεται ο διαχωρισμός γενικών και ειδικών σχολείων. Οι μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ επωφελούνται από το κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της συνεργατικής μάθησης (Constantino, et al., 2014)) γεγονός που βελτιώνει την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι Canevaro A. και De Anna L. αναφέρονται στην αύξηση του αριθμού των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν σε πανεπιστήμια σήμερα. Υπήρχαν περίπου 16.000 φοιτητές με ειδικές ανάγκες στα ιταλικά πανεπιστήμια το έτος 2007-2008 (Canevaro, 2010, p. 215). Εν τούτοις, στην ελληνική πραγματικότητα που προωθεί την ένταξη, ήδη από το 1985, σύμφωνα με τον νόμο 1566 (Δροσινού, 2005, σ. 18) και που ο διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς ΕΕΑ είναι εμφανής με την ύπαρξη ειδικών σχολείων, οι μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση μπορούν να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινωνία που ζουν;

## Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη Ηλ. και Καλύβα Ευ., μεθοδολογία είναι η ερευνητική στρατηγική, η θεωρία δηλαδή της γνώσης και ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί την έρευνα και διακρίνεται από την μέθοδο, αφού η τελευταία ορίζεται ως η τεχνική ή το σύνολο των εργαλείων που απαιτούνται για την συλλογή των εμπειρικών δεδομένων (2006) (σ. 42).

Η αξιοποίηση των μεθόδων (ποιοτικές ή ποσοτικές τεχνικές) χρησιμοποιείται παραδοσιακά από τους κριτικούς ερευνητές (υποστηρικτές της κριτικής θεωρίας – κριτικού παραδείγματος), που επίκεντρο της μελέτης τους αποτελούν οι καταπιεσμένες ομάδες (φυλετικές μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες) της κοινωνίας, στοχεύοντας όχι απλά στην αναπαράσταση και περιγραφή του συγκεκριμένου κοινωνικού κόσμου αλλά κυρίως, στην αλλαγή του μέσω της ενδυνάμωσης των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι επιστημονικές μεθόδους διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες τις οποίες υιοθετούν οι ερευνητές με βάση το είδος των δεδομένων που συγκεντρώνονται και το σκοπό που εξυπηρετούν.

Στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής παραδοσιακά οι ερευνητές (π.χ. εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι κ.α.) χρησιμοποιούσαν την ποσοτική μέθοδο διότι έμφαση δινόταν στα αριθμητικά δεδομένα και η ερευνητική προσέγγιση απευθυνόταν σε μεγάλα δείγματα του πληθυσμού, τα συμπεράσματα των οποίων μπορούν να γενικευτούν σε ένα ακόμη μεγαλύτερο εύρος του πληθυσμού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 34).

Από το 1980 όμως, πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν την αξιοπιστία των ποσοτικών μεθόδων, θεωρώντας ως κατάλληλες τις ποιοτικές μεθόδους. Η ποιοτική έρευνα, στηρίζεται σε λεκτικούς χαρακτηρισμούς και στοχεύει στην κατανόηση των φαινομένων που μελετούνται. Στην ειδική αγωγή θεωρήθηκε αξιόπιστη διότι δινόταν η ευκαιρία να αναζητηθούν τρόποι αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών χωρίς να περιορίζονται στις περιγραφικές μελέτες των μαθησιακών συνδρόμων, μαθησιακών δυσκολιών κ.α. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 35).

Η αξιοποίηση της μιας από τις δύο μεθόδους έγκειται καθαρά στην κρίση του ερευνητή και στις ανάγκες της ερευνάς του. Το ερευνητικό πρόβλημα που μελετάται

είναι αυτό που θα ορίσει ποια μέθοδος θα αξιοποιηθεί. Αυτό σημαίνει κατά τους Αβραμίδη Ηλ. και Καλύβα Ευ (2006), πως καμία μέθοδος από τις δύο δεν θεωρείται ανώτερη από την άλλη. Αντιθέτως, υπάρχουν έρευνες που βασίζονται στο συνδυασμό των δύο αυτών μεθόδων για να εξυπηρετήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους, καταλήγοντας οι ίδιοι στο συμπέρασμα πως αυτό που έχει σημασία δεν είναι η μέθοδος αυτή καθ' αυτή αλλά η «παραδειγματική σκοπιά του ερευνητή που θα τον οδηγήσει στην εφαρμογή της και στην ανάλυση των δεδομένων της» (σ. 41). Το παράδειγμα που υιοθετεί ο ερευνητής στο χώρο των κοινωνικών επιστημών διακρίνεται σε θετικιστικό, ερμηνευτικό και κριτικό και ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων που καθοδηγούν την δράση κάποιου αναλύοντας την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 23).

Ο προβληματισμός γύρω από την ανωτερότητα μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας, την αμφισβήτηση της σημασίας αυτής καθ' αυτής της μεθόδου και την παραδοχή για τις παραδειγματικές θέσεις των ερευνητών οδήγησε πολλούς συγγραφείς στο πεδίο της ειδικής αγωγής να προβούν σε μια πληθώρα κατηγοριοποιήσεων των ερευνών, όπως μία από αυτές προβάλλεται στο εγχειρίδιο «Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή και οφείλεται στον Skidmore (ψυχο-ιατρικό - θετικιστικό, κοινωνικό - κριτικό, οργανωτικό-ερμηνευτικό) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 46):

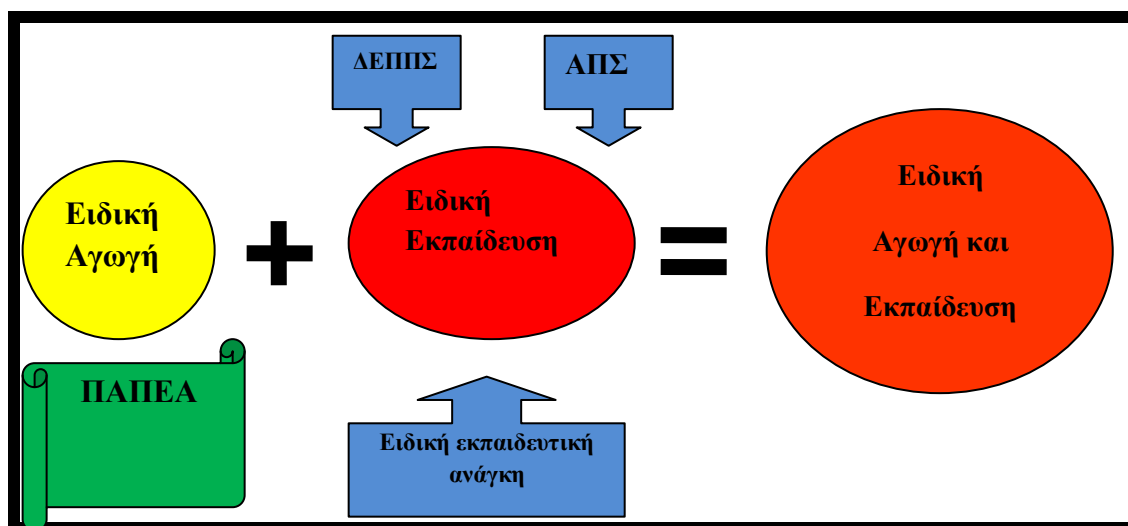
Η θετικιστική προσέγγιση: στηρίζεται στην άποψη πως η αδυναμία κάθε ατόμου, όπως για παράδειγμα οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, αποτελούν μια έννοια έγκυρη και σταθερή από παιδί σε παιδί και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που προέρχεται από το ίδιο το άτομο με την βοήθεια ειδικών τεχνικών.

Η ερμηνευτική προσέγγιση: σύμφωνα με αυτή ο ερευνητής στηρίζεται στην οικοσυστημική προσέγγιση ενός προβλήματος, το οποίο αποτελεί προϊόν πολλών παραγόντων. Εκλαμβάνει τις έννοιες των ειδικών αναγκών και της αναπηρίας, ως κοινωνικά κατασκευασμένα και προερχόμενα από το περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό). Το ερμηνευτικό παραδειγματικό πλαίσιο οδηγεί στην αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση, ανάλυση ντοκουμέντων, ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου κ.α.

Η κριτική προσέγγιση: στηρίζεται στην αμοιβαιότητα και ενδυνάμωση και εστιάζει στον τρόπο αναπαραγωγής των συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες κατανοούν την κατάσταση (καταπίεσης) στην οποία έχουν περιέλθει και αναλαμβάνουν δράση για να απεγκλωβιστούν.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Πίνακας 1.



(Δροσινού, 2014)

Η ερευνητική μας μελέτη διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Πίνακας 1 (Δροσινού, 2014)) με στόχο να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθήτριες με νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τον νόμο 3699 (ΦΕΚ Α΄, 199/2-10-2008) ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, η ειδική αγωγή απαιτεί και προϋποθέτει την διεπιστημονική συνεργασία για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών, γι' αυτό έχει δεχτεί επιρροές από πολλά επιστημονικά πεδία (όπως ψυχολόγοι, κοινωνικός λειτουργός κ.α.). Αυτό οφείλεται στην «δυσκολία κατανόησης και προσδιορισμού της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και των εκπαιδευτικών προβλημάτων που απορρέουν από την κατηγορία και το βαθμό της αναπηρίας του ατόμου» (Δροσινού, 2004, σ. 14). Το έργο του εκπαιδευτικού, όσο καταρτισμένος και αν είναι, δεν αρκεί για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Χρειάζονται, υποστηρικτές υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αλλά και την συνεργασία της πολυεπιστημονικής ομάδας του σχολείου, που αποτελείται από το σχολικό ψυχολόγο, τον σχολικό σύμβουλο, τους γονείς, άλλους ειδικούς επαγγελματίες, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Χρηστάκης, 2006).

Επιπρόσθετα, ο κατάλογος του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), που αποτελείται από τις περιοχές, Σχολική Ετοιμότητα, Βασικές



Σχολικές Δεξιότητες, Κοινωνική Προσαρμογή, Δημιουργικές Δραστηριότητες και Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, βοηθά τον εκπαιδευτικό να δομήσει τα διδακτικά του προγράμματα με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα που απαιτείται ανάλογα με τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή με νοητική καθυστέρηση. Στην παρούσα ερευνητική εργασία το ΠΑΠΕΑ χρησίμευσε στο να καθορίσουμε τους διδακτικούς μας στόχους και τις δραστηριότητες που θα εφαρμόζαμε στο διδακτικό μας πρόγραμμα αναφορικά με την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης εκ μέρους της μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

Η εκπαιδευτική ανάγκη κυρίως, μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση αναφορικά με την ανάγνωση, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει την διδασκαλία του έχοντας υπόψη του τόσο το ΠΑΠΕΑ, όσο και τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης. Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη χώρα μας, ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» ([www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr)). Οι σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης προωθούνται μέσα από τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και συγκεκριμένα, της Ελληνικής γλώσσας αναφορικά με την ανάγνωση, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ικανότητας από το μαθητή «να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο» ([www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr)).

### **Περιγραφή Μελέτη Περίπτωσης**

Μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, την οποίας το προφίλ δομήθηκε μετά την εφαρμογή της Α' φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που περιλαμβάνει την καταγραφή του ατομικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού της, το οποίο διαμορφώθηκε ως εξής:

Ατομικό ιστορικό: Η Γ.Μ. είναι 14 ετών και φοιτά στην ΣΤ' τάξη του ειδικού δημοτικού σχολείου. Η ίδια είναι διαγνωσμένη από το 2006 από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ νομού της ελληνικής περιφέρειας και αναφέρεται στην Γ.Μ., ως εξής: έχει διαγνωστεί με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, με προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Επιδιωκόμενος στόχος η κοινωνική της προσαρμογή και η συναισθηματική της στήριξη.

Σχολικό ιστορικό: Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια των σχολικών ετών από το 2007 έως το 2013 για την μαθήτριά επισημαίνονται συνοπτικά τα εξής: αναφορικά με τις σχολικές δεξιότητες η μαθήτριά εξελίσσεται όλα αυτά τα χρόνια με αργό ρυθμό στα μαθηματικά και την γλώσσα, εμφανίζοντας σημαντική βελτίωση στην αριθμητική και την γραφή ενώ το επίπεδο της ανάγνωσης απαιτεί βελτίωση καθώς δεν έχει ιδιαίτερη ευχέρεια. Ο προφορικός της λόγος παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες, καθώς δεν είναι ιδιαίτερα ομιλητική. Στο κομμάτι της συμπεριφοράς η μαθήτριά όλα τα σχολικά έτη παρουσιάζει αρκετές διακυμάνσεις, είναι αρκετά συνεσταλμένη, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια από το σχολικό προσωπικό για να εξωτερικεύει τον ψυχικό της κόσμο. Ως δυνατά σημεία της μαθήτριάς επισημαίνονται δεξιότητες όπως, η λεπτή και αδρή κινητικότητα, δημιουργικές δεξιότητες, κοινωνική συμπεριφορά και ως αδύναμα, η συνεργασία με τους άλλους, η ανάγνωση και η κατανόηση, ο σαφής και ακριβής προφορικός λόγος.

Οικογενειακό ιστορικό: Η μητέρα είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, παρουσιάζοντας μια εικόνα «καθυστερήσης», σύμφωνα με την αξιολόγηση της κοινωνικού λειτουργού. Ο πατέρας παρουσιάζει παρόμοια εικόνα με την μητέρα σε μορφωτικό και νοητικό επίπεδο. Ο μεγαλύτερος αδερφός της μαθήτριάς (29 ετών) δεν έχει οικοδομήσει ιδιαίτερες σχέσεις με την ίδια. Αντίθετα, ο μικρότερος της αδερφός (20 ετών), την βοηθά στις σχολικές της δραστηριότητες. Το αίτημα των γονιών για μαθήτριά είναι: *«Να μεταφερθεί στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., γιατί είναι μεγάλη πια!»*.

## **ΔΕΙΓΜΑ – ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Η βασική αρχή κάθε ερευνητικής μελέτης είναι η εξέταση και η συλλογή δεδομένων από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα και να γενικευτούν στον πληθυσμό. Ο όρος δείγμα είναι τεχνικός όρος που υποδηλώνει το υποσύνολο ενός πληθυσμού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 141). Στην ερευνητική μας μελέτη το δείγμα μας αποτελείται από την μελέτη περίπτωσης μαθήτριάς και από ενήλικες που εμπλέκονται με το επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη Ηλ. και Καλύβα Ευ. (2006), η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί μέθοδο αλλά μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας που εστιάζει σε μια

εδική περίπτωση και επιτυγχάνει την κατανόηση της μέσα στο πολύπλοκο πλαίσιο εκδήλωσης της (σ. 303).

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται πολύ συχνά στο τομέα της ειδικής αγωγής. Αυτό οφείλεται αρχικά, στο γεγονός πως αποδεικνύεται χρήσιμη για την αξιολόγηση της επιτυχίας διδακτικών προγραμμάτων σε ένα παιδί με ΕΕΑ και ωφέλιμη καθώς, σε αυτό το επιστημονικό πεδίο υπάρχουν αρκετές σπάνιες αναπηρίες, και καθίσταται δύσκολο από τον ερευνητή να ομαδοποιήσει ένα μεγάλο δείγμα τέτοιου πληθυσμού, ενώ αντίστοιχο πρόβλημα δημιουργείται όταν στο επίκεντρο της έρευνάς μας είναι άτομα που έχουν την ίδια αναπηρία, όπου η διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα τους, κάτι που φαίνεται και από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται για κάθε παιδί ξεχωριστά. Επίσης, αν και γενίκευση των συμπερασμάτων μιας έρευνας θεωρείται γενικά προβληματική, εν τούτοις η σε βάθος μελέτη και ακριβής περιγραφή μιας περίπτωσης θεωρείται σχετική και χρήσιμη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 312).

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διεξήχθη σε ειδικό δημοτικό σχολείο της περιφέρειας Πελοποννήσου ξεκινώντας από τις 21 Οκτώβριου του 2013 και διήρκεσε έως τις 10 Απριλίου του 2014. Η συμμετέχουσα της έρευνας, όπως αναφέραμε ήταν μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 14 ετών, που είναι μέλος μιας πενταμελούς οικογένειας με χαμηλό πνευματικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Τα κριτήρια για την επιλογή της συγκεκριμένης μαθήτριας μας ήταν τα εξής: α. η μαθήτρια είναι διαγνωσμένη με ελαφριά νοητική καθυστέρηση με τις όποιες αδυναμίες εμφάνιζε σε γνωστικό επίπεδο χωρίς να παρουσιάζει άλλες δυσκολίες οργανικής αιτιολογίας, προκειμένου τα συμπεράσματά μας να αποδίδονται στην φύση της νοητικής καθυστέρησης, και β. η μαθήτρια να φοιτά στο τελευταίο έτος του ειδικού δημοτικού σχολείου, κατά την διάρκεια του οποίου θα προετοιμαζόταν για να μεταβεί στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Το δεύτερο μέρος του δείγματος αποτελούσαν από ενήλικες (άντρες και γυναίκες) που κλήθηκαν είτε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, είτε να δώσουν συνέντευξη προερχόμενοι από το χώρο της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν δεκαπέντε ενήλικες: δύο ψυχολόγοι, που εργαζόταν στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο και το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) της περιοχής αντίστοιχα, τρεις φιλόλογοι εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι δύο εργάζονταν στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της περιοχής, μια μητέρα από το σύλλογο γονέων, πέντε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εκ των οποίων

οι τέσσερις προέρχονταν από το ειδικό δημοτικό σχολείο και οι υπόλοιποι δραστηριοποιούνταν σε σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης της περιοχής (εκπαιδευτικοί -δάσκαλοι).

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με δύο ενήλικες, που έρχονταν σε επαφή με την μαθήτρια στο ειδικό δημοτικό σχολείο, την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και την ψυχολόγο. Η συνέντευξη μας επιτρέπει να έχουμε πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις που δύσκολα γίνονται αντιληπτές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 183). Στην προκειμένη περίπτωση η διεξαγωγή της συνέντευξης θεωρήθηκε σκόπιμη προκειμένου να μάθουμε τις αντιλήψεις και την εικόνα που έχει διαμορφώσει η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και η ψυχολόγος αναφορικά με την περίπτωση μαθήτριας που μελετάτε στην παρούσα εργασία.

## **ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **α. Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων:**

**α. 1. Παρατήρηση– Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση:** Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της ερευνητικής μελέτης, αποτελούνται από μία σειρά συμμετοχικών παρατηρήσεων. Στην συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής έχει ενεργό και σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο που εκδηλώνονται οι συμπεριφορές που μελετά. Εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα και συμμετέχει σε δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο, αποκομίζει, καταγράφει και αναλύει εμπειρίες από τα άτομα που μελετά και έχει πρόσβαση σε συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται συνήθως ανοικτά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συμμετοχική μας παρατήρηση κινήθηκε με γνώμονα τους πίνακες εμπειρικών άτυπων παιδαγωγικών παρατηρήσεων, με ορισμένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, που χρησιμοποιήθηκαν για την ανίχνευση και καταγραφή των δυνατών και αδύναμων δεξιοτήτων της μαθήτριας με ΕΕΑ και είναι οι εξής:

- Με το εργαλείο των ΛΕΒΔ Μαθησιακής ετοιμότητας αποτυπώνονται οι μεταβολές στις αναπτυξιακές περιοχές του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης.
- Με το εργαλείο των ΛΕΒΔ του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) που περιλαμβάνει περιοχές Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Δημιουργικών Δεξιοτήτων και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009).

- Με το εργαλείο των ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων Δεξιότητες Γλώσσας και Μαθηματικών, όπως υπαγορεύονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγράμματα σπουδών της γενικής δημοτικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ) ([www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr)) και
- Με το εργαλείο των ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αξιοποιώντας τις περιοχές των Αντιληπτικών, Μνημονικών, Αναγνωστικών και Μαθηματικών Δεξιοτήτων, Δεξιοτήτων Γραφικού Χώρου και Συμπεριφοράς (Δροσινού, 2014).

Οι συγκεκριμένοι πίνακες αποτελούνται από κάθετες στήλες, στις οποίες περιλαμβάνονται κυρίως, ακαδημαϊκές δεξιότητες, δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, συμπεριφοράς κ.α. και από γραμμές στις οποίες τοποθετούνται τα εξάμηνα φοίτησης στα οποία προσπαθούμε να τοποθετήσουμε την μαθήτριά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση ανάλογα με τον μαθησιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό της επίπεδο. Ο σχολιασμός των αποκλίσεων των εξαμήνων ορίζεται σύμφωνα με την γραμμή βάσης (εξάμηνο φοίτησης της μαθήτριας: Στ' τάξη Δημοτικού) ή οποία διατρέχει όλες τις συμπεριφορές στη σχολική αίθουσα και στο προαύλιο χώρο.

## **α.2. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης**

Το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, αποτελεί μέσο αξιολόγησης κάθε διδακτικής παρέμβασης. Το συγκεκριμένο έντυπο περιλαμβάνει το διδακτικό στόχο, την ημερομηνία της διδακτικής παρέμβασης, τις στήλες στις οποίες περιγράφεται η διδακτική αλληλεπίδραση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά την διεξαγωγή στοχευμένων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και την στήλη για τον σχολιασμό/ παιδαγωγικό αναστοχασμό» (Δροσινού, 2014). Σε αυτή, αφού πρώτα προβούμε σε παρατήρηση, καταγράφουμε τις απαντήσεις της μαθήτριας από τις δραστηριότητες που κλήθηκε να υλοποιήσει καθώς, και την αυτοαξιολόγηση του παιδαγωγού σχετικά με το διδακτικό έργο, προκειμένου να γνωρίσουμε τι πήγε καλά και τι όχι, τι μπορούμε να αλλάξουμε στο διδακτικό μας έργο κ.α.. Συνεπώς, αποτυπώσαμε τα συμπεράσματα μας από την ετεροπαρατήρηση και την αυτοπαρατήρηση:

**Ετεροπαρατήρηση:** με αυτή ο παρατηρητής στρέφεται σε αντικείμενα ή φαινόμενα που βρίσκονται έξω από αυτόν (Πυργιωτάκης, 2000). Στην προκειμένη

περίπτωση ο παρατηρητής παρατηρεί τις συμπεριφορές του υποκειμένου (της μαθήτριας) με το οποίο αλληλεπιδρά.

**Αυτοπαρατήρηση:** με αυτή ο παρατηρητής παρατηρεί τον ίδιο του τον εαυτό, το εγώ του, μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Πρόκειται για μια ενδοσκόπηση που βασίζεται στην αντίληψη ότι η προσπέλαση του ψυχικού μας κόσμου είναι προσιτή περισσότερη σε μας παρά σε οποιονδήποτε άλλον. Μέσω της απόκτησης αυτής της εσωτερικής εμπειρίας ο παρατηρητής αντιλαμβάνεται την συναισθηματική κατάσταση που βιώνει και έπειτα, είναι σε θέση να αντιληφθεί όσα συμβαίνουν σε άλλα πρόσωπα έξω από τον εαυτό του (Πυργιωτάκης, 2000).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τους στόχους και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν 12 έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης αντίστοιχων παρεμβάσεων:

19/12/2013

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτρια «να κατανοεί και να περιγράφει το περιεχόμενο εικόνων με τρεις, τέσσερις λέξεις». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Να απαντά στις εξής ερωτήσεις: Ποιος είναι αυτός; Τι κάνει; Τι κρατάει; (Y, P, A). 2. Να περιγράφει τα επαγγέλματα που απεικονίζονται στις κάρτες.

20/12/2013

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτρια «να κατανοεί το περιεχόμενο εικόνων βρίσκοντας τον κατάλληλο τίτλο για κάθε μία από αυτές». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1 να με την βοήθεια του εικονογραφημένου λεξιλογίου μαθαίνει λέξεις. Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό της, 2. Να κατανοεί εικόνες και να τις αντιστοιχεί με τίτλους.

16/1/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτρια «να κατανοεί εικονογραφημένο παραμύθι τοποθετώντας τις εικόνες με την σωστή χρονική ακολουθία». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Να κατανοεί την χρονική αλληλουχία των γεγονότων ενός παραμυθιού.

23/1/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτρια «να κατανοεί και να αναδιηγείται την ιστορία ενός «Κόμικς». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Να κατανοεί Κόμικς με την βοήθεια της ξύλινης μαριονέτας «Πινόκιο», 2. Να μάθει τα

μέλη του σώματός της με την βοήθεια του Πινόκιο, 3. Συζήτηση σχετικά με ατυχήματα, τις ασθένειες, το νοσοκομείο κ.α.

24/1/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «να κατανοεί μορφή κειμένου, όπως κόμικς μαθαίνοντας να χειρίζεται το λόγο της στην καθημερινή της επικοινωνία». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Κατανόηση κόμικς "Η Ζερεθά χρειάζεται βοήθεια", 2. Μαθαίνω να χειρίζομαι το τηλέφωνο, 3. Μαθαίνω να χειρίζομαι το λόγο μου σε περιστάσεις καθημερινής ζωής.

6/2/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «να κατανοεί μορφή κειμένου, όπως κόμικς μαθαίνοντας να χειρίζεται το λόγο της στην καθημερινή της επικοινωνία». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Κατανόηση δύο και τριών προτάσεων με την χρήση επιτραπέζιου παιχνιδιού, 2. Να μάθω στην προφορική μου επικοινωνία χρησιμοποιώ τον ενικό και πληθυντικό αριθμό των προσώπων και ρημάτων.

21/2/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «να ανασυνθέτει κείμενο με στην σωστή χρονική και λογική ακολουθία, διαχειριζόμενη παρελθοντικό και μέλλοντα χρόνο στον προφορικό της λόγο». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Ανασύνθεση κειμένου με σωστή χρονική και νοηματική ακολουθία, 2. Μαθαίνω να προστατεύω το περιβάλλον. Η μαθήτριά συζητά με τον εκπαιδευτικό τις ενέργειες του ανθρώπου κατά το παρελθόν, οι οποίες οδήγησαν στην μόλυνση του περιβάλλοντος. Επίσης, κατανοεί μέτρα που πρέπει όλου να λάβουμε για ένα καλύτερο μέλλον.

28/2/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «Να κατανοεί κείμενο μέσα από ατομικό παιχνίδι, διαχειριζόμενη στον προφορικό της λόγο σωστά τα επίθετα». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Να ανασυνθέτει λέξεις προκειμένου να ολοκληρώνει τον νόημα ενός κειμένου έξι γραμμών, 2. Η μαθήτριά διαχειρίζεται στον προφορικό της λόγο τα επίθετα (εσωτερικά χαρακτηριστικά – συναισθήματα ενός ανθρώπου).

13/3/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «να κατανοεί ημιτελής προτάσεις έξι γραμμών διακρίνοντας τα τρία γένη επιθέτων». Οι δραστηριότητες μας διήρκησαν 20

λεπτά και ήταν: 1. Να διαβάζει και να συμπληρώνει προτάσεις κειμένου, επιλέγοντας την σωστή λέξη και εικόνα, 2. Η αναγνωστική μηχανή βοηθά την μαθήτριά να χρησιμοποιεί τα επίθετα σωστά ανάλογα με το γένος τους.

26/3/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «να κατανοεί κείμενο οχτώ γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις επιλέγοντας δέκα λέξεις από το κουτί.». Οι δραστηριότητες μας διήρκεσαν 20 λεπτά και ήταν: 1. Κατανόηση κειμένου οχτώ γραμμών επιλέγοντας την σωστή απάντηση από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. 2. Μαθαίνω τα σημεία στίξης, 3. Η μαθήτριά απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης επιλέγοντας δέκα λέξεις από το μαγικό κουτί..

31/3/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απατώντας με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης ή πολλαπλής επιλογής». Οι δραστηριότητες μας διήρκεσαν 20 λεπτά και ήταν 1. Κατασκευάζουμε το δικό μας βιβλίο (οπισθόφυλλο, εξώφυλλο, τίτλος, περίληψη), 2. η μαθήτριά μαθαίνει να πηγαίνει στην βιβλιοθήκη της πόλη της, 3. η μαθήτριά απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου επιλέγοντας δεκαπέντε λέξεις μέσα από το μαγικό κουτί.

1/4/2014

Ο διδακτικός μας στόχος ήταν η μαθήτριά «Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απατώντας με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης αποδεχόμενη την αποτυχία της». Οι δραστηριότητες μας διήρκεσαν 20 λεπτά και ήταν 1. Η μαθήτριά διαβάζει και κατανοεί κείμενο δέκα γραμμών απατώντας σε ερώτηση πολλαπλής επιλογής. 2. απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου επιλέγοντας δεκαπέντε λέξεις μέσα από το μαγικό κουτί, 3. κατανόηση κοινωνικής ιστορίας: «Το λυπημένο κορίτσι που έγινε χαρούμενο».

**α. 3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία - Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης με ορισμένους διδακτικούς στόχους που ορίζονται κατά την δόμηση ενός ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος.**

**α.3.1. Ετήσιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα**



ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΙ ΣΤΟΧΟΙ)			
α/α	Ημερομηνία	Περιγραφή ετήσιου στόχου	Περιοχή Υποστήριξης
1	Δεκέμβριος - Ιανουάριος	Να κατανοεί εικόνες, κόμικς και ταινίες, διηγούμενη και περιγράφοντας προφορικά με τρεις/ τέσσερις λέξεις	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση, ψυχοκινητικότητα.
2	Φεβρουάριος	Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο/προτάσεις τριών γραμμών εκφραζόμενη προφορικά με το σωστό αριθμό και χρόνο ρημάτων.	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση.
3	Φεβρουάριος - Μάρτιος	Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο/προτάσεις έξι γραμμών απατώντας σε ερωτήσεις χρησιμοποιώντας σωστά τα επίθετα.	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση.
4	Μάρτιος	Να κατανοεί λογοτεχνικό κείμενο οχτώ γραμμών απατώντας με δέκα λέξεις ζητώντας βοήθεια.	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση.
5	Μάρτιος - Απρίλιος	Να απαντά με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης λογοτεχνικού κειμένου δέκα γραμμών αποδεχόμενη την αποτυχία της.	Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος, Συναισθηματική οργάνωση.

Σχεδιάσαμε το ετήσιο διδακτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές του ΠΑΠΕΑ, καθορίζοντας του διδακτικούς στόχους ανά μήνα για την μαθήτριά, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, προκειμένου να οδηγηθούμε στο τελικό διδακτικό μας στόχο, «Να απαντά με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης λογοτεχνικού κειμένου δέκα γραμμών αποδεχόμενη την αποτυχία της». Οι συγκεκριμένοι στόχοι θα υποστήριζαν τις περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας, όπως Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος και Συναισθηματική οργάνωση.

Επιπρόσθετα, ορίσαμε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τις παραπάνω περιοχές οι οποίες κέντριζαν το ενδιαφέρον της μαθήτριάς, πρόσφεραν καινούργιες γνώσεις και το περιεχόμενό τους δεν κούραζε, αφού δεν ήταν παρόμοιο με όσα είχε διδαχθεί παλιότερα. Τις διαμορφώσαμε σύμφωνα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες της μαθήτριάς. Οι σκοποί του προγράμματός ήταν η βελτίωση της ανάγνωσης και ο σαφής και ακριβής προφορικός λόγος. Αποφασίσαμε τα υλικά και τα μέσα που θα χρησιμοποιούσαμε στις δραστηριότητές μας. Εμείς συγκεκριμένα για τις διδακτικές μας παρεμβάσεις χρησιμοποιήσαμε, τα βιβλιοτετράδια του μαθητή, όπως *Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση* (ΥΠΕΠΘ, 2009), τα *Ανθολόγια των Λογοτεχνικών κειμένων της Γ' Δ' Ε' Στ' Δημοτικού* (ΥΠΕΠΘ, 2010) κ.α. Τέλος, φροντίσαμε για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της μαθήτριάς. Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού σε κάθε διδακτική παρέμβαση είναι η εκμάθηση νέων λέξεων από τους μαθητές.

Ο σχεδιασμός του ετησίου Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σχεδιάστηκε και με βάση την μετάβαση της μαθήτριας σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, των Ε.Ε.Ε.Κ. στα οποία οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά και Γυμναστική ενώ παράλληλα αποκτούν γενικές - ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και προεπαγγελματικές - επαγγελματικές δεξιότητες. Επιπλέον, παρακολουθούν και εργαστηριακά μαθήματα, όπως κηπουρική και μαγειρική.

Συνεπώς, οι διδακτικές μας παρεμβάσεις εστιάζουν στην προετοιμασία της μαθήτριας αναφορικά με την επικοινωνία. Να μάθει να διαχειρίζεται σωστά τον προφορικό της λόγο, καθώς θα κληθεί στα Ε.Ε.Ε.Κ. να ακροάται και να διατυπώνει με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση, να κάνει για κάθε περίπτωση επικοινωνίας τις ανάλογες φραστικές επιλογές, να χρησιμοποιεί πλουσιότερο λεξιλόγιο και να συνειδητοποιεί τη στενή σχέση ακρόασης ομιλίας και να αφηγείται από. Σχετικά με την ανάγνωση και την κατανόηση, στο αναλυτικό μας πρόγραμμα θα συμπεριληφθούν μηνιαία προγράμματα με διδακτικά βήματα, προκειμένου να βοηθήσουμε την μαθήτρια να εφαρμόζει τεχνικές κατανόησης λογοτεχνικών κειμένων. Στα Ε.Ε.Ε.Κ. θα χρειαστεί να διαβάσει και να κατανοήσει πιο σύνθετα κείμενα και να αποδώσει περιληπτικά το νόημα του κειμένου. Η αναγνωστική ικανότητα είναι σημαντική, προκειμένου η μαθήτρια να γίνει αυτόνομη. Επίσης, στα μηνιαία διδακτικά μας προγράμματα προσπαθούμε να βελτιώσουμε τον τρόπο ανάγνωσης και κατανόησης της μαθήτριας, ώστε να υπάρχει ουσιαστική βάση για περαιτέρω εξέλιξη της ίδιας στη επόμενη εκπαιδευτική δομή. Η αναγνωστική κατανόηση βοηθά, στην αναγνώριση βασικών λέξεων καθημερινής επιβίωσης (π.χ. είσοδος, έξοδος, δηλητήριο, κίνδυνος, έξοδος κινδύνου, στάση, STOP, W.C., απαγορεύεται είσοδος, απαγορεύεται το κάπνισμα, πινακίδες, σήματα του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, φαρμακείο, Αστυνομία, Ιατρείο, Νοσοκομείο κ.ά.).

### **α. 3.2. Μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα**

Η δόμηση του μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος περιλάμβανε τις δραστηριότητες, τα μέσα και υλικά διδασκαλίας και τον πίνακα εμπειριών, στον οποίο παρουσιάζονται τα κύρια σημεία της διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με τους σκοπούς που επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός να επιτευχθούν μέσω της διδασκαλίας. Συνεπώς, η δομή των προγραμμάτων περιλάμβανε διδακτικούς στόχους, οι οποίοι αναφέρονται στα δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσει η μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Χρηστάκης, 2013, σ. 151):

Στόχοι Μηνιαίου Προγράμματος: **Δεκέμβριος:** «Να μπορεί η μαθήτρια να κατανοεί και να περιγράφει το περιεχόμενο εικόνων με τέσσερις λέξεις». **Ιανουάριος:** «Να μπορεί η μαθήτρια να κατανοεί και να περιγράφει το περιεχόμενο κειμένου και ταινίας διαχειριζόμενη σωστά τον προφορικό της λόγο». **Φεβρουάριος:** «Να μπορεί η μαθήτρια να κατανοεί κείμενο τριών γραμμών, διαχειριζόμενη στον προφορικό της λόγο ρήματα παρελθοντικού και μελλοντικού χρόνου». **Μάρτιος:** «Να μπορεί η μαθήτρια να κατανοεί κείμενο έξι, οχτώ και δέκα γραμμών απαντώντας με οχτώ και δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης, αποδεχόμενη την δυσκολία της». **Απρίλιος:** «Να μπορεί η μαθήτρια να κατανοεί κείμενο δέκα γραμμών απαντώντας με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης, αποδεχόμενη την δυσκολία της».

Στόχοι Εβδομαδιαίου και Ημερήσιου Διδακτικού Προγράμματος: **19/12/2013 - 20/12/2013:** Να κατανοεί το περιεχόμενο εικόνων και να τις περιγράφει με τρεις, τέσσερις λέξεις. **9/1/2014- 10/01/2014:** Να κατανοεί το περιεχόμενο εικόνων και να τις περιγράφει με την βοήθεια των συνδέσμων, «με» – «και» **16/1/2014 - 17/01/2014:** Να κατανοεί εικονογραφημένο παραμύθι τοποθετώντας, τις εικόνες με την σωστή χρονική ακολουθία. **23/1/2014 -24/01/2014:** 1. Να κατανοεί και να αναδιηγείται την ιστορία ενός «Κόμικς», μαθαίνοντας να χειρίζεται το λόγο της στην καθημερινή της επικοινωνία. **29/1/2014 -31/01/2014:** Να κατανοεί παιδική ταινία εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό της με αντίστοιχες λέξεις και φράσεις. **13/2/2014 - 14/02/2014:** Να κατανοεί κανόνες και ερωτήσεις (τριών γραμμών) επιτραπέζιου παιχνιδιού, μεταφέροντας τες προφορικά στους συμμαθητές της στο σωστό αριθμό και πρόσωπο. **20/2/2014 - 21/02/2014:** Να ανασυνθέτει κείμενο με στην σωστή χρονική και λογική ακολουθία, διαχειριζόμενη το παρελθοντικό και μέλλοντα χρόνο στον προφορικό της λόγο. **27/2/2014 -28/02/2014:** Να κατανοεί κείμενο μέσα από ατομικό παιχνίδι, διαχειριζόμενη στον προφορικό της λόγο σωστά τα επίθετα. **6/3/2014 -07/03/2014:** Να κατανοεί η μαθήτρια ημιτελής προτάσεις κειμένου έξι γραμμών, διαχειριζόμενη στον προφορικό της λόγο σωστά τα επίθετα. **13/3/2014:** Να κατανοεί ημιτελής προτάσεις έξι γραμμών διακρίνοντας τα τρία γένη επιθέτων. **19/3/2014:** Να κατανοεί κείμενο οχτώ γραμμών μαθαίνοντας να διαχειρίζεται στο προφορικό της λόγο το κατηγορούμενο. **26/3/2014 -28/03/2014:** Να κατανοεί κείμενο οχτώ γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις επιλέγοντας δέκα λέξεις από το κουτί.. **31/3/2014 -4/4/2014:** Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απαντώντας με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης αποδεχόμενη την αποτυχία της.

Για την εφαρμογή των διδακτικών στόχων εφαρμόσαμε άμεση διδασκαλία εξατομικευμένη (ένα προς ένα), έχοντας θέσει ως βασικό διδακτικό στόχο να μπορεί η μαθήτρια «Να απαντά με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης λογοτεχνικού κειμένου δέκα γραμμών αποδεχόμενη την αποτυχία της. Για να υλοποιήσουμε τον διδακτικό μας στόχο ορίσαμε διδακτικά βήματα. Τα βήματα μας διαμορφώθηκαν αφού τεμαχίσαμε τον στόχο σε μικρότερα κομμάτια (task analysis) (Χρηστάκης, 2013, σ. 157).

Τα βήματα μας δομήθηκαν δίνοντας προτεραιότητα στις μεγαλύτερες αδυναμίες που παρουσιάζει η μαθήτρια στον προφορικό λόγο (σύμφωνα με τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας) και την αναγνωστική κατανόηση κειμένου (σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ), συμπεριλαμβάνοντας όμως και το Α.Π.Σ. (και κατανόηση (νόημα) λογοτεχνικού κειμένου) και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Να εξοικειώνεται με το περιεχόμενο και το ύφος των λογοτεχνικών κειμένων. Να αποδίδει το νόημα λογοτεχνικού κειμένου) του μαθήματος της λογοτεχνίας της Στ' τάξης του Δημοτικού. Επιπρόσθετα, ορίσαμε τον μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο του προγράμματος μας: να μπορεί η μαθήτρια να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης λογοτεχνικού κειμένου 15 έως 20 γραμμών με σαφήνεια αποδεχόμενη και διαχειριζόμενη την αποτυχία της, και κατ' επέκταση ως μακροπρόθεσμο, να μπορεί η Γ.Μ. να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης λογοτεχνικού κειμένου 15 έως 20 γραμμών κάνοντας σαφείς ερωτήσεις και εκφράζοντας απορίες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, αντίστοιχα.

Τα διδακτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήσαμε στο παρεμβατικό μας έργο ποικίλουν. Πέρα από τα έντυπα μέσα που χρησιμοποιήσαμε, όπως τα βιβλιοτετράδια του μαθητή από το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 2009) και τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων της Γ' , Δ' , Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, που αποτέλεσαν βασικό εργαλείο στην εργασία μας, αξιοποιήσαμε υλικά, όπως ηλεκτρονικά μέσα, λευκούς πίνακες, κάρτες με διάφορες θεματικές, ντοσιέ με διαφάνειες, φωτογραφίες, ταινίες, αυτοσχέδια επιτραπέζια, παπουτσόκουτα, κοινωνικές ιστορίες κ.α. Όλες μας οι κατασκευές διευκόλυναν την υλοποίηση του παρεμβατικού μας έργου. Για παράδειγμα, τα παπουτσόκουτα αποτέλεσαν αναγνωστικές μηχανές, που βοήθησαν την μαθήτρια να διακρίνει, να ταυτοποιεί και να αυτονομείται στην μάθηση (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009, σ. 39).

Τέλος, καταγράψαμε τις δραστηριότητες, οι οποίες συγκεκριμενοποιούνταν κατά το σχεδιασμό του ημερήσιου διδακτικού μας προγράμματος. Οι δραστηριότητες

εστίαζαν τόσο στις γλωσσικές δεξιότητες της μαθήτριας (ανάγνωση), όσο και στην μαθησιακή ετοιμότητα που εστίαζαμε (προφορικός λόγος) (4<sup>η</sup> Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Στο σχέδιο δόμησης του εκπαιδευτικού μας προγράμματος προσθέσαμε και την αμοιβή που δινόταν στην μαθήτρια. κάθε φορά μετά το πέρας της παρέμβασης μας. Η αμοιβή που επιλέγεται κάθε φορά πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, όπως τις ανάγκες της μαθήτριας ή να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα της. Τέτοιες ήταν κυρίως, λεκτικές (*Μπράβο!*, *Τα πας πολύ καλά. Συνέχισε!* κ.α.), και υλικές, όπως παιδικά βιβλία, ξύλινη μαριονέττα κ.α.

Η αξιολόγηση που αποτελεί την 5η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, της διδακτική μας παρέμβασης έγινε με βάση το Έντυπο Καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο μαθητή «Προφορικός λόγος») και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (δεν υπάρχει σχετικό έντυπο αλληλεπίδρασης με τον γονέα). Τέλος, το σχέδιο πειράματος συνέβαλε για την αξιολόγηση του διδακτικού μας έργου, επαληθεύοντας την αποτελεσματικότητα ή μη εκπαιδευτικής μας εργασίας.

#### **α. 4. Ημι – δομημένες Συνεντεύξεις:**

Οι ερωτήσεις της ημι – δομημένης συνέντευξης άπτονταν της μελέτης περίπτωσης και γενικά, των αξόνων – υποθέσεων που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, συγκεκριμένα:

Για τον πρώτο άξονα, αναφορικά με εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την συμβολή του στην αντιμετώπιση ή στην άμβλυνση των αναγνωστικών δυσκολιών των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, διατυπώθηκαν στην εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής οι εξής ερωτήσεις: 1. Ποιες δυσκολίες, αναφορικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, συναντάτε κατά την διδακτική σας παρέμβαση σε μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 2. Με ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές θα εμπλουτίζατε το εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα προκειμένου να βελτιώσετε τις αναγνωστικές δεξιότητες μαθητριάς με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 3. Πως η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τους γονείς μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση συμβάλλει στην επιτυχημένη πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος αναφορικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής της εικόνας;

Για την ίδια υπόθεση ρωτήθηκε και η ψυχολόγος του σχολείου, η οποία απάντησε στις εξής ερωτήσεις: α. Πως τα προβλήματα επικοινωνίας και συναισθηματικής οργάνωσης μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση επηρεάζουν την σχολική της επίδοση; β. Πως κρίνετε μια εποικοδομητική συνεργασία του σχολικού προσωπικού

με τους γονείς μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση προκειμένου η τελευταία να βελτιωθεί σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο; και γ. Η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με την ψυχολόγο συμβάλλουν στην βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση;

Η διερεύνηση μας για τον δεύτερο άξονα (αν η αναγνωστική ικανότητα που αποκτούν οι μαθητές θα αποκτήσουν οι μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση διευκολύνει την μετάβαση τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)), μας οδήγησε να ρωτήσουμε την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, «ποιες τεχνικές προετοιμασίας θα εφαρμόζε στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα, αναφορικά με την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, με στόχο την ομαλή της μετάβαση στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα»; και την ψυχολόγο, «αν η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και αν τα προβλήματα επικοινωνίας (προφορικός λόγος) που παρουσιάζει μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση επηρεάζουν την ομαλή της μετάβαση στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα»;

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης διερευνήθηκε η σχέση της αναγνωστικής ικανότητας των συγκεκριμένων μαθητών με την προεπαγγελματική ετοιμότητα και την ένταξη τους στην κοινότητα. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν από το ερευνητή στην εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και ψυχολόγο ήταν, αν η αναγνωστική ικανότητα βοηθά το άτομο με ήπια νοητική καθυστέρηση στην κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη και πως μια ενδεχόμενη σχολική αποτυχία, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, μαθήτριας με ήπια νοητική καθυστέρηση, επηρεάζει την σχολική, επαγγελματική και κοινωνική της ένταξη, αντίστοιχα.

## **β. Εργαλεία Συλλογής Ποσοτικών Δεδομένων**

**β. 1. Το πείραμα:** το οποίο αποτελεί αξιόπιστη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων και εξετάζει την επίδραση μιας διδακτικής μεθόδου που εφαρμόζεται. Αποτελείται από την ανεξάρτητη μεταβλητή (η διδακτική μέθοδος που εφαρμόζεται) και την εξαρτημένη μεταβλητή (το μετρήσιμο αποτέλεσμα που έχει αυτή η μέθοδος στον μαθητή με ΕΕΑ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 156). Στην παρούσα έρευνα το πείραμα αναφέρεται στις διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν σύμφωνα με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο μάθημα της νεοελληνική γλώσσας της Στ' τάξης δημοτικού με την χρήση κοινωνικών ιστοριών προκειμένου να επαληθευτεί, αρχικά η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε και κατ'

επέκταση η επίτευξη του διδακτικού στόχου. Σκοπός του πειράματος ήταν να διαπιστώσουμε κατά πόσο ο διδακτικός μας στόχος επετεύχθη και αν το διδακτικό μας έργο κρίθηκε αποτελεσματικό μέσω των επιτυχημένων απαντήσεων που έδινε η μαθήτρια σε ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής.

**β.2. Τα ερωτηματολόγια ενήλικων:** Η δόμηση του ερωτηματολογίου έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή με βάση τα ερευνητικά του ερωτήματα, χρησιμοποιώντας κλίμακα Likert (με τις εξής εκδοχές: 1= Καθόλου, 2= Πολύ Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ). Το δείγμα που επιλέχθηκε, όπως προαναφέραμε αποτελούνταν από ενήλικες που εμπλέκονται στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι 15 ερωτούμενοι από τους οποίους οι 12 ήταν γυναίκες και οι 3 άντρες, κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, αναφορικά με το φύλο τους και το επάγγελμά τους.

Η κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων έγινε με βάση τους άξονες – υποθέσεις που διερευνώνται. Συγκεκριμένα, για την πρώτη υπόθεση της εργασίας αναφορικά με το «αν και κατά πόσο διευκολύνονται στην ανάγνωση οι μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, εφαρμόζοντας ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής: 1. Πόσο η ελαφριά νοητική καθυστέρηση επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητριών; 2. Πόσο οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βελτιώνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 3. Πόσο οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (συμπλήρωση κενών, αντιστοίχιση, ανασύνθεση κειμένου κ.α.) βελτιώνουν το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 4. Πόσο οι δραστηριότητες προφορικού λόγου διευκολύνουν την αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 5. Πόσο απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τους γονείς για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

Οι ερωτήσεις 6 έως 10 σχετίζονταν με την δεύτερη υπόθεση μας, «αν η αναγνωστική ικανότητα που αποκτούν οι μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση διευκολύνει την μετάβαση τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Τ.Ε.Ε και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν ως εξής: 6. Πόσο απαραίτητη θεωρείται πως είναι μια ενδεχόμενη συνεργασία των ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ με το ειδικό δημοτικό σχολείο στην εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 7. Πόσο η εξάσκηση αναγνωστικής δεξιότητας προετοιμάζει τις

μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην αντιμετώπιση πιο σύνθετων μορφών κειμένου στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες; 8. Πόσο η αναγνωστική ικανότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση συμβάλει στην κατανόηση του προγράμματος των προεπαγγελματικών εργαστηρίων των ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ; 9. Πόσο η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση μέσω αναγνωστικών δραστηριοτήτων, βοηθά στην ομαλή τους μετάβαση στα ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ; 10. Πόσο η αναγνωστική ικανότητα βοηθά στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση κατά την μετάβασή τους στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα;

Η τρίτη μας υπόθεση σχετικά με τον αν και κατά πόσο «αν η αναγνωστική ικανότητα σχετίζεται με την προεπαγγελματική ετοιμότητα και την ένταξη των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην κοινότητα», διερευνήθηκε με βάση τις εξής ερωτήσεις: 11. Πόσο το οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων με ελαφριά νοητική καθυστέρηση συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξή τους στην κοινότητα; 12. Πόσο η εξάσκηση αναγνωστικών δεξιοτήτων ενισχύει την προεπαγγελματική ετοιμότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 13. Πόσο η εξάσκηση διαθεματικών εκπαιδευτικών αναγνωστικών πρακτικών συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση; 14. Πόσο η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση μέσω αναγνωστικών δραστηριοτήτων, βοηθά την ένταξή τους στην κοινότητα; 15. Πόσο η κοινότητα είναι έτοιμη να αξιοποιήσει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση για την κοινωνική και την επαγγελματική τους ένταξη;

## **ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ο συνδυασμός των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων, συνέβαλε στο να διερευνηθεί το ερευνητικό θέμα της μελέτης σε βάθος, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. «Τα δύο είδη έρευνας δεν είναι αντιθετικά, αλλά μπορούν να συμπληρώσουν το ένα το άλλο ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα μιας έρευνας» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 363).

Η ομάδα στόχου αποτέλεσε η μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, οι ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί της, καθώς και ειδικοί που εμπλέκονται με το



επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιήθηκε με την πρακτική μας άσκηση, 355 διδακτικών ωρών, διεξάγοντας την μελέτη περίπτωσης που περιελάβανε, την συμπλήρωση του έντυπου διδακτικής αλληλεπίδρασης, το σχέδιο πειράματος, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, την παρατήρηση καθώς, και με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με την παρατήρηση, υλοποιήσαμε ποιοτική, συμμετοχική και μεταμφιεσμένη παρατήρηση, αφού προηγουμένως, διατυπώσαμε τον σκοπό της παρατήρησης μας στους άμεσα υπευθύνους του προσωπικού σχολείου (διευθύντρια, δασκάλα της τάξης), διαμορφώσαμε έντυπο παρατήρησης που συμπληρώναμε καθημερινά και συνοδευόταν με σχετική συζήτηση μεταξύ του ερευνητή και της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (Δροσινού, 2014). Χωρίς να διαταράξουμε την λειτουργικότητα των συμμετεχόντων, ξεκινήσαμε να περιγράφουμε συμπεριφορές της μαθήτριας, χωρίς, προηγουμένως, να έχουμε κάνει κάποια ιδιαίτερη προεργασία, παρά μόνο μια σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, διατηρώντας έναν πιο ενεργό ρόλο αφού ενταχθήκαμε στην σχολική κοινότητα και συμμετείχαμε σε δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο, αποκομίσαμε, καταγράψαμε και αναλύσαμε εμπειρίες από την ομάδα στόχου.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε δύο πλαίσια, στη σχολική αίθουσα και τον προαύλιο χώρο του ειδικού δημοτικού σχολείου, σε τρεις φάσεις κατά την διάρκεια της διδακτικής μας παρέμβασης (355 διδακτικές ώρες). Η πρώτη παρατήρηση, η αρχική, ξεκίνησε στις 15 Νοεμβρίου 2013 και ολοκληρώθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2013 πριν την έναρξη της εφαρμογής του διδακτικού μας προγράμματος. Η ενδιάμεση παρατήρηση μας πραγματοποιήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2014, αφού είχαν προηγηθεί οι πρώτες 8 διδακτικές παρεμβάσεις με την μαθήτρια. Η λειτουργικότητα της συγκεκριμένης φάσης της παρατήρησης έγκειται στην δυνατότητα που μας έδωσε να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, σε ποιες περιοχές η μαθήτρια δείχνει βελτίωση και σε ποια στάσιμη πορεία, προκειμένου να προβούμε στην επανατροφοδότησή του έργου μας με νέους στόχους και δραστηριότητες. Η τελική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού μας προγράμματος, στη 1 Απριλίου 2014. Με την υλοποίηση της είχαμε τις πρώτες ενδείξεις της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Διαπιστώσαμε αν και κατά πόσο η μαθήτρια μέσα της διδασκαλίας

βελτιώθηκε στις περιοχές που είχαμε ορίσει από την αρχή ως προτεραιότητα μας. Μετά την τελική παρατήρηση ακολούθησε η εφαρμογή του πειράματος.

Η έρευνα συνεχίστηκε με την διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα στάδια που ακολουθήσαμε για την πραγμάτωση της ήταν τα εξής: αρχικά αποφασίσαμε τα άτομα που θα συμμετείχαν την συνέντευξη. Μετά από προφορική συγκατάθεση, της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και της ψυχολόγου του ειδικού Δημοτικού σχολείου, οι οποίες έρχονται καθημερινά σε επαφή με την μαθήτριά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, ορίστηκαν συνεντευξιαζόμενες, οι οποίες κρίναμε πως θα μας έδιναν τις περισσότερες πληροφορίες για την περίπτωση μαθήτριάς που μελετάμε. Ως χρονικό όριο της διεξαγωγής των ατομικών, πρόσωπο με πρόσωπο, συνεντεύξεων ορίστηκαν τα 15 λεπτά, και πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου.

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων παρουσιάσαμε τον εαυτό μας, ως μεταπτυχιακοί φοιτητές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ορίσαμε τον σκοπό της συνέντευξης προσδιορίζοντας τις πληροφορίες που μας ενδιαφέρουν να εξάγουμε. Σεβόμενοι τις συνεντευξιαζόμενες, τις διαβεβαιώσαμε ότι η συνέντευξη θα παρέμενε εμπιστευτική και τις βοηθήσαμε δίνοντας χρονικά περιθώρια για να σκεφτούν και να απαντήσουν συνειδητά. Τέλος, κρατήσαμε σημειώσεις κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων που θα μας βοηθούσαν στην απομαγνητοφώνηση, έπειτα απομαγνητοφωνήσαμε τις ομιλίες και προβήκαμε στην οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε αφότου κατανοήθηκε ο σκοπός της έρευνας και των δεδομένων που πρέπει να συλλεχθούν και καθορίστηκαν οι μεταβλητές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ανώνυμα από τους συμμετέχοντες και με τη συμμετοχή του ερευνητή, ο οποίος έδινε τα ερωτηματολόγια παραμένοντας έως ότου ολοκληρωνόταν η διαδικασία. Αν και υπήρχαν κατευθυντήριες οδηγίες στο ερωτηματολόγιο (Προσδιορίστε (σκιαγραφήστε) σύμφωνα με την κατωτέρω πεντάβαθμη κλίμακα (Likert: καθόλου= 1,2,3,4,5=Πάρα πολύ) το αντίστοιχο τετραγωνίδιο απάντησης στα ακόλουθα ερωτήματα), η παρουσία του ερευνητή ήταν σημαντική δίνοντας διευκρινήσεις και τις απαραίτητες επεξηγήσεις όπου εθεωρείτο σκόπιμο. Ο χρόνος που χρειαζόταν ο ερωτώμενος για να απαντήσει ήταν εύλογος, αφού το ερωτηματολόγιο ήταν απλό, περιεκτικό και σύντομο (διάρκειας 10' λεπτών).

Ακολούθησε η οργάνωση των δεδομένων του δείγματος, η ταξινόμηση και στατιστική ανάλυση τους.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Προκειμένου να οδηγηθούμε σε αξιόπιστα αποτελέσματα και συμπεράσματα, μέσω της μεθοδολογίας που σχεδιάσαμε, εφαρμόσαμε μεικτό ερευνητικό σχέδιο, που περιλαμβάνει τον συνδυασμό ερευνητικών προσεγγίσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 114).

Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν ερευνητικά σχέδια, όπως η ανοικτή/ διερευνητική έρευνα, αφού η μελέτη μας συνδέεται άμεσα και απευθύνεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την κοινότητα, εστιάζοντας στην ανάδειξη μιας εκπαιδευτικής κατάστασης που έχει και κοινωνικό αντίκτυπο. Επιπρόσθετα, αξιοποιήσαμε την περιγραφική ερευνητική προσέγγιση, απεικονίζοντας λεπτομερώς ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πεδίο της ειδικής αγωγής, αναφορικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και τον αντίκτυπο που έχουν αυτές στην κοινωνική τους ένταξη και μετάβαση σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι περιστάσεις της έρευνας, μας οδήγησαν στην χρησιμοποίηση πειραματικών ερευνητικών σχεδίων και σχεδίων συσχέτισης, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην αξιολόγηση και στην σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Μεταβλητές αποτέλεσαν η διδακτική μέθοδος και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Για παράδειγμα, κατά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην μαθήτριά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση αξιοποιήσαμε και συσχέτισαμε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Εδικής Αγωγής με τις δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και τις Γενικές Μαθησιακές Δεξιότητες των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ με τις Ειδικές Μαθησιακές Δεξιότητες, προκειμένου να ορίσουμε το διδακτικό μας στόχο. Έπειτα μέσω του πειράματος που διεξήγαμε, προβήκαμε στην επαλήθευση της επίτευξής του από τη μαθήτριά.

Είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί σε αυτό το στάδιο της μεθοδολογίας πως προστατέψαμε τα δικαιώματα και την ανωνυμία των υποκειμένων, σεβόμενοι τους ηθικούς κανόνες που διέπουν μια ερευνητική μελέτη.

Η έρευνα μας σχεδιάστηκε με ενδιαφέρον για τη ευημερία και την αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων, διατηρώντας την ανωνυμία τους καθ' όλη την πορεία της έρευνας (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια), διατηρώντας την αρμόζουσα εχεμύθεια που

προβλέπει την ταυτότητα των συμμετεχόντων να είναι γνωστή στον ερευνητή αλλά να μη δημοσιοποιείται.

Για την διεξαγωγή της έρευνας στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης χρησιμοποιήσαμε την επίσημη και έγγραφη συγκατάθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και την υπεύθυνη δήλωση της μητέρας της μαθήτριας που μελετάται, για την παροχή επίσημης έγκρισης της έρευνας, ενώ και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε εθελοντικά. Επιπρόσθετα, οι μελέτες μας διεξάγονται σε εδραιωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν επίσημες εκπαιδευτικές πρακτικές (π.χ. ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 115).

Τέλος, αναφορικά με την εξαπάτηση των συμμετεχόντων στα πλαίσια της έρευνας, να τονίσουμε πως αυτή αποφεύχθηκε, χωρίς να επηρεάσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μας

## **Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **Α. Η συμβολή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ανάγνωση μαθητών με ελαφριά νοητική ανεπάρκεια**

Προσπαθώντας να απαντήσουμε στην πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, αν δηλαδή διευκολύνονται στην ανάγνωση οι μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, εφαρμόζοντας ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής παραθέτουμε τις αρχικές, τις ενδιάμεσες και τις τελικές παρατηρήσεις που διεξήχθησαν κατά την μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με νοητική καθυστέρηση, η οποία εμφάνιζε αναγνωστικές δυσκολίες. Επίσης, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα εξάγονται λαμβάνοντας υπόψη, τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης που συμπληρώθηκαν κατά την εφαρμογή του Ημερήσιου Προγράμματος, το σχέδιο Πειράματος, τις απαντήσεις του ειδικού επιστημονικού προσωπικού κατά τις ημι - δομημένες συνεντεύξεις αλλά και τις απαντήσεις ενηλίκων από το ερωτηματολόγιο.

#### **Α.1. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ (Παρατήρηση, Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, Ημι – δομημένη Συνέντευξη) ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ (Πείραμα, Ερωτηματολόγιο)**

##### **Α. 1. 1 Παρατήρηση**

##### **Μεταβολές στη Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας**

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Όνομα μαθητή: Γ.Μ. Τάξη: ΣΤ' Δημ. Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία Αρχ. Παρατήρησης: 15/11/2013 (Γραμμή βάσης:μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατήρησης: 22/02/2014 (Γραμμή βάσης: πρασινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατήρησης: 01/04/2014 (Γραμμή βάσης: κόκκινο)												
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικός Λόγος - Σαφής και ακριβής έκφραση																
	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική				
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αόριτο-λεπτή κίνηση	Προσανατολισμός	Ρυθμός και Χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασίσιμη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική	Αυτοσυναίσθημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' ες Α' Γυμν																
Α' ες Α' Γυμν																
Β' ες ΣΤ' Δημ																
Α' ες Στ' Δημ	X															
Β' ες Ε' Δημ																
Α' ες Ε' Δημ																
Β' ες Δ' Δημ																
Α' ες Δ' Δημ																
Β' ες Γ' Δημ																
Α' ες Γ' Δημ																
Β' ες Β' Δημ																
Α' ες Β' Δημ																
Β' ες Α' Δημ																
Α' ες Α' Δημ																

### Αρχική παρατήρηση:

Στην περιοχή «Προφορικός Λόγος» παρατηρούμε πως η «ακρόαση» της μαθήτριας βρίσκεται στο επίπεδο της στ' τάξης του Δημοτικού, α' εξαμήνου, η «συμμετοχή της στο διάλογο» εμφανίζει απόκλιση 2 εξαμήνων, ενώ η «σαφής και ακριβής της έκφραση» παρουσιάζει απόκλιση 3 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Στην περιοχή «Ψυχοκινητικότητα», η «γενική και λεπτή κινητικότητα» βρίσκεται στα φυσιολογικά επίπεδα. Ο «προσανατολισμός της στο χώρο» και η «πλευρίωση» εμφανίζουν παρόμοια εικόνα. Ένα (1) εξάμηνο πιο κάτω καταγράφεται η περιοχή «Ρυθμός και Χρόνος». Αναφορικά με τις «Νοητικές Ικανότητες» καταγράφονται τα εξής: η μαθήτρια παρουσιάζει 1 εξάμηνο απόκλιση από τα φυσιολογικά επίπεδα, στην «οπτική» και «λειτουργική» μνήμη. Αντίθετα, η «Συγκέντρωση της Προσοχής της» βρίσκεται στην Ε' τάξη Δημοτικού, α' εξαμήνου. Στα ίδια επίπεδα είναι και η «λογικομαθηματική της σκέψη», ενώ στη περιοχή «συλλογισμός» η εικόνα της μαθήτριας κρίνεται φυσιολογική.

Τέλος, στην αρχική μας παρατήρηση αναφορικά με την περιοχή της «Συναισθηματικής οργάνωσης» της μαθήτριας σημειώνουμε τα εξής: το «αυτοσυναίσθημα» καταγράφεται στο χαμηλότερο επίπεδο εξαμήνου (όπως και ο ακριβής και σαφής προφορικός της λόγος), 3 εξάμηνα από την γραμμή βάσης. Το «Ενδιαφέρον για μάθηση» και η «Συνεργασία με τους άλλους» (δεν συνεργάζεται σε ομαδικές δραστηριότητες με τους συμμαθητές της) παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα με απόκλιση 2 εξαμήνων (Ε' Δημοτικού, α' εξαμήνου).

### Ενδιάμεση Παρατήρηση

Αναφορικά με τον προφορικό της λόγο, η μαθήτρια σημείωσε πρόοδο στην περιοχή «Συμμετοχή στο διάλογο» με απόκλιση 1 εξαμήνου. Ο «σαφής και ακριβής

λόγος» καταγράφεται 1 εξάμηνο πιο πάνω από την αρχική. Στην ψυχοκινητικότητα, παρατηρείται η ίδια στάσιμη και ικανοποιητική εικόνα της μαθήτριας μας. Στις «Νοητικές της ικανότητες» καταγράφεται πρόοδος 1 εξαμήνου από την αρχική παρατήρηση στη «Λειτουργική μνήμη» φτάνοντας στα φυσιολογικά επίπεδα. Τέλος, η «Συναισθηματική οργάνωση» της μαθήτριας παρουσιάζει σημαντική πρόοδο, με την γραμμή απόκλισης να καταγράφεται 1 εξάμηνο πιο πάνω από την αρχική παρατήρηση τόσο στο «αυτοσυναίσθημα» (Ε' Δημ., Α' εξ.), και στην «συνεργασία της με τους άλλους», όσο στην περιοχή «Ενδιαφέρον για μάθηση».

#### Τελική Παρατήρηση

Η μαθήτρια αναφορικά με τον «Προφορικό λόγο», η «συμμετοχή της στο διάλογο», κρίνεται ικανοποιητική και βελτιωμένη παρουσιάζοντας απόκλιση 1 μόνο εξαμήνου από την γραμμή βάσης (Ε' Δημ., Β' εξ.). Για την «Ακρίβεια και την Σαφήνεια του προφορικού λόγου» της μαθήτριας παρατηρούμε την σταδιακή εξέλιξη που σημειώθηκε σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης. Ο σαφής και ακριβής λόγος της μαθήτριας παρουσιάζει απόκλιση 1 εξαμήνου από τα φυσιολογικά (Η μαθήτρια κατάφερε να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με δεκαπέντε λέξεις. Έμαθε να διαχειρίζεται προφορικά, όλα τα μέρη της πρότασης, τα γένη των επιθέτων και εμπλούτισε το λεξιλόγιό της) (Ε' Δημ., Β' εξ.). Στην «Ψυχοκινητικότητα», παρατηρούμε μια σταθερή αλλά ικανοποιητική εικόνα. Στην περιοχή των «Νοητικών ικανοτήτων» επισημαίνουμε τα εξής: δεν εμφανίζει καμία απόκλιση από τα φυσιολογικά επίπεδα στις περιοχές «εργαζόμενη μνήμη» και «Συλλογισμούς», σε αντίθεση με την «λογικομαθηματική σκέψη», «την ακουστική και την οπτική μνήμη», στις οποίες οι αποκλίσεις εμφανίζουν στασιμότητα από την περίοδο που καταγράφηκε η διαμορφωτική μας παρατήρηση. Τέλος, η «συγκέντρωση προσοχής» της μαθήτριας αν και εμφανίζει απόκλιση ενός εξαμήνου από την γραμμή βάσης, εντούτοις η εξέλιξη της είναι εμφανής. Αναφορικά με την περιοχή της «Συναισθηματικής Οργάνωσης», η μαθήτρια μόνο στο «Αυτοσυναίσθημα» βελτιώθηκε 1 εξάμηνο σε σχέση με ό, τι είχαμε καταγράψει στην διαμορφωτική μας παρατήρηση (Ε' Δημ., Β' εξ.). Κατά την πραγματοποίηση του παρεμβατικού μας έργου αφιερώσαμε αρκετές δραστηριότητες στον να αποδέχεται η μαθήτρια την αποτυχία της.

#### **Μεταβολές στη Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																				
Όνομα μαθητή: Γ.Μ.				Τάξη: ΣΤ' Δημ. Εξάμηνο: Α'				ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: αρχ. Παρατήρηση: 18/11/2013 (ροζ χρώμα), Ενδ. Παρατήρηση: 22/02/2014 (μπλε χρώμα), Τελ. Παρατήρηση: 01-04-2014 (κόκκινο χρώμα)												
Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Αναγνωστικές δεξιότητες: Σημσιολογικό																				
εξάμηνα/ τάξη φοίτησης	Αντιληπτικές δεξιότητες (1)			Μνημονικές δεξιότητες (2)			Δεξιότητες - γραφικό χώρο (3)		Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες (4)			Μαθηματικές δεξιότητες (5)		Ειδικές συμπεριφορές (6)						
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Προσπελάση οπτικών σφαιρικών	Καταγραφική μνήμη - μνήμη ακολουθίας	Μακροπρόθεσμη μνήμη - μνημοσφραγίδα	Βραχυπρόθεσμη καταγραφική μνήμη	Χώρο χρόνος	Γραφοκινητικότητα και κατάρτιση του γραφικού χώρου	Φωνολογική αντίληψη	Γραφή	Μορφολογικό - ορθογραφικό	Σημσιολογικό	Γραπτή έκφραση	Λογικά κ. μαθηματικά σύμβολα	Γνώσεις κ. μαθηματικά	Συνασπόμενα υποστηρίξει	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική αυτοσυνείδηση	
B' εξ. Α' Γυμν																				
A' εξ. Α' Γυμν																				
B' εξ. ΣΤ' Δημ																				
A' εξ. ΣΤ' Δημ																				
B' εξ. Ε' Δημ																				
A' εξ. Ε' Δημ																				
B' εξ. Δ' Δημ																				
A' εξ. Δ' Δημ																				
B' εξ. Γ' Δημ																				
A' εξ. Γ' Δημ																				

### Αρχική Παρατήρηση

Στις «Αντιληπτικές Δεξιότητες» η μαθήτρια παρουσιάζει: στην «οπτική και ακουστική αντίληψη» απόκλιση ενός μόνου εξαμήνου από την γραμμή βάσης, στην «οπτικοακουστική αντίληψη» το επίπεδο της κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό (Ε' Δημοτικού, α' εξαμήνου) και στις «πολυαισθητηριακές / αντιληπτικές λειτουργίες» η μαθήτρια αποκλίνει από την γραμμή βάσης έως και 3 εξάμηνα.

Στις «Μνημονικές Δεξιότητες» παρατηρούμε τις εξής καταγραφές: στη «λειτουργική μνήμη» και τη «βραχυπρόθεσμη μνήμη» η απόκλιση καταγράφεται στο 1 εξάμηνο, ενώ η «Μακροπρόθεσμη μνήμη» βρίσκεται 3 εξάμηνα πιο κάτω από τα φυσιολογικά επίπεδα. Οι δεξιότητες της στην περιοχή του «Γραφικού Χώρου» προσδιορίζονται ακολούθως ως εξής: ο «χώροχρονικός προσανατολισμός» βρίσκεται στην Ε' τάξη Δημοτικού, β' εξαμήνου, ενώ στη «γραφοκινητικότητα» και την «κατάκτηση του γραφικού χώρου» τα επίπεδα της μαθήτριας κρίνονται φυσιολογικά

Στις «Αναγνωστικές δεξιότητες» η μαθήτρια εμφανίζει κυρίως, δυσκολίες στη γραφή, στην ορθογραφία και την γραπτή έκφραση. Και στις τρεις δεξιότητες παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων πιο κάτω από την γραμμή βάσης. Βελτιωμένη είναι η εικόνα της στην φωνολογική αντίληψη (η απόκλιση της τοποθετείται στο Β' Εξ. Ε' Δημ.). Η μεγαλύτερη απόκλιση στην περιοχή εμφανίζεται στο τομέα «Σημσιολογικό», που σχετίζεται άμεσα με τον διδακτικό μας στόχο. Στον σχετικό πίνακα, παρατηρούμε πως η απόκλιση καταγράφεται 3 επίπεδα πιο κάτω (Η Γ.Μ. δυσκολεύεται να κατανοήσει είτε ακούγοντας είτε διαβάζοντας ιστορίες. Δεν γνωρίζει να χρησιμοποιεί τεχνικές κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου ή να γράφει δομημένο κείμενο). Στις «Μαθηματικές Δεξιότητες» και κυρίως, στους «Αριθμούς» και τα «Αριθμητικά» σύμβολα το επίπεδο της μαθήτριας αντιστοιχεί στο επίπεδο Ε'

Δημ., Β' Εξ., αντίθετα, στη Γλώσσα – Μαθηματικά η γραμμή διακύμανσης παρουσιάζει φθίνουσα πορεία έως και 2 επίπεδα από τη γραμμή βάσης. Τέλος, στις «Δεξιότητες Συμπεριφοράς», η μαθήτρια εμφανίζει στην περιοχή της «συναισθηματικής Υποστήριξης» των «ικανοτήτων προγραμματισμού» και της «Αναγνωστικής αυτοεικόνας», η γραμμή απόκλισης παρουσιάζει φθίνουσα πορεία 2 εξαμήνων.

#### Ενδιάμεση Παρατήρηση

Στις «Αντιληπτικές δεξιότητες» μόνο οι περιοχές της «Οπτικής αντίληψης» και «των Πολυαισθητηριακών αντιληπτικών λειτουργιών», καταγράφουν πρόοδο με το πέρας των παρεμβάσεων, καθώς η γραμμή απόκλισης ανέβηκε 1 εξάμηνο πιο πάνω. Οι «Μνημονικές της ικανότητες» βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Παρατηρείται βελτίωση της μαθήτριας στην «Μακροπρόθεσμη και Βραχυπρόθεσμη μνήμη», ενός εξαμήνου πιο πάνω. Στην ενότητα «Γραφικός χώρος» καταγράφεται στον πίνακα η υψηλότερη θέση της γραμμής απόκλισης και κατά την αρχική αλλά και κατά την διαμορφωτική παρατήρηση. Η γραμμή απόκλισης, αναφορικά με τον «χρωροχρονικό προσανατολισμό» βρίσκεται 1 εξάμηνο πιο κάτω από την γραμμή βάσης, ενώ στην «γραφοκινητικότητα» δεν παρατηρείται σχεδόν καμία απόκλιση από τα φυσιολογικά επίπεδα. Στις αναγνωστικές δεξιότητες στο τομέα πεδίο «Σημασιολογικό», παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση με την γραμμή απόκλισης να βρίσκεται στην Ε' Δημ., Α' εξ. (Σε αυτό συνέβαλλαν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε σχετικά με το να ακούει και να κατανοεί γραπτές ιστορίες και να χρησιμοποιεί σημαντικές στρατηγικές κατανόησης κειμένου).

Στα «Μαθηματικά» δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές. Τέλος, στην περιοχή της «Συναισθηματικής οργάνωσης» μόνο η «Αναγνωστική αυτοεικόνα» την μαθήτριας παρουσίασε βελτίωση ενός (1) εξαμήνου.

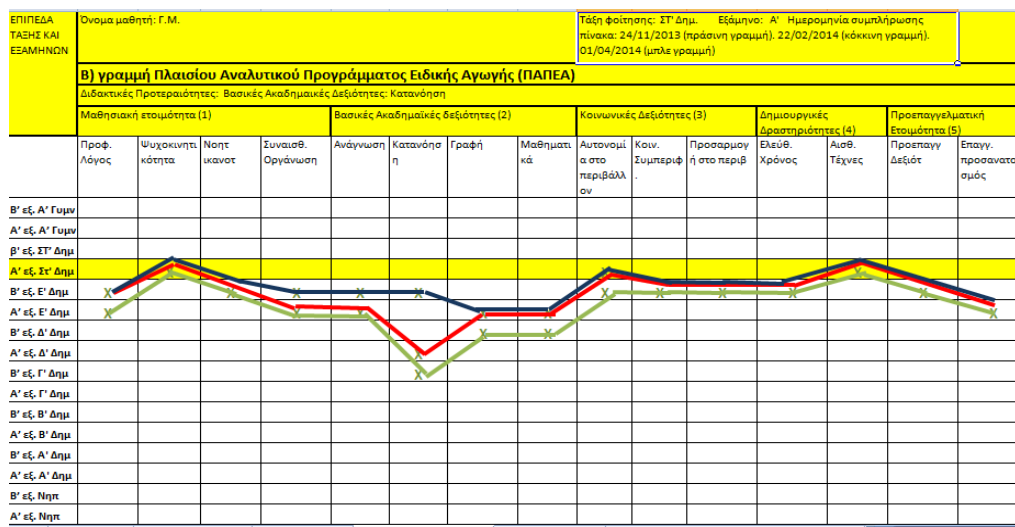
#### Τελική Παρατήρηση

Στις «αντιληπτικές δεξιότητες» η μαθήτρια εμφανίζει την ίδια σταθερή εικόνα με την διαμορφωτική παρατήρηση, όπως και στις «μνημονικές δεξιότητες». Επίσης, παρατηρήθηκαν σε όλες τις περιοχές «γραφικού χώρου» και «μαθηματικές δεξιότητες» οι ίδιες αποκλίσεις με την διαμορφωτική παρατήρηση. Στις αναγνωστικές δεξιότητες της μαθήτριας παρατηρείται η ίδια ικανοποιητική πορεία, όμως στο «σημασιολογικό» τομέα, η μαθήτρια σημείωσε εξαιρετική βελτίωση 1 εξαμήνου (Ε' Δημ., Β' εξ.) στον να διαχειρίζεται στρατηγικές για να κατανοεί κείμενα οχτώ και δέκα γραμμών. Οι μαθηματικές δεξιότητες της μαθήτριας παραμένουν στα ίδια



επίπεδα, όπως και κατά την διαμορφωτική παρατήρηση. Τέλος, η αναγνωστική αυτοεικόνα της μαθήτριας σημείωσε ανοδική πορεία (απόκλιση ενός εξαμήνου από την γραμμή βάσης). Υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση που αφορούσε την κατανόηση της κοινωνικής ιστορίας «Ζητάω βοήθεια». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η περιοχή «Να αυτοαξιολογεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου».

## Μεταβολές στη Γραμμή Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής



### Αρχική Παρατήρηση

Στην περιοχή της «Μαθησιακής ετοιμότητας» οι νοητικές ικανότητες της μαθήτριας μας βρίσκονται 1 εξάμηνο πιο κάτω από την γραμμή βάσης, η «Ψυχοκινητικότητα» της κρίνεται από τον παρατηρητή σε φυσιολογικά επίπεδα, η «Συναισθηματική της οργάνωση» και ο «Προφορικός της λόγος» παρουσιάζουν αποκλίσεις 2 εξαμήνων. Στις βασικές «Ακαδημαϊκές δεξιότητες» και συγκεκριμένα, στα «Μαθηματικά η απόκλιση της Γ.Μ. κυμαίνεται στην Δ' Δημοτικού, β' εξαμήνου. Η «γραφή» βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης. Βελτιωμένη κρίνεται η εικόνα στην «ανάγνωση» (Ε' Δημ., Α' Εξ.), σε αντίθεση με την περιοχή της «κατανόησης» που παρουσιάζει την μεγαλύτερη απόκλιση στο συγκεκριμένο πίνακα, 5 εξάμηνα πιο κάτω (Σχετικά με την κατανόηση κειμένου λίγων γραμμών, το επίπεδο της μαθήτριας είναι αρκετά χαμηλό για την ηλικία της. Η μαθήτρια μπορεί να διαβάσει ένα λογοτεχνικό κείμενο αλλά χωρίς ρυθμό, δεν καταλαβαίνει και να αποδώσει το νόημα του). Συνεπώς, αυτό στάθηκε η αφορμή για να συνθέσουμε τον διδακτικό στόχο της πρακτικής μας άσκησης. κατανοεί και ενός λογοτεχνικού κειμένου στο ανθολόγιο.

Στις «Κοινωνικές δεξιότητες» παρατηρούμε πως και στις τρεις περιοχές («Αυτονομία στο περιβάλλον», «Κοινωνική συμπεριφορά», «Προσαρμογή στο περιβάλλον») η απόκλιση είναι 1 εξάμηνο πιο κάτω από την γραμμή βάσης. Στις «Δημιουργικές Δραστηριότητες» παρατηρούμε πως οι «Δεξιότητες Αισθητικής Αγωγής» της μαθήτριας είναι σε φυσιολογικά επίπεδα βάσης, ενώ η περιοχή «Ελεύθερος χρόνος» καταγράφει απόκλιση 1 εξαμήνου από την γραμμή. Στο τελευταίο πεδίο, «Προεπαγγελματική ετοιμότητα», η περιοχή «Επαγγελματικός προσανατολισμός» παρουσιάζει απόκλιση 2 εξαμήνων από τα φυσιολογικά επίπεδα, ενώ οι «Προεπαγγελματικές δεξιότητες» παρουσιάζουν ικανοποιητική εικόνα (απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης).

#### Ενδιάμεση Παρατήρηση

Αναφορικά, με τις δεξιότητες «Μαθησιακής ετοιμότητας», η εικόνα της μαθήτριας παρουσιάζει βελτίωση μόνο στον προφορικό λόγο με την γραμμή διακύμανσης να μετακινείται 1 εξάμηνο πιο πάνω. Στις «Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες και συγκεκριμένα, στην περιοχή της «κατανόησης» η μαθήτρια βελτιώθηκε και πλέον, αποκλίνει από τα φυσιολογικά επίπεδα 4 εξάμηνα. Παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδο από την Γ.Μ., αφού ο διδακτικός μας στόχος εστιάζει σε παρόμοιες δραστηριότητες. Παρόμοιο προφίλ καταγράφει η μαθήτρια και στις περιοχές «γραφή» και «μαθηματικά», στις οποίες η πρόοδο σημειώνεται 1 εξάμηνο πιο πάνω από τις αρχικές μας καταγραφές (Ε' Δημ., Α' εξ.). Η περιοχή της ανάγνωσης παραμένει σε ικανοποιητικά επίπεδα (Ε' Δημ., Α' εξ.). Επιπρόσθετα, στις «Κοινωνικές δεξιότητες» μόνο η περιοχή «Αυτονομία στο περιβάλλον» παρουσίασε αλλαγή ενός εξαμήνου προς τα πάνω, φτάνοντας στα φυσιολογικά επίπεδα.

#### Τελική Παρατήρηση

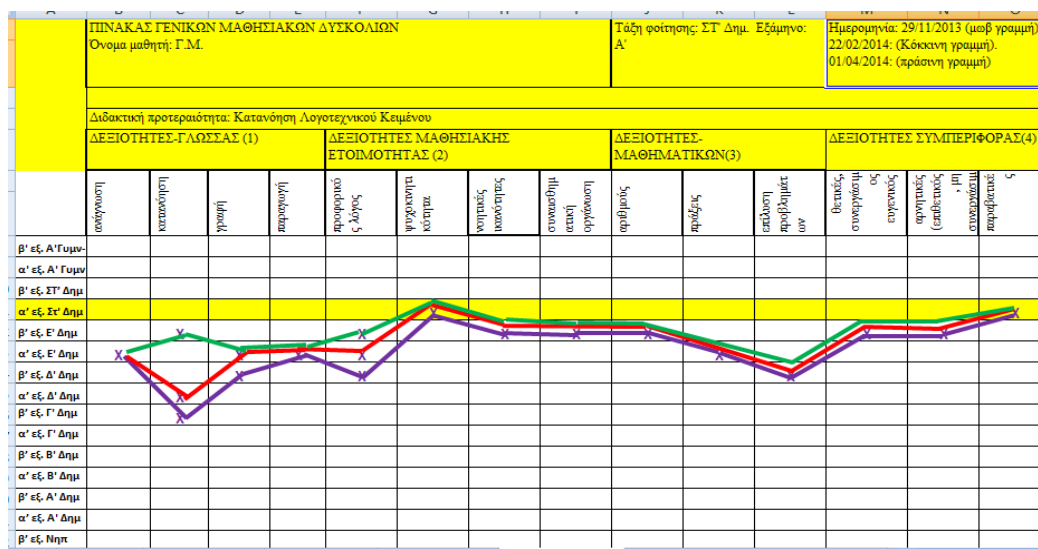
Ο μέσος όρος των περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας καταγράφεται με απόκλιση ενός εξαμήνου (Ε' Δημ., Β' εξ.) από την γραμμή βάσης, συγκεκριμένα για τις περιοχές, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας το επίπεδο της Γ.Μ. κρίνεται φυσιολογικό (Στ' Δημ., Α' εξ), ενώ ο προφορικός της λόγος εμφανίζει απόκλιση 1 εξαμήνου (Ε' Δημ., Β' εξ), όπως και στην ενδιάμεση παρατήρηση. Οι δραστηριότητες μας αναφορικά με τον να μπορεί να μιλά η μαθήτρια με ακρίβεια και σαφήνεια ολοκληρώθηκαν με επιτυχία, γι' αυτό ήδη από την διαμορφωτική μας παρατήρηση, η πρόοδο της ήταν εμφανής.

Στο τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως προαναφέραμε σημειώθηκε η μεγαλύτερη αλλαγή και πρόοδο της μαθήτριας την τελευταία περίοδο της διδακτικής

μας διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στην περιοχή της ανάγνωσης και της κατανόησης καταγράφηκε βελτίωση 1 και 3 εξαμήνων αντίστοιχα, πιο πάνω από την γραμμή της διαμορφωτική μας παρατήρησης. Η ανάγνωση και η κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων δέκα γραμμών αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό μας στόχο. Τα αποτελέσματα από τις σχετικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κρίθηκαν επιτυχημένα.

Η κοινωνική της συμπεριφορά και η προσαρμογή της στο περιβάλλον εμφανίζουν απόκλιση ενός μόνου εξαμήνου, ενώ φυσιολογική κρίνεται η εικόνα που παρουσιάζει ως προς την αυτονομία της. Τα ίδια αποτελέσματα με εκείνα της διαμορφωτικής παρατήρησης τέλος, παρουσιάζει η μαθήτρια στις περιοχές των «δημιουργικών δραστηριοτήτων» και της «προεπαγγελματικής ετοιμότητας».

### Μεταβολές στη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών



### Αρχική Παρατήρηση

Η «ανάγνωση» της μαθήτριας βρίσκεται 2 επίπεδα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης. Η κατανόηση κειμένου παρουσιάζει την χαμηλότερη απόκλιση από τις δεξιότητες της γλώσσας, καθώς βρίσκεται 5 εξάμηνα πιο κάτω από την γραμμή βάσης. Η μαθήτρια διδάσκεται λογοτεχνικά κείμενα που εμπεριέχονται στο ανθολόγιο της ΣΤ' Δημοτικού. Έχουμε επισημάνει την αδυναμία την μαθήτριας να κατανοεί ένα κείμενο λίγων γραμμών ή να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που της απευθύνει η δασκάλα. Η μεγαλύτερη απόκλιση στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας, παρατηρείται στον προφορικό λόγο της μαθήτριας με 3 εξάμηνα πιο κάτω από τα φυσιολογικά επίπεδα. Η ψυχοκινητικότητα της είναι σε φυσιολογικά επίπεδα για την ηλικία της (ΣΤ' Δημ., Α' Εξ.), ενώ οι νοητικές της ικανότητες και η

συναισθηματική της οργάνωση παρουσιάζουν απόκλιση 1 εξαμήνου (Ε' Δημ., Β' εξ.).

Η μαθήτρια αναφορικά με τους «αριθμούς» παρουσιάζει απόκλιση ενός εξαμήνου (Ε' Δημ., Β' εξ.), το πεδίο «πράξεις» στον πίνακα αποκλίνει 2 εξάμηνα πιο κάτω από την γραμμή βάσης ενώ στην περιοχή «Επίλυση Προβλημάτων» παρατηρείται απόκλιση, 3 εξαμήνων, από τα φυσιολογικά επίπεδα. Τέλος, «παραβατικές ενέργειες» δεν παρατηρήθηκαν από την μαθήτρια κατά την διάρκεια των παρατηρήσεων, όποτε κρίνονται φυσιολογικές οι αντίστοιχες πράξεις της. Στα άλλα δύο επίπεδα, «θετικές και αρνητικές συμπεριφορές», η γραμμή διακύμανσης της μαθήτριας παρουσιάζει φθίνουσα πορεία ενός εξαμήνου πιο κάτω.

#### Ενδιάμεση Παρατήρηση

Αναφορικά με τις δεξιότητες της γλώσσας το προφίλ της μαθήτριας παρουσιάζει σημαντική βελτίωση. Η κατανόηση και η γραφή καταγράφονται 1 εξάμηνο πιο πάνω από την αρχική παρατήρηση (Δ' Δημ. Α' εξ. και Ε' Δημ. Α' εξ. αντίστοιχα). Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, η περιοχή της ψυχοκινητικότητας βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα, ενώ ο μέσος όρος στην συναισθηματική οργάνωση και τις νοητικές ικανότητες εμφανίζει μια σταθερότητα (Ε' Δημ., Β, εξ.). Τέλος, ο προφορικό λόγος της μαθήτριας στον πίνακα. εμφανίζει απόκλιση 2 εξαμήνων από την γραμμή βάσης (η Γ.Μ. έχει βελτιωθεί, αφού οι δραστηριότητές μας εστιάζουν στον να μπορεί η μαθήτρια να μιλά με ακρίβεια και σαφήνεια (να περιγράφει και να διηγείται τέσσερις λέξεις, χρήση μέλλοντα και παρελθοντικού χρόνου, χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού κ.α.)). Τα αποτελέσματα σχετικά με τις δεξιότητες της στα μαθηματικά και «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» παραμένουν στάσιμα, χωρίς να υπάρχει καμία βελτίωση.

#### Τελική Παρατήρηση

Αλλαγές παρατηρήθηκαν στις εξής περιοχές: στην «κατανόηση», ενώ κατά την διαμορφωτική παρατήρηση σημειώνει απόκλιση 4 εξαμήνων από την γραμμή βάσης, μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού μας προγράμματος, σημειώνει απόκλιση 1 μόνου εξαμήνου. Παρόμοια βελτίωση σημειώθηκε και στον προφορικό λόγο, με απόκλιση ενός εξαμήνου από το φυσιολογικό επίπεδο (Ε' Δη., Β' εξ.). Την καλύτερη εικόνα εμφανίζει η μαθήτριας στις περιοχές «ψυχοκινητικότητα» και «παραβατικές συμπεριφορές», οι οποίες βρίσκονται στην γραμμή βάσης, χωρίς να σημειώνουν καμία απόκλιση (Στ' Δημ., Α' εξ.). Αντίθετα, η περιοχή «Επίλυση Προβλημάτων» σημειώνει την χαμηλότερη απόκλιση στο σχετικό πίνακα, με απόκλιση 3 εξαμήνων

(Δ' Δημ., Β' εξ.). Στις υπόλοιπες περιοχές επισημαίνουμε τα εξής: Οι νοητικές ικανότητες, η συναισθηματική οργάνωση, οι δεξιότητες της μαθήτριας σχετικά με τους αριθμούς, οι θετικές και ευγενικές της ενέργειες, εμφανίζουν σταθερή εικόνα από την διαμορφωτική μας παρατήρηση με απόκλιση ενός εξαμήνου. Επιπλέον, 1 εξάμηνο πιο κάτω καταγράφηκαν οι περιοχές «Πράξεις», «Γραφή», «Παραγωγή» και «Ανάγνωση».

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε από την διεξαγωγή της παρατήρησης την σταδιακή βελτίωση της μαθήτριας στην ανάγνωση, την κατανόηση κειμένου και το προφορικό λόγο μετά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

### **A.1.2. Αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (κατά την εφαρμογή του ημερησίου διδακτικού προγράμματος)**

Η εφαρμογή του ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματός (ΣΕΔΕΠΕΑ) που εφαρμόσαμε στην μαθήτρια ωφέλησε την ίδια σημειώνοντας πρόοδο στις περιοχές που στοχεύαμε. Αυτό καταδεικνύεται μέσα από τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) που συμπληρώναμε μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής παρέμβασης. Παραθέτουμε τα αποτελέσματα 12 ενδεικτικών διδακτικών παρεμβάσεων από τα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης:

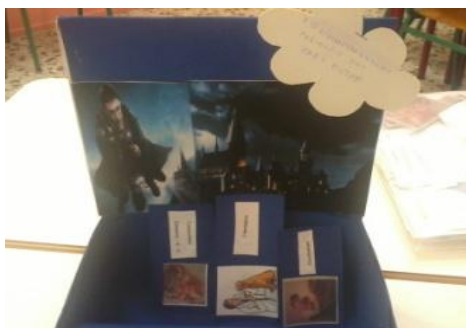
19/12/2013

*«Η μαθήτρια ήταν πολύ συνεργάσιμη στις δραστηριότητες. Κατανόησε την ακριβή συντακτική δομή Y, P, A, την οποία εφάρμοσε σε όλες τις εικόνες περιγράφοντάς τες. Θεωρώ πως με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες ανταποκρίθηκα σε συγκεκριμένες ανάγκες της Γ.Μ., όπως: κατανόηση, ακριβή προφορικό λόγο, προεπαγγελματική ετοιμότητα, συγκέντρωση προσοχής».*



20/12/2013

*«Η μαθήτρια εντυπωσιάστηκε με το εικονογραφημένο λεξιλόγιο. Το αντιμετώπισε σαν παιχνίδι, γι' αυτό και ήθελε τις κάρτες με τις λέξεις να τις πετά από μακριά για να πέφτουν μέσα στο κουτί. Αυτό θα αποτελέσει κίνητρο για να μαθαίνει καινούργιες λέξεις, «πετώντας» τες μετά στο κουτί. Για να είμαι ειλικρινής δεν περίμενα να βρει τις κάρτες με το συμβολικό θέμα. Με ζάφνιασε θετικά η επίδοσή της».*



16/1/2014

«Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε, για να κατανοήσει η μαθήτρια ιστορίες και γεγονότα που συνδέονται μεταξύ τους. Η σωστή τοποθέτηση σκηνών από γνωστά παραμύθια (μύθοι του Αισώπου) βοήθησε την ίδια να καταλάβει πως μια ιστορία έχει αρχή, μέση και τέλος. Οι μύθοι του Αισώπου επιλέχθηκαν σκόπιμα. Ο διδακτικός μας στόχος αναφέρεται σε μια περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα, στην συναισθηματική οργάνωση. Αναφέρουμε πως είναι σημαντικό η μαθήτρια να αποδέχεται την αποτυχία της, καθώς όταν συναντά δυσκολίες δεν το αναφέρει, ούτε ζητά βοήθεια. Η Γ.Μ. έμαθε πως ο λαγός ακόμα και αν έχασε δεν στεναχωρήθηκε, πιστεύοντας πως θα έχει και άλλες ευκαιρίες να νικήσει».



23/1/2014

«Η μαθήτρια απέδωσε ικανοποιητικά. Το διδακτικό μας βήμα υλοποιήθηκε με επιτυχία. Η μαριονέττα αποτέλεσε το κίνητρο για να αποδώσει το μέγιστο δυνατό στις δραστηριότητες. Κατανόησε την ιστορία του Πινόκιο και μέσω αυτής γνώρισε το σώμα της. Εμπλουτίσαμε το λεξιλόγιό της με διάφορες μορφές ασθενειών».



24/1/2014

«Η μαθήτρια ενθουσιάστηκε με το αυτοσχέδιο κόμικς. Τον να κατανοεί τα πρόσωπα μιας ιστορίας (ποιος;) είναι η αρχή για να βρίσκει δομικά στοιχεία ενός κειμένου (χώρος – που, πότε – χρόνος, πως - πρόβλημα). Επίσης, το κόμικς διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να μας εξυπηρετήσει προς την βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης της μαθήτριας. Ο πρωταγωνιστής αντιμετωπίζει δυσκολίες. Λύση υπάρχει πάντοτε. Κάθε δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζουμε δεν πρέπει να μας επηρεάζει αρνητικά. Το να ζητάμε βοήθεια είναι η λύση στο πρόβλημά μας. Η μαθήτρια μπόρεσε να βελτιώσει την ακρίβεια



και την σαφήνεια του προφορικού της λόγου με το να μπορεί να μιλά κατάλληλα στο τηλέφωνο, να διακρίνει την φιλική συνομιλία από την επίσημη και να ξέρει να χαιρετά και εύχεται ανάλογα με τις περιστάσεις. Αυτό προσπαθήσαμε να καταφέρουμε με το ντοσιέ «Καθημερινή Επικοινωνία». Επίσης, έμαθε τηλέφωνα έκτακτης ανάγκης».

6/2/2014

«Είναι η πρώτη φορά, γενικά που η μαθήτριά μου απευθύνει μια ερώτηση (στην δασκάλα της τάξης δεν έχει απευθύνει ποτέ το λόγο). Θεωρούμε πως αυτό είναι απόρροια των επιτυχημένων δραστηριοτήτων μας. Το επιτραπέζιο παιχνίδι που δημιουργήσαμε, ενίσχυσε την διάρκεια της προσοχής της μαθήτριάς και την βοήθησε να κατανοήσει μικρές προτάσεις. Οι προτάσεις σχετίζονταν με την συναισθηματική οργάνωση της μαθήτριάς. Στόχευαν στην συνεργασία της μαθήτριάς με τους συμμαθητές της και στην αποδοχή των δυσκολιών της. Ακολούθως, γενικεύσαμε τις ερωτήσεις: μετατρέψαμε την αντωνυμία (υποκείμενο) «εγώ», στην αντωνυμία «αυτά» (τα παιδιά). Η μαθήτριά αναφέρει προφορικά πως όλα τα παιδιά πρέπει να συνεργάζονται με τους συμμαθητές του και να αποδέχονται τις δυσκολίες του. Κατανόησε την διαφορά του ενικού και πληθυντικού αριθμού μέσα από την εκμάθηση της προσωπικής αντωνυμίας».



21/2/2014

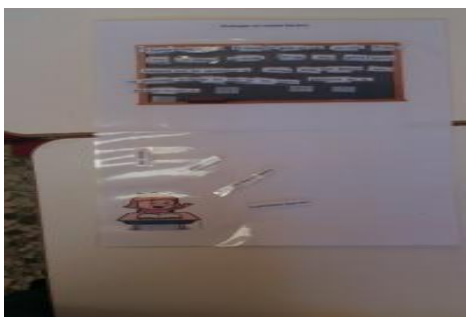
«Η δραστηριότητα της ανασύνθεσης κειμένου ολοκληρώθηκε με επιτυχία, ενισχύοντας την προσοχή της μαθήτριάς. Η Γ.Μ. κατανόησε το κείμενο, γεγονός που το αποδεικνύει η επιτυχημένη εφαρμογή των δραστηριοτήτων πολλαπλής επιλογής. Μέσω της δραστηριότητας προφορικού λόγου αρχικά διαπιστώσαμε πως η μαθήτριά διαχειρίζεται πολύ καλά τον παρελθοντικό και μελλοντικό χρόνο στην συζήτηση. Ταυτόχρονα, κατανόησε την σημασία που έχει η καταστροφή του περιβάλλοντος και η αξία που έχει η προσπάθεια όλων μας για να το προστατεύσουμε. Η μαθήτριά έμαθε πρακτικές για να φροντίζει και να διατηρεί το περιβάλλον καθαρό».

28/2/2014



«Η μαθήτριά κατανόησε το λογοτεχνικό κείμενο. Σε αυτό συνέβαλλαν και οι ερωτήσεις

πολλαπλής επιλογής. Η μαθήτρια με ένα παιγνιώδη τρόπο, (το δέντρο των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων) κατανόησε πως ένα άνθρωπος αισθάνεται πράγματα, όπως και η ίδια. Ο προφορικός της λόγος ενισχύθηκε με επίθετα σε θηλυκό και αρσενικό γένος, ενώ κάναμε ένα ακόμα βήμα στο να μπορεί η μαθήτρια να εκφράζει με αυτό τον τρόπο, δηλαδή δείχνοντας στο δέντρο το τι αισθάνεται σε μια στιγμή».



13/3/2014

«Με την συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση πετύχαμε το μηνιαίο στόχο μας. Η μαθήτρια με το διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας κατανόησε κείμενα από το ανθολόγιο της Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Οι συμπλήρωση κενών ή ανασύνθεση κειμένου διευκόλυναν την Γ.Μ. να καταλάβει περισσότερο τα κείμενα. Σε αυτό όμως, συνέβαλαν και οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που πραγματοποιήσαμε σε όλα μας τα κείμενα μέχρι τώρα. Επιπρόσθετα, με τις δραστηριότητες σχετικά με τα επίθετα πετύχαμε τα εξής: α. η μαθήτρια εμπλούτισε το λεξιλόγιό της, β. κατανόησε συναισθήματα κα γ. κατανόησε τα γένη των επιθέτων».



26/3/2014

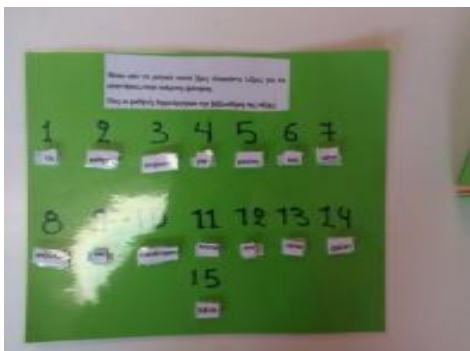
«Η απόδοση της Γ.Μ. στην κατανόηση κειμένων δέκα γραμμών κρίνεται ικανοποιητική. Τα σημεία στίξης κατέχουν σημαντική θέση σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, αποφασίσαμε να διδάξουμε την μαθήτρια τα κυριότερα σημεία στίξης, μεταξύ αυτών, και το θαυμαστικό, για να μπορεί η ίδια να χαρακτηρίζει πρόσωπα και να κατανοεί καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου. Επιπρόσθετα, το μαγικό κουτί βοήθησε την μαθήτρια να απαντά με ακρίβεια (δέκα λέξεις) σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο».

31/03/2014



«Οι δραστηριότητες που συμπεριλάβαμε κρίνουμε πως βοήθησαν την Γ.Μ. να δείξει ενδιαφέρον και να κατανοήσει το κείμενο των δέκα γραμμών. Επιπλέον, το μαγικό κουτί βοήθησε την μαθήτρια να απαντά σε ερωτήσεις





κατανόησης με σαφήνεια και ακρίβεια. Το αυτοσχέδιο βιβλίο, στόχευε στον να ενισχύσει την αγάπη της μαθήτρια για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Τέλος, η δραστηριότητα με τον ντοσιέ «Πηγαίνω στην βιβλιοθήκη της πόλης μου» στόχευε στην προσαρμογή της μαθήτριας στην κοινότητα της».

1/4/2014

«Η μαθήτρια με την συγκεκριμένη παρέμβαση μπόρεσε και να κατανοήσει το λογοτεχνικό κείμενο και να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης με δεκαπέντε λέξεις. Με τις παραπάνω δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός στόχος ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Η μαθήτρια κατανοώντας μικρά κείμενα με τις συγκεκριμένες στρατηγικές που έμαθε, θα είναι σε θέση να συνεχίσει να διαβάζει ολοένα και περισσότερα κείμενα πιο

απαιτητικά. Αναφορικά με τον προφορικό λόγο, η εκμάθηση των δομικών μερών μιας πρότασης την βοήθησε να δομεί τον λόγο της πιο σωστά, να τον εμπλουτίζει και να περιγράφει εικόνες ή μια ιστορία με ακρίβεια και σαφήνεια. Τέλος, διαμορφώσαμε μια κοινωνική ιστορία που θα βοηθούσε την μαθήτρια να αποδέχεται την αποτυχία της στο γνωστικό αντικείμενο. Με την συγκεκριμένη ιστορία κατανόησε πως όταν κάτι δεν γνωρίζεις δεν είναι κακό και δεν χρειάζεται να

φοβάται ή να κλαίει. Είναι προτιμότερο να μείνει σιωπηλή ή να βγει για λίγο από την τάξη».

### **A.1.3. Σχέδιο Πειράματος**

Τα αποτελέσματα του πειράματος κρίθηκαν ικανοποιητικά και επαληθεύουν την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η μαθήτρια έδειξε πως κατανοεί λογοτεχνικά κείμενα δέκα σειρών, απαντώντας σωστά με 15 λέξεις σωστά και στις 15 ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν τα κείμενα που διέτρεχαν τα πειράματα.



Αναλυτικότερα:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ					
Μαθήτρια: Γ.Μ. Ηλικία: 14 Ημ. γέννησης: 01 / 02 / 2000 Σχολείο: Πειραματικό Ειδικό Σχολείο Τάξη: ΣΤ' Εξάμηνο: Α' Διάγνωση: (DSM-IV-TR): 319 - Ήπια Νοητική Καθυστέρηση Διδακτικός στόχος Πειράματος: Να απαντά με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης					
ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	1	2	3	4	5
Τίτλος κειμένου	Ζητάω βοήθεια	Η ευγένεια και η αγένεια	«Οι φίλοι μας οι ταγγάνοι»	Το καινούργιο μου σχολείο	Ο Θομάς
Ημερομηνία	28/3/2014	27/3/2014	3/4/2014	4/4/2014	10/4/2014
Αριθμός σειρών	8 σειρές	10 σειρές	10 σειρές (χωρίς τις εικόνες)	10 σειρές (χωρίς τις εικόνες)	10 σειρές (χωρίς τις εικόνες)
Αριθμός λέξεων	79	86	138	131	143
Τύπος λέξεων	4σύλλαβη λέξη του τύπου «ΣΣΦΣΣΦΦΦΣΦΦ» (π.χ. μπερόετομα) και 5σύλλαβη λέξη του τύπου	5σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΣΦΣΣΦΦΦΣΦΦ» (π.χ. στεναχοριο ύνται), «ΦΣΣΦΣΦΦ ΣΦΣΦΦΣ» (π.χ.	5σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΣΦΦΦΦΣΦΦ» (π.χ. ξαναξίδαμα), «ΣΦΣΦΣΦΣΦ ΣΦΦΦ» (π.χ. νοσοκομεία) και «ΣΦΦΣΦΦΣΦΦ»	3σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΣΣΦΣΦΦΦ» (π.χ. Γυμνάσιο), «ΣΦΦΣΦΦΦΣΣ ΦΦΦ» (π.χ. καινούργιο) και «ΣΣΣΦΣΦΣΦΦ» (σταύτοιμα)	6σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΦΣΦΣΣΦΦΣΦΦΣΦΦΣΦΦ» (π.χ. χειροκροτήματ α) και 5σύλλαβες λέξεις του τύπου
Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών	8	11	11	15	11
Σωστές απαντήσεις	3	3	3	3	3



Το πρώτο κείμενο κατανόησης με τίτλο «Ζητάω Βοήθεια», αποτελούταν από 79 λέξεις. Το λεξιλόγιο ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες της μαθήτριας (χρήση 4σύλλαβων λέξεων του τύπου «ΣΣΦΣΣΦΦΦΣΦΦ» και 5σύλλαβων λέξεων του τύπου «ΣΦΣΣΦΣΦΦΦΣΦΦ»). Ο αριθμός φωτογραφιών – ενισχυτών εντός του κειμένου ήταν 8. Η χρήση αυτού του αριθμού εικόνων κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία για την κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου από την μαθήτρια. Το πείραμα υλοποιήθηκε στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία το πρωί. Η κοινωνική ιστορία συνοδεύταν με ένα σχετικό ντοσιέ, με τον οποίο εξετάσαμε κατά πόσο η μαθήτρια κατανόησε το περιεχόμενο την ιστορίας. Η μαθήτρια απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις κατανόησης. στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία, κατανοώντας πως κάθε φορά που χρειάζεται βοήθεια μπορεί να ζητήσει βοήθεια χωρίς να φοβάται, μήπως θυμώσει ο δάσκαλος.

Το δεύτερο κείμενο κατανόησης με τίτλο «Η ευγένεια και η αγένεια» αποτελούταν από 10 σειρές (86 λέξεις). Η αύξηση των σειρών οφείλεται στον διδακτικό μας στόχο (να κατανοεί κείμενο δέκα σειρών). Η μαθήτριά το διδάχτηκε μέσα στη ροή του ημερήσιου προγράμματος σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας. Ήταν εμπλουτισμένο με 11 φωτογραφίες (τοποθετήσαμε περισσότερους ενισχυτές εξαιτίας του δυσνόητου νοήματος του κειμένου) και με 5σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΣΦΣΦΣΦΣΦΦΣΣΦΦ» (π.χ. στεναχωριούνται), «ΦΣΣΦΣΦΣΦΣΦΦΣ»(π.χ.



εργαζόμενους). Η μαθήτριά απαντώντας σωστά και στις 3 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κατανόησε τους τρόπους που χρειάζεται να υιοθετεί για να είναι ευγενική και φιλική με τους γύρω της.

Το τρίτο κείμενο «Οι φίλοι μας οιτσιγγάνοι» αποτελεί επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου από το «Ανθολόγιο των Λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού στην ενότητα του βιβλίου «Ειρήνη και Φιλία». Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα. Το κείμενο αποτελείται από 10 γραμμές (138 λέξεις), το λεξιλόγιο ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες της μαθήτριάς, συμπεριλαμβάνοντας 5σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΣΦΦΦΣΦΣΦ» (π.χ. ξαναείδαμε), «ΣΦΣΦΣΦΣΦΦΦ» (π.χ. νοσοκομεία) και «ΣΦΦΣΦΣΦΦΣΦ» (βοηθήσουμε). Τέλος, ο αριθμός φωτογραφιών – ενισχυτών του κειμένου ήταν 11. Μέσα από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής Η μαθήτριά κατανόησε πως η φιλία είναι πολύ σημαντική. Αν θέλει να κάνει φιλίες είναι καλό να αρχίσει από τους συμμαθητές της που βρίσκονται στην ίδια τάξη και μπορούν να πραγματοποιήσουν κοινές δραστηριότητες.



Το τέταρτο κείμενο το διδάχτηκε αφού είχε προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας προφορικού λόγου. Επιλέξαμε να

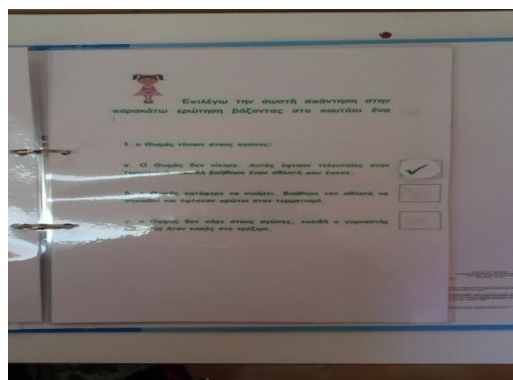
διδάξουμε την Γ.Μ. μια κοινωνική ιστορία με θέμα σχετικό με την τέταρτη ενότητα

του ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων της Στ' τάξης Δημοτικού «Σχολείο και παιδί». Σε αυτή την ενότητα, υπήρχε ένα λογοτεχνικό κείμενο με τίτλο «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της». Θεωρήσαμε σκόπιμο να μην διαμορφώσουμε το συγκεκριμένο κείμενο στις ανάγκες της μαθήτριας αλλά να δημιουργήσουμε ένα νέο, με την ίδια θεματική αλλά προσαρμοσμένο στην ζωή της μαθήτριας μας. Έτσι, σκεπτόμενοι πως η μαθήτρια την επόμενη σχολική χρονιά θα μεταβεί σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, δομήσαμε ένα κείμενο, με το οποίο θα προετοιμάσουμε την μαθήτρια κατά την είσοδό της στο καινούργιο σχολείο (αναφέρουμε το συγκεκριμένο σχολείο ως Γυμνάσιο). Το κείμενο έχει ως τίτλο «Το καινούργιο μου σχολείο» και αποτελούταν από: 10 γραμμές (χωρίς τις εικόνες), 131 λέξεις, ο τύπος των λέξεων ήταν 3σύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΣΣΦΣΦΦ» (π.χ. Γυμνάσιο), «ΣΦΦΣΦΦΣΣΦΦ» (π.χ. καινούργιο) και «ΣΣΣΦΣΦΣΦΦ» (ντρέπομαι) και 15 φωτογραφίες. Ένας αριθμός που μας βοήθησε να περάσουμε στην μαθήτρια ορισμένα νοήματα από το κείμενο. Η μαθήτρια έμαθε πως πρέπει να χτίζει τις σχέσεις της με τους νέους της συμμαθητές. Τις προτείναμε λύσεις για να μπορέσει να προσαρμοστεί στο νέο της σχολείο (βοηθάω, παίζω και συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου), τις τονίσαμε τα οφέλη που θα αποκομίσει (γνώσεις, φίλους), και τέλος, τις επισημάναμε κοινά στοιχεία (δασκάλα) του τωρινού σχολείου που φοιτά με αυτό που θα πάει τον Σεπτέμβρη.



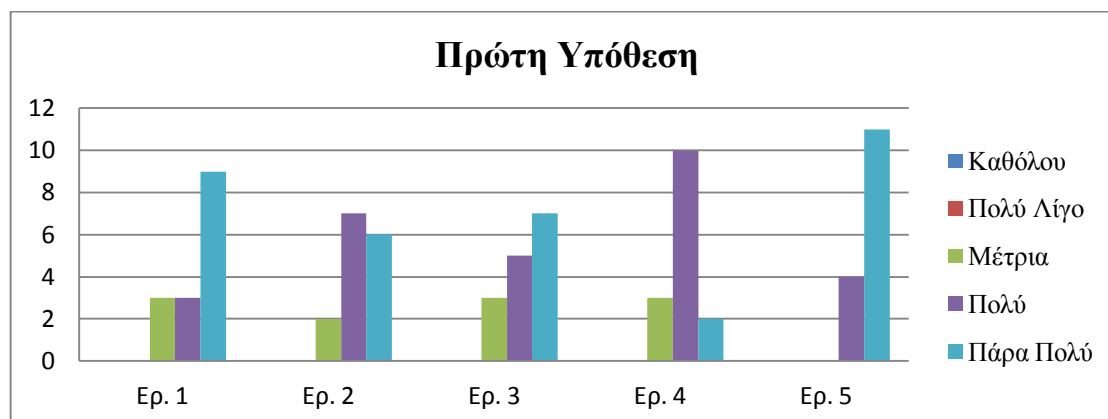
προγράμματος). Το συγκεκριμένο κείμενο διαμορφώθηκε, σύμφωνα με τις ανάγκες της μαθήτριας. Το κείμενο των 10 γραμμών περιείχε 143 λέξεις, μεταξύ των οποίων υπήρχαν 6σύλλαβες λέξεις, του τύπου «ΣΦΦΣΦΣΣΦΣΦΣΦΣΦΦ» (π.χ. χειροκροτήματα) και 5σύλλαβες του τύπου «ΦΣΣΦΣΦΦΣΣΦΣΦΦ» (π.χ. αγκαλιασμένοι). Επιπρόσθετα, το εμπλουτίσαμε με 11 φωτογραφίες. Η μαθήτρια κατανόησε πως δεν πρέπει να λυπάται όταν

Το πέμπτο κείμενο «Ο Θωμάς» από το «Ανθολόγιο των Λογοτεχνικών κειμένων της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, αποτέλεσε το τελευταίο σχέδιο περάματος (μετά από μια τυχαία δραστηριότητα του σχολικού



δυσκολεύεται, διότι οι ευκαιρίες που θα τις δοθούν για να βιώσει την επιτυχία είναι πολλές. Έχουμε αναφέρει στις αρχικές μας παρατηρήσεις πως η μαθήτριά όταν συναντά δυσκολίες και δεν τα καταφέρνει, επηρεάζεται αρνητικά (κλαίει). Το τελευταίο μήνυμα της ιστορίας στοχεύει στο να αποδέχεται η Γ.Μ. την αποτυχία της. Η μαθήτριά κατανόησε πως κάθε φορά που αποτυγχάνει δεν χρειάζεται να λυπάται, αντίθετα θα τις δοθούν και άλλες ευκαιρίες για να τα καταφέρει.

#### A.1.4. Ερωτηματολόγιο – Ημι – Δομημένη Συνέντευξη



Αρχικά, διαπιστώσαμε πως τα άτομα με ελαφριά νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι όποιες αδυναμίες που εμφανίζουν σε αναπτυξιακό επίπεδο (σωματική, νοητική, γλωσσική ανάπτυξη) αποτελούν τροχοπέδη στην μαθησιακή τους εξέλιξη σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Στην ερώτηση (1) σχετικά με το αν και πόσο η νοητική καθυστέρηση επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα, οι 9 από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν «πάρα πολύ», οι 3 από αυτούς «πολύ» και οι υπόλοιποι (3) «μέτρια». Είναι σημαντικό, όπως προαναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, για να σχεδιάσουμε μια διδακτική αναγνωστική μεθοδολογία, να κατανοήσουμε την φύση του προβλήματος ενός παιδιού με ΕΕΑ, εντοπίζοντας τις αδυναμίες και τις δυσκολίες του σχετικά με την ανάγνωση (π.χ. μνήμη, αντίληψη, προσανατολισμός κ.α.) (Χρηστάκης, 2000, σ. 179).

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής η οποία συμμετείχε στην συνέντευξη τόνισε, «πως οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθήτρίες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στη μάθηση, επιφέρουν αρκετές δυσκολίες όσο αφορά την αναγνωστική ικανότητα. Αρχικά απαιτείται ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση των λέξεων. Εάν οι μαθήτρίες δεν έχουν ευχέρεια αυτό οδηγεί στο να μη μπορούν να βρουν την κεντρική ιδέα αυτού που διαβάζουν αλλά ούτε και να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Επίσης

*απαιτείται η κατάκτηση ενός βασικού λεξιλογίου. Αν δεν γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων δεν μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν.*

*Η δεύτερη συμμετέχουσα της συνέντευξης, η ψυχολόγος, αναφορικά με τις δυσκολίες, επεσήμανε αδυναμίες, όπως στην επικοινωνία και την συναισθηματική οργάνωση, οι οποίες επηρεάζουν την αναγνωστική εικόνα και γενικότερα, την σχολική επίδοση των μαθητριών με νοητική καθυστέρηση: η αυτοεικόνα των μαθητριών, οι προσδοκίες που αισθάνονται ότι έχουν οι σημαντικοί άνθρωποι του περιβάλλοντος για αυτούς (οι γονείς, τα αδέρφια, ο δάσκαλος), ο βαθμός που οι ίδιοι αισθάνονται ότι «τα καταφέρνουν», το ανοργάνωτο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν, αλλά και οι περιορισμοί της στην αυθόρμητη επικοινωνία επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό όχι μόνο την σχολική της επίδοση αλλά και γενικότερα την προσαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο.*

*Κατά πόσο όμως η ανάπτυξη ενός διδακτικού προγράμματος, προσαρμοσμένο στις αναγνωστικές δυσκολίες μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, θεωρείται ωφέλιμο, προκειμένου αυτοί να βελτιωθούν; Σε σχετικό ερώτημα (2) που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι ερωτώμενοι, οι 6 από αυτούς πιστεύουν «πολύ» στις παιδαγωγικές μεθόδους και θεωρούν πως με κατάλληλες στρατηγικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να βελτιωθεί η αναγνωστική ικανότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Λιγότεροι κατά έναν (6), πιστεύουν «πάρα πολύ» και μόνο 2 «μέτρια».*

*Συγκεκριμένα, διδακτική προτεραιότητα σε αυτές τις στρατηγικές αποτελεί τόσο η εξάσκηση των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση σε ερωτήσεις κατανόησης, κλειστού τύπου, όπως και σε δεξιότητες προφορικό λόγου. Σε σχετική ερώτηση (3), «Πόσο οι ερωτήσεις κλειστού τύπου βελτιώνουν το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση», οι 7 από τους ερωτηθέντες συμφώνησαν «πάρα πολύ», οι 5 από αυτούς πιστεύουν «πολύ» και οι 3 «μέτρια».*

*Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής υποστήριξε σχετικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης που θα εφαρμόζε σε μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση: «η πρώτη στρατηγική που θα εφαρμόζα για την κατανόηση της ανάγνωσης είναι η απόκτηση της ευχέρειας στην αποκωδικοποίηση των λέξεων μέσα από καρτέλες λέξεων με σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία. Μετά την ευχέρεια στην ανάγνωση των λέξεων θα συνέχιζα με την κατανόηση απλών προτάσεων και για να γίνει πιο ενδιαφέρον θα μπορούσε να ταιριάζει την πρόταση με τη σωστή εικόνα. Η κατανόηση κειμένων 3-4*

*σειρών και στη συνέχεια πιο μεγάλων κειμένων θα βοηθούσε πολύ την μαθήτριά. Οι ιστορίες που πραγματεύονται τα αρχικά κείμενα οφείλουν να είναι πολύ απλές, ώστε στις ερωτήσεις π.χ. Ποιος; Πότε; Τί έκανε; η μαθήτριά να είναι σε θέση να απαντήσει».*

Όπως και στην μελέτη περίπτωσης, στην οποία εφαρμόσαμε ΣΑΔΕΠΕΑΕ, εστιαζόμενοι σε δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας προφορικού λόγου, έτσι και σε σχετική ερώτηση (4), αναφορικά με τον αν οι δραστηριότητες προφορικού λόγου διευκολύνουν την αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, οι 10 ενήλικες πιστεύουν «πολύ», οι 2 «πάρα πολύ» και οι 3 «μέτρια». Οι Παπασακελλαρίου Ηλ. και Κασσέρης Χρ., υποστηρίζουν την ισχυρή σχέση μεταξύ του γραπτού και προφορικού λόγου. Η εκμάθηση του πρώτου από μαθητές με νοητική καθυστέρηση προϋποθέτει την κατάκτηση του δεύτερου (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000).

Τέλος, ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ προϋποθέτει την συνεργασία πολλών ειδικών, όπως του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον ψυχολόγο, τον γονέα κ.α.. Στην πέμπτη ερώτηση (5), «Πόσο απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τους γονείς για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση» τα αποτελέσματα στο γράφημα είναι ξεκάθαρα. Η ουσιαστική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση φαίνεται να αποδίδει καρπούς αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα, αφού οι 11 από τους ερωτηθέντες απάντησαν «πάρα πολύ» και οι 4 «πολύ». Ίδια άποψη επί του θέματος, προβάλλοντας την σημαντικότητα του ρόλου του γονέα, είχε και η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής όταν ρωτήθηκε κατά την διάρκεια της συνέντευξης, η οποία μεταξύ άλλων είπε: *«θα πρέπει να υπάρχει άποψη συνεργασία μεταξύ των γονέων και του ειδικού παιδαγωγού, προς όφελος των μαθητών με ΕΕΑ. Ο ειδικός παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να είναι συνεργάτες, ο ένας πρέπει να σέβεται τον άλλο και να υπάρχει συχνή αλληλεπίδραση. Εάν ο, τι συμβαίνει στο σχολείο συνεχίζεται και στο σπίτι τότε η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική. Αλλά και οποιαδήποτε πληροφορία για τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα, των μαθητών με νοητική καθυστέρηση διευκολύνουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού».*

Παρόμοια γνώμη εξέφρασε και η ψυχολόγος ειδικού σχολείου σχετικά με την συμβολή των γονέων στην βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση: *«Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι καίριας σημασίας, προκειμένου να υποστηριχθούν οι γονείς έμπρακτα στην αποδοχή των δυσκολιών του παιδιού τους, στην οργάνωση περαιτέρω δραστηριοτήτων εκτός*

σχολικού πλαισίου και στον εμπλουτισμό των εμπειριών της μαθητριάς προκειμένου να βοηθηθεί όχι μόνο μαθησιακά αλλά κυρίως συναισθηματικά».

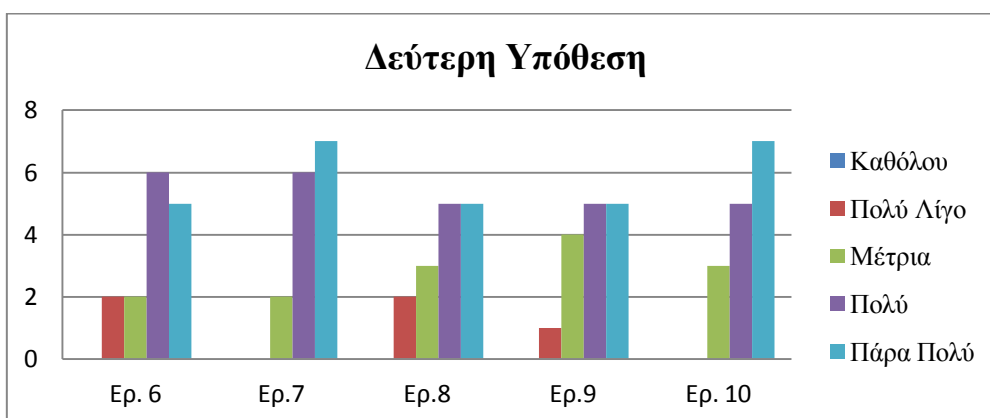
Ο Tomlison C. (2010), αναφορικά με την συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρεί πως η συστηματική ενημέρωση των γονέων και ο ενεργός τους ρόλος στην τάξη είναι βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων προς όφελος των μαθητών (σ. 174)

Αναφορικά με την συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τον ψυχολόγο για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, η ψυχολόγος κατά την διάρκεια της συνέντευξης απάντησε: «Γενικά η διεπιστημονική συνεργασία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής είναι αναγκαίος όρος προκειμένου να επιτύχει οποιαδήποτε προσπάθεια και στόχος αφορά στους μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία. Για την επίτευξη κάθε στόχου χρειάζεται συνεπή και συνεχή συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στο σχολείο».

**Β. Η συμβολή της αναγνωστικής ικανότητας που αποκτούν οι μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην μετάβαση τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Τ.Ε.Ε. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.**

### **Β.1. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΗΚΩΝ (Ημί – δομημένη Συνέντευξη) ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ (Ερωτηματολόγο)**

Για να απαντήσουμε στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση θα παραθέσουμε τις απόψεις του ειδικού επιστημονικού προσωπικού από την διαδικασία της ημί - δομημένης συνέντευξης και τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις ενηλίκων του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε.



Διερευνώντας αν και κατά πόσο η αναγνωστική ικανότητα που αποκτούν οι μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση διευκολύνει την μετάβαση τους σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτήριων (ΤΕΕ) και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης



(ΕΕΕΕΚ), τα αποτελέσματα, στα οποία καταλήξαμε, αναδεικνύουν πως η πραγματοποίηση αυτής της μετάβασης εξαρτάται κυρίως από την κατάκτηση του αναγνωστικού μηχανισμού. Παρ' όλα αυτά, μέσα από την έρευνα μας ανεδείχθησαν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν προς τη κατεύθυνση αυτή.

Οι 7 από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου πιστεύουν «πάρα πολύ» πως η εξάσκηση αναγνωστικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ειδικού δημοτικού σχολείου (ερώτηση 7), προετοιμάζει τις μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην αντιμετώπιση πιο σύνθετων μορφών κειμένου στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ε.Ε.Ε.ΕΚ., Τ.Ε.Ε.). Οι 6 από τους αυτούς απάντησαν «πολύ» και ένα χαμηλό ποσοστό (2) απάντησε «μέτρια».

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που ρωτήθηκε σχετικά με το ζήτημα υπογραμμίζει πως, *«...η επιλογή πιο δύσκολων και πιο μεγάλων κειμένων αρκεί ώστε να μπορεί να ενταχθεί στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Το πιο σημαντικό είναι ό, τι μπορεί να χρησιμοποιεί την αναγνωστική ικανότητα, ως μια δεξιότητα που θα την διευκολύνει και στα άλλα μαθήματα.*

Ο δρόμος από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προς την δευτεροβάθμια επαγγελματική δομή καθιστάτε δύσκολος για τις μαθήτριες με νοητική καθυστέρηση. Το πρόβλημα σχετικά με το πέρασμα από το σχολείο που εστιάζει καθαρά στο κομμάτι της μάθησης σε ένα σχολείο που κατευθύνει τον μαθητή προς την επαγγελματική ζωή είναι υπαρκτό, εξαιτίας κυρίως, των διαφορετικών φάσεων διδασκαλίας που διατρέχουν αυτά τα δύο πλαίσια, οι οποίες δεν επιτρέπουν μια αποτελεσματική συνεχή οικειοποίηση της διδασκόμενης ύλης (Anstotz, 2012, σ. 141).

Έτσι, διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα, κατά «πόσο η αναγνωστική ικανότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση συμβάλει στην κατανόηση του προγράμματος των προεπαγγελματικών εργαστηρίων των ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ» (ερώτηση 8). Οι 5 από τους ερωτώμενους απάντησαν «πάρα πολύ», οι 5 «πολύ», οι 3 θεωρούν «μέτρια» και οι 2 «πολύ λίγο». Η ανάγνωση αποτελεί σημαντική δεξιότητα προκειμένου οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στα προεπαγγελματικά εργαστήρια, διότι όπως προαναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας θα κληθούν να κατανοήσουν οδηγίες χρήσης υλικών και εργαλείων, να διαβάζουν και να κατανοούν όρους εργασίας κ.α. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν, στην εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία φοιτούν, οι μαθητές να προετοιμάζονται για την ανώτερη επαγγελματική βαθμίδα, όπως εφαρμόστηκε στο ετήσιο πρόγραμμα της μαθήτριας που μελετήσαμε στην παρούσα εργασία.

Πέραν την κατάκτησης της ανάγνωσης ανεδείχθησαν μέσα από την έρευνα μας και άλλοι παράγοντες που μπορεί να διευκολύνουν την μετάβαση των συγκεκριμένων μαθητών στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, όπως η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα, «Πόσο η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση μέσω αναγνωστικών δραστηριοτήτων, βοηθά στην ομαλή τους μετάβαση στα ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ » (ερώτηση 9), οι 5 από τους ερωτηθέντες πιστεύουν «πάρα πολύ» πως η συναισθηματική τους οργάνωση επηρεάζει τόσο την αναγνωστική τους επίδοση όσο και την μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα κληθούν να προσαρμοστούν, οι 5 από τους συμμετέχοντες απάντησαν «πολύ», οι 4 απάντησαν «μέτρια» και παρουσιάζεται ένας να απαντά «καθόλου».

Την σημαντικότητα του αυτοσυναισθήματος τόνισε και η ψυχολόγος που εργάζεται σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Σχετικά με το θέμα της μετάβασης υποστηρίζει πως η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση παίζει καθοριστικό ρόλο, διότι *«αν κατακτήσει επαρκή αυτοεικόνα, αναγνώριση και αποδοχή των δεξιοτήτων και των δυσκολιών, τόσο της ίδιας όσο και των συμμαθητών της, αν μπορέσει να αναγνωρίσει το συναίσθημα της, θα μπορέσει να προσαρμοστεί καλύτερα όχι μόνο στο σχολείο της αλλά και γενικότερα σε όλες τις κοινωνικές της σχέσεις*). Συμπερασματικά, μπορεί η προετοιμασία των μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στο ειδικό δημοτικό σχολείο για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα να εστιάσει και στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, εκτός από την ανάγνωση.

Η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ήδη από την κατώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, μέσω της κατάκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης είναι ένας ακόμα παράγοντας που καθιστά ομαλότερη την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητριών στο νέο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτό των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας πως το στάδιο ανάπτυξης του προφορικού λόγου θεωρείται σημαντικό για την κατάκτηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (Παρασκευόπουλος, 1979). Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εστιάζει στη κατάκτηση της ανάγνωσης, προϋποθέτει να περιλαμβάνει δραστηριότητες για την βελτίωσης ομιλίας και ακρόασης των μαθητών. Αυτό κατά συνέπεια ενισχύει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες που θα τους ωφελήσουν να προσαρμοστούν στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Άλλωστε, το σχολείο αποτελεί χώρο

κοινωνικοποίησης, συνάντησης με άλλα παιδιά, υποδοχής κα αποδοχής (Galland & Galland, 1997, σ. 248).

Τα ευρήματα από την συγκεκριμένη ερώτηση (ερώτηση 10) που τέθηκε στους ερωτηθέντες, έδειξαν ότι οι 7 πιστεύουν «πάρα πολύ» πως η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των συγκεκριμένων μαθητών συμβάλλει στην ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι 5 «πολύ» και οι 3 «μέτρια».

Η ψυχολόγος κατά την διάρκεια της συνέντευξης τόνισε πως οι μαθητές με προβλήματα επικοινωνίας δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον. *«Τα προβλήματα επικοινωνίας μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση αφορούν κυρίως την περιορισμένη της επιθυμία για αυθόρμητη επικοινωνία, την άρνηση της να αλληλεπιδράσει με του συνομηλίκους της και τους ενήλικους του σχολείου. Προφανώς και όσο συνεχίζεται αυτή η εικόνα, θα δημιουργηθούν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δυσκολίες στην αμοιβαία και ισότιμη συμμετοχή της στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στη καλλιέργεια, πιθανώς, συναισθήματος αποφυγής του νέου σχολικού πλαισίου εν γένει.*

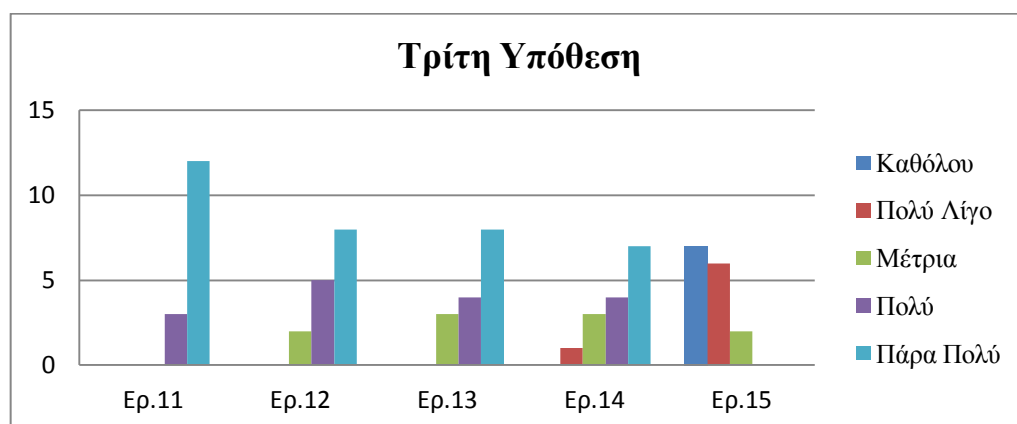
Τέλος, μέσα από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προτάθηκε, ως ενδεχόμενη λύση, για την ομαλότερη μετάβαση των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση από τον ειδικό δημοτικό σχολείου σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα η συνεργασία στην οποία μπορεί να προβούν οι δύο εκπαιδευτικές δομές, όπως αυτή που επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, μεταξύ δύο ειδικών Δημοτικών σχολείων (της Μυτιλήνης και της Σμύρνης) και ενός γενικού Δημοτικού σχολείου (της Μυτιλήνης) (Δροσινού, 2008). Οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν την σημαντικότητα αυτής της ενέργειας είναι οι εξής: 6 από τους ερωτηθέντες πιστεύουν «πολύ» σε μια τέτοια ενδεχόμενη συνεργασία, οι 5 «πάρα πολύ», οι 2 «πολύ λίγο» και οι άλλοι 2 «μέτρια» (ερώτηση 6).

### **Γ. Η συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας με την προεπαγγελματική ετοιμότητα και την ένταξη των μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην κοινότητα**

#### **Γ.1. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ (Ημί – δομημένη Συνέντευξη) ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ (Ερωτηματολόγιο)**

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε και στην τρίτη ερευνητική μας υπόθεση παραθέτουμε τις απόψεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της ημί –

δομημένης συνέντευξης και τις απαντήσεις των ενηλίκων στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε.



Αναφορικά με τον τρίτο ερευνητικό μας άξονα που σχετίζεται με την υπόθεση, «αν και κατά πόσο η κατάκτηση του αναγνωστικού μηχανισμού από μαθήτριες με ελαφριά νοητική καθυστέρηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην προεπαγγελματική τους ετοιμότητα και την κοινωνική τους ένταξη», οι 8 από τους 15 συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν πως η ανάγνωση, βοηθά στην προεπαγγελματική τους ετοιμότητα (ερώτηση 12), ενώ οι 5 πιστεύουν «πολύ» και οι 2 από αυτούς «μέτρια». Η διαπίστωση αυτή ταυτίζεται με τις απόψεις ελλήνων ερευνητών, όπως οι Παπασακελλαρίου Η. και Κασσέρης Χ., οι οποίοι τονίζουν πως ο οξύς ανταγωνισμός που επικρατεί στην αγορά εργασίας και η υπεροχή του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού, καθιστούν την ανάγκη της κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας από τα παιδιά αυτά (Παπασακελλαρίου & Κασσέρης, 2000, σ. 91).

Παρόμοια θετικά αποτελέσματα αναδείξαμε και για το αν «η εξάσκηση διαθεματικών εκπαιδευτικών αναγνωστικών πρακτικών συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση» (ερώτηση 13). Οι 8 ερωτηθέντες σχετικά με το θέμα πιστεύουν «πάρα πολύ», οι 4 «πολύ» και οι 3 «μέτρια». Αν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν κατανοούν την προφορική ή γραπτή γλώσσα, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή. Ευρήματα μας επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες έρευνες ξένων και ελλήνων ερευνητών (Jeffree & Adrian, 1980), (Δερέκα, 2000), οι οποίοι κατέληξαν πως μέσα από την διδακτικές αναγνωστικές μεθόδους μπορούμε να ενισχύσουμε την κοινωνική ένταξη των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Η ανάγνωση έχει θετικό αντίκτυπο στην καθημερινή τους ζωή των μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Μέσω

αυτής προφυλάσσονται από τους κινδύνους (σήματα οδικής κυκλοφορίας), λαμβάνουν πληροφορίες και αποκτούν γνώσεις και ψυχαγωγούνται (Παρασκευόπουλος Ι. , 1979).

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που έλαβε μέρος στην ημι –δομημένη συνέντευξη, υποστήριξε πως η αναγνωστική ικανότητα βοηθά το άτομο με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στην κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη διότι *«Αν η μαθήτρια με ελαφριά νοητική υστέρηση δεν μπορεί να κατανοήσει τις οδηγίες σε ένα φυλλάδιο π.χ. πίνακας διαφόρων διαδρομών ή ένα άρθρο σε μια εφημερίδα ή ένα άρθρο σε ένα περιοδικό δε δυσχεράνει η προσπάθεια για κοινωνική ένταξη και αυτονομία; Ακόμα και στον επαγγελματικό χώρο η αναγνωστική κατανόηση κρίνεται αναγκαία, αφού η μαθήτρια θα δυσκολεύεται στην άντληση πληροφοριών από διάφορα έντυπα ή ενημερωτικά κείμενα»*.

Πέραν όμως των αγνωστικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ σημαντική είναι και η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου (ερώτηση 11). Οι 12 από τους 15 ερωτηθέντες (από τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων) του δείγματος θεωρούν, πως «πάρα πολύ» η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι σημαντική, ενώ και οι υπόλοιποι 3, απάντησαν θετικά («πολύ»). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν έρευνες ξένων ερευνητών, όπως αυτών των Dobbins M. και Abbott L. (Dobbins & Abbott, 2010), που επισημαίνουν την αξία της συνεργασίας σχολείου - γονέα για την επιτυχή ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος γενικότερα. Οι Galland A. και Galland J., σημειώνουν πως οι γονείς των καθυστερημένων παιδιών δεν πρέπει να διστάζουν να εντάσσουν το παιδί τους στο κοινωνικό σύνολο λόγω «ντροπής», αντίθετα η υποστήριξη της ένταξης στην κοινωνική ζωή απαιτεί από αυτούς να ενεργοποιούνται και να συμμετέχουν με τα παιδιά τους σε αντίστοιχες δραστηριότητες ενός παιδιού της ηλικίας τους, χωρίς να τον περιορίζουν στο σπίτι (Galland & Galland, 1997, p. 239).

Στο θεωρητικό μέρος της εργασία μας υποστηρίζεται η σύνδεση της κατάκτησης της ανάγνωσης μέσω της βελτίωσης του αυτοσυναισθήματος. Πόσο όμως η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος παράλληλα με την εφαρμογή της διδακτικής αναγνωστικής του μεθοδολογίας από τον εκπαιδευτικό παίζει καθοριστικό ρόλο και στην κοινωνική ένταξη των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση;

Σε σχετική ερώτηση, «Πόσο η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση μέσω αναγνωστικών δραστηριοτήτων, βοηθά την

ένταξή τους στην κοινότητα». Ερώτηση 14, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι 7 του δείγματος πιστεύουν «πάρα πολύ», οι 4 απάντησαν «πολύ», οι 3 «μέτρια» και ένας απάντησε «πολύ λίγο».

Σύμφωνη γνώμη με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου είναι αυτή της ψυχολόγου που εργάζεται σε ειδικό δημοτικό σχολείο και έρχεται σε επαφή με μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η ίδια στην συνέντευξη της επεσήμανε πως, *«Η επαγγελματική και κοινωνική ένταξη μαθήτριας με ελαφριά νοητική καθυστέρηση εξαρτάται πολύ περισσότερο από το συναίσθημα της, τις δυνατότητες που έχει για να αλληλεπιδρά με άλλους, την εκπαίδευση της σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες, και την έμπρακτη υποστήριξη της σε αυτή την προσπάθεια»*.

Τέλος, μέσα από την έρευνα μας φαίνεται πως μεγάλη ευθύνη φέρει και η κοινότητα η οποία δεν μπορεί να αξιοποιήσει την αναγνωστική ικανότητα των ατόμων με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, προκειμένου οι τελευταίοι να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (ερώτηση 15). Οι 7 από τους 15 συμμετέχοντες στην ερώτηση «πόσο η κοινότητα είναι έτοιμη να αξιοποιήσει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση για την κοινωνική και την επαγγελματική τους ένταξη», απάντησε πως η κοινότητα δεν είναι «καθόλου» έτοιμη οι 6 από αυτούς υποστήριξαν «πολύ λίγο» και μόλις οι 2 των ερωτηθέντων απάντησαν «μέτρια». Η αλληλοαποδοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θεωρείται εύκολη κοινωνική υπόθεση. Η ένταξη των συγκεκριμένων ατόμων δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αναγκαιότητα της φιλανθρωπίας (Δροσινού, 2001). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη Κ., χρειάζεται συνεχώς επαγρύπνηση η κοινωνία για να αντιληφθεί πως η κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων ατόμων πρέπει να συνδέεται με την ίση συμμετοχή που έχουν το δικαίωμα να έχουν στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή (Χρηστάκης, 2006, σ. 75)

Ξένες έρευνες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αποτελέσματα, καθώς αναφέρουν την σημαντικότητα των φορέων διασύνδεσης σχολείου και κοινωνίας ενθαρρύνοντας τους εργοδότες να προσλαμβάνουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kaehne & Beyer, 2009). Η ενεργοποίηση της κοινότητας καθίσταται απαραίτητη για την αξιοποίηση των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η Δροσινού Μ., θεωρεί πως η κοινωνική συναλλαγή με την αναπηρία απαιτεί συμφωνίες με ευελιξία και διάθεση για συνεργασίες με πρόσωπα και φορείς που εκπροσωπούν τους κοινωνικούς εταίρους (Δροσινού, 2010).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην μαθήτριά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης θωρήθηκε εξαιρετικά ωφέλιμο, αφού η ίδια έδειξε σημαντική βελτίωση σε περιοχές που είχαν εκτιμηθεί από την αρχική μας παρατήρηση σε αρκετά χαμηλό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων και όπως καταδεικνύεται στην τελική παρατήρηση, η μαθήτριά σημείωσε πρόοδο κυρίως, στην ανάγνωση και κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων 10 γραμμών και στον προφορικό λόγο, καθώς ήταν σε θέση να απαντά προφορικά με σαφήνεια και ακρίβεια σε ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν το κείμενο που διδάχθηκε. Επιπρόσθετα, ενισχύθηκε η συναισθηματική της οργάνωση, και συγκεκριμένα το αυτοσυναίσθημα της μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονταν με την αποδοχή της αποτυχίας της.

Τα παραπάνω έρχονται σε άμεση συμφωνία και επιβεβαιώνουν την υπόθεση μας σχετικά με τον αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει στην άμβλυνση και αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Θεωρείται πως ο σχεδιασμός του ετήσιου προγράμματος και η κατάτμηση του σε μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, βοήθησε στην δόμηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που θέτονταν κάθε φορά. Σε αυτό συνέβαλλε και το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, το οποίο μας οδηγούσε σε παιδαγωγικούς αναστοχασμούς και επέτρεπε να αξιολογούμε κάθε φορά την ημερήσια εκπαιδευτική μας διαδικασία.

Η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ καταδεικνύεται, τόσο από τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από το σχέδιο του πειράματος, σύμφωνα με το οποίο η μαθήτριά απαντούσε σε ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής επιτυχώς, όσο και από τα συμπεράσματα που καταλήξαμε από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων ενήλικων. Τα συμπεράσματα μας από τα δύο τελευταία ερευνητικά εργαλεία, έρχονται να επαληθεύσουν την χρησιμότητα της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου. Η ωφελιμότητα των παιδαγωγικών μεθόδων για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας, η εκτίμηση των αδυναμιών που σχετίζονται με την ανάγνωση και η ενίσχυση τους στην διδακτική εργασία, η διεπιστημονικότητα, οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες βελτίωσης γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση) και μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικό λόγος) είναι μερικά από τα στοιχεία που χρειάζεται να διέπεται ένα διδακτικό πρόγραμμα, όπως το

ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για την βελτίωση της ανάγνωσης μαθητών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

Επιπρόσθετα, συμπεραίνουμε πως η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητριών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση που φοιτούν στο τελευταίο έτος του ειδικού δημοτικού σχολείου, διευκολύνει την μετάβαση τους στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, όπως τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των ημι – δομημένων συνεντεύξεων, αρχικά η κατάλληλη προετοιμασία των συγκεκριμένων μαθητών στο ειδικό δημοτικό σχολείο με δραστηριότητες ενίσχυσης αναγνωστικών δεξιοτήτων (κατανόηση σύνθετων μορφών κειμένου), τους βοηθά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων των ανώτερων εκπαιδευτικών δομών, τόσο στα γλωσσικά μαθήματα, όσο και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα προεπαγγελματικά εργαστήρια των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και των Τ.Ε.Ε. Σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ομαλότερη μετάβαση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, όπως ο προφορικός λόγος που συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, και το αυτοσυνείδημα που τους διευκολύνει να προσαρμοστούν στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, προτείνεται για την εξασφάλιση ομαλής μετάβασης των μαθητών με ΕΕΑ, σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η ανάπτυξη συνεργασίας των τελευταίων.

Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώνεται και από το ετήσιο πρόγραμμα που εφαρμόσαμε για την μαθήτριά, το οποίο κάλυπτε ανάγκες που συνδέονταν με τις απαιτήσεις των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Μέσω της κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας η μαθήτριά πραγματοποίησε δραστηριότητες προφορικού λόγου, συναισθηματικής οργάνωσης, αυτονομίας, κοινωνικής προσαρμογής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Επίσης, κατανόησε τεχνικές κατανόησης που θα την βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις σύνθετες μορφές κειμένων.

Τέλος, τα γραφήματα των ερωτηματολογίων και η ανάλυση των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων επαληθεύουν την τρίτη μας υπόθεση σχετικά με την συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας με την προεπαγγελματική ετοιμότητα και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η ανάγνωση είναι μια από τις γλωσσικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων αυτών. Η ενίσχυση και αξιοποίηση του αναγνωστικού μηχανισμού των μαθητριών με ελαφριά νοητική



ανεπάρκεια από τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην προεπαγγελματική ετοιμότητα και την ένταξη στην κοινότητα. Εν τούτοις, ανεδείχθησαν και άλλοι παράγοντες που συνηγορούν προς την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων ατόμων, όπως ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και η στάση της κοινωνίας, η οποία αποδεικνύεται ανέτοιμη για την αποδοχή και αξιοποίηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

## **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Μέσω της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης οδηγηθήκαμε στον προσδιορισμό μελλοντικών κατευθύνσεων που πρέπει να ακολουθήσουν έρευνες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης:

Είναι απαραίτητο κάθε διδακτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητή με ΕΕΑ να συμπεριλαμβάνει συστηματική παρατήρηση και άλλους τρόπους αξιολόγησης, ώστε ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί το έργο του και την εικόνα του μαθητή, προκειμένου να οδηγείται στην επίτευξη του διδακτικού στόχου. Επιπρόσθετα, προτείνεται ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική εργασία να μην εστιάζει μόνο στην ενίσχυση μιας δεξιότητας ενός μαθητή που εμφανίζει αδυναμία, αλλά να υλοποιεί παρεμβάσεις εστιασμένος και σε άλλες δεξιότητες που συνδέονται με την κυρίως αδυναμία του.

Ακολούθως, θα θέλαμε να τονίσουμε την ανάγκη ύπαρξης περισσότερων ερευνών αναφορικά με την μετάβαση των μαθητών με ΕΕΑ σε ανώτερες εκπαιδευτικές δομές. Σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, θα ήταν αναγκαίο να πραγματοποιούνται διδακτικά προγράμματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών, προκειμένου η μετάβαση και η προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ να γίνεται ομαλότερη.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως στα πλαίσια αυτού που πρεσβεύει και στο οποίο στοχεύει η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, που δεν είναι άλλο από την επαγγελματική αποκατάσταση και κατ' επέκταση την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ, η εργασία του εκπαιδευτικού και η υπευθυνότητα και η λήψη αποφάσεων εκ μέρους της κοινωνίας κρίνονται απαραίτητες. Η μετάβαση προς την ενήλικη ζωή προϋποθέτει την κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και την μέριμνα της πολιτείας. Η συνεργασία αυτών των δύο παραγόντων μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ. Συνεργασία στην οποία

στοχεύουν τα Ατομικά Προγράμματα Μετάβασης που μπορεί να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν από το σχολείο και την πολιτεία (Χρηστάκης, 2013).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AmericanPsychiatricAssosiation. (2004). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR*. (Κ. Κοτζαμάνης, Επιμ.) Αθήνα: Λίστας.
- Anstonz, C. (2012). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Burdett, L. (1986, December). Two effectives Approaches for helping poor readers. *British journal of special education* (13), pp. 151- 154.
- Canevaro, A. A. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *Alter - European Journal of Disability Research* , pp. 203 - 216.
- Constantino, M., Vianello, R., Marotta, L., Foxx, R., Lanes, D., Ruggerini, C., et al. (2014). *Disabilita intelletiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Erickson.
- Cullen, M. A., Lindsay, G., & Dockrell, J. (2009). The role of the Connexions service in supporting the transition from school to post-16 education, employment training and work for young people with a history of specific speech and language difficulties or learning difficulties. *Jorsen - Journal of research in special educational needs* (9), pp. 100-112.
- Dobbins, M., & Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of research in special educational needs* (10), pp. 23-30.
- Evans, T. (1977). A Remedial Programme for Reading. *Special Education: Foward Trends* (5), pp. 18-22.
- Fijalkow, J. (1998). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;.* (Σ. Τάνταρος, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Galland, A., & Galland, J. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. (Ε. Κοσμά, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκη.
- Gillies, M. (1986). Language through Reading. *British Journal of Special Education* (13), pp. 71-73.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual education plan: confusion or collaboration? *British journal of special education* (24), pp. 126-132.
- Hodapp, R. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Irwin, N. (2003). Personal constructs and the enhancement of adolescent engagement in reading. *Support for Learning* (18), pp. 29-34.

- Jeffree, D., & Adrian, H. (1980). A Bridge between Pictures and Print. *Special Education: Forward Trends* (8), pp. 28-31.
- Johnston, R. (1992). Methods of teaching reading: The debate continues. *Support for Learning* (7), pp. 99-102.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2009). Transition partnerships: the views of education professionals and staff in support services for young people with learning disabilities. *British Journal of Special Education* (36), pp. 112-119.
- Moran, H., Smith, K., Meads, J., & Beck, M. (1996). 'Let's try that word again in a new way!' Helping failing readers to learn high frequency words. *British Journal of Special Education* (23), pp. 172-175.
- Spink, J. (1989). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (Κ. Ντελόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning* (28), pp. 17-23.
- Thomas, D. (1983). Research supplement a Model of the Reading Process. *Special Education: Forward Trends* (10), pp. 17-22.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ward, L., Mallett, R., Heslop, P., & Simons, K. (2003). Transition planning: how well does it work for young people with learning disabilities and their families? *British Journal of Special Education* (30), pp. 132-137.
- www.pi-school.gr. (n.d.). *Διαθεματικό ενιάιο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών δημοτικού - γυμνασίου*. Ανάκτηση 18 6, 2014, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δερέκα, Μ. (2000). Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση. (σσ. 102-110). Πειραιας: Ατραπός.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD193/>.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* , σσ. 114-128.

Δροσινού, Μ. (2014). *ΕΑΕ03. Μεθοδολογία της Παρατήρησης Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.

Δροσινού, Μ. (2014). *ΕΑΕ11 Γενικό περίγραμμα Πρακτικής Άσκησης*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογία. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD197/>.

Δροσινού, Μ. (2004). Ειδική αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Σύναξη*, σσ. 12-27.

Δροσινού, Μ. (2010). Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η διασύνδεση με τη κοινότητα. *Πρακτικά από το συνέδριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης "Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας - Προβλήματα και Προοπτικές"*, σσ. 73-85.

Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα Ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). *Το σχολείο και το σπίτι*, σσ. 445-460.

Δροσινού, Μ. (2000). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Α' Μέρος. *Θέματα ειδικής αγωγής*, σσ. 49-57.

Δροσινού, Μ. (2006). Νοητική καθυστέρηση στο "κοινό" νηπιαγωγείο. Απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Θεωρητική ύλη*, σσ. 59-67.

Δροσινού, Μ. (2001). Οι κοινωνικές αντιλήψεις αλληλοαποδοχής και ένταξης των ΑΜΕΑ, μπροστά στις τάσεις της φιλανθρωπίας στη σύγχρονη κοινωνία. *Το σχολείο και το σπίτι*, σσ. 345-349.

Δροσινού, Μ. (2004). *Παραδοτέα κατηγορία αναλυτικά προγράμματα τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) ειδικής αγωγής Α' και Β' Βαθμίδας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δροσινού, Μ. (2002). Προγράμματα και υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο Πίτςμπεργκ των Ηνωμένων Πολιτειών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, σσ. 28-48.

Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Δροσινού, Μ. (2005). Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. *Συμμετοχή*, σσ. 16-18.

Δροσινού, Μ., & Χρυσοσπάθη, Π. (2010). Στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας Σε Παιδιά με Νοητική Στέρηση. Η Αξιοποίηση τους από τη Ψυχολόγο στο Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Ένταξης σε ΣΜΕΑΕ., (σσ. 179-199). Αθήνα.

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

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δρασηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δροσινού, Μ., Σφούνη, Α., & Μανιάτογλου, Μ. (2006). Τέσσερα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας σε μαθητές του Ειδικού δημοτικού σχολείου Μυτιλήνης. *Μελέτες περιπτώσεων. Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου*, σσ. 25-70.

Ζησιμόπουλος, Δ., & Τσιούτσια, Φ. (2013, Ιανουάριος). Η πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου για τους Μαθητές με Νοητικές Δυσκολίες. *Θέματα ειδικής αγωγής*, σσ. 49-60.

Κουμπιάς, Ε. (2004). *Ανάγνωση και προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Κυπριανός, Π. (2010). Οικογένεια και σχολείο. Προς τη δημιουργική συνάντηση. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζη, *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σσ. 435-472). Πάτρα: Orportuna.

Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Ψυχοτεχνική.

Μπάρδης, Π. (1993). *Νοητική καθυστέρηση. Φύση, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση*. Καρδίτσα.

Παπασακελλαρίου, Η., & Κασσέρης, Χ. (2000). Η συλλαβική ως μέθοδος διδασκαλίας πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Πλεονεκτήματα - μειονεκτήματα. *Πρόγραμμα σπουδών στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής για την στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 91-101). Πειραιάς: Ατραπός.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Μ. (2000). Ειδική τάξη και Η/Υ. Οργάνωση, εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων. Προσέγγιση πρώτης ανάγνωσης και γραφής με Η/Υ. (σσ. 116-126). Πειραιάς: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Προσωπική έκδοση.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Σάκκας, Β. (2005). Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Αιγάλεω. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, σσ. 3-12.

Σούλης, Σ. -Γ. (2007). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το σχολείο του διχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.

ΥΠΕΠΘ. (2010). *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2009). *Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Ι). Αθήνα: Ατραπος.

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

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