



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



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

## ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

**Παναγιώτας Κ. Κουτή**

Πτυχιούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα), 2012

**Τίτλος: Διδασκαλία προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνδρομο Down.**

**Titolo: Insegnamento delle competenze sociali di adattamento in una scuola speciale. Caso di studio di un alunno con la sindrome di Down.**

**Title: Teaching adaptive social skills in a special school. Case study of a student with Down syndrome.**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δροσινού – Κορέα Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια**

**Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Ζυγά Σοφία, Επίκουρος Καθηγήτρια**

**Παπαχριστόπουλος Νικόλας, Διδάκτωρ –**

**Ψυχολόγος, Ψυχοθεραπευτής**

**Καλαμάτα 2014**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Riassunto.....	7
Πρόλογος .....	9
Εισαγωγή .....	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'.....</b>	<b>13</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ</b>	
<b>ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΗ.....</b>	<b>13</b>
1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ .....	14
1.1. Εισαγωγή .....	14
1.1.1. Μοντέλα διδασκαλίας.....	14
1.1.2. Διδακτικές αρχές.....	15
1.1.3. Μέθοδος διδασκαλίας .....	18
1.2. Το Ειδικό Σχολείο.....	19
1.2.1. Ενταξιακή Παιδαγωγική στο Ειδικό Σχολείο .....	21
2. ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	22
2.1. Κοινωνικές δεξιότητες.....	25
2.1.1. Ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων.....	26
2.1.2. Κοινωνικές δεξιότητες στο σχολείο.....	27
2.1.3. Προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων .....	28
2.1.4. Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) για τις κοινωνικές δεξιότητες.....	28
3. ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN .....	31
3.1. Νοητική Καθυστέρηση .....	31
3.2. Σύνδρομο Down.....	32
3.4. Η εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Down.....	36
4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	37
5. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ .....	42
6. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' .....</b>	<b>47</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>47</b>

1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ .....	48
1.1. Α' ΦΑΣΗ: Αρχική Εμπειρική Βιωματική Παρατήρηση .....	51
2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	55
2.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) .....	57
2.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) - ΔΜΕ (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας).....	58
2.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) – Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής).....	63
2.4. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) – Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	64
2.5. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης .....	65
2.6. Ειδική Διδακτική – Διαφοροποιήσεις.....	68
2.7. Συνεντεύξεις.....	72
3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	74
3.1. Ερωτηματολόγια .....	74
3.2. Κοινωνικές Ιστορίες.....	75
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' .....</b>	<b>81</b>
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>81</b>
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	82
2. «Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down)».....	82
2.1.1. Παρατήρηση .....	82
2.1.2. Παρέμβαση .....	90
2.1.3. Ειδική Διδακτική - Διαφοροποιήσεις .....	91
2.1.4. Συνεντεύξεις.....	94
2.2. Ποσοτικά ευρήματα .....	99
2.2.1. Ερωτηματολόγιο .....	99
2.2.2. Κοινωνικές Ιστορίες .....	105

3. «Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι».....	109
3.1.1. Παρατήρηση .....	109
3.1.2. Παρέμβαση .....	110
3.1.3. Ειδική Διδακτική - Διαφοροποιήσεις .....	112
3.1.4. Συνεντεύξεις.....	118
3.2. Ποσοτικά ευρήματα .....	121
3.2.1. Ερωτηματολόγιο .....	121
3.2.2. Κοινωνικές Ιστορίες .....	126
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	130
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>133</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>140</b>

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής σε παιδί με σύνδρομο Down μέσω της διδασκαλίας προσαρμοσμένων κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο. Στις υποθέσεις ερευνητικής εργασίας μελετάται: α) εάν η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) και β) εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι. Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2013-2014 σε ειδικό σχολείο στο λεκανοπέδιο της Αττικής. Ειδικότερα, διεξήχθη από τον μήνα Οκτώβριο 2013 έως τον μήνα Απρίλιο 2014 με πεντάωρη φυσική ημερήσια παρουσία σε εβδομαδιαία βάση στο ειδικό σχολείο.

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε είναι η μεικτή, αποτελούμενη από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Την ομάδα στόχου αποτέλεσαν ο μαθητής με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) και οι ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιούνταν με την πρακτική άσκηση του ερευνητή και τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους που ορίζονται μέσα από το σχεδιασμό του ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος, με έμφαση σε δεξιότητες που διευρύνουν τα επίπεδα αυτονομίας και κοινωνικής προσαρμογής. Ακολούθως, αναπτύχθηκε η παιδαγωγική μεθοδολογία του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Σύμφωνα με αυτό, δομήθηκαν πέντε διαχειριστικές φάσεις: η εμπειρική παρατήρηση, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το διδακτικό σχέδιο διαφοροποιήσεων, η υλοποίηση του προγράμματος και η αξιολόγηση της

αποτελεσματικότητας του σχεδίου. Ακόμη, συμπεριλήφθηκαν συνεντεύξεις από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή της μελέτης, με έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που παρευρίσκεται δίπλα στο μαθητή. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χορήγηση μικρής κλίμακας ερωτηματολογίου με βάση τις υποθέσεις της έρευνας.

## **Λέξεις-κλειδιά**

Διδασκαλία, προσαρμοστικές κοινωνικές δεξιότητες, ειδικό σχολείο, σύνδρομο Down

## **Abstract**

The present study deals with the management of problems of social behavior and social adjustment in child with Down syndrome through teaching adaptive social skills to the special school. The hypotheses of the research study: a) if the teaching of social skills broadens the levels of independence of the student with mental intellectual disabilities (Down syndrome), b) if the Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN) oriented to the social adjustment contributes to the daily communication skills at school and at home. The study was conducted in the field of special training and education during the school year 2013-2014 in a special school in the Attica basin. Specifically, it was conducted from October 2013 to April 2014 with five-hour daily physical presence on a weekly basis in a special school.

The methodology applied is mixed, consisting of quantitative and qualitative data. The target group consisted of the student with intellectual disability (Down syndrome) and the adults who come into contact with him. The qualitative data was collected through the methodology of observation. The way and the time of the involvement of the target group were identified with the practical training of the researcher and the case study of the student with intellectual disability (Down syndrome) with participatory observation for 180 hours. The observational tools include the empirical observation of the student, the tables of informal educational assessment - Checklists of Basic Skills (CBS), the Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN, the observations on general learning difficulties, as well as the teaching goals defined through the planning of the annual,

monthly, weekly and daily curriculum, with an emphasis on the skills that broaden the levels of autonomy and social adjustment. Subsequently, the pedagogical methodology that was developed was the Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). According to this, five management stages were structured: the empirical observation, the informal educational assessment, the teaching plan of differentiations, the program implementation and the evaluation of the effectiveness of the plan. There were also included interviews with all adults involved with the student of the study, emphasizing on the special education teacher who attends the student. The quantitative data was collected by administering a small-scale questionnaire based on the assumptions of the research.

## **Keywords**

Teaching, adaptive social skills, special school, Down syndrome

## **Riassunto**

Il presente studio si occupa della gestione dei problemi di comportamento sociale e di adattamento sociale in bambino con sindrome di Down attraverso l'insegnamento delle abilità sociali di adattamento alla scuola speciale. Le ipotesi della ricerca studiare: a) se l'insegnamento delle abilità sociali amplia i livelli di indipendenza dello studente con disabilità intellettive mentali (sindrome di Down), b) se l'Inserimento Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES) orientato alla regolazione sociale contribuisce alle capacità di comunicazione quotidiana a scuola ea casa. Lo studio è stato condotto nel campo dell'istruzione speciale durante l'anno scolastico 2013-2014 in una scuola speciale nel bacino dell'Attica. In particolare, è stato condotto da ottobre 2013 ad aprile 2014, con cinque ore ogni giorno presenza fisica su base settimanale in una scuola speciale.

La metodologia applicata è misto, costituito da dati quantitativi e qualitativi. Il gruppo target era costituito da studente con disabilità intellettiva (sindrome di Down) e gli adulti che entrano in contatto con lui. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso la metodologia di osservazione. Il modo e il tempo del coinvolgimento del

gruppo target è stato identificato con la formazione pratica del ricercatore e il caso di studio dello studente con disabilità intellettiva (sindrome di Down) con l'osservazione partecipata per 180 ore. Gli strumenti di osservazione comprendono l'osservazione empirica dello studente, le tabelle di valutazione educativa informale - Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC), il Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES), le osservazioni sulle difficoltà generali di apprendimento, così come gli obiettivi didattici definiti attraverso la progettazione del piano di studi annuale, mensile, settimanale e giornaliera, con particolare attenzione per le competenze che ampliano i livelli di autonomia e di adattamento sociale. Successivamente, la metodologia pedagogica che è stato sviluppato è stato il Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento Programma di una Istruzione Speciale ed Insegnamento per bambini con Bisogni Educativi Speciali (MISIPISicBES). Secondo questo, cinque fasi di gestione sono stati strutturati: l'osservazione empirica, la valutazione di istruzione informale, il piano insegnamento di differenziazioni, l'attuazione del programma e la valutazione dell'efficacia del piano. Ci sono stati anche inclusi interviste a tutti gli adulti coinvolti con lo studente dello studio, sottolineando l'insegnante di educazione speciale che assiste lo studente. I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario su piccola scala sulla base delle ipotesi della ricerca.

### **Parole chiave**

Insegnamento, abilità sociali adattive, scuola speciale, syndrome di Down



## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα προέκυψε έπειτα από το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Down, καθώς και το γεγονός ότι αφορά ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού: τα άτομα με σύνδρομο Down (1:600 γεννήσεις), τους γονείς τους και τους ειδικούς που ασχολούνται με αυτά. Η μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τη συνεισφορά της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Down πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και την αποτελεσματικότητα ενός λεπτομερώς σχεδιασμένου προγράμματος διδασκαλίας που να ακολουθεί τις αρχές της εξατομίκευσης, της δόμησης, της σαφούς στόχευσης και της ενταξιακής παιδαγωγικής στη μαθησιακή και ψυχοδυναμική ενίσχυση ενός μαθητή με σύνδρομο Down που φοιτά στο ελληνικό Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Σε όλη τη διαδικασία της ερευνητικής εργασίας θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή και στήριξη των παρακάτω προσώπων, στα οποία εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες.

Στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Δροσινού - Κορέα Μαρία, για την έμπνευση και την ενθάρρυνσή της, τη μεταλαμπάδευση των γνώσεών της και των επιστημονικών της συμβουλών, τις διορθώσεις, την κατανόηση, τη συνεπέστατη συνεργασία της και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Στους συνεπιβλέποντες και μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, κα. Ζυγά Σοφία, επίκουρο καθηγήτρια, και κ. Παπαχριστόπουλο Νικόλαο, διδάκτωρ – ψυχολόγο και ψυχοθεραπευτή, για την επιστημονική συμβολή τους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Στο διευθυντή του 10<sup>ου</sup> Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, κ. Κασσιανό Παναγή, στη δασκάλα, στην ψυχολόγο, στη γυμνάστρια, στη λογοθεραπεύτρια, στο βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, καθώς και στους γονείς του παιδιού της μελέτης για την άψογη συνεργασία τους και συμμετοχή τους στη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Τέλος, αφιερώνω την εργασία μου στην οικογένειά μου, για την υπομονή και την πολύτιμη βοήθειά της. Ειδικότερα στους γονείς μου, Κωνσταντίνο και Ακριβή, για την ακούραστη συμπαράσταση και υποστήριξή τους και στην αδερφή μου,

Βιργινία, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου προσέφερε σε κάθε μου βήμα.

## **Εισαγωγή**

Η διδασκαλία προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, όπως είναι το σύνδρομο Down, τα οποία δυσκολεύονται και κάποιες φορές αδυνατούν να απομοιώσουν ακαδημαϊκές γνώσεις (Δροσινού, 2006· Χρηστάκης, 2006· Χρηστάκης, 2013). Το σχολικό τους πρόγραμμα περιλαμβάνει δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων, με τελικό σκοπό την αυτονομία και την κοινωνικοποίησή τους (Χρηστάκης, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με σύνδρομο Down σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο δεν τους επηρεάζουν στο να συνάψουν φιλίες μέσα ή έξω από την τάξη προκειμένου να ενταχθούν (Laws, Taylor, Bennie, & Buckley, 1996). Η (Lorenz, 1995) μελέτησε τα αποτελέσματα της ένταξης μαθητών με σύνδρομο Down, αποδεικνύοντας ότι η νομοθεσία από μόνη της δεν αρκεί, αλλά είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικές μονάδες να υιοθετούν την αρχή της ένταξης, να περνούν άμεσα στη δράση με την παροχή χρηματοδότησης για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να εκπαιδεύονται κατάλληλα όσοι εμπλέκονται με την αξιολόγηση και την ένταξη των παιδιών αυτών. Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έγκειται σε προσαρμογές που αφορούν κυρίως τη διδασκαλία μέσω της Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση στα γλωσσικά μαθήματα (Δροσινού, 2014). Αυτή είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και στη χρησιμότητά τους για την καθημερινή τους ζωή. Ο ρυθμός της διδασκαλίας προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο επιβραδύνεται, οι στόχοι τεμαχίζονται σε μικρά βήματα και συγκεκριμενοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο οι έννοιες και οι δεξιότητες, οι οποίες πρόκειται να διδαχθούν με τα κατάλληλα υλικά και μέσα διδασκαλίας, προσαρμοσμένα στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του μαθητή με σύνδρομο Down (Δροσινού και συν., 2009).

Η πρώτη και βασική υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας ταυτίζεται με τον τίτλο της παρούσας έρευνας και αφορά τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της

διδασκαλίας κοινωνικών προσαρμοστικών δεξιοτήτων μέσα από μία μελέτη περίπτωσης παιδιού με νοητική καθυστέρηση και διάγνωση για σύνδρομο Down στο ειδικό σχολείο.

Ακολούθως, σύμφωνα με αυτή τη βασική υπόθεση εργασίας καθορίστηκαν άλλες δύο υποθέσεις ερευνητικής εργασίας που επιδιώκουν να δώσουν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1) Εάν η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down). 2) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι.

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής εργασίας, επιδιώκεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η ανάλυση των θεωρητικών εννοιών που παρουσιάζονται σε αυτήν. Ειδικότερα, αναλύεται η έννοια της διδασκαλίας, με εκτενή αναφορά στα μοντέλα, τις αρχές και τις μεθόδους διδασκαλίας. Ακολούθως, παρουσιάζεται το ειδικό σχολείο ως θεσμός και ως σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η ενταξιακή παιδαγωγική που ακολουθείται σε αυτό. Επιπρόσθετα, αναλύονται οι προσαρμοστικές κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα οι έννοιες: προσαρμοστικότητα, συνεργασία και κοινωνικές δεξιότητες και παρουσιάζονται προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρουσιάζονται, ακόμη, οι άξονες που ορίζει το Πρόγραμμα Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) για τις κοινωνικές δεξιότητες. Εν συνεχεία, αναλύονται εκτενώς οι έννοιες της νοημοσύνης και της νοητικής καθυστέρησης και παρουσιάζεται το σύνδρομο Down, καθώς και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Down. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου περιγράφεται το πρόβλημα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, η σκοπιμότητά της και οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως ορίστηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται και αναλύεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν μεικτή και αφορούσε τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης σε μαθητή με σύνδρομο Down που φοιτά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και μελετήθηκαν οι απόψεις των ενηλίκων που εμπλέκονται με το παιδί της μελέτης. Για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: η Συμμετοχική

Παρατήρηση και ειδικότερα η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης μέσω της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης, την Ειδική Διδακτική και τις διδακτικές διαφοροποιήσεις, καθώς και τις συνεντεύξεις από όλους τους ενήλικες που εμπλέκονται με το μαθητή με σύνδρομο Down. Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: ερωτηματολόγια, μικρής κλίμακας, τύπου Likert που χορηγήθηκαν σε όλους τους ενήλικες που εμπλέκονται με το παιδί με σύνδρομο Down και κοινωνικές ιστορίες για την αξιολόγηση του διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και επιδιώκεται η εκτενής ανάλυσή τους. Το κεφάλαιο ξεκινάει με την παρουσίαση των ευρημάτων για κάθε μία από τις υποθέσεις εργασίας. Οι πίνακες συχνότητας των απαντήσεων που δείχνουν τις αναλογίες και τις διαφορές της σπουδαιότητας μεταξύ των διαφόρων ομάδων του δείγματος, σύμφωνα με τη μεταβλητή του «φύλου», παρουσιάζονται στο κεφάλαιο, συνοδευόμενοι από διαγράμματα σχετικά με τα στοιχεία που αποκτήθηκαν από τα ξεχωριστά, υπό μελέτη ζητήματα της κάθε υπόθεσης. Για κάθε μία από τις υποθέσεις εργασίας παρουσιάζονται τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα της έρευνας. Τα ποιοτικά ευρήματα αφορούν τις μεταβολές στην αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση, τα ευρήματα της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης κατά την παρέμβαση, τα ευρήματα της ειδικής διδακτικής και των διαφοροποιήσεων, καθώς και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Τα ποσοτικά ευρήματα αφορούν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των πειραμάτων με τις κοινωνικές ιστορίες. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των ευρημάτων και γίνεται μία πιο εκτενής συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη θεωρία και την έρευνα που έχει ήδη παρουσιαστεί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄**

**Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος βιβλιογραφικά  
τεκμηριωμένη**

# 1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

## 1.1. Εισαγωγή

Έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες και απόψεις σχετικά με την έννοια και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Όπως, όμως, αναφέρει ο Χρηστάκης (2011, 2013), όλοι συμφωνούν στο γεγονός ότι «...η διδασκαλία είναι ένα φαινόμενο ή μια διαδικασία αρκετά περίπλοκη και ανεπανάληπτη.». Η κάθε διδασκαλία σχεδιάζεται και εκτελείται από τον εκπαιδευτικό με βάση συγκεκριμένες αρχές και κανόνες και είναι μοναδική. Τα κριτήρια επιτυχίας ή αποτυχίας μιας διδασκαλίας μπορεί να είναι τόσο υποκειμενικά, όσο και αντικειμενικά και αφορούν το δάσκαλο, το μαθητή, το γνωστικό αντικείμενο, τους διδακτικούς στόχους, τα διδακτικά υλικά και μέσα, τη μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και κοινωνικούς, πολιτιστικούς, κ.α., παράγοντες. Το ειδικό δημοτικό σχολείο ως βασικός θεσμός υποχρεωτικής εκπαίδευσης καλείται να προσαρμοστεί σε αυτά τα δεδομένα που αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και να ακολουθήσει μία ενταξιακή πολιτική που θα προάγει την αυτονομία και την επιβίωση των παιδιών αυτών στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

### 1.1.1. Μοντέλα διδασκαλίας

Κάθε διδασκαλία σχεδιάζεται και εκτελείται με βάση συγκεκριμένους κανόνες και αρχές. Τα διδακτικά μοντέλα είναι αυτά που καθορίζουν τους κανόνες, τις αρχές και το είδος της εκάστοτε διδασκαλίας. Λόγω των πολυάριθμων προσώπων που ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πάρα πολλά διδακτικά μοντέλα, τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί. Ο Χρηστάκης (2011, 2013) αναφέρει ενδεικτικά κάποια από αυτά τα μοντέλα, όπως το μοντέλο των έξι μεταβλητών του Helmar Frank, ο οποίος ήταν Γερμανός μαθηματικός και παιδαγωγός και ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που εφάρμοσε μαθηματικές μεθόδους στη διδασκαλία και την ψυχολογία. Καθιέρωσε μία μέθοδο μέτρησης της νοημοσύνης σε μία απόλυτη και ομοιογενή κλίμακα και όχι σε σύγκριση μεταξύ των ατόμων. Όλες οι διαδικασίες διδασκαλίας μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια μέσω των έξι διδακτικών μεταβλητών του Helmar Frank. Αυτές είναι οι εξής: το σύστημα εκμάθησης, το σύστημα διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο, οι στόχοι, το περιβάλλον και η αλγοριθμική διδασκαλία

(Bung, 1982). Ακολούθως, αναφέρεται στο μοντέλο της ανάλυσης του Leon van Gelder, ο οποίος ήταν καθηγητής εκπαίδευσης στο Γκρόνινγκεν της Ολλανδίας και θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της παιδαγωγικής. Το μοντέλο του είναι γνωστό στην εκπαίδευση ως «διδασκτικό μοντέλο του van Gelder». Εν συνεχεία, παραθέτει το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (direct learning), το μοντέλο της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας που έχει δύο μορφές: της διαθεματικής προσέγγισης της ύλης και της μελέτης του περιβάλλοντος, το μοντέλο των διδασκτικών ενοτήτων (teaching units) και το μοντέλο της ανάλυσης έργου (task analysis), το οποίο αποτελεί μοντέλο αγγλοσαξονικής προέλευσης και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη διδασκαλία διδασκτικών στόχων που αφορούν δεξιότητες, τις οποίες το παιδί μπορεί να κατακτήσει με βήμα προς βήμα προσέγγιση (π.χ. δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης) (Χρηστάκης, 2011, 2013).

Ο Χρηστάκης (2006) υποστηρίζει ότι για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση τα πλέον κατάλληλα διδασκτικά μοντέλα κρίνονται τα εξής: το μοντέλο των διδασκτικών ενοτήτων (teaching units), σύμφωνα με το οποίο η ύλη οργανώνεται σε ενότητες με βάση τις αρχές της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας, της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, και το μοντέλο της ανάλυσης έργου (task analysis), δηλαδή η βήμα προς βήμα προσέγγιση του διδασκτικού στόχου.

### **1.1.2. Διδακτικές αρχές**

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έγκειται σε ορισμένες διδακτικές αρχές και κανόνες. Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη μάθηση, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Το χαμηλό νοητικό δυναμικό, η ανεπαρκής γλωσσική ανάπτυξη, η περιορισμένη μνήμη, η δυσκολία κατανόησης αφηρημένων εννοιών, η εύκολη διάσπαση προσοχής, η έλλειψη δημιουργικής σκέψης, η δυσκολία στην κρίση, στο συλλογισμό και στη γενίκευση είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας, προκειμένου να διεξαχθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία και να επιτευχθεί η μάθηση (Χρηστάκης, 2006).

Μερικές σημαντικές διδακτικές αρχές για τη διδασκαλία των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης είναι οι εξής: η αρχή της εποπτείας, η παιδοκεντρική αρχή, η εγγύτητα στη ζωή και η εμπέδωση και η άσκηση. Σύμφωνα με την αρχή της εποπτείας, η άμεση επαφή και η επαρκής εποπτεία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Κατά την παιδοκεντρική αρχή, η διδασκαλία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, σε συνδυασμό με τον τελικό σκοπό και τις επιμέρους επιδιώξεις της ειδικής εκπαίδευσης. Η εγγύτητα στη ζωή αποτελεί τη βασικότερη αρχή στην εκπαίδευση κάθε παιδιού, καθώς η διδασκαλία πρέπει να συνδέεται με την πραγματική ζωή και να ικανοποιεί τις σύγχρονες, αλλά και τις μελλοντικές ανάγκες της ζωής του παιδιού. Τέλος, όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2011, 2013), η εμπέδωση και η άσκηση αποτελούν αρχές, σύμφωνα με τις οποίες η συνεχής επανάληψη και εξάσκηση δεξιοτήτων, γνώσεων και εμπειριών συμβάλλουν καθοριστικά στην κατάκτησή τους και στην ικανότητα αξιοποίησής τους στη ζωή.

Ο Καλαντζής (1985) έχει, επίσης, αναφερθεί στις διδακτικές αρχές της διδασκαλίας παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Μάλιστα, τις διέκρινε σε γενικές και ειδικές αρχές διδασκαλίας. Στις γενικές αρχές διδασκαλίας περιλαμβάνονται οι εξής αρχές: η αρχή των προσαρμοσμένων προγραμμάτων, η αρχή του εντοπισμού του διδακτικού προγράμματος στο χωροχρονικό σύστημα του άμεσου, συγκεκριμένου φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, η αρχή της βοήθειας και της θεραπευτικής παρέμβασης, η αρχή της εγγύτητας (ή χρησιμότητας) στη ζωή, η παιδοκεντρική αρχή και η αρχή της εμπέδωσης και της άσκησης. Στις ειδικές αρχές διδασκαλίας περιλαμβάνονται οι ακόλουθες αρχές: η αρχή της κινητοποίησης και δραστηριοποίησης του εξελικτικού λειτουργικού μηχανισμού, η αρχή της ισόρροπης ανάπτυξης, η αρχή της φυλογενετικής σκέψης, η αρχή του θυμογενούς αυτοματισμού, η αρχή της αγωγής των αισθήσεων, η αρχή της αγωγής της κινητικότητας, η αρχή της ποιοτικής- δυναμικής της παιδαγωγικής θεραπείας, η αρχή της αληθινής παιδαγωγικής επαφής, η αρχή της συνειδητοποίησης των ασκήσεων και η αρχή της γενικής στοιχειώδους πρακτικής μόρφωσης.

Πιο αναλυτικά, ως προς τις γενικές αρχές διδασκαλίας, σύμφωνα με την αρχή των προσαρμοσμένων προγραμμάτων, τα αναλυτικά και τα διδακτικά προγράμματα, προκειμένου να έχουν πρακτική αξία, σχεδιάζονται με βάση τις ενδοατομικές και διατομικές διαφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και



αφορούν το νοητικό δυναμικό, τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών, σε συνδυασμό με τον τελικό σκοπό της ειδικής εκπαίδευσης. Κατά την αρχή του εντοπισμού του διδακτικού προγράμματος στο χωροχρονικό σύστημα του άμεσου, συγκεκριμένου φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, για να γίνει το παιδί ένας ικανός στη μετέπειτα ζωή του ενήλικας, θα πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα και να αξιοποιηθούν όλες οι γνώσεις, οι εμπειρίες και τα βιώματα του άμεσου φυσικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος, στο οποίο θα συνεχίσει να ζει. Η αρχή της βοήθειας και της θεραπευτικής παρέμβασης θέτει ως σκοπό της διδασκαλίας την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του παιδιού, παράλληλα με τον έλεγχο του περιβάλλοντος, ώστε η μεταξύ τους αλληλεπίδραση να είναι αποτελεσματική και εποικοδομητική. Σύμφωνα με την αρχή της εγγύτητας (ή χρησιμότητας) στη ζωή, η ύλη που επιλέγεται να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να είναι πλούσια σε γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες κατανοητές και χρήσιμες για τη ζωή τους. Ακόμη, σύμφωνα με την παιδοκεντρική αρχή, συστήνεται ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να γίνεται με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, κατά την αρχή της εμπέδωσης και της άσκησης, η διαρκής επανάληψη και εξάσκηση έχουν καθοριστικό ρόλο στην παγίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, ακόμα και μετά τη διδασκαλία.

Ως προς τις ειδικές αρχές διδασκαλίας, με την αρχή της κινητοποίησης και δραστηριοποίησης του εξελικτικού λειτουργικού μηχανισμού, επιδιώκεται μέσα από την επέμβαση στις φυσικές εξελικτικές δυνάμεις του παιδιού, η αποτελεσματική βελτίωση και ανάπτυξη των εξελικτικών του δυνάμεων. Με την αρχή της ισόρροπης ανάπτυξης, επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού ανάλογα με τις δυνατότητές του. Κατά την αρχή της φυλογενετικής σκέψης, ακολουθείται η φυσική εξελικτική πορεία του παιδιού, δίνοντας έμφαση κάθε φορά στα σημεία ανεπάρκειας. Πρέπει, δηλαδή, το παιδί με σοβαρές δυσκολίες μάθησης να αντιμετωπίζεται ως παιδί της ηλικίας του με ελλείψεις και ανεπάρκειες, παρά ως παιδί μικρότερης ηλικίας χωρίς ελλείψεις και ανεπάρκειες. Έτσι, είναι πιθανό να καλύψει κάποιο μέρος της ανάπτυξης ενός παιδιού ίδια ηλικίας και φυσιολογικής νοημοσύνης. Η αρχή του θυμογενούς αυτοματισμού αφορά τη συμβολή των συναισθημάτων στην αποτελεσματικότερη κινητοποίηση του φυσικού εξελικτικού μηχανισμού. Για το λόγο αυτό, συστήνεται η χρήση τεχνικών και μεθόδων, όπως η μίμηση, η μουσικοκινητική, η δραματοθεραπεία, κ.α. Επιπρόσθετα, η αρχή της

αγωγής των αισθήσεων σχετίζεται με την αισθητηριακή αντίληψη που αποτελεί τη βάση κάθε διδασκαλίας. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν αισθητηριακές ανεπάρκειες. Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία προϋποθέτει την ανάπτυξη των αισθητηριακών λειτουργιών. Κατά την αρχή της αγωγής της κινητικότητας, η ανάπτυξη της κινητικότητας του παιδιού αποτελεί βασικό βήμα στο να ανακαλύψει τον κόσμο γύρω του. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, το παιδί περνάει από το «εγώ» στον περιβάλλοντα χώρο του, αποκτώντας ολοένα και περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες. Με την αρχή της ποιοτικής- δυναμικής της παιδαγωγικής θεραπείας, στόχος της διδασκαλίας είναι η ποιοτική και όχι ποσοτική παροχή εκπαίδευσης μέσα από θεραπευτικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με την αρχή της αληθινής παιδαγωγικής επαφής, κατά τη διδακτική πράξη ο δάσκαλος οφείλει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και τις στάσεις του στις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού. Θα πρέπει να είναι φιλικός, καθοδηγητικός, εμπυχωτικός και συγκαταβατικός, αλλά και επιπληκτικός και απαιτητικός, όπου το παιδί τα καταφέρνει. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ο δάσκαλος πρέπει να κρατά μία ισορροπία ανάμεσα στη συνεργασία και τη συντροφικότητα, καταρρίπτοντας την αρχή της «αυθεντίας». Ακολούθως, η αρχή της συνειδητοποίησης των ασκήσεων ορίζει ότι μέσα από τις ασκήσεις ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να υπερβούν οι μαθητές τις δυσκολίες τους και να βελτιώσουν τα επιτεύγματά τους. Στόχος είναι η ποιοτική αλληλεπίδραση και η απαίτηση της ελάχιστης προσπάθειας. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια και κατανοούν τη σημασία της άσκησης και της συμμετοχής. Τέλος, η αρχή της γενικής στοιχειώδους πρακτικής μόρφωσης αποτελεί την πλέον βασική αρχή στην εκπαίδευση που παρέχουν τα σχολεία ειδικής αγωγής. Η διδασκαλία οφείλει να συνδέεται με την πραγματική ζωή των παιδιών και να παρέχει γνώσεις και εμπειρίες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας (Χρηστάκης, 2011, 2013).

### **1.1.3. Μέθοδος διδασκαλίας**

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, 2013), έχουν δημιουργηθεί και χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς πολλές μέθοδοι διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων, χωρίς όμως, να είναι όλες το ίδιο κατάλληλες ή αποτελεσματικές. Το ζητούμενο είναι η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται να προσφέρει στο παιδί το μεγαλύτερο δυνατό όφελος με το μικρότερο κόστος (Χρηστάκης, 2011, 2013).

Η μέθοδος που συμφωνούν οι περισσότεροι ειδικοί (Essex School Psychological Service, 1987· Χρηστάκης, 1994· Smith & Luckasson, 1995· Αγαλιώτης, 1999) ότι προσφέρεται περισσότερο και αποδίδει καλύτερα στις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης είναι η άμεση διδασκαλία. Η αξία της συγκεκριμένης μεθόδου είχε τονιστεί παλιότερα (Hodges & Buzzelli, 1984· Reason & Boote, 1986) και επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος Follow Through. Πρόκειται για ερευνητικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ το 1968 με σκοπό την αύξηση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών αυτών αυξήθηκαν κατά 60%, ότι το μόνο διδακτικό μοντέλο που είχε θετικά αποτελέσματα ήταν το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας, καθώς και ότι η άμεση διδασκαλία αποδείχτηκε το πιο αποτελεσματικό μοντέλο, όχι μόνο για τα παιδιά χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου, αλλά και για τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2011, σσ. 166-167· Χρηστάκης, 2013, σσ. 205-206).

Ο Χρηστάκης αναφέρει στα βιβλία του (Χρηστάκης, 2011, σσ. 170-173· Χρηστάκης, 2013, σσ. 208-212) ότι κατά τη διεξαγωγή της άμεσης διδασκαλίας ακολουθούνται τέσσερα βήματα: η επίδειξη, η καθοδήγηση, η εξέταση και η διόρθωση. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ο δάσκαλος εκτελεί και δείχνει την εργασία στα παιδιά, έπειτα την εκτελούν μαζί με τη βοήθεια του δασκάλου, εν συνεχεία, την εκτελούν μόνα τους χωρίς βοήθεια και, τέλος, επισημαίνονται από το δάσκαλο τυχόν λάθη ή αδυναμίες των παιδιών. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως ότι είναι εφαρμόσιμη σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή της είναι πολύ εύκολη, οι διορθώσεις γίνονται άμεσα, με αποτέλεσμα τη σωστή μάθηση και μπορεί να εφαρμοστεί και από άτομα που δεν είναι εξειδικευμένα, όπως οι γονείς.

## **1.2. Το Ειδικό Σχολείο**

Το Ειδικό Σχολείο αποτελεί μία από τις βασικές δομές Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Η Ζώνιου-Σιδέρη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) αναφέρει ότι τα ειδικά σχολεία, με τη σημερινή τους μορφή, αποτελούν ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες που εφαρμόζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στα παιδιά εκείνα, για τα οποία δεν έχει μεριμνήσει το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και ότι το ειδικό σχολείο είναι κατά βάση μια ειδική μορφή βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακόμα και στις περιπτώσεις,

όπου οι ίδιες οι δομές του το θέλουν αυτόνομο. Λειτουργεί με τις διδακτικές μεθόδους, τα μέτρα, τα σχολικά προγράμματα και τους στόχους που έχουν και τα γενικά σχολεία. Όλες οι μορφές του (πχ. διοικητική, νομοθετική, λειτουργική, κλπ.) εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Από την πλευρά της η Ιμβριώτη (1939) υποστηρίζει πως βασικός σκοπός του ειδικού σχολείου θα είναι να εντάξει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο. Η βασική του αρχή που θα τα διέπει θα είναι να καταπολεμήσει τις αντικοινωνικές τάσεις που τα χαρακτηρίζουν και να τα κάνει χρήσιμα τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1976), ο τελικός σκοπός του ειδικού σχολείου είναι ο ίδιος με εκείνο του γενικού σχολείου, με μια διαφορά στα μέσα και στο βαθμό της επίτευξής του, εξαιτίας του ειδικού αντικειμένου και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι γεγονός πως το σχολείο ως ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης προσφέρει στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα σημαντικότερα είναι ότι συμβάλλει και καθορίζει τη δόμηση και την εξέλιξη της προσωπικότητας, καθώς και ότι καθορίζει την επίδοση, τη συμπεριφορά και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον πλέον πρόσφατο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008), η ΕΑΕ είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, υπ' αριθμό 3699, όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών μπορεί να παρέχεται σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), ώστε να διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ (Δροσινού & Παπαλεωνίδα, 2012).

### 1.2.1. Ενταξιακή Παιδαγωγική στο Ειδικό Σχολείο

Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970, έλαβαν χώρα τρία ιστορικά γεγονότα που συνέβαλαν στη δημιουργία μιας νέας εποχής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και να αλλάξουν ριζικά τις κοινωνικές αντιλήψεις, καθιστώντας το πρόβλημα από ανθρωπιστικό σε κοινωνικό-εκπαιδευτικό: Η έκθεση Warnock (1978) που υποστηρίζει την αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη, αναφέροντας ότι όλα τα άτομα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία που εισάγει τον όρο συμπερίληψη (inclusion) και αναφέρει ότι κατευθυντήρια αρχή αποτελεί η υποχρέωση των σχολείων να υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και άλλες δυνατότητές τους και η σύμβαση για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες του ΟΗΕ (2006), στην οποία τα κράτη που υπογράφουν δεσμεύονται να οργανώσουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα όπου ο κανόνας είναι η κοινή εκπαίδευση μαθητών χωρίς και με αναπηρία (Χρηστάκης, 2006, σσ. 123-125).

Ένας μεγάλος προβληματισμός που γεννήθηκε μετά το θεσμό του Ειδικού Σχολείου προήλθε από την ταχύτατη αύξηση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μεγάλη αύξηση των Ειδικών Σχολείων αποτελεί δείγμα κοινωνικής απόρριψης. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) τονίζει ότι η ταχύτατη ανάπτυξη των δομών ειδικής αγωγής στη χώρα μας οδήγησε στη δημιουργία ενός δυαδικού συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο με τη σειρά του εδραίωσε μια κουλτούρα αποκλεισμού και τελικά ενός εκτεταμένου διαχωρισμού μεταξύ των ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρόνοιας.

Κάπως έτσι, γεννήθηκε η ιδέα και η έννοια της ενσωμάτωσης και της ένταξης των ανάπηρων μαθητών. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006), ο όρος ενσωμάτωση νοηματικά έχει άμεση σχέση με τον όρο κοινωνικοποίηση και υποδηλώνει την ένταξη του παιδιού στην τάξη, στο σχολείο και αργότερα στην εργασία και στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κατά καιρούς χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι: ένταξη (inclusion), ενσωμάτωση (integration), ομαλοποίηση (normalization) και συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education), οι οποίοι άλλοτε λειτουργούν ως ταυτόσημοι και άλλοτε υποδηλώνουν διαφορετικές διεργασίες και διαφορετικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ψυχολογικές, αλλά και πολιτικές (Ζώνιου-

Σιδέρη, 2011, σσ. 161-169). Όπως αναφέρει και η Ζώνιου – Σιδέρη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 161-163) στην ελληνική βιβλιογραφία, είναι συχνή η ταύτιση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τους δύο αυτούς όρους. Μάλιστα στο ιταλικό σύστημα, σε αντίθεση με το ελληνικό, σύμφωνα με το νόμο 104 της ιταλικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, όλα τα παιδιά βρίσκονται και εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη. Αυτός ο νόμος ενισχύει την ένταξη των παιδιών με αναπηρία μέσα στην κοινή τάξη και η εκπαίδευση λειτουργεί με βάση τους εξής δύο άξονες: τη σχολική και την κοινωνική ένταξη (Farinella, 2013). Σύμφωνα με τους Ζησιμόπουλο και Τσιούτσια (2013), η τροποποίηση και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου για τους μαθητές με νοητικές δυσκολίες συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη ένταξή τους. Με τον τρόπο αυτό, παύει να δίνεται βαρύτητα μόνο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον μετατίθεται πλέον στους τρόπους και το περιεχόμενό της.

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006), λαμβάνοντας υπόψη ένα από τα μοντέλα για την ενσωμάτωση, ορίζονται τρία είδη ενσωμάτωσης: η χωροταξική, η κοινωνική και η διδακτική ενσωμάτωση. Η χωροταξική ενσωμάτωση περιορίζεται στην απλή συνύπαρξη των ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών στον ίδιο σχολικό χώρο. Η κοινωνική ενσωμάτωση επεκτείνεται στη συμμετοχή των παιδιών με δυσκολίες σε κοινές δραστηριότητες κοινωνικής ζωής του σχολείου με τα παιδιά του κοινού σχολείου, με αποτέλεσμα την καλύτερη κοινωνικοποίησή τους και την αλλαγή της στάσης των άλλων απέναντί τους. Η διδακτική ενσωμάτωση αφορά την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς δυσκολίες ίδιας ηλικίας στο ίδιο σχολείο και την ίδια τάξη, στην οποία οι μαθητές που εντάσσονται χρειάζονται πρόσθετη υποστηρικτική διδακτική εργασία κάποιες ώρες από δάσκαλο ειδικής αγωγής.

## **2. ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τρεις πολύ βασικές έννοιες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, αλλά και κάθε παιδιού. Οι έννοιες αυτές είναι η προσαρμοστικότητα, η συνεργασία και οι κοινωνικές δεξιότητες. Πρόκειται για δεξιότητες που ενισχύουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του και καθορίζουν την κοινωνική του συμπεριφορά, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και σε αυτό της οικογένειας. Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των

παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελούν προϋπόθεση μιας επιτυχημένης ένταξης στο σχολείο, στο σπίτι και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες.

Με τον όρο «προσαρμοστικότητα» εννοούμε τη δεξιότητα, κατά την οποία το άτομο είναι ικανό να κατανοήσει τις συνθήκες, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο πρόκειται να ενταχθεί. Η προσαρμοστικότητα αποτελεί τη βασικότερη δεξιότητα, με την οποία το παιδί μπορεί να ενταχθεί ομαλά σε κάθε νέο περιβάλλον και να αντιμετωπίσει καταστάσεις, στις οποίες εμπλέκεται καθημερινά. Σημαντικό στοιχείο της προσαρμοστικότητας είναι η ευελιξία και στόχος της είναι η επιβίωση στις νέες συνθήκες μέσα από την αναζήτηση, την ανακάλυψη και την αξιοποίηση τρόπων προσαρμογής. Άμεσα συνδεδεμένος με αυτές τις έννοιες είναι και ο όρος «ετοιμότητα», ο οποίος αναφέρεται στις αναπτυξιακές φάσεις του παιδιού και την ετοιμότητά του σε διανοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και σωματικό επίπεδο. Η σχολική ετοιμότητα αφορά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει, προκειμένου να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τα ευρήματα των νευροεπιστημών στο θέμα της πλαστικότητας του εγκεφάλου (Κολιάδης, 2002) (Goswami, 2004), η ετοιμότητα κατανοείται με την παιδαγωγική προσέγγιση της διαβίου υποστήριξης των αναπτυξιακών δεξιοτήτων των μαθητών με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Με τον τρόπο αυτό, η σχολική ετοιμότητα νοείται ως η συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση που έχει στόχο την κινητοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και τη διδακτική τους προετοιμασία και υποστήριξη, ώστε να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα με διαφοροποιήσεις (Δροσινού και συν., 2009). Άτομα με ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ποικίλα αίτια και συγκεκριμένα σε μη ειδικές εγκεφαλικές βλάβες, συνήθως εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Τα άτομα αυτά, μπορούν να αναπτυχθούν φυσιολογικά και να έχουν επιτυχημένη σχολική ζωή, αλλά και επιτυχημένη επαγγελματική πορεία. Η διάγνωση και η αντιμετώπιση της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας εξαρτάται από το βαθμό της εγκεφαλικής διαταραχής (Δροσινού, 2010).

Η Bilmes (2012) αναφέρει ότι η προσαρμοστικότητα είναι η δυνατότητα του ατόμου να περνάει από τη μία κατάσταση στην άλλη και να τροποποιεί τη

συμπεριφορά του ανάλογα με τους κανόνες, ή το που βρίσκεται και με ποιους, χωρίς να υπονομεύονται οι αρχές ή οι βασικές αξίες. Τα προσαρμόσιμα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν πότε μπορούν να κάνουν φασαρία και πότε πρέπει να κάνουν ησυχία, πότε μπορούν να παίζουν στο πάτωμα με τους φίλους τους και πότε όχι. Προσπαθούν συχνά να συμμορφώνονται με την προτροπή ενός ενήλικα και αρχίζουν να εσωτερικεύουν τους κανόνες και τα πρότυπα των διαφορετικών περιβαλλόντων (Bilmes, 2012).

Σύμφωνα με τη (Γκιργκινούδη, 2013), οι διαταραχές της προσαρμοστικής συμπεριφοράς αφορούν εκείνους τους περιορισμούς της οι αποτελεσματικότητας να πετύχει το άτομο την απαιτούμενη ωρίμανση μάθησης και προσωπικής ανεξαρτησίας ή και την κοινωνική ανταπόκριση που αναμένεται για την ηλικία και την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης χρειάζονται συνήθως περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν και να νιώσουν άνετα σε νέα μέρη, καταστάσεις και ανθρώπους (National Society for Mentally Handicapped Children, 1983· Χρηστάκης, 2006). Δεν αντέχουν εύκολα τις αλλαγές στη ρουτίνα τους και εντάσσονται πολύ δύσκολα σε νέες δραστηριότητες και ασχολίες. Παρά τη δυσκολία και την αργή προσαρμοστικότητα, τα παιδιά αυτά με την κατάλληλη μέθοδο και διαρκή υποστήριξη μπορούν να τα καταφέρουν.

Ο Χρηστάκης (2006, σ. 159) αναφέρει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον σε σύγκριση με τα άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη, καθώς δεν έχουν ανεπτυγμένες σε ικανοποιητικό βαθμό τις γλωσσικές, τις αισθητηριακές, τις κοινωνικές, τις επαγγελματικές δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Οι προσαρμοστικές δεξιότητες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση επηρεάζουν τις εξής περιοχές: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, οικογενειακή ζωή, κοινότητα, αυτοέλεγχος, υγεία και ασφάλεια, χρήση των υπηρεσιών της κοινότητας, ακαδημαϊκές λειτουργίες, ελεύθερος χρόνος και επαγγελματική απασχόληση (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003, pp. 161-162).

Η Bilmes (2012) προτείνει κάποιους τρόπους, με τους οποίους μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει την προσαρμοστικότητά του. Η ενίσχυση της αισιοδοξίας και της αυτοπεποίθησής του, η ενθάρρυνση να εκφράζει τα συναισθήματά του και η ανάπτυξη της συναισθηματικής του ασφάλειας είναι βασικοί τρόποι για να νιώθει το παιδί πιο άνετα στο κάθε νέο περιβάλλον που πρόκειται να ενταχθεί. Θα πρέπει το παιδί να πιστέψει στις δυνατότητές του, να διαμορφώσει μία



θετική στάση προς του άλλους και να χτίζει ένα σύστημα αρχών και αξιών, προκειμένου να αναγνωρίζει το σωστό και το λάθος.

Η καλύτερη μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την πράξη και η καλύτερη μορφή διδασκαλίας είναι εκείνη, στην οποία τα παιδιά πράττουν και συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Η συνεργασία είναι αυτή που κάνει τη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεσματικότερη. Η δεξιότητα της συνεργασίας αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι λόγοι που την καθιστούν τόσο σημαντική είναι αρκετοί (Χρηστάκης, 2011, σσ. 118-119). Σύμφωνα με το Χρηστάκη (Χρηστάκης, 2011, σ. 192· Χρηστάκης, 2013, σ. 256), πρόκειται για μία δεξιότητα που ενισχύει τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και συμβάλλει στην εξισορρόπηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, διευκολύνει την εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική και η εξατομικευμένη ή διαφοροποιημένη. Με τη συνεργασία ενισχύονται οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς και η συγκέντρωση προσοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, η συνεργασία δημιουργεί ένα κλίμα ηρεμίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και ενισχύει τη συμμετοχή τους σε ομαδικά παιχνίδια. Τέλος, συμβάλλει στην ικανότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον της ενήλικης ζωής τους.

Τα βασικά στάδια ανάπτυξης της δεξιότητας συνεργασίας είναι τρία: η εργασία κατά ζεύγη, η εργασία σε ομάδα τριών παιδιών και η εργασία σε μεγαλύτερη από τριμελή ομάδα. Τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης της δεξιότητας συνεργασίας δεν περιορίζονται μόνο στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά αφορούν και δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία και τους κανόνες της τάξης (Χρηστάκης, 2011, σσ. 192-193· Χρηστάκης, 2013, σσ. 256-257). Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2001), πρέπει όλα τα παιδιά να μπορούν να πουν τη γνώμη τους, να μη διακόπτουν όταν μιλάει κάποιος άλλος, να είναι ευγενικοί με τους άλλους, καθώς και να συμμετέχουν ενεργά και να προσφέρουν στην εργασία της τάξης.

## **2.1. Κοινωνικές δεξιότητες**

Η κοινωνική ζωή ενός παιδιού αρχίζει να αναπτύσσεται ήδη από τη βρεφική του ηλικία. Το παιδί κατά την προσχολική του ηλικία έρχεται σε επαφή με όλο και περισσότερους φορείς κοινωνικοποίησης που προάγουν την αλληλεπίδρασή του με το

περιβάλλον του και ενισχύουν τη σταδιακή αποδοχή και ενσωμάτωσή του σε αυτό. Βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο, κτλ. Κατά τη σχολική του ηλικία, το παιδί καλείται πλέον να συνεργαστεί, να ακολουθήσει κανόνες, να συμμετέχει σε παιχνίδια και να συνάψει φιλίες (Winnicott, 1976· Δροσινού και συν., 2009).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν το σύνολο των ικανοτήτων που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων, στην αποδοχή από τους άλλους, στην αποτελεσματική προσαρμογή και στην αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το Gresham (1983), οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποδοχής του παιδιού από τους άλλους, στην εκτίμησή του από τους «σημαντικούς άλλους» (γονείς, φίλους, εκπαιδευτικούς), στις σχολικές επιδόσεις, στη θετική αυτοαντίληψη και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση προσαρμοστικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Η Χατζηχρήστου (2011, σ. 16) αναφέρει ότι ο περισσότερο κοινά αποδεκτός ορισμός για τις κοινωνικές δεξιότητες είναι ο εξής: «...αυτές είναι τα ιδιαίτερα συγκεκριμένα σχήματα μαθημένης παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, λεκτικής και μη λεκτικής, μέσω της οποίας επηρεάζουμε τους άλλους και προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας.». Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί αναφέρουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη φροντίδα για τους άλλους, τη σύναψη υγιών σχέσεων, τη λήψη ορθών αποφάσεων και το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004).

### **2.1.1. Ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων**

Ο όρος κοινωνικές δεξιότητες, όπως προαναφέρθηκε, αφορά την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και να επιλέγει, ανάλογα με τη δεδομένη διαπροσωπική σχέση, την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011), οι δεξιότητες που προάγουν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση είναι οι εξής: οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και οι δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής. Αναφέρει, μάλιστα, πως ειδικότερα για τα παιδιά η ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει τις εξής δεξιότητες: α) Σχέσεις με συνομηλίκους: να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και να φροντίζει τους άλλους, β) Αυτοδιαχείριση: να διαθέτει αυτοέλεγχο, να ακολουθεί τους κανόνες και να συνεργάζεται, γ)

Ακαδημαϊκή πορεία: να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου, να ολοκληρώνει την εργασία του, να ζητά βοήθεια όταν χρειάζεται και να είναι οργανωτικό, δ) Συμμόρφωση: να ακολουθεί τις οδηγίες και τους κανόνες και να μοιράζεται και ε) Διεκδίκηση: να αυτενεργεί, να αλληλεπιδρά, να παρουσιάζει τον εαυτό του, να εκφράζει τα συναισθήματά του.

### **2.1.2. Κοινωνικές δεξιότητες στο σχολείο**

Το σχολείο ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει το ρόλο της εκπαίδευσης των παιδιών στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, καθώς αποτελεί ένα πλαίσιο, στο οποίο το παιδί αλληλεπιδρά κοινωνικά σε καθημερινή βάση. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων χρήζει επιτακτική, καθώς ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και ενισχύουν την ανθεκτικότητα της ψυχικής υγείας των παιδιών μέσα από τη διαχείριση του καθημερινού άγχους και τις δυσκολίες που προκύπτουν στο περιβάλλον τους.

Σε αυτή την προσπάθεια ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Μία υγιής και εποικοδομητική σχέση μεταξύ παιδιού και δασκάλου προάγει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία υγιών φιλικών σχέσεων του παιδιού. Ακόμη, ενισχύεται η σχολική επίδοση, απουσιάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και αναστέλλεται η βία και η επιθετικότητα. Μάλιστα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου συμβάλλει στη θετική αυτοαντίληψη του παιδιού και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Χατζηχρήστου, 2011).

Καθοριστική και υψίστης σημασίας κρίνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με τη (Χατζηχρήστου, 2011), το 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν και δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες. Συνεπώς, πέρα από το μαθησιακό κομμάτι, το κοινό ή ειδικό σχολείο οφείλει να υποστηρίξει και να αναλάβει την εκπαίδευση των μαθητών αυτών στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα προς μία κατεύθυνση ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

### **2.1.3. Προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων**

Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων έδειξαν ότι μπορούν να διδαχθούν (Quinn et al., 2000· Zirpoli & Melloy, 1997· Honig & Wittmer, 1996· Sainato & Carta, 1992).

Ο Bellini (2006) αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, θα πρέπει να περιλαμβάνει διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για τη σωστή διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων, εξάσκηση σε κοινωνικές συμπεριφορές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, διαθεματική προσέγγιση των παρεμβάσεων με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών αντικειμένων και δράσεων και προσαρμογή του προγράμματος στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού.

### **2.1.4. Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) για τις κοινωνικές δεξιότητες**

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2010) και το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής, Π.Α.Π.Ε.Α., (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1996· Δροσινού και συν., 2009), τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηριζόμενα με δραστηριότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας, μαθαίνουν πώς να οργανώνουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν προεπαγγελματικές δεξιότητες με περιεχόμενο και διδακτικά σενάρια από τα ενδιαφέροντα της τοπικής αγοράς εργασίας, με την οποία διασυνδέονται και προσανατολίζονται επαγγελματικά.

Το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1996), έχει σκοπό την υποστήριξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, προκειμένου να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά, στο βαθμό που μπορούν, ώστε να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Επιπρόσθετα, το ΠΑΠΕΑ δίνει τη δυνατότητα για παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πέντε βασικούς άξονες: Σχολική Ετοιμότητα, Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, Κοινωνική Προσαρμογή, Δημιουργικές Δραστηριότητες και Προεπαγγελματική Ετοιμότητα.

Η ετοιμότητα (readiness) είναι ένας όρος πολυδιάστατος και αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως την ετοιμότητα του παιδιού στο να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος από άποψη διανοητική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται κυρίως στην ετοιμότητα του παιδιού να αποκτήσει γνώσεις, να αναπτύξει δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις που θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει: τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Μάλιστα, τα προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας συμβάλλουν καταλυτικά στην αναγνωστική και συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού και κατά την εξοικείωση του παιδιού με τη Γλώσσα, στην περίοδο του προαναγνωστικού σταδίου και του αναδυόμενου εγγραμματισμού, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Δροσινού και συν., 2009).

Η συναισθηματική οργάνωση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό τομέα στην ανάπτυξη και τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού. Η αυτοαντίληψη, η αποδοχή της αναπηρίας, η αποδοχή από τους άλλους, κτλ., αποτελούν παραμέτρους που καθορίζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και το βαθμό της κοινωνικής προσαρμογής και της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού. Τα συναισθήματα αφορούν την ανάγκη του παιδιού να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες και να αλληλεπιδρά με τους άλλους στην προσπάθειά του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον. Με την κοινωνική του προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί αναπτύσσει μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους, με αποτέλεσμα να του δημιουργούνται κίνητρα να εξερευνήσει και το ευρύτερο περιβάλλον, διευρύνοντας τις διαπροσωπικές του σχέσεις και ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή του μέσα από μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση.

Η συναισθηματική οργάνωση συνδέεται άμεσα με την αυτονομία. Η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των ανεπαρκειών από την πλευρά του παιδιού και η απόκτηση αυτοπεποίθησης επιτυγχάνεται μέσα από την αυτόνομη δράση του παιδιού και ενισχύουν την προσαρμογή του. Συνεπώς, η εφαρμογή στοχευμένων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας στην κατεύθυνση αυτή, είναι πολύ σημαντική.

Ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης επιδιώκει με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού στις εξής επιμέρους περιοχές: α) Αυτοσυναίσθημα, β) Ενδιαφέρον για μάθηση και γ) Συνεργασία με τους άλλους.

Το αυτοσυναίσθημα αφορά την άποψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του από συναισθηματική πλευρά. Εκφράζεται είτε θετικά ως συναίσθημα καλής εικόνας για τον εαυτό του, είτε αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας. Οι στοχευμένες δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας αφορούν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ειδικά σε περιπτώσεις παιδιών με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης.

Το ενδιαφέρον για μάθηση, ως περιοχή δεξιοτήτων, βασίζεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική οργάνωση και η εστίαση της προσοχής του παιδιού επηρεάζονται άμεσα από το ενδιαφέρον του για τη μάθηση. Το ενδιαφέρον ενεργοποιεί το παιδί συναισθηματικά και του δίνει κίνητρο προσοχής. Τα προγράμματα παρέμβασης με δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιάζονται με βάση τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού.

Η περιοχή της συνεργασίας με τους άλλους, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από την υποστήριξή του στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η συνεργασία με τους άλλους αφορά τη δυνατότητα του παιδιού να εργάζεται σε μικροομαδικό, συνεργατικό και διαθεματικό πλαίσιο. Τα διδακτικά προγράμματα παρέμβασης με δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κατανόηση και αποδοχή των οδηγιών και των κανόνων συνεργασίας.

Σκοπός του ΠΑΠΕΑ (Δροσινού και συν., 2009), όσον αφορά τη γενική ενότητα της συναισθηματικής οργάνωσης, είναι η υποστήριξη του παιδιού μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης, προκειμένου να σχηματίσει την αυτοεικόνα του, να ανακαλύψει και να ακολουθήσει τα ενδιαφέροντά του, να μάθει να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, να συνεργάζεται με τους άλλους και να προσαρμόζεται κοινωνικά. Ειδικότερες επιδιώξεις στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης του παιδιού είναι οι εξής: να αναπτύξει το θετικό αυτοσυναίσθημά του και το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, καθώς και να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους άλλους.

### **3. ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN**

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί μερικοί από τους σημαντικότερους ορισμούς, τόσο για τη νοημοσύνη, όσο και για τη νοητική καθυστέρηση. Το σύνδρομο Down αποτελεί το πιο γνωστό σύνδρομο νοητικής καθυστέρησης. Πήρε το όνομά του από το Βρετανό γιατρό Down S. που ήταν και ο πρώτος που το μελέτησε (Χρηστάκης, 2006). Στο κεφάλαιο αναλύονται όλα τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down σε οργανικό, γλωσσικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Με άξονα τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών με σύνδρομο Down, περιγράφονται όλες οι προσαρμογές που απαιτούνται, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευσή τους και γίνεται μία αναφορά στη δυνατότητα ένταξής τους στο κοινό σχολείο.

#### **3.1. Νοητική Καθυστέρηση**

Η νοημοσύνη μπορεί να οριστεί διαφορετικά, αναλόγως με το αν δίνεται έμφαση στο επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων ή των πιο πρακτικών δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής (Sternberg, 1999). Σύμφωνα με τα ταξινομικά συστήματα ICD-10 (WHO, World Health Organisation, 1992) και DSM-V (APA, American Psychiatric Association, 2013) στον ορισμό της νοημοσύνης περιλαμβάνονται και οι δύο αυτοί τομείς δεξιοτήτων, δηλαδή οι γνωστικές λειτουργίες και η ικανότητα προσαρμογής, και η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης γίνεται όταν το επίπεδο των γνωστικών λειτουργιών και της κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου είναι κάτω από το μέσο όρο (Zambotti, 2014, pp. 26-28). Σύμφωνα με το Zambotti (2014, p. 28), η καινοτομία του DSM-V έγκειται στο γεγονός ότι εισάγει για πρώτη φορά τον όρο νοητική αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και καθορίζει σε βάθος τους τομείς και την πολυδιάστατη φύση του όρου, κάνοντας εκτενή αναφορά στην έννοια της προσαρμοστικής λειτουργίας.

Σύμφωνα με τους Schalock, et al. (2010), η νοητική καθυστέρηση μπορεί να οριστεί ως μία μόνιμη και σοβαρή αναπτυξιακή βλάβη που εκδηλώνεται ως παγκόσμιο σύνδρομο και σχετίζεται με την έλλειψη ανάπτυξης των λειτουργιών της αφαιρετικής γνώσης και της κοινωνικής προσαρμογής, οι οποίες αποκτώνται πριν από το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας.

Ένας ορισμός που έχουν αποδεχτεί οι περισσότεροι ειδικοί, όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2006), είναι ο ορισμός του Αμερικάνικου Συνδέσμου Νοητικής

Καθυστέρησης (American Association of the Mental Deficiency, AAMD, 1973), τον οποίο τελευταίος αναθεώρησε ο Grossman (1983). Σύμφωνα με αυτόν, η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μια «γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, η οποία συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά και παρουσιάζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης».

### **3.2. Σύνδρομο Down**

Το πιο γνωστό και μελετημένο σύνδρομο νοητικής καθυστέρησης, αποτελεί το σύνδρομο Down. Το σύνδρομο περιγράφηκε για πρώτη φορά και πήρε το όνομά του από το Βρετανό γιατρό Down (Χρηστάκης, 2006). Χαρακτηριστικό του συνδρόμου είναι τα διάφορα σωματικά και διανοητικά προβλήματα που επιβραδύνουν την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους σχεδόν τους τομείς. Ένα παιδί με σύνδρομο Down αντιμετωπίζει διάφορα οργανικά προβλήματα, όπως όρασης, άξονα, ακοής και καρδιάς (Down's Syndrome Research Foundation, 2005).

Σε ό, τι αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη, παρατηρούνται μεγάλες διακυμάνσεις και γλωσσική ανωριμότητα, λόγω της έλλειψης λόγου. Έχουν φτωχό λεξιλόγιο και παρουσιάζουν δυσκολία στην επικοινωνία. Σε ηλικία 12 χρονών αποκτούν το λεξιλόγιο που έχει ένα φυσιολογικό παιδί ηλικίας 5-6 χρονών. Γενικά, παρατηρούνται γλωσσικές ιδιαιτερότητες με έντονες ενδοατομικές διαφορές. Ο λόγος τους είναι δυσνόητος με πολλές στερεοτυπίες, φωνολογικά λάθη και λεξιλόγιο χαμηλού αναπτυξιακού επιπέδου (Τζουριάδου, 1995).

Σε νοητικό επίπεδο, τα παιδιά με σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα στη γνωστική τους ανάπτυξη, μιας και τα περισσότερα παρουσιάζουν μέτρια ή βαριά νοητική καθυστέρηση (Χρηστάκης, 2006, σ. 185). Για το λόγο αυτό, η πορεία και ο ρυθμός της γνωστικής τους ανάπτυξης διαφέρει από αυτή των άλλων παιδιών. Οι σοβαρές δυσκολίες των παιδιών με σύνδρομο Down σε ό,τι αφορά τις νοητικές λειτουργίες επηρεάζουν όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και τη μάθηση. Ο Χρηστάκης (2006, σσ. 176, 185) αναφέρει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο Down παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: δυσκολίες στην αντίληψη και την κατανόηση, δυσκολίες στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στην επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων και προσήλωση στα συγκεκριμένα. Ακόμη, αναφέρει ότι δεν αναγνωρίζουν εύκολα ομοιότητες και διαφορές, παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αντίληψη της μορφής και του βάθους, στην



αντίληψη του όλου και του μέρους και στην αντίληψη του χώρου, αντιλαμβάνονται μόνο μορφολογικές έννοιες με ορατά μορφολογικά χαρακτηριστικά και η προσοχή τους είναι περιορισμένη ως προς τη διάρκεια και την ένταση, η οποία είναι συχνά ασταθής, ασθενής, ρευστή, μικρής διάρκειας και μετακινείται εύκολα από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Η μνήμη, και ειδικά η εργαζόμενη είναι αδύνατη. Ωστόσο, διαθέτουν πολύ καλή λειτουργία των βασικών λειτουργιών της μίμησης και της μηχανικής μνήμης. Διαθέτουν μακροπρόθεσμη μνήμη και ειδικότερα για πράγματα που συνδέονται με πρόσωπα ή γεγονότα που τα αφορούν.

Ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη αποκτούν τη μαθησιακή ετοιμότητα στην ηλικία των 6 ετών περίπου (Χρηστάκης, 2006· Χρηστάκης, 2011· Χρηστάκης, 2013· Δροσινού και συν., 2009). Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αυτή τη δεξιότητα την αποκτούν στην ηλικία των 8-9 ετών ή και αργότερα, αναλόγως του βαθμού της καθυστέρησης και των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Ωστόσο, στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αυτά τα όρια δεν είναι σταθερά, αλλά εξατομικεύονται. Σε ό, τι αφορά τη σχολική ετοιμότητα, λοιπόν, υπάρχει διαφορά ακόμη και μεταξύ των ατόμων της ίδιας κατηγορίας νοητικής καθυστέρησης, λόγω των διατομικών και ενδοατομικών τους διαφορών που υπάρχουν (Χρηστάκης, 2006).

Ως προς το συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι ευχάριστα, χαρούμενα, συμπεριφέρονται φιλικά και συνήθως προκαλούν τη συμπάθεια των άλλων. Τους αρέσει ο ρυθμός, ο χρόνος και η τάξη (Χρηστάκης, 2006, σ. 185). Παρόλα αυτά, συναισθηματικά και κοινωνικά είναι πιο ανώριμα από τους συνομηλίκους τους. Αντιλαμβάνονται τα πάντα γύρω τους αρκετά πολύπλοκα και χρειάζονται εκπαίδευση για να μάθουν να ακολουθούν κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (National Society for Mentally Handicapped Children, 1983). Μερικές φορές παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής υγείας και αν για οποιονδήποτε λόγο χάσουν τη διάθεσή τους, παραμένουν για πολλή ώρα σε κακή ψυχική διάθεση και είναι πολύ πεισματάρικα (Χρηστάκης, 2006, σ. 185). Επιπρόσθετα, μελέτες όπως αυτές των Gillham (1974), Buckley (1995), Lorenz (1995), Laws, Taylor, Bennie, & Buckley (1996), Fox, Farrell, & Davis (2004), Gaad (2006), Buckley, Bird, Sacks, & Archer (2006), Johnson (2006), Ricci & Osipova (2012), Καβαλιώτης (2013) και Γκιργκινούδη (2013) διερεύνησαν διεξοδικά το θέμα των χαρακτηριστικών και της ένταξης των παιδιών με σύνδρομο Down. Σύμφωνα με αυτούς, τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν δυσκολία κατά την εξοικείωσή τους με προγράμματα,

αλλά όταν τα καταφέρουν τους αρέσει να ακολουθούν ρουτίνες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες. Η οποιαδήποτε αλλαγή του προγράμματος, χωρίς να έχουν προετοιμαστεί για αυτήν, μπορεί να τους ενοχλήσει πολύ εύκολα και να ξεσπάσουν σε θυμό. Γενικά είναι άτομα ευερέθιστα, ευσυγκίνητα και αγχώδη. Δεν ανεξαρτητοποιούνται εύκολα και χρειάζονται ενθάρρυνση για να αναλάβουν ευθύνες. Συχνά χρησιμοποιούν αυθόρμητα την άρνηση, χωρίς καν να το σκεφτούν (National Society for Mentally Handicapped Children, 1983). Εθίζονται εύκολα σε βασικές μορφές κοινωνικής συμβίωσης. Δυσκολεύονται να επιλέγουν τρόπους και στρατηγικές επίλυσης των καθημερινών τους προβλημάτων και συχνά γίνονται αντικείμενο εμπαιγμού και χλεύης από το περιβάλλον τους. Συνέπεια των ανεπαρκειών αυτών είναι η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον και στη μάθηση, το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, το άγχος, η ευερεθιστότητα, η ανησυχία και η έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής (Χρηστάκης, 2006, σ. 176). Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποδεικνύει από τη σύγχρονη έρευνα ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική ένταξη και αποδοχή του παιδιού με σύνδρομο Down (Carter, Hughes, Guth, & Copeland, 2005· Carter & Kennedy, 2006).

Οι Fox, Farrell, & Davis (2004), στη μελέτη που διεξήγαγαν για τη διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με σύνδρομο Down στο σχολικό περιβάλλον, επισημαίνουν ότι το παιδί αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι προσιτό σε αυτό. Ακολούθως, ο Gaad (2006) ανέδειξε στη μελέτη του τα σημαντικά οφέλη της ένταξης με γνώμονα τις απόψεις των γονέων και των μαθητών με σύνδρομο Down, με σημαντικότερα τη διόρθωση μύθων γύρω από το σύνδρομο Down, καθώς και την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη. Οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down έχουν οράματα και φιλοδοξίες όσον αφορά την ακαδημαϊκή και ψυχοδυναμική ανάπτυξη των παιδιών τους και είναι υπέρ της ένταξης (Johnson, 2006) και μάλιστα η πλειοψηφία τους αναφέρει ότι τα παιδιά τους έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, έχουν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των παιδιών τους και θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τις συνεργασίες με εκπαιδευτικούς, πρόθυμους και ικανούς να διδάξουν σε παιδιά με σύνδρομο Down (Ricci & Osipova, 2012). Βασικός παράγοντας στην αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι η θέσπιση και εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης (Buckley, 1995· Gillham, 1974) που να αποβλέπουν, όχι μόνο στην

ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αλλά και στη μέγιστη δυνατή αυτονομία και ποιότητα ζωής (Γκιργκινούδη, 2013).

Σύμφωνα με τους Δροσινού (2006), Χρηστάκη (2006) και Χρηστάκη (2013), ως προς τις σχολικές επιδόσεις, τα παιδιά με σύνδρομο Down αδυνατούν να αφομοιώσουν ακαδημαϊκές γνώσεις. Το σχολικό τους πρόγραμμα περιλαμβάνει δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων, με τελικό σκοπό την αυτονομία και την κοινωνικοποίησή τους (Χρηστάκης, 2006· Δροσινού και συν., 2009· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων προεπαγγελματικών δεξιοτήτων θεωρούνται υψίστης σημασίας, προκειμένου να εκπαιδευτούν στην εκτέλεση εργασιών ρουτίνας. Το αναλυτικό πρόγραμμα, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές γνώσεις, περιορίζεται στην «κοινωνική» ανάγνωση, δηλαδή στην ανάγνωση λέξεων σε πινακίδες με πληροφοριακό περιεχόμενο, όπως «πληροφορίες», «έξοδος», κτλ. και στην απλή αριθμητική πράξεων και προβλημάτων που συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή, όπως η συναλλαγές. Η διαθεματική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος με αναφορά σε στοιχεία από άλλες περιοχές, όπως η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία, κτλ. περιορίζεται στην ευκαιριακή και περιληπτική διδασκαλία, με τη μορφή τοπικών γεγονότων, εφόσον έχουν σχέση με το περιβάλλον του σχολείου ή της κοινότητας (Χρηστάκης, 2006, σ. 185).

Οι βάσεις για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών θα πρέπει να τεθούν συντονισμένα και από πολύ νωρίς, προκειμένου το παιδί μεγαλώνοντας να μην αναπτύξει ανεκπλήρωτες ανάγκες και να έχει μία ομαλή μετάβαση από την παιδική προς την ενήλικη ζωή (Bhaumik et al., 2011). Όπως αναφέρει η Ζυγά (Ζυγά, 2013), είναι σημαντικό οι γονείς κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας να προετοιμάζουν τα παιδιά με σύνδρομο Down, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία και έπειτα μόνα τους μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορέσουν να εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες. Με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να φτάσουν σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως να κυκλοφορούν μόνοι τους και να εργάζονται σε προστατευμένο ή ημιπροστατευμένο περιβάλλον (National Society for Mentally Handicapped Children, 1983).

### **3.4. Η εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Down**

Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία. Η αποτελεσματικότητά της έγκειται στην επαρκή ειδική εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του συνόλου των ειδικών που εμπλέκονται με το παιδί για την αξιολόγησή του και το σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης για την υποστήριξή του.

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006, σ. 88), η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες οφείλει να προσαρμόζεται στις διατομικές και ενδοατομικές τους διαφορές. Η αποτελεσματική ένταξη του παιδιού με σύνδρομο Down στο ειδικό σχολείο προϋποθέτει κάποιες προσαρμογές. Οι προσαρμογές στην ειδική εκπαίδευση αφορούν κυρίως το περιβάλλον μάθησης, το πρόγραμμα μαθημάτων και τις στρατηγικές διδασκαλίας.

Όταν πρόκειται ειδικά για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο Down, οι προσαρμογές που πραγματοποιούνται στο ειδικό σχολείο, στοχεύουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Σε αυτή την περίπτωση, οι προσαρμογές είναι ευρύτερες και αφορούν κυρίως το ειδικό πρόγραμμα. Με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του κοινού σχολείου στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών, αφαιρούνται τα στοιχεία που δε μπορούν να κατανοήσουν ή να μάθουν και προστίθενται άλλα που να είναι χρήσιμα για την καθημερινή τους ζωή. Ο ρυθμός διδασκαλίας επιβραδύνεται, οι στόχοι τεμαχίζονται σε μικρά βήματα και συγκεκριμενοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο οι έννοιες και οι δεξιότητες που πρόκειται να διδαχθούν με τα κατάλληλα υλικά και μέσα διδασκαλίας.

Ένα παιδί με σύνδρομο Down ή νοητική καθυστέρηση δεν είναι δυνατό να φτάσει στο ανώτατο σημείο ανάπτυξης της κοινωνικής του και της προσωπικής του ζωής, ακόμα κι αν του δοθεί η καλύτερη εκπαίδευση (Χρηστάκης, 2006, σ. 195). Με την κατάλληλη, όμως, εκπαίδευση και υποστήριξη πετυχαίνουν πλήρως την κοινωνική και οικονομική τους αυτονομία. Μάλιστα ένα παιδί με σύνδρομο Down, λαμβάνοντας σωστή εκπαίδευση, μπορεί να ενταχθεί ακόμα και στο κοινό σχολείο. Η τάση που κυριαρχεί παγκόσμια, αλλά και στην Ελλάδα και θεωρείται ρεαλιστική είναι η τάση της σχολικής ενσωμάτωσης και συγκεκριμένα η ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο κοινό σχολείο (Ainscow, 1997· UNESCO, 2000· Χρηστάκης, 1978· Χρηστάκης, 1994· Κυπριωτάκης, 2001· Χρηστάκης, 2006·

Δροσινού, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, στην Ελλάδα η ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο κοινό σχολείο είναι αδύνατη, καθώς δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμη οι υποδομές και οι συνθήκες που απαιτούνται για ένα τέτοιο εγχείρημα. Μέχρι να δημιουργηθούν, είναι αναγκαίο να φοιτούν στα ειδικά σχολεία (Ιμβριώτη, 1939· Καλαντζής, 1976· Χρηστάκης, 2006· Farrell, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παρόλα αυτά, όπως υποστηρίζει και ο Χρηστάκης (2006, σσ. 198-199), είναι υποχρέωση του σχολείου και της κοινότητας να εφαρμόσουν όλες τις προσαρμογές που απαιτούνται για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να προάγουν την κοινωνικοποίησή τους μέσα από την επαφή τους με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

#### **4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ**

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας πηγάζει από το γεγονός ότι αφορά ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού: τα άτομα με σύνδρομο Down (1:600 γεννήσεις), τους γονείς τους και τους ειδικούς που ασχολούνται με αυτά. Η διεθνής έρευνα έχει μελετήσει αρκετά το θέμα της ένταξης των παιδιών με σύνδρομο Down. Ειδικότερα έχει μελετηθεί αρκετά το θέμα της ένταξης παιδιών με σύνδρομο Down στο κοινό σχολείο, καθώς και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για την υποστήριξή τους σε διάφορους τομείς της μαθησιακής τους ετοιμότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η Lorenz (Lorenz, 1995) μελέτησε τα αποτελέσματα της ένταξης μαθητών με σύνδρομο Down σε μία έρευνα που διεξήχθη σε μία βόρεια Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή (Local Education Authority) της Αγγλίας. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981 οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA) κλήθηκαν για πρώτη φορά να εντάξουν όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τοπικά κοινά σχολεία τους. Η νομοθεσία όμως από μόνη της δεν αρκούσε για να διασφαλίσει την αύξηση του αριθμού των μαθητών που εντάσσονταν στα τοπικά τους σχολεία. Για να συμβεί αυτό ήταν απαραίτητο οι TEA να υιοθετήσουν την αρχή της ένταξης και να περάσουν άμεσα στη δράση με την παροχή χρηματοδότησης για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την τοποθέτησή τους στο τοπικό κοινό σχολείο και με την απαραίτητη εκπαίδευση όσων θα εμπλέκονταν με την αξιολόγηση και την ένταξη των παιδιών αυτών. Η έρευνα έδειξε ότι μέχρι το 1985 σε μερικές TEA δεν εντάχθηκε κανένα παιδί με σύνδρομο Down στο τοπικό τους σχολείο και πολύ λίγες ήταν αυτές που παρείχαν τις παραπάνω απαιτήσεις. Παρόλα αυτά, όταν η αρχική ένταξη στο κοινό

σχολείο έγινε ο κανόνας κι όχι η εξαίρεση, το πρόγραμμα άρχισε να διαιωνίζεται και η ανάγκη της ένταξης έγινε αποδεκτή από όλους όσους εμπλέκονται με τα παιδιά αυτά.

Ακολούθως, οι Laws et al. (1996) διεξήγαγαν μία έρευνα, με την οποία μελέτησαν τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, τη γλωσσική ικανότητα και την αποδοχή των παιδιών με σύνδρομο Down από τους συμμαθητές τους στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν τη δημοτικότητα των παιδιών με σύνδρομο Down με τους συμμαθητές τους στις γενικές τάξεις με τη χρήση καθιερωμένων κοινωνιομετρικών τεχνικών. Αξιολογήθηκε η συμπεριφορά μέσα στην τάξη 16 μαθητών με σύνδρομο Down ηλικίας 8 με 11 χρονών και διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ αυτών των συμπεριφορών και της αποδοχής. Για τη σύγκριση, εξετάστηκε η συμπεριφορά μέσα στην τάξη και η αποδοχή 122 κανονικά αναπτυσσόμενων παιδιών από τις ίδιες τάξεις. Η πλειοψηφία των παιδιών με σύνδρομο Down εμφάνισε μεσαίο επίπεδο αποδοχής μέσα στην τάξη. Παρότι τα προβλήματα συμπεριφοράς ήταν πολύ χειρότερα στα παιδιά με σύνδρομο Down, η κακή συμπεριφορά δεν επηρέασε τα άλλα παιδιά να τα απορρίψουν. Υπήρχε μία διαφορετική εικόνα για τα κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά, όπου υπήρχε μία δυνατή σχέση μεταξύ συμπεριφοράς και αποδοχής από τους συμμαθητές. Για τα παιδιά με σύνδρομο Down αξιολογήθηκαν επίσης οι γλωσσικές δεξιότητες και απεδείχθη ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών δε σχετίζονταν με τη δημοτικότητά τους με τα άλλα παιδιά. Ούτε τα προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε οι γλωσσικές δυσκολίες επηρέασαν τις φιλίες μέσα ή έξω από την τάξη για τα παιδιά με σύνδρομο Down.

Οι Fox, Farrell και Davis (2004) διερεύνησαν τους παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματική ένταξη μαθητών του κοινού δημοτικού με σύνδρομο Down στην Αγγλία. Επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει μονόδρομος που να εγγυάται την αποτελεσματική ένταξη και συμπεραίνουν ότι η αποτελεσματική ένταξη επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με το παιδί, ο ρόλος του δασκάλου ως προς τις καθημερινές εκπαιδευτικές του ανάγκες, καθώς και ο βαθμός στον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προσιτό στο παιδί και το παιδί αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Από την πλευρά του ο Gaad (2006) μελέτησε και αξιολόγησε τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αντίκτυπο της πρώτης εθνικής υποστηρικτικής ομάδας για το σύνδρομο Down που συστάθηκε στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα. Η έρευνα

εστιαζόταν κυρίως στο ρόλο μίας τέτοιας υποστηρικτικής ομάδας στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της ένταξης των μαθητών με σύνδρομο Down στα κοινά σχολεία των Ενωμένων Αραβικών Εμιρατών. Με ερευνητικά εργαλεία τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση, ο ερευνητής εκμείευσε τις απόψεις των γονέων και των μαθητών με σύνδρομο Down σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και συνέλεξε δεδομένα σχετικά με τις δραστηριότητες της ομάδας. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, ιδιαίτερα στους τομείς προώθησης της κοινωνικής αποδοχής για τα άτομα με σύνδρομο Down. Στη μελέτη διαπιστώνεται, επίσης, ότι η ομάδα βοήθησε στην εξάλειψη και τη διόρθωση μερικών μύθων γύρω από το σύνδρομο και έπαιξε σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης αυτών των ατόμων.

Εν συνεχεία, οι Buckley et al. (2006) σχεδίασαν μία έρευνα για να συγκρίνουν τα κατορθώματα εφήβων με σύνδρομο Down που εκπαιδεύτηκαν σε γενικές τάξεις και σε τάξεις ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της πλήρους εκπαίδευσής τους. Η πρόοδος της έρευνας αναφέρεται στην ομιλία και τη γλώσσα, την ανάγνωση και τη γραφή, την κοινωνικοποίηση, τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και τη συμπεριφορά. Για όλους τους εφήβους, υπήρχαν αποδείξεις προόδου σε όλα τα μέτρα, εκτός από την επικοινωνία. Η επικοινωνία συνέχισε να βελτιώνεται κατά τα εφηβικά χρόνια για τα παιδιά που εντάχθηκαν στο γενικό σχολείο, αλλά όχι για εκείνα που εκπαιδεύονταν στις τάξεις ειδικής αγωγής. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στα συνολικά αποτελέσματα για τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης ή κοινωνικοποίησης. Παρόλα αυτά, υπήρχαν αρκετά σημαντικές βελτιώσεις στην έκφραση της γλώσσας και στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής για εκείνους που εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις. Ακόμη, οι έφηβοι που εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις εμφάνισαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Την ίδια χρονιά, η Johnson (2006) διερεύνησε τις απόψεις όσων εμπλέκονται με την ένταξη των μαθητών με σύνδρομο Down στα κοινά σχολεία με σκοπό να αναδειχθούν οι ανησυχίες και οι στάσεις των παιδιών με σύνδρομο Down, των οικογενειών τους και όσων εμπλέκονται με την εκπαίδευση και τη διαδικασία της ένταξής τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down προτιμούν τη γενική εκπαίδευση για τα παιδιά τους και ότι η στήριξη των ειδικών, οι εκπαιδευτικοί και οι βοηθοί διδασκαλίας θεωρήθηκαν ως ο κύριος παράγοντας που συμβάλλει στην

επιτυχία της ένταξης των μαθητών με σύνδρομο Down στα κοινά σχολεία. Ως υψίστης σημασίας αναφέρθηκαν επιπλέον οι αρχές και οι αξίες που διέπουν τα σχολεία, οι καλές υπηρεσίες κατά τα πρώτα χρόνια, συμπεριλαμβανομένης της πρώιμης λογοθεραπείας και των υποστηρικτικών ομάδων, οι φίλοι, ο σχολικός σύμβουλος και το προσωπικό του σχολείου.

Ο Gillham (1974) είχε σχεδιάσει ένα πειραματικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της γλώσσας, ειδικότερα για την κατανόηση, σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως σε παιδιά με σύνδρομο Down. Σκοπός του προγράμματος παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη του προφορικού λόγου με κριτήριο τη χρησιμότητά του στην καθημερινή ζωή των παιδιών και, κατά συνέπεια, με σκοπό την ένταξή τους. Το πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών με σύνδρομο Down κατέδειξε την αποτελεσματικότητά του και τη σημασία της γλωσσικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή του παιδιού. Παρομοίως, η Buckley (1995) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης που σχεδιάστηκε για τη βελτίωση των εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων εφήβων με σύνδρομο Down. Για τη διδασκαλία της γλώσσας στην παρέμβαση αξιοποιήθηκε η ανάγνωση. Ως αποτέλεσμα, μέχρι το τέλος της εκπαιδευτικής χρονιάς, οι περισσότεροι έφηβοι χρησιμοποιούσαν πιο μακροσκελείς και σύνθετες προτάσεις στη συζήτησή τους. Αντίστοιχα, στον τομέα του γραμματισμού οι Ricci και Osipova (2012) πραγματοποίησαν μία έρευνα στην Αγγλία, σχετικά με τα οράματα και τις φιλοδοξίες των γονέων για την ανάγνωση σε παιδιά με σύνδρομο Down. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια σχετικά με το ενδιαφέρον των παιδιών τους για ανάγνωση, καθώς και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη της ανάγνωσής τους. Η πλειοψηφία των γονέων ανέφερε ότι τα παιδιά τους έχουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, έχουν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των παιδιών τους στην ανάγνωση και θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τις συνεργασίες με εκπαιδευτικούς, πρόθυμους και ικανούς να διδάξουν ανάγνωση σε παιδιά με σύνδρομο Down.

Ακολούθως, ο Καβαλιώτης (2013) μελέτησε την αντιμετώπιση των παιδιών με σύνδρομο Down από την οικογένειά τους. Διερεύνησε το βαθμό και τους λόγους εγκατάλειψής τους, τις επιπτώσεις στην οικογένεια από τη γέννηση παιδιού με σύνδρομο Down, καθώς και το άγχος που προκαλείται από τη διατάραξη των σχέσεων των μελών της οικογένειας και ιδιαίτερα των συζύγων. Ακόμη, επεξηγεί τη



συμπεριφορά των γονέων μετά τη γέννηση παιδιού με σύνδρομο Down, παραθέτει τους παλιούς και νέους τρόπους στήριξης των οικογενειών και αναλύει τους παράγοντες επηρεασμού του ανάπηρου παιδιού και της οικογένειάς του.

Η Γκιργκινούδη (2013) μέσα από μία μελέτη περίπτωσης διερεύνησε και σχεδίασε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε νήπιο με σύνδρομο Down στα πλαίσια του ειδικού νηπιαγωγείου. Αρχικά, επιδιώκει μία θεωρητική προσέγγιση της νοητικής καθυστέρησης, εστιάζοντας στην περίπτωση του συνδρόμου Down. Ο βασικός μακροπρόθεσμος στόχος του προγράμματος που σχεδίασε και εφάρμοσε ήταν η μέγιστη δυνατή αυτονομία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην κοινωνική τους ζωή ως ενήλικες. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην αυτοεξυπηρέτηση του παιδιού στην καθαριότητα και στο ντύσιμο. Ως αποτέλεσμα, επετεύχθησαν οι περισσότεροι στόχοι του προγράμματος και παράλληλα επισημαίνεται ο ρόλος της βούλησης, των κινήτρων και των στόχων που τίθενται, καθώς και η σημασία θέσπισης και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης που να αποβλέπουν στη μέγιστη δυνατή αυτονομία και ποιότητα ζωής των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στην υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για παιδί με νοητική καθυστέρηση και, συγκεκριμένα, με διάγνωση για σύνδρομο Down. Είναι ένα κορίτσι ηλικίας 9 ετών που φοιτά στην κατώτερη βαθμίδα (Βαθμίδα 1) ενός ειδικού δημοτικού σχολείου στο Λεκανοπέδιο της Αττικής. Το παιδί παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, παράλληλα με μειωμένο προφορικό λόγο, νοητικές ικανότητες και δεξιότητες κινητικότητας. Αξιοσημείωτη είναι η δυσκολία που παρουσιάζει το παιδί ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες και, συγκεκριμένα, ως προς την κοινωνική του προσαρμογή.

Στο σχολείο το παιδί δέχεται υποστήριξη από τη δασκάλα του με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, αλλά όχι στο βαθμό που θα έπρεπε και με το απαραίτητο διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό. Αναμένεται η ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων γύρω από το παιδί, να το βοηθήσουν να αναπτύξει δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας και, πιο συγκεκριμένα, συναισθηματικής οργάνωσης και κοινωνικών δεξιοτήτων, με κριτήρια τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού.

## 5. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ

Παρά τις έρευνες που έχουν γίνει παγκοσμίως σχετικά με τα παιδιά με σύνδρομο Down (Gillham, 1974· Buckley, 1995· Lorenz, 1995· Laws et al., 1996· Fox, Farrell, & Davis, 2004· Gaad, 2006· Buckley et al., 2006· Johnson, 2006· Ricci & Osipova, 2012· Καβαλιώτης, 2013· Γκιργκινούδη, 2013), ο τομέας της κοινωνικής προσαρμογής και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης, συγκεκριμένα σε παιδιά με σύνδρομο Down, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, έχει προβληθεί ο ισχυρισμός ότι στην Ελλάδα αναλαμβάνονται πολύ λίγες έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την ένταξη και έχει τονιστεί η ανάγκη για περαιτέρω έρευνες.

Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποδεικνύει από τη σύγχρονη έρευνα ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική ένταξη και αποδοχή του παιδιού με σύνδρομο Down (Gresham, 1981· Madden & Slavin, 1983· Gresham & Reschly, 1986· Carter et al., 2005· Carter & Kennedy, 2006). Η χρησιμότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στη διασαφήνιση των κοινωνικών δυνατοτήτων και ανεπαρκειών των παιδιών με σύνδρομο Down προς μία κατεύθυνση δημιουργίας κατάλληλων και αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο τον περιορισμό του κοινωνικού τους αποκλεισμού και την ενίσχυση της κοινωνικής τους ένταξης και αποδοχής. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down με την ελπίδα ότι η εφαρμογή της νέας γνώσης θα επηρεάσει καθοριστικά την πορεία προς την αυτονόμηση και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των ατόμων με σύνδρομο Down και των οικογενειών τους.

Οι στόχοι της εκπαίδευσης του παιδιού καθορίζονται μέσα από το σχεδιασμό ενός διδακτικού προγράμματος, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠΣ). Το διδακτικό πρόγραμμα είναι ένα πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει τον διδακτικό στόχο, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας, καθώς και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει στους μαθητές του ορισμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που περιλαμβάνονται στο διδακτικό στόχο, ο οποίος έχει καθοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια. Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει αυτά που θα διδαχθούν ολόκληρο το διδακτικό έτος ή στη διάρκεια ενός εξαμήνου, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών και την ανάγκη των αλλαγών που πρέπει να γίνονται κατά διαστήματα (Χρηστάκης, 2011, σσ. 17-19).

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006, σ. 80): «Η ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή». Στόχος της ειδικής αγωγής είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Η ειδική εκπαίδευση αφορά ουσιαστικά τη διαφοροποίηση των διδακτέων αντικειμένων του ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών), ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, ώστε να μπορεί και το παιδί με δυσκολίες να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να χάνει την επιπλέον ή εξειδικευμένη υποστήριξη που χρειάζεται για να είναι ισότιμη η εκπαίδευσή του (Χρηστάκης, 2006, σ. 118).

Συνεπώς, στην περίπτωση του παιδιού της έρευνάς μας, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του μαθητή που να αφορά την ενίσχυση της αυτοεικόνας, το ενδιαφέρον για μάθηση και τη συνεργασία με τους άλλους, προκειμένου να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, και, πιο συγκεκριμένα, τις δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής.

## **6. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και πραγματεύεται τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής σε παιδί με σύνδρομο Down μέσω της διδασκαλίας προσαρμοσμένων κοινωνικών δεξιοτήτων σε ειδικό σχολείο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης που αφορά μαθητή με σύνδρομο Down ειδικού δημοτικού σχολείου. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται η διερεύνηση των

στάσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων του παιδιού με σύνδρομο Down σχετικά με τη διδασκαλία των προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μελέτη δεν έχει ως κύριο στόχο τη γενίκευση των διαπιστώσεων σχετικά με τις στάσεις του συγκεκριμένου δείγματος, δεδομένου του περιοριστικού μεγέθους του δείγματος.

Η πρώτη βασική υπόθεση της ερευνητικής εργασίας ταυτίζεται με τον τίτλο της παρούσας έρευνας και αφορά τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας κοινωνικών προσαρμοστικών δεξιοτήτων μέσα από μία μελέτη περίπτωσης παιδιού με νοητική καθυστέρηση και διάγνωση για σύνδρομο Down στο ειδικό σχολείο.

Ακολουθως, σύμφωνα με αυτή τη βασική υπόθεση εργασίας καθορίστηκαν άλλες δύο υποθέσεις ερευνητικής εργασίας που επιδιώκουν να δώσουν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εάν η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down).
2. Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι.

Η πρώτη υπόθεση εργασίας επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες της ένταξης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να ωφεληθεί ο μαθητής θα πρέπει το πρόγραμμα που θα αναπτυχθεί και θα εφαρμοστεί να είναι ενταξιακό. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται στην ισότιμη εκπαίδευση και στο αξίωμα των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες. Για να μπορούν όλα τα παιδιά να εκπαιδεύονται ισότιμα και ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, θα πρέπει να είναι διαθέσιμες όλες εκείνες οι στρατηγικές, με τις οποίες αντισταθμίζονται οι αδυναμίες τους. Ως αποτέλεσμα, ενισχύεται η προσπάθεια ένταξης του παιδιού στην τάξη, στο σχολείο και αργότερα στην εργασία και στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Χρηστάκης, 2006, σσ. 120-121). Στόχος της πρώτης υπόθεσης της ερευνητικής εργασίας δεν είναι μόνο η προώθηση της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα, αλλά και η κοινωνική αγωγή του παιδιού, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μίαν ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 158).

Η δεύτερη υπόθεση εργασίας της έρευνας διερευνά τα στοιχεία που συναρτούν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το οποίο αναλύεται ως εξής:

1) Στοχευμένο: Προκειμένου να ωφεληθεί ο μαθητής θα πρέπει η διδακτική προσέγγιση ΕΑΕ που θα αναπτυχθεί να έχει σαφή διδακτικό στόχο. Η εξεύρεση ενός «έξυπνου»-διαφοροποιημένου διδακτικού στόχου με αναφορά τα διδακτικά μαθήματα θα βοηθήσει το μαθητή, καθώς θα ανταποκρίνεται στις ικανότητές του. Με βάση το διδακτικό στόχο χτίζεται η ενίσχυση και εργασία του μαθητή, ώστε να αποκτήσει συγκεκριμένα οφέλη από την κάθε διδακτική ώρα του μαθήματος.

2) Ατομικό: Ο μαθητής θα ωφεληθεί εάν αναπτυχθεί μία ατομική διδακτική προσέγγιση ΕΑΕ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα που διαμορφώνεται περιλαμβάνει στόχους και εκπαιδευτικές στρατηγικές αντιμετώπισης για το εκάστοτε παιδί που είναι διαφορετικό από το σύνολο των παιδιών του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο συμμετέχει. Το παιδί έχει να ωφεληθεί όταν το πρόγραμμα είναι δομημένο πάνω στις ατομικές του ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ικανότητες, ταλέντα, αγαπημένα αντικείμενα, καθώς και το αίτημα του γονέα.

3) Δομημένο: Μία δομημένη διδακτική προσέγγιση ΕΑΕ θα ωφελήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή. Το πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει σαφώς καθορισμένους στόχους που να ανταποκρίνονται στις ικανότητές του, συγκεκριμένα βήματα που θα ακολουθήσει για να φτάσει στο στόχο και καλά καθορισμένες δραστηριότητες που να ελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή και θα οδηγούν στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη επίτευξη του διδακτικού στόχου.

4) Ενταξιακό: Το πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί θα πρέπει να είναι ενταξιακό και να βασίζεται στο αξίωμα των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες. Θα πρέπει να είναι διαθέσιμες οι στρατηγικές, με τις οποίες αντισταθμίζονται οι αδυναμίες και μπορούν όλα τα παιδιά να εκπαιδεύονται ισότιμα και ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Αποτέλεσμα είναι η ενίσχυση της προσπάθειας του παιδιού να ενταχθεί στην τάξη, στο σχολείο και αργότερα στην εργασία και στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Χρηστάκης, 2006, σσ. 120-121). Στόχος δεν είναι μόνο η προώθηση της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα, αλλά και η κοινωνική αγωγή, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μια ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 158).

5) Πρόγραμμα: Ο μαθητής θα ωφεληθεί εάν το διδακτικό πρόγραμμα που θα αναπτυχθεί με γνώμονα το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης στην οποία φοιτά ή αντιστοιχεί στη βαθμίδα φοίτησής του. Οι στόχοι της εκπαίδευσης των παιδιών καθορίζονται μέσα από το σχεδιασμό ενός διδακτικού προγράμματος, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Το διδακτικό πρόγραμμα είναι ένα πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει τον διδακτικό στόχο, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας, καθώς και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει στους μαθητές του ορισμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που περιλαμβάνονται στο διδακτικό στόχο, ο οποίος έχει καθοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια. Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει αυτά που θα διδαχθούν ολόκληρο το διδακτικό έτος ή στη διάρκεια ενός εξαμήνου, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών και την ανάγκη των αλλαγών που πρέπει να γίνονται κατά διαστήματα. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας γενικός οδηγός που συμβουλευέται ο εκπαιδευτικός για να οργανώνει τη διδακτική του εργασία (Χρηστάκης, 2011, σσ. 17-19).

6) Ειδική αγωγή: Η εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος που έχει ως γνώμονα την ειδική αγωγή θα ωφελήσει το μαθητή. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006, σσ. 80): «Η ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.» Στόχος της ειδικής αγωγής είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, το ΠΑΠΕΑ.

7) Ειδική εκπαίδευση: Για να ωφεληθεί ο μαθητής, θα πρέπει η διδακτική προσέγγιση ΕΑΕ που θα αναπτυχθεί να έχει ως γνώμονα την ειδική εκπαίδευση. Η ειδική εκπαίδευση αφορά ουσιαστικά τη διαφοροποίηση των διδακτέων αντικειμένων του ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών), ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, ώστε να μπορεί και το παιδί με δυσκολίες να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να χάνει την επιπλέον ή εξειδικευμένη υποστήριξη που χρειάζεται για να είναι ισότιμη η εκπαίδευσή του (Χρηστάκης, 2006, σ. 118).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄**

### **Μεθοδολογία**

## 1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική που περιλαμβάνει και ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Πρόκειται για έναν ερευνητικό τρόπο μελέτης κοινωνικών φαινομένων που περιλαμβάνει τη λεπτομερή και εντατική εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 299).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τη μελέτη περίπτωσης. Ο Yin (2003, p. 13) την ορίζει ως μία εμπειρική έρευνα που μελετά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο, όπου το φαινόμενο δεν ξεχωρίζει από το πλαίσιο και δεν υπάρχει ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Ένας ακόμη αρκετά χρήσιμος ορισμός διατυπώθηκε από τη Mertens (1998, p. 14), η οποία όρισε τη μελέτη περίπτωσης ως τον τρόπο διερεύνησης ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο.

Οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο για την κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων και ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Η σημασία όμως της μελέτης περίπτωσης δεν περιορίζεται στη λύση πρακτικών ζητημάτων, αλλά έγκειται και στο ότι προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους διερεύνησης του ερευνητικού προβλήματος. Οι λόγοι που συνέβαλαν στην ολοένα και πιο συστηματική χρήση των μελετών περίπτωσης στην εκπαιδευτική έρευνα και ειδικότερα στην ειδική αγωγή ήταν πολλοί και κυρίως πρακτικοί. Για παράδειγμα, στην ειδική αγωγή κάποιες αναπηρίες είναι τόσο σπάνιες που η συλλογή ενός μεγάλου μεγέθους δείγματος είναι αδύνατη. Επίσης, παρουσιάζεται μεγάλη ποικιλία και διαφοροποίηση μέσα στην ίδια κατηγορία αναπηρίας, ακόμα και όταν πρόκειται για δύο περιπτώσεις ατόμων που παρουσιάζουν το ίδιο σύνδρομο. Αυτή η ποικιλία καθιστά την ομαδοποίηση, ακόμα και ατόμων με το ίδιο σύνδρομο προβληματική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 311-312).

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) επισημαίνουν μερικές σημαντικές παραμέτρους που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό μίας μελέτης περίπτωσης. Μία πολύ βασική παράμετρος είναι η χρονική διάρκεια επιτέλεσης και ολοκλήρωσης της μελέτης περίπτωσης και καθιστά απαραίτητο το σχεδιασμό ενός χρονοδιαγράμματος. Ακόμη μία σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τα



αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης είναι η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας. Ο ερευνητής μπορεί να είναι είτε εσωτερικός, είτε εξωτερικός παρατηρητής. Στην πρώτη περίπτωση, μπορεί να εργάζεται στο σχολείο και να έχει άφθονο χρόνο και άμεση πρόσβαση στα πάντα, ενώ στη δεύτερη πηγαίνει στο σχολείο για συγκεκριμένο χρόνο και ο χρόνος της έρευνας είναι περιορισμένος. Μία εξίσου σημαντική παράμετρος που μπορεί να επηρεάσει την έρευνα αφορά τις αξίες και τα πιστεύω του ερευνητή, καθώς έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις μεθοδολογικές του επιλογές. Για το λόγο αυτό, προτείνεται οι ερευνητές να αναφέρουν πριν την έναρξη της έρευνάς τους τις προσωπικές αξίες και τα κίνητρά τους για τη διεξαγωγή της μελέτης τους.

Υψίστης σημασίας για τις μελέτες περίπτωσης είναι οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, καθώς καθορίζουν την ποιότητά τους. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), η εγκυρότητα αφορά την εξάλειψη προβλημάτων που αφορούν τη μεροληψία του παρατηρητή, τις παρερμηνείες γεγονότων, τη διεξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων και τις παράτολμες γενικεύσεις. Μερικές από τις τεχνικές εξασφάλισης της ακρίβειας και της εγκυρότητας της έρευνας είναι οι εξής: η αύξηση της εννοιολογικής εγκυρότητας, η τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός, ο έλεγχος μελών και η εξωτερική εγκυρότητα. Η αξιοπιστία αφορά τη δυνατότητα επανάληψης των διαδικασιών και των παραγόμενων πορισμάτων της έρευνας. Σύμφωνα με τη Mertens (1998), αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου, όπου καταγράφονται όλες οι διαδικασίες της έρευνας, καθώς και με τη δημιουργία μίας βάσης δεδομένων, όπου καταχωρούνται όλα τα υπάρχοντα δεδομένα της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός κοριτσιού, με διαγνωσμένη μέτρια νοητική καθυστέρηση και, συγκεκριμένα, σύνδρομο Down, σκοπεύει να παρουσιάσει τη διδακτική βιωματική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο, όπου φοιτά. Το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής δομείται σε πέντε φάσεις: α) την αρχική εμπειρική βιωματική παρατήρηση, β) την ανίχνευση των δυνατών σημείων του παιδιού και των μαθησιακών του δυσκολιών που καταγράφονται στις Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στην ετοιμότητα, γ) τον ορισμό του βασικού διδακτικού στόχου ως αλληλεπιδραστική προτεραιότητα, δ) την υλοποίηση του προγράμματος με βιωματικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ε) την

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του βασικού διδακτικού στόχου (Δροσινού και συν., 2009).

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο εργαλεία: το πείραμα, κατά το οποίο επαληθεύτηκε ο διδακτικός στόχος μέσω πέντε Κοινωνικών Ιστοριών και το ερωτηματολόγιο κλίμακας ιεράρχησης Likert. Αφετέρου, για τα ποιοτικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση μέσω της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τα εξής πρωτόκολλα παρατήρησης: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού και συν., 2009), οι Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΓΜΔ), το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ).

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης, της μεθοδολογίας της παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελέσαν η εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), καθώς και οι παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη μεθοδολογία της παρέμβασης καταγράφηκαν τα δεδομένα της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης. Η μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής μέτρησε τους διδακτικούς στόχους στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, με έμφαση σε δεξιότητες που διευρύνουν τα επίπεδα αυτονομίας και κοινωνικής προσαρμογής. Ακόμη, αναπτύχθηκε η παιδαγωγική μεθοδολογία του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), σύμφωνα με το οποίο, δομήθηκαν πέντε διαχειριστικές φάσεις: η εμπειρική παρατήρηση, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το διδακτικό σχέδιο διαφοροποιήσεων, η υλοποίηση του προγράμματος και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχεδίου. Επιπρόσθετα, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή της μελέτης περίπτωσης, με έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που παρευρίσκεται δίπλα στο μαθητή με συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες στη διδασκαλία δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής και την ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα.

## 1.1. Α' ΦΑΣΗ: Αρχική Εμπειρική Βιοματική Παρατήρηση

Η αρχική εμπειρική βιοματική παρατήρηση αναφέρεται στο ιστορικό του παιδιού και σημειώνεται από τον ερευνητή, ο οποίος καταθέτει έμμεσα με την εμπλοκή του στη διαχείριση της διδακτικής πράξης, εμπειρίες και βιώματα, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της αλληλεπιδραστικής παιδαγωγικής σχέσης. Η άσκηση σχετικά με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην τάξη αποτελεί μέρος της εργασίας μέσα στο σχολείο. Ο ερευνητής έρχεται για περισσότερο χρόνο σε επαφή με το μαθητή και έχει τη δυνατότητα να προσλαμβάνει, χωρίς πάντα να το επιδιώκει, πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τα ταλέντα, τη μαθησιακή και συναισθηματική του ετοιμότητα, καθώς και τα προβλήματα της συμπεριφοράς του (Χρηστάκης, 2000· Χρηστάκης, 2002· Χρηστάκης, 2006). Η Δροσινού (2008) τονίζει πως η παρατήρηση της συμπεριφοράς με την ταξινόμηση των πληροφοριών αποτελεί το πρώτο βήμα στη διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη.

Οι πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του παιδιού είναι απόρρητες και αντλήθηκαν αβίαστα από το διευθυντή του σχολείου, τη δασκάλα, τους γονείς, την κοινωνική λειτουργό, την έντυπη διάγνωση του παιδιού που έγινε από Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), καθώς και από την αρχική, εμπειρική και βιοματική παρατήρηση του παιδιού από τον ερευνητή. Ο ερευνητής παρατήρησε, σημείωσε και ταξινόμησε όλες τις αλληλεπιδραστικές πληροφορίες.

Ως προς το κοινωνικό του ιστορικό, το παιδί, η Ρ., είναι 8 χρονών και είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας που ζει στην Αθήνα. Έχει μια αδερφή 12 ετών που φοιτά στην Α' γυμνασίου γενικού σχολείου. Μάλιστα, όσο και οι δύο αδερφές φοιτούσαν στο δημοτικό, τα σχολεία τους ήταν στον ίδιο χώρο. Ακόμη, η Ρ. φοίτησε σε ολόημερο νηπιαγωγείο με παράλληλη στήριξη.

Σχετικά με το οικογενειακό ιστορικό, ο πατέρας της Ρ. είναι 47 ετών και εργάζεται ως ηλεκτρολόγος και συντηρητής σε γερανογέφυρες. Η μητέρα της Ρ. είναι 44 ετών, απόφοιτος γραφιστικής σχολής. Σήμερα, είναι άνεργη και ασχολείται με τα οικιακά. Η υγεία και των δύο γονέων του παιδιού είναι καλή, δεν έχουν κληρονομικότητα σε ασθένειες και δεν παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητική καθυστέρηση. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι μέτρια και οι συνθήκες διαβίωσής της είναι σχετικά καλές. Μένουν σε ένα ιδιόκτητο

διαμέρισμα 104 τ.μ. με βοηθητικούς χώρους. Οι ενδο-οικογενειακές σχέσεις, τόσο μεταξύ των γονέων, όσο και μεταξύ των γονέων και των παιδιών είναι καλές. Η στάση της οικογένειας προς τη Ρ. είναι πάρα πολύ καλή και η μέχρι τώρα αντιμετώπιση της κατάστασής της χαρακτηρίζεται από συνεχή υποστήριξη και μεγάλη φροντίδα. Η οικογένεια διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με το σχολείο στο οποίο φοιτά η Ρ. και είναι πρόθυμη να συνεργαστεί. Η στάση των γονέων απέναντι στην αναπηρία της Ράνιας είναι πολύ θετική μέσα από αυτό που δηλώνουν και κάνουν για το παιδί. Προσέρχονται σε συνεδρίες και λογοθεραπείες και συζητούν με τους ειδικούς. Ελπίζουν στην πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού τους.

Ως προς τη σωματική του υγεία, η Ρ. γεννήθηκε φυσιολογικά, αλλά διασωληνώθηκε λόγω συγγενούς καρδιοπάθειας. Όσον αφορά τις ασθένειες, το παιδί έχει περάσει παιδικές ασθένειες και έχει κάνει όλα τα εμβόλια. Επιπλέον, το 2008 υπεβλήθη σε χειρουργείο στην καρδιά για τη συγγενή καρδιοπάθεια και έχει κάνει καθετηριασμό. Παίρνει 1 φορά την ημέρα παιδική ασπιρίνη, καθώς και αντιυπερτασικό χάπι 3 φορές την ημέρα. Όλα τα φάρμακα τα παίρνει στο σπίτι. Ακόμη, το παιδί παρουσιάζει μυωπία 6 βαθμών και πρέπει να φοράει γυαλιά.

Ως προς τα αναπτυξιακά στοιχεία, συγκεκριμένα στον βιοσωματικό-ψυχοκινητικό τομέα, η Ρ. διαγνώσθηκε με σύνδρομο Down (Τρισωμία 21) στο Αγία Σοφία Παίδων. Άργησε να περπατήσει και στήριξε κανονικά το κεφάλι της. Στις 14/05/2012 το παιδί διαγνώσθηκε με σύνδρομο Down και μέτρια νοητική καθυστέρηση από Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Κατά την πρώτη της διάγνωση, διαπιστώθηκε ανωριμότητα στον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, καθώς και πολύ αργός ρυθμός απόκρισης.

Ως προς την ψυχοκινητική ανάπτυξη, η Ρ. προσανατολίζεται χωρίς σημαντικές δυσκολίες στο χώρο και συντονίζει αδρές κινήσεις (βάδιση, τρέξιμο, μεταφορά αντικειμένων, ρίψη μπάλας, κ.α.). Πραγματοποιεί απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό, τοποθετεί ενσφηνώματα και ολοκληρώνει εικονογραφημένες παραστάσεις (παζλ) λίγων τεμαχίων με καθοδήγηση. Ωστόσο, η λεπτή κινητικότητα και ο οπτικοκινητικός συντονισμός χρήζουν σημαντικής βελτίωσης. Η σύλληψη του μαρκαδόρου είναι δεξιά τριποδική, αλλά χαλαρή. Προσπαθεί και καταφέρνει να αντιγράψει γραμμές (οριζόντιες και κάθετες) και κύκλο με βοήθεια. Το ιχνογράφημά της δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένο για την ηλικία της. Ανταποκρίνεται σε συμβολικό παιχνίδι και συμμετέχει με προθυμία σε παιχνίδι μίμησης με κούκλες και μουσική.

Στο γλωσσικό και γνωστικό τομέα, η Ρ. υπολείπεται αρκετά. Ως βρέφος, δε μίλησε κανονικά ενώ η ομιλία της παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις. Κατά την πρώτη της διάγνωση σχετικά με την ομιλία, ο λογοθεραπευτής αναφέρει ότι μιλάει ελάχιστα και σε ψιθυριστό τόνο με δυσκολία στην άρθρωση. Έχει φτωχό λεξιλόγιο και παρουσιάζει δυσκολίες στην παραγωγή και την κατανόηση του λόγου.

Ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη, η προφορική της ομιλία βρίσκεται κυρίως σε μονολεκτικό επίπεδο και γίνεται καταληπτή με δυσκολία εξαιτίας αρθρωτικών δυσκολιών. Το παθητικό λεξιλόγιο είναι πιο αναπτυγμένο από το ενεργητικό και δεν είναι σε θέση να μεταφέρει με ακρίβεια προσωπικές πληροφορίες και να συμμετέχει σε απλό διάλογο. Ωστόσο, κατανοεί και χρησιμοποιεί σωστά τον ερωτηματικό και αρνητικό λόγο.

Σε γνωστικό επίπεδο, αναγνωρίζει αντικείμενα καθημερινής χρήσης και πράξεις από οπτικό υλικό, ωστόσο, δυσκολεύεται στην κατονομασία εννοιών και κατηγοριών. Κατέχει ορισμένες γενικές γνώσεις (βασικά χρώματα, ορισμένα σχήματα, μέρη του σώματος, φρούτα, λαχανικά), τις οποίες χρησιμοποιεί με καθοδήγηση. Στα μαθηματικά, πραγματοποιεί απλές ταυτίσεις όμοιων αντικειμένων και ομαδοποιήσεις και χειρίζεται βασικές χωρικές έννοιες. Στον τομέα της γλώσσας, δεν αναγνωρίζει γράμματα του αλφαβήτου και δεν είναι σε θέση να γράφει ή να αντιγράψει το όνομά της. Επίσης, δεν διαθέτει φωνολογική ενημερότητα.

Στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, Το παιδί παρουσίασε από την αρχή διάφορα αρνητικά και θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ευθυμία, αγάπη, φόβο, θυμό, ζήλεια. Σήμερα μιλάμε για ένα φροντισμένο και πρόσχαρο κορίτσι με διάθεση για επικοινωνία και κοινωνική επαφή. Καταβάλλει προσπάθεια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των προτεινόμενων δοκιμασιών, με ικανοποιητική συγκέντρωση της προσοχής και είναι ιδιαίτερα δεκτική στην επιβράβευση. Εκφράζει τα συναισθήματά της κυρίως με μη λεκτικό τρόπο. Σε ό, τι αφορά τις συνήθειες του φαγητού και του ύπνου, το παιδί τρώει και κοιμάται κανονικά.

Η παρατήρηση στο σχολικό ιστορικό του παιδιού παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη φοίτησή του σε διάφορες εκπαιδευτικές δομές, τις σχολικές του επιδόσεις και τις σχέσεις του με τους ενήλικες και τους συμμαθητές του. Το παιδί έχει φοιτήσει σε νηπιαγωγείο για 2 χρόνια και παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας. Μάλιστα, οι γονείς της προσπάθησαν να την αφήσουν άλλον ένα χρόνο στο νηπιαγωγείο λόγω της ανωριμότητάς της, αλλά επειδή είχε ήδη κλείσει τα 7 χρόνια,

λόγω Νόμου δε μπορούσε να μείνει άλλο. Τώρα φοιτά για δεύτερη χρονιά στην κατώτερη τάξη (Βαθμίδα 1) του Ειδικού Σχολείου.

Ήδη από τον πρώτο χρόνο στο Ειδικό Σχολείο, η δασκάλα ανέφερε ότι η Ρ. προσαρμόστηκε εύκολα στο σχολικό περιβάλλον και σημείωσε βελτίωση σε κάποιες δεξιότητες, ωστόσο, χρειάζεται επανάληψη και καθοδήγηση. Οι σχέσεις της Ρ. με τα άλλα παιδιά του σχολείου είναι πάρα πολύ καλές. Κάθεται σε ένα θρανίο με ένα κοριτσάκι που είναι πολύ καλή μαθήτριά. Έχει πολύ στενή σχέση με ένα από τους συμμαθητές της, με τον οποίο έχει ουσιαστική συναναστροφή. Μέσα στην τάξη, η Ρ. είναι πολύ ήσυχη και πρόθυμη να προσέξει σε κάτι καινούργιο. Στο διάλειμμα, παίζει με τα άλλα παιδιά της τάξης και της αρέσει να κάνει βόλτες με τη δασκάλα της. Η σχέση της με τους ενήλικες μέσα στο σχολείο είναι πολύ θετική, καθώς πρόκειται για ένα πολύ ήσυχο, πρόσχαρο και πρόθυμο για κοινωνική επαφή παιδί. Στη γυμναστική τα πάει καλά, καθώς εκτελεί αδρές κινήσεις, ωστόσο, υπολείπεται στην λεπτή της κινητικότητα. Η σχέση της με το παιχνίδι είναι καλή και ανταποκρίνεται σε αυτό. Μάλιστα, της αρέσει πολύ το θεατρικό παιχνίδι και δείχνει να τα καταφέρνει αρκετά καλά μέσω μίμησης. Ακόμη, δείχνει να απολαμβάνει το ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι με τους συμμαθητές της. Στο σπίτι παίζει ήσυχα με τη μεγαλύτερή της αδερφή. Μάλιστα, κάνουν παρέα και με τις φίλες της αδερφής της όλοι μαζί.

Της αρέσουν τα παζλ, να κόβει με το ψαλίδι, η μουσική, η ζωγραφική, η βόλτα και οι διακοπές. Αγαπημένος της ήρωας είναι ο «Γουίνι το Αρκουδάκι» και στο σχολείο της αρέσει να παίζει με παζλ, κάρτες και ενσφηνώματα.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική και ψυχολογική επαναξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ, το παιδί έχει σημειώσει βελτίωση, ωστόσο, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στους περισσότερους αναπτυξιακούς τομείς. Έχει την ικανότητα κατανόησης απλών εντολών, αλλά χρειάζεται επανάληψη και καθοδήγηση για την ανταπόκριση σε δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν περισσότερα του ενός στάδια. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιεί κυρίως είναι η μίμηση των ενηλίκων και η μέθοδος της δοκιμής και πλάνης.

Από τη συνολική επαναξιολόγηση της Ρ., διαπιστώθηκε ότι έχει σημειώσει βελτίωση και έχει αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες, αλλά εξακολουθεί να υπολείπεται σημαντικά σε σχέση με τη χρονολογική της ηλικία στους περισσότερους τομείς. Προκειμένου να επωφεληθεί από τη μάθηση και να συνεχίσει να βελτιώνει τις ικανότητές της, χρειάζεται ένα ειδικά δομημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξής της.

Συνοπτικά, τα θετικά και δυνατά σημεία του παιδιού είναι ότι είναι πρόσχαρο, πρόθυμο για κοινωνική επαφή και ότι μαθαίνει εύκολα με τη μίμηση, ενώ τα αρνητικά και αδύναμα στοιχεία του περιλαμβάνουν περιορισμένη ομιλία, μειωμένη λεπτή κινητικότητα και διάσπαση προσοχής.

Το αυτολεξεί αίτημα που εξέφρασαν οι γονείς στο διευθυντή του σχολείου είναι το εξής: «Να προσέχετε να μη χτυπήσει και να μην πάθει τίποτα η Ρ.».

## **2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ**

### **ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μεικτή μέθοδος, η οποία εστιάζει στη συλλογή και επεξεργασία τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών δεδομένων. Η ομάδα στόχου αποτελείται από τη μαθήτριά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και τους ενήλικες που έρχονται σε επαφές μαζί της. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης της μαθήτριάς με ΕΕΑ με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες. Η αρχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2013, η ενδιάμεση παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2014 και η τελική παρατήρηση στις 19 Μαρτίου 2014. Η πρακτική άσκηση ολοκληρώθηκε στις 9 Απριλίου 2014.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2013), η μεθοδολογία της παρατήρησης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) έχει σκοπό την αξιοποίηση της παρατήρησης ως ερευνητικό εργαλείο, περιγράφοντας τις ιδιαιτερότητες, τις συνθήκες και το χώρο στον οποίο αυτή εξελίσσεται. Σύμφωνα με τον παιδοψυχίατρο και ερευνητή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, Winnicott (1976, σσ. 220, 238-244), η σημασία της παρατήρησης εστιάζεται στην οικογένεια και στον εξωτερικό κόσμο από τη βρεφική κιόλας ηλικία με έμφαση στη μητρική φροντίδα αλλά και τις συνθήκες, που οδηγούν το περιβάλλον σε μια εκπαιδευτική διάγνωση. Σημειώνεται ότι μετά την συστηματική εμπειρική παρατήρηση που αποτελεί την πρώτη (1<sup>η</sup>) φάση της μελέτης για τη δόμηση των Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε παιδιά με ΕΕΑ, ακολουθεί η δεύτερη (2<sup>η</sup>) φάση που είναι η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και η τρίτη (3<sup>η</sup>) φάση που είναι ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, για τις οποίες

η παρατήρηση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση. Μέσα από την άμεση παρατήρηση μέσα στην τάξη και την ανάλυση των ντοκουμέντων, επιδιώκεται η ανίχνευση των δυνατών σημείων, των κινήτρων και των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, καθώς και η καταγραφή τους στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στην ετοιμότητα. Η αξιοποίηση των στοιχείων της παιδαγωγικής παρατήρησης και καταγραφής στοχεύει στο σχεδιασμό ενός διδακτικού προγράμματος, με τον καθορισμό συγκεκριμένου διδακτικού στόχου.

Σύμφωνα με την Esterberg (2002), ο προσδιορισμός του μέρους, όπου θα λάβει χώρα η παρατήρηση γίνεται αφού απαντήσουμε ικανοποιητικά στις εξής ερωτήσεις: ποιο είναι το κατάλληλο μέρος, ποια τα όρια της παρατήρησης, τι είδους πρόσβαση έχουμε στο μέρος που μας ενδιαφέρει, ποιος ο τρόπος πρόσβασης στην παρατήρηση, ποια τα ηθικά διλήμματα που εμπλέκονται στην επιλογή του συγκεκριμένου μέρους και ποιοι οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν ή συντρέχουν από την επιλογή του συγκεκριμένου μέρους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 223-225). Στην περίπτωση της δικής μας μελέτης περίπτωσης, η παρατήρηση λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα, έπειτα από έκδοση άδειας του Υπουργείου Παιδείας, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, καθώς γνωρίζουμε το διευθυντή και το δάσκαλο της ειδικής αγωγής του σχολείου και έπειτα από ενημέρωση όλων των ιθυνόντων και συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 230-231), υπάρχουν δύο τύποι παρατήρησης: η φυσική παρατήρηση και η εργαστηριακή παρατήρηση. Η πρώτη λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο που είναι όσο το δυνατόν περισσότερο φυσικό και η δεύτερη διεξάγεται σε ένα εργαστήριο και όχι στο φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, η παρατήρηση που επιδιώκεται είναι φυσική και διεξάγεται στο ειδικό σχολείο που φοιτά το παιδί.

Η παρατήρηση χωρίζεται σε ποσοτική και ποιοτική. Σύμφωνα με τους Salvia, Ysseldyke και Bolt (2013) τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής παρατήρησης διακρίνονται με βάση το στόχο της παρατήρησης και τη μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές αυτές έχουν οριστεί από πριν, όπως επίσης έχουν οριστεί από πριν επαρκείς διαδικασίες για την συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών για τη συμπεριφορά. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά περιλαμβάνεται και η επιλογή του τόπου και του χρόνου της παρατήρησης, καθώς και η διατύπωση λειτουργικών ορισμών της ποσοτικής μέτρησης της παρατήρησης. Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που μπορούν να μετρηθούν είναι η διάρκεια, ο χρόνος μεσολάβησης, η



συχνότητα και η ένταση. Τα μειονεκτήματα των ποσοτικών παρατηρήσεων αναφέρονται σε κριτικές ότι οι ποσοτικές προσεγγίσεις έχουν την τάση να υπεραπλουστεύουν το νόημα και την ερμηνεία της συμπεριφοράς.

Η διεξαγωγή ποιοτικής παρατήρησης περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις φάσεις: ανάπτυξη ερευνητικού σχεδίου και βιβλιογραφική ανασκόπηση, συλλογή δεδομένων με τη χρήση διαφόρων μεθόδων, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από την παρατήρηση και διατύπωση των ευρημάτων και εξήγηση με κατανοητό τρόπο. Τα μειονεκτήματα των ποιοτικών παρατηρήσεων είναι η απαίτηση ιδιαίτερα εκλεπτυσμένων παρατηρήσεων, η απαίτηση μεγάλου χρονικού διαστήματος για τη συλλογή των δεδομένων, η δυσκολία να μιλήσουμε και να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας και η δυσκολία διατήρησης της επιστημονικής αντικειμενικότητας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 233-235, 251-252, 256).

Η μέθοδος της παρατήρησης μας δίνει την ικανότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια. Η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία ο παρατηρητής διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στην κατάσταση ή το πλαίσιο που καταγράφεται η συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό, έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει πρόσβαση σε συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται συνήθως ανοιχτά, να κατανοήσει τους κώδικες επικοινωνίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και να βιώσει μοναδικές εμπειρίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 221-257).

## **2.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)**

Κατά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, επιδιώκεται η ανίχνευση των δυνατών σημείων και των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, καθώς και η καταγραφή τους στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού και συν., 2009, σ. 34) στην ετοιμότητα. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1996) αποτύπωσε την πρώτη επίσημη θετική καταγραφή της δυνατότητας για παροχή

εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρίες σε πέντε βασικούς άξονες: τη σχολική ετοιμότητα, τις βασικές σχολικές γνώσεις, την κοινωνική προσαρμογή, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2006), αυτοί είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη βιωματική και διαθεματική φιλοσοφική θεώρηση της διδακτικής πράξης.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού και συν., 2009, σσ. 245-246) αναφέρει ότι η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιήσει τις εξής Γενικές Ενότητες: Προκαταρκτικά στάδια Γλώσσας και Μαθηματικών, Προαναγνωστικό στάδιο, Προγραφικό στάδιο, Συναισθηματική οργάνωση, Αυτοεικόνα, Ενδιαφέρον για τη μάθηση, Συνεργασία με τους άλλους, Σχολική ετοιμότητα, Ικανότητα ακρόασης, Συμμετοχή στο διάλογο, Δομή του λόγου, Προαγωγή του προφορικού λόγου, Βασικό λεξιλόγιο, Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Ακόμη, η ανίχνευση των δυνατοτήτων του παιδιού στην ετοιμότητα εστιάζεται ειδικότερα στις περιοχές υποστήριξης του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).

Μέσα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), όπως προαναφέρθηκε, σκοπός είναι να διαπιστωθούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του παιδιού και να σκιαγραφηθεί το προφίλ του παιδιού σε κάθε έναν τομέα από τους τομείς του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), της Μαθησιακής Ετοιμότητας και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι ΛΕΒΔ του παιδιού συμπληρώθηκαν ύστερα από εμπειρική συστηματική και κατόπιν συμμετοχική παρατήρηση του παιδιού. Εν συνεχεία, σύμφωνα με αυτές, συμπληρώθηκε η πλήρης αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση του παιδιού.

## **2.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) - ΔΜΕ (Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας)**

Σύμφωνα με τη γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές (ΔΜΕ), παρατηρήθηκε ότι το παιδί παρουσιάζει σημαντική απόκλιση πέντε εξαμήνων στην ακρόαση και έξι εξαμήνων στη συμμετοχή στο διάλογο και στην έκφραση με σαφήνεια. Ακόμη, το παιδί υπολείπεται κατά τέσσερα εξάμηνα στην αδρή και λεπτή του κινητικότητα, κατά πέντε εξάμηνα στον προσανατολισμό,

κατά έξι εξάμηνα στο ρυθμό και το χρόνο και κατά πέντε εξάμηνα στην πλευρίωση. στο συλλογισμό και στη λογικομαθηματική σκέψη. Παρατηρείται, ακόμη, απόκλιση πέντε εξαμήνων στην οπτική και ακουστική μνήμη, έξι εξαμήνων στην εργαζόμενη μνήμη, τριών εξαμήνων στη συγκέντρωση προσοχής, πέντε εξαμήνων στη λογικομαθηματική σκέψη και έξι εξαμήνων στο συλλογισμό. Ακολουθως, το παιδί υπολείπεται τρία εξάμηνα στο αυτοσυναίσθημά του, κατά τέσσερα εξάμηνα στο ενδιαφέρον του για το μάθημα και κατά ένα εξάμηνο στη συνεργασία του με τους άλλους.

Πιο αναλυτικά, ως προς την ακρόαση, έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί μπερδεύει και δεν ξεχωρίζει κάποιους ήχους, όπως π.χ. όταν ακούει κάποιο χτύπημα, νομίζει ότι χτυπάει η πόρτα. Ακόμη, το παιδί μπορεί να μιμηθεί ήχους, π.χ. τις Απόκριες μιμήθηκε τον ήχο της αρκούδας, αλλά τίποτε άλλο, αναγνωρίζει και τραγουδάει το πρώτο δίστιχο του αγαπημένου του τραγουδιού και ακροάται και αντιλαμβάνεται τις εντολές, αλλά πολλές φορές δεν τις εκτελεί ή παίρνει το χρόνο του μέχρι να το κάνει. Παίζει, ακούει και συμμετέχει ενεργά σε μουσικά και ηχητικά παιχνίδια, αλλά χάνει σύντομα το ενδιαφέρον του, διότι δεν τα κατανοεί και αποχωρεί. Συνοπτικά, το παιδί ακροάται και μπορεί να επαναλάβει, αλλά δεν εκτελεί πάντα εντολές. Η διδακτική προτεραιότητα που τίθεται σε αυτό τον τομέα δεξιοτήτων είναι να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα ποικίλα ηχητικά ερεθίσματα.

Όσον αφορά τη συμμετοχή στο διάλογο, έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί δε μιλάει σχεδόν καθόλου. Σπάνια αποκαλεί τους συμμαθητές του με τα ονόματά τους και το κάνει μόνο αν του ζητηθεί. Γνωρίζει μερικά μόνο αντικείμενα, αλλά τα ονοματίζει μόνο αν καλείται να το κάνει ή να τα επαναλάβει. Απαντάει μονολεκτικά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα του και το αφορά μόνο το παρόν. Ακόμη, αντιλαμβάνεται τις συλλαβές όταν ακροάται, αλλά δεν μπορεί να τις επαναλάβει εύκολα, λόγω αρθρωτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Συμπερασματικά, χρειάζεται να διευρυνθεί ο γνωστικός του τομέας σε ό, τι αφορά καθημερινά αντικείμενα και να καλείται να μιλάει περισσότερο, παρά τη δυσκολία άρθρωσης που παρουσιάζει και καταστούν το λόγο του δυσνόητο. Η διδακτική προτεραιότητα που τίθεται είναι να λέει τα ονόματα των συμμαθητών του και να ονομάζει αντικείμενα της καθημερινής του ζωής.

Ως προς την έκφρασή του, το παιδί δεν εκφράζεται σχεδόν ποτέ. Αν ποτέ το κάνει ο λόγος του είναι δυσνόητος λόγω αρθρωτικών δυσκολιών. Δεν κατέχει σωστά

νοηματικά, συντακτικά και γραμματικά τη χρήση της γλώσσας. Οι ερωτήσεις του είναι μονολεκτικές και χρησιμοποιεί το «τι», ειδικότερα όταν την αποκαλούν με το όνομά της. Χρησιμοποιεί μονολεκτικές συνήθως καταφατικές ή αρνητικές απαντήσεις, όπως π.χ. «Ναι» και όταν κουράζεται λέει «Δεν μπορώ» ή «Όχι». Της αρέσει να τραγουδάει μπροστά στους συμμαθητές της, χρησιμοποιώντας ένα πλαστικό παιχνιδι- μικρόφωνο, αλλά ο λόγος της είναι δυσνόητος λόγω άρθρωσης. Συνοπτικά, το παιδί μιλάει ελάχιστα, απαντάει μονολεκτικά και παρουσιάζει αρθρωτικές δυσκολίες που καταστούν το λόγο του δυσνόητο. Η διδακτική προτεραιότητα σε αυτό τον τομέα είναι να λέει λέξεις και προτάσεις που αφορούν την καθημερινή του ζωή.

Στον τομέα της αδρής και λεπτής κινητικότητας, έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί εκτελεί κάποιες μόνο αδρές και λεπτές κινήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στη γυμναστική περπατάει και τρέχει για λίγο μόνο, λόγω προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζει, ενώ στο διάλειμμα κάποιες φορές δυσκολεύεται να ανέβει και να κατέβει τα σκαλιά και προσπαθεί να ισορροπήσει. Ακόμη, το παιδί αυτοεξυπηρετείται στο φαγητό του και στο μεγαλύτερο μέρος στη διαδικασία της τουαλέτας. Πάραυτα, χρήζει βελτίωσης στην αυτονομία του. Είναι πάντα καθαρό και φροντίζει την ατομική του καθαριότητα, όπως π.χ. όταν λερώνεται θέλει να σκουπίζεται και όταν τρέχει η μύτη του παίρνει πάντα χαρτί για να τη φυσήσει. Επιπρόσθετα, το παιδί τις πρώτες ώρες είναι πολύ τακτικό με τα πράγματά του: κρεμάει το μπουφάν του, βγάζει την κασετίνα του, σκουπίζει και φοράει τα γυαλιά του. Συχνά όμως τα παρατάει μέσα στην τάξη και τα τακτοποιεί μόνο αν κληθεί. Ακόμη, δυσκολεύεται σε πολλές λεπτές κινήσεις, όπως στο κράτημα του μολυβιού, στην τακτοποίηση μικροπραγμάτων και σε χειροτεχνίες, ωστόσο, μπορεί και συντονίζει τις κινήσεις του σε κάποιες άλλες, όπως στο ξύσιμο του μολυβιού, στο καθάρισμα των γυαλιών μυωπίας και στο φαγητό. Η διδακτική προτεραιότητα που τίθεται είναι να εκτελεί λεπτές κινήσεις χωρίς βοήθεια.

Στον τομέα του προσανατολισμού στο χώρο, παρότι το παιδί δυσκολεύεται αρκετά στο να ακολουθήσει μόνο του μία γραμμή (ευθεία ή καμπύλη) με το χέρι, μπορεί να περπατήσει γύρω από το γήπεδο πάνω σε γραμμή, να συναρμολογεί παζλ με τέσσερα κομμάτια και να ακολουθεί διαδρομή στο πάτωμα του γυμναστηρίου με τη βοήθεια στεφανιών και ταινιών. Ακόμη, μπαίνει στο πούλμαν με το οποίο μετακινείται για το σχολείο, μετά την πρωινή προσευχή μπαίνει στην τάξη και με το χτύπημα του κουδουνιού μπαίνει στην τάξη και αντίθετα. Όλα τα παραπάνω τα εκτελεί με συνοδεία και βοήθεια. Σχεδόν πάντα, μόλις μπει στην τάξη, τακτοποιεί τα

αντικείμενα που χρησιμοποιεί και τα βάζει στη θέση τους. Στο άκουσμα μουσικής χορεύει και στο μάθημα της μουσικής εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις, αλλά πάντα με βοήθεια. Το παιδί μαθαίνει ιδιαίτερα εύκολα μέσω μίμησης. Διδακτική προτεραιότητα στον τομέα αυτό αποτελεί η αξιοποίηση της ικανότητας μάθησης μέσω μίμησης για την ενίσχυση της αντίληψης του προσανατολισμού στο χώρο.

Στον τομέα του ρυθμού και του χρόνου, έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί δεν αντιλαμβάνεται το ρυθμό, π.χ. όταν χτυπάει παλαμάκια, και δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις ρυθμικές κινήσεις στο μάθημα της μουσικής. Δε γνωρίζει τα σημεία της ημέρας, όπως πρωί, μεσημέρι, βράδυ, παρά μόνο ως λέξεις. Δυσκολεύεται να λείι τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά, αλλά μόνο τις επαναλαμβάνει. Δε γνωρίζει τους μήνες και την ώρα και επαναλαμβάνει τις εποχές με βοήθεια. Ως διδακτική προτεραιότητα στον τομέα αυτό τίθεται να λείι τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά.

Ως προς την πλευρίωση, το παιδί δείχνει, αλλά δε λείι τα μέρη του σώματος, εκτελεί κυκλικές κινήσεις με βοήθεια και ισορροπεί στο ένα πόδι με υποστήριξη. Επίσης, τραβάει γραμμές και καμπύλες σε διακεκομμένες γραμμές με βοήθεια και δύσκολα αναγνωρίζει περιγράμματα σώματος. Ακόμη, το παιδί παρουσιάζει σύγχυση ως προς την προτίμηση χεριού κατά τις προγραφικές δεξιότητες. Συνοπτικά, ο τομέας της πλευρίωσης χρήζει βελτίωσης και ως διδακτική προτεραιότητα ορίζεται το να ξεκαθαρίσει το χέρι προτίμησης στη γραφή.

Στον τομέα της οπτικής μνήμης, παρατηρήθηκε ότι το παιδί δε συγκρατεί εύκολα πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη του. Θυμάται μόνο με βοήθεια και μπορεί να επαναλάβει κάτι που βλέπει και ταυτόχρονα ονοματίζεται. Διδακτική προτεραιότητα στον τομέα αυτό αποτελεί το να μπορεί να αναγνωρίζει και να λείι αυτό που βλέπει χωρίς βοήθεια.

Ως προς την ακουστική του μνήμη, το παιδί λείι τα ονόματα των συμμαθητών που άκουσε αλλά δυσκολεύεται λόγω αρθρωτικών δυσκολιών. Επαναλαμβάνει λέξεις που αναγνωρίζει ή ήδη γνωρίζει και τα χρώματα που άκουσε, αλλά όχι πάντα και πολλές φορές με βοήθεια. Δε θα επαναλάβει ολόκληρη πρόταση, δυσκολεύεται να περιγράψει διαδρομές και δεν αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές σε ηχητικά ερεθίσματα. Έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί πολλές φορές μονολογεί. Ωστόσο, ο λόγος του είναι αρκετά δυσνόητος λόγω αρθρωτικών δυσκολιών. Συνοπτικά, το παιδί επαναλαμβάνει αυτά που ακούει με βοήθεια, αλλά την ομιλία του δυσχεραίνει η άρθρωσή του.

Όσον αφορά τη λειτουργική του μνήμη, το παιδί αναγνωρίζει μόνο το αρχικό γράμμα του ονόματός του με βοήθεια και λέει τα ονόματα των συμμαθητών του, μόνο όταν κληθεί. Γνωρίζει και ονοματίζει κάποια αντικείμενα και ζώα που αφορούν άμεσα την καθημερινή του ζωή, αλλά μόνο αν του ζητηθεί και με βοήθεια. Διδακτική προτεραιότητα στον τομέα αυτό αποτελεί το να ονομάζει αντικείμενα χωρίς βοήθεια.

Ως προς τη συγκέντρωση προσοχής, το παιδί συγκεντρώνεται σε κάτι που βλέπει, ωστόσο, δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του σε κάτι που δεν του κινεί το ενδιαφέρον και για πολλή ώρα. Ακόμη, συγκεντρώνεται αρκετά όταν περπατάει διότι συχνά παρουσιάζει αστάθεια, ειδικά όταν ανεβοκατεβαίνει σκάλες. Στην αρχή της ενασχόλησής του με κάτι, το παιδί προσηλώνεται, ωστόσο, χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του. Στην τάξη, κάθεται στο θρανίο και εργάζεται με τη δασκάλα το πολύ για 5 λεπτά, καθώς δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του. Επίσης, όταν περιποιείται τον εαυτό του με καθοδήγηση και βοήθεια., συγκεντρώνεται. Ως διδακτική προτεραιότητα τίθεται το να κάθεται στο θρανίο για περισσότερο χρόνο και να διατηρεί την προσοχή του στην τάξη.

Στον τομέα της λογικομαθηματικής σκέψης, το παιδί ταξινομεί αντικείμενα, παιχνίδια και γεωμετρικά σχήματα και κάνει αντιστοιχίσεις μόνο κατά σχήμα και χρώμα με βοήθεια. Δε γνωρίζει τις διαβαθμίσεις, π.χ. μικρό, μεγάλο, μεσαίο, ούτε τα νομίσματα και την αξία τους και αδυνατεί να αντιληφθεί έννοιες σχετικά με τη μάζα και το βάρος. Διδακτική προτεραιότητα στον τομέα αυτό αποτελεί το να μάθει να ταξινομεί και να διατάσσει αντικείμενα κατά χρώμα και σχήμα χωρίς βοήθεια.

Σχετικά με τους συλλογισμούς, το παιδί δεν αντιλαμβάνεται τη λογική σειρά εικόνων και δραστηριοτήτων και δεν αντιλαμβάνεται λογικούς πίνακες. Δεν κατανοεί ημιτελή σχήματα και το μόνο τραγούδι, στο οποίο βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες είναι το "Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά", όπου εκτελεί ήχους σύμφωνα με τις υποδείξεις του τραγουδιού. Η διδακτική προτεραιότητα που τίθεται στον τομέα αυτό είναι να αντιλαμβάνεται το παιδί τη λογική σειρά των καθημερινών του δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά το αυτοσυναίσθημα, το παιδί κάποιες φορές δυσανασχετεί με την αποτυχία του και δε συνεργάζεται εύκολα προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του. Είναι πάντα πολύ καθαρό και περιποιημένο. Μερικές φορές δυσκολεύεται στη συναναστροφή του με τους συμμαθητές του, όπως π.χ. στο φαγητό θέλει να κάθεται μόνο του και δεν πιάνει τα άλλα παιδιά από το χέρι όταν είναι να πάνε κάπου όλοι μαζί. Εκδηλώνει τη χαρά του πολύ έντονα, όπως με το να γελάει και

να χειροκροτεί τον εαυτό του. Έχει καταλάβει πως η δασκάλα του το βοηθάει πολύ και το υποστηρίζει, αλλά δεν προσπαθεί πολύ να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης. Γενικά, το παιδί δεν αποδέχεται πολύ εύκολα τη βοήθεια των άλλων μέσα στην τάξη ώστε να αποδεχτεί το πρόβλημά του. Βασική διδακτική προτεραιότητα στον τομέα αυτό είναι να αναγνωρίσει και αποδεχθεί το παιδί το πρόβλημά του.

Σχετικά με το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, το παιδί δείχνει σχεδόν πάντα ενδιαφέρον σε κάτι νέο μαθησιακά. Χάνει όμως εύκολα την υπομονή του και αποσπάται η προσοχή του. Ακόμη, δεν εκφράζει απορίες, δε γνωρίζει τα φυτά, όμως γνωρίζει και αναγνωρίζει κάποια ζώα. Πετάει τα σκουπίδια στο καλάθι και κλείνει την πόρτα της τάξης. Η διδακτική προτεραιότητα που τίθεται στον τομέα αυτό είναι να ρωτά και να εκφράζει απορίες.

Ως προς τη συνεργασία του παιδιού με τους άλλους, ο πατέρας εξέφρασε τη δυσανασχέτισή του σχετικά με την αρκετά ατίθαση συμπεριφορά που παρατήρησε να εκδηλώνει το παιδί στα μέσα της χρονιάς. Στο σχολείο κάποιες φορές αρνείται να μοιραστεί παιχνίδια με τους συμμαθητές του και να συνεργαστεί μαζί τους σε κάποια δραστηριότητα. Ακόμη, αρνείται να συνεργαστεί με τη δασκάλα, ειδικά στο μαθησιακό κομμάτι. Πάραυτα, σύμφωνα με τους γονείς, συνεργάζεται ως ένα βαθμό με τους ειδικούς ενός κέντρου ημέρας που επισκέπτεται. Στη γυμναστική γυμνάζεται με τους συμμαθητές του σε απλές ασκήσεις και χαλαρώνει μαζί τους. Συχνά όμως χάνει το ενδιαφέρον του. Από την άλλη, είναι πάρα πολύ πρόθυμο να συναναστραφεί κοινωνικά και μάλιστα έχει αδυναμία σε ένα συμμαθητή του. Συνοπτικά, δε συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου και ειδικά με τη δασκάλα. Η διδακτική προτεραιότητα σε αυτόν τον τομέα είναι να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και τη δασκάλα.

### **2.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) – Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)**

Συμμετοχική παρατήρηση εφαρμόστηκε και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, στη γραμμή του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), και συγκεκριμένα, στη μαθησιακή του ετοιμότητα, στις βασικές

ακαδημαϊκές και κοινωνικές του δεξιότητες, στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην προεπαγγελματική του ετοιμότητα.

Σύμφωνα με τη γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ), παρατηρήθηκε ότι το παιδί παρουσιάζει σημαντική απόκλιση έξι εξαμήνων στον προφορικό λόγο, πέντε εξαμήνων στην ψυχοκινητικότητα και τις νοητικές ικανότητες και τριών εξαμήνων στη συναισθηματική του οργάνωση. Ο τομέας του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας και των νοητικών ικανοτήτων χρήζουν ενίσχυσης.

Όσον αφορά τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, το παιδί υπολείπεται κατά έξι εξάμηνα στην ανάγνωση και τα μαθηματικά και κατά πέντε εξάμηνα στην κατανόηση και τη γραφή. Ο τομέας των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού πρέπει να ενισχυθεί με συστηματικές διαφοροποιήσεις.

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία και η προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον βρίσκονται τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και η κοινωνική του συμπεριφορά βρίσκεται τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αναμένεται η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Οι δημιουργικές δεξιότητες και η προεπαγγελματική ετοιμότητα του παιδιού δεν παρουσιάζουν καμία απόκλιση.

#### **2.4. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) – Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Το παιδί παρατηρήθηκε στις γενικές μαθησιακές του δυσκολίες και συγκεκριμένα στις δεξιότητες γλώσσας, στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, στις δεξιότητες μαθηματικών και στις δεξιότητες συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τις δεξιότητες γλώσσας, παρατηρήθηκε ότι το παιδί παρουσιάζει απόκλιση έξι εξαμήνων κάτω από γραμμή βάσης στην ανάγνωση και παραγωγή λόγου και πέντε εξαμήνων στην κατανόηση και τη γραφή. Η συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναμένεται να συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, το παιδί υπολείπεται κατά έξι εξάμηνα στον προφορικό λόγο, κατά πέντε εξάμηνα στην ψυχοκινητικότητα και τις



νοητικές ικανότητες και κατά τρία εξάμηνα στη συναισθηματική του οργάνωση. Χρειάζεται προσπάθεια για την ενδυνάμωση του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας και των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού.

Σχετικά με τις δεξιότητες μαθηματικών, το παιδί παρουσιάζει απόκλιση έξι εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης στις πράξεις, την προπαίδεια και την επίλυση προβλημάτων. Το παιδί δεν κατέχει καθόλου τις μαθηματικές δεξιότητες, αλλά εργάζεται στην εκμάθηση προμαθηματικών εννοιών με βοήθεια.

Όσον αφορά τις δεξιότητες συμπεριφοράς, το παιδί υπολείπεται κατά δύο εξάμηνα στη θετική του συμπεριφορά (θετικός, συνεργάσιμος, ευγενικός), κατά τέσσερα εξάμηνα στην αρνητική του συμπεριφορά (αρνητικός, επιθετικός, μη συνεργάσιμος) και δεν παρουσιάζει καμία απόκλιση ως προς την παραβατική του συμπεριφορά. Το παιδί δεν κατέχει κάποιους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να εκδηλώνει, ορισμένες φορές, αρνητική συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που αναλύθηκαν παραπάνω σχετικά με το παιδί, συμπεραίνεται ότι υπολείπεται αρκετά σε όλους σχεδόν τους τομείς της μαθησιακής του ετοιμότητας και κυρίως στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, καθώς και στον τομέα των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, προκύπτουν κάποιες βασικές συμπερασματικές παρατηρήσεις, όπως ότι δεν έχει αναπτύξει επαρκώς τον προφορικό του λόγο, δε συνεργάζεται εύκολα και παρουσιάζει μειωμένη λεπτή κινητικότητα. Επίσης, είναι συνεργάσιμος και πρόθυμος για κοινωνική επαφή και μαθαίνει πολύ εύκολα με μίμηση.

Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις και αποκλίσεις, ο στόχος που τίθεται αποβλέπει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσής του στο μάθημα της Γλώσσας.

## **2.5. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης**

Το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης είναι ένα έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) επειδή ο βασικός σκοπός είναι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, ο κάθε μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη ενότητα

(Δροσινού και συν., 2009). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα ο μεσοπρόθεσμος στόχος αφορά τις εξής Γενικές Ενότητες του ΠΑΠΕΑ: Κοινωνικές δεξιότητες - Κοινωνική προσαρμογή, Δημιουργικές δραστηριότητες και Βασικές σχολικές δεξιότητες. Ο μακροπρόθεσμος στόχος αφορά την Περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης και ο μεσοπρόθεσμος αφορά ειδικότερα την ανάπτυξη της Συνεργασίας με τους άλλους. Ο δε διδακτικός στόχος (βραχυπρόθεσμος στόχος) διατυπώνεται ως εξής: «Να λέει, να δείχνει και να ζωγραφίζει τα περιγράμματα των αρχικών γραμμάτων των ονομάτων των συμμαθητών του».

Στο έντυπο καταγραφής δομημένου εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας και παρέμβασης στη συναισθηματική οργάνωση, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συμπληρώνει το όνομα, την ηλικία και την τάξη του παιδιού. Ακόμη, συμπληρώνει το επίπεδο των αναπτυξιακών δεξιοτήτων του παιδιού στην ετοιμότητα της συναισθηματικής οργάνωσης, στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στα μαθηματικά. Επισημαίνεται ότι το επίπεδο σημειώνεται με βάση τα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει καταγράψει από την εμπειρική συστηματική παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΛΕΒΔ), στην ετοιμότητα, στη γλώσσα και στα μαθηματικά, συγκριτικά με την απόκλιση ή μη σύμφωνα με το εξάμηνο της τάξης φοίτησης.

Προκειμένου να συμπληρωθεί σωστά και ολοκληρωμένα το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, χρησιμοποιείται η πιο σημαντική μέθοδος ή τεχνική έρευνας που είναι η παρατήρηση. Αφορά στις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματα των υποκειμένων. Κατά την παρατήρηση καταγράφονται η λεκτική ή/και η μη λεκτική επικοινωνία των υποκειμένων. Καταγράφονται συνομιλίες, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, συμπεριφορές, κ.λπ. Η παρατήρηση, ως προς το υποκείμενο και την απόσταση από τα παρατηρούμενα, διακρίνεται σε αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση. Πρόκειται για δύο τύπους παρατήρησης που αξιοποιούνται για τις ανάγκες συμπλήρωσης του εντύπου καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης και παρέμβασης.

Η αυτοπαρατήρηση ή ενδοσκόπηση είναι μία μέθοδος παρατήρησης, όπου το υποκείμενο και το αντικείμενο ταυτίζονται (Μπέλλας, 1991, σ. 3746· Αδαλόγλου-Παπαδόγιαννη, 1993, σ. 276· Βάμβουκας, 2002, σ. 197). Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει είναι παρατηρητής του εαυτού του και της διδακτικής πράξης ταυτόχρονα. Ο ειδικός παιδαγωγός ως εξασκημένος στην απαιτητική και προσεκτική αυτοπαρατήρηση μπορεί να αποκτήσει αρκετά χρήσιμες εμπειρίες από τις δικές του

διαδικασίες στους διάφορους τομείς της ετοιμότητας, της γνώσης και της μάθησης. Η αυτοπαρατήρηση αφορά τις εσωτερικές διεργασίες που γίνονται στον εκπαιδευτικό και την προφορική ή γραπτή αποτύπωσή τους (Βάμβουκας, 2002, σ. 197). Οι πιο συνηθισμένες μορφές αυτοπαρατήρησης είναι η κατευθυνόμενη παρατήρηση, η μεγαλόφωνη σκέψη/προφορικός στοχασμός, οι ημερολογιακές-στοχαστικές καταγραφές (Βάμβουκας, 2002, σ. 198), τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες αυτοαξιολόγησης (Αδαλόγλου-Παπαδόγιαννη, 1993, σ. 277).

Τις εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός από την αυτοπαρατήρηση μπορεί αργότερα να τις χρησιμοποιήσει για τη σωστή ερμηνεία των συστηματικών παρατηρήσεων της συμπεριφοράς των άλλων. Στην περίπτωση της ετεροπαρατήρησης, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, επισκέπτεται το σχολικό χώρο και παρακολουθεί το μάθημα στην αίθουσα διδασκαλίας (συμμετοχική παρατήρηση), εστιάζοντας την προσοχή σε ένα άτομο (ατομική ετεροπαρατήρηση) που στην παρούσα έρευνα είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σε ολόκληρη την τάξη (ομαδική ετεροπαρατήρηση) (Μπέλλας, 1991, σ. 3746). Τόσο τα παιδιά, όσο και ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι πάντα ενήμεροι για το σκοπό της παρουσίας του παρατηρητή, γι' αυτό και η παρατήρηση αυτή είναι συμμετοχική και φανερή (Cohen, Manion, & morisson, 2000, p. 305· Κυριαζή, 2005, σ. 250). Η ετεροπαρατήρηση ως επιστημονική παρατήρηση είναι ευκαιριακή και συστηματική. Η συστηματική παρατήρηση μπορεί να επαναληφθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Κατά τη διάρκεια ή αφότου ολοκληρωθεί η παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σημειώνει με «ν» τις επιτυχίες του παιδιού, για κάθε μια αριθμημένη οπτικοποιημένη δραστηριότητα - κάρτα-φωτογραφία, ξεχωριστά στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και σημειώνει αναλυτικότερα τις παρατηρήσεις του. Κριτήριο επιτυχίας είναι το παιδί μέσα από τα παιχνίδια να αναγνωρίζει, να διακρίνει και να ταυτίζει οπτικά, όπου αυτό προβλέπεται, και να τοποθετεί την πλαστικοποιημένη κάρτα πάνω στην αντίστοιχη φωτογραφία των συμμαθητών.

Αυτή η καταγραφή εξελίσσεται σε διάρκεια χρόνου 5 τουλάχιστον εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αφορά το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που πλαισιώνονται με τις αριθμημένες οπτικοποιημένες κάρτες - βιωματικές φωτογραφίες. Ο χρόνος περιγράφεται σε μια σχολική εβδομάδα με την ένδειξη 1η, 2η, 3η, 4η, 5η παρέμβαση και σε διαφορετικές, μη συνεχόμενες ημέρες διδακτικής εργασίας. Το έντυπο καθημερινής καταγραφής είναι ανοικτό όσον αφορά την εξατομίκευση, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να

προσθέσει, να αφαιρέσει ή να αντικαταστήσει εικόνες και ήχους που συνδέονται με τις στοχευμένες δραστηριότητες. Στο έντυπο που παρατίθεται σημειώνεται πάντα η δυνατότητα του μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες στην ορισμένη μαθησιακή διαδικασία με μία χαρούμενη εκροή στο πρότυπο για κάθε επιτυχή παρέμβαση (Δροσινού και συν., 2009).

## **2.6. Ειδική Διδακτική – Διαφοροποιήσεις**

Η τρίτη φάση της διδακτικής προσέγγισης ΕΑΕ περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την περιγραφή του διδακτικού προγράμματος με τον καθορισμό συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, με προσδιορισμένο χρονοδιάγραμμα, μέσα, υλικά, οδηγίες, κριτήρια επιτυχίας, προσδοκώμενη συμπεριφορά, αμοιβές και αξιολόγηση. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (2<sup>η</sup> φάση), διαμορφώθηκε για την περίπτωση της Ρ. ένα σχέδιο, αξιοποιώντας τα δεδομένα από την παιδαγωγική παρατήρηση και καταγραφή σχετικά με τις δυνατότητες, τα talέντα και την ψυχοκινητική και μαθησιακή ετοιμότητα (Δροσινού και συν., 2009, σσ. 107-108).

Ο διδακτικός στόχος που ορίστηκε είναι: «Να λέει, να δείχνει και να ζωγραφίζει τα περιγράμματα των ονομάτων των συμμαθητών του» (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: Κοινωνικές Δεξιότητες και Προσαρμογή, Προφορικός Λόγος, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: Δημοτικού, Γλώσσα: Επικοινωνία και προγραφικές δεξιότητες). Η ανάλυση του διδακτικού στόχου σε βήματα αποτελεί μια χρήσιμη και αναγκαία διαδικασία, η οποία βοηθά το παιδί να κατακτήσει σταδιακά το διδακτικό στόχο (Χρηστάκης, 2011, σ. 147· Χρηστάκης, 2013, σ. 165). Έτσι, λοιπόν, για τις ανάγκες του διδακτικού στόχου σχεδιάστηκαν και καθορίστηκαν τα εξής βήματα και δραστηριότητες:

1<sup>ο</sup> βήμα: Δείχνει κάρτες με φωτογραφίες των συμμαθητών του και τις τοποθετεί λέγοντας το όνομα.

1.1.Δραστηριότητα: Παπουτσόκουτο χωρισμένο σε έξι μέρη, όσα είναι όλα τα παιδιά της τάξης. Μέσα στις θήκες εκτός από τις φωτογραφίες υπάρχουν και α)κάρτες με τα ονόματα και β) αγαπημένα αντικείμενα των μαθητών. Το παιδί συσχετίζει τα αγαπημένα αντικείμενα με τις φωτογραφίες.

2<sup>ο</sup> βήμα: Ακούει το όνομα του συμμαθητή και επιλέγει την κάρτα με τη σειρά που ακούει το όνομα.

2.1. Δραστηριότητα: Παπουτσόκουτο χωρισμένο σε έξι μέρη, Στη πρόσοψη του κουτιού έχουν κολληθεί με βέλκρο οι φωτογραφίες των μαθητών με ορισμένη σειρά. Το παιδί ξεκολλά από το βέλκρο τη κάρτα που ακούει και τη βάζει μέσα στο κουτί σε ορισμένη και αναγνωρισμένη θέση.

2.2. Δραστηριότητα: Το παιδί ακούει το όνομα κάποιου μαθητή και βγάζει την καρτέλα του ονόματός του από το παπουτσόκουτο.

3ο Βήμα: Δείχνει το αρχικό γράμμα (κεφαλαίο) που αρχίζει το όνομα του κάθε παιδιού.

3.1. Δραστηριότητα: Παπουτσόκουτο χωρισμένο σε έξι μέρη. Συσχετίζει τη φωτογραφία με το αρχικό γράμμα. (πλαστικές μινιατούρες με κεφαλαία γράμματα)

3.2. Δραστηριότητα: Δημιουργεί το αρχικό γράμμα του ονόματός του με πλαστελίνη και το βάζει στη δική του θήκη με δείκτη τη φωτογραφία του.

3.3. Δραστηριότητα: Δημιουργεί το αρχικό γράμμα του ονόματος του διπλανού του με πλαστελίνη και το βάζει στην ορισμένη θήκη με δείκτη τη φωτογραφία.

4ο Βήμα: Δείχνει το αρχικό γράμμα (κεφαλαίο) που αρχίζει το όνομα του παιδιού σε μικρές κινητές κάρτες σε ντοσιέ και το συσχετίζει με τις σταθερές φωτογραφίες.

4.1. Δραστηριότητα: Διάταξη όπως είναι οι θέσεις με τα θρανία στην αίθουσα.

4.2. Δραστηριότητα: Κυκλική Διάταξη θρανίων με ονόματα και αρχικά γράμματα.

4.3. Δραστηριότητα: Κάθετη Διάταξη θρανίων με ονόματα και αρχικά γράμματα.

5ο Βήμα: Επιλέγει το σωστό χρώμα που αντιστοιχεί σε κάθε φωτογραφία με την κάρτα (3) με βέλκρο σε ντοσιέ, με μικρές πλαστικοποιημένες κινητές κάρτες με πλήρες το όνομα που κολλάται με βέλκρο σύμφωνα με την εντολή.

5.1. Δραστηριότητα: Συσχετίζει το αγαπημένο χρώμα με τις σταθερές φωτογραφίες (1) και τη ρεαλιστική διάταξη των θρανίων μέσα στην τάξη.

5.2. Δραστηριότητα: Συσχετίζει το αγαπημένο χρώμα με τις σταθερές φωτογραφίες (1) σε κυκλική Διάταξη θρανίων με ονόματα και αρχικά γράμματα

5.3. Δραστηριότητα: Συσχετίζει το αγαπημένο χρώμα με τις σταθερές φωτογραφίες (1) σε κάθετη Διάταξη θρανίων με ονόματα και αρχικά γράμματα.

6ο Βήμα: Ακολουθεί τη διαδρομή με το δάκτυλο στο αρχικό γράμμα (1) (κεφαλαίο) σε άμμο μέσα σε ένα νέο παπουτσόκουτο, συσχετίζοντας την κάρτα που βλέπει με αυτό που γράφει στην άμμο.

6.1. Δραστηριότητα: Διακρίνει τη φωτογραφία (λήψη με κινητό) με τη προγραφική διαδρομή με το δάκτυλο στην άμμο (με βοήθεια) και την κάρτα με τη φωτογραφία και το όνομα.

6.2. Δραστηριότητα: Διακρίνει τη φωτογραφία (λήψη με κινητό) με την ολοκληρωμένη προγραφική διαδρομή του αρχικού γράμματος με το δάκτυλο στην άμμο (με βοήθεια) και την κάρτα με τη φωτογραφία και το όνομα.

Η παρέμβαση έγινε στην τάξη δύο φορές τη βδομάδα σε ένα τέταρτο της διδακτικής ώρας. Επιδιώχθηκε το πρόγραμμα να ολοκληρωθεί σε 12 παρεμβάσεις. Ημερομηνία έναρξης ορίστηκε η 24<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 2014 και ως ημερομηνία λήξης η 1<sup>η</sup> Απριλίου 2014, ωστόσο η καταληκτική ημερομηνία της παρέμβασης εξαρτήθηκε περισσότερο από την επίδοση του παιδιού.

Ως προς τα υλικά διδασκαλίας, η επιλογή έγινε με μεγάλη προσοχή. Όσο μεγαλύτερη είναι η δυσκολία του παιδιού, τόσο πιο άμεσα και πιο κοντά στη ζωντανή πραγματικότητα πρέπει να είναι τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2011, σ. 125). Γι' αυτό και επιλέχθηκε να ενταχθούν στο διδακτικό πρόγραμμα, όλα τα αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού, καθώς και αντικείμενα που ανταποκρίνονται στις αγαπημένες του δραστηριότητες. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο ειδικό σχολείο εντάσσει στη διδακτική παρέμβασή του τα βιβλιοτετράδια, απαιτείται προσαρμογή του φωτογραφικού υλικού στις ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Δροσινού και συν., 2004, σσ. 35-69). Το παιδί είναι αρκετά κοινωνικό και τρέφει μεγάλη συμπάθεια για τους συμμαθητές του, γι' αυτό και θεωρήθηκε σημαντικό να αξιοποιηθούν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες του διδακτικού προγράμματος υποστήριξης του παιδιού είναι τα εξής:

1. Βιβλιοτετράδιο «Προφορικός Λόγος», Ο.Ε.Δ.Β.
2. Βιβλιοτετράδιο «Συναισθηματική Οργάνωση», Ο.Ε.Δ.Β.
3. Βιβλία και αναλώσιμα: Παπουτσόκουτο χωρισμένο σε έξι μέρη, όσα και οι μαθητές της τάξης, ντοσιέ, φωτογραφίες με τους μαθητές της τάξης, κάρτες με τα ονόματα των μαθητών, πλαστικές μινιατούρες με κεφαλαία γράμματα, μαρκαδόρο, πλαστελίνη, άμμος, βέλκρο
4. Οπτικοακουστικά ηλεκτρονικά μέσα: φωτογραφική μηχανή

Η αμοιβή του παιδιού μετά από κάθε προσπάθεια είναι λεκτική, υλική ή οποιασδήποτε άλλης μορφής. Μετά από κάθε προσπάθεια, η διδάσκουσα επιβραβεύει το παιδί λεκτικά λέγοντάς του «Μπράβο Ρ., τα πήγες πολύ καλά!», υλικά με αυτοκόλλητο που επιλέγει μόνο του ή ένα σοκολατάκι, καθώς και με άλλου είδους επιβράβευση, όπως η δυνατότητα να παίξει με κάποιο από τα αγαπημένα της αντικείμενα.

Τα κριτήρια επιτυχίας αποτελούν το «μέτρο», με το οποίο ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού, εάν δηλαδή και κατά πόσο πέτυχε ο στόχος (Χρηστάκης, 2011, σ. 143· Χρηστάκης, 2013, σ. 214). Τα κριτήρια αυτά είναι τρία: η συχνότητα της επιτυχίας, η ολοκλήρωση και η αυτονομία. Ως προς τη συχνότητα της επιτυχίας, αξιολογείται σε πόσες από τις παρεμβάσεις το παιδί κατάφερε να κατακτήσει τη γνώση που παρέχεται μέσα από το διδακτικό στόχο και τις δραστηριότητες. Ως προς την ολοκλήρωση, αξιολογείται σε πόσες από τις παρεμβάσεις κατάφερε το παιδί να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες του διδακτικού στόχου σε ένα τέταρτο της διδακτικής ώρας. Σε ό,τι αφορά την αυτονομία του παιδιού κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του διδακτικού στόχου, αξιολογείται αν η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων επετεύχθη με ή χωρίς βοήθεια.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (1993, 2007), η καταγραφή της προόδου (διαμορφωτική αξιολόγηση) των μαθητών κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου είναι βασική απαίτηση και αναπόφευκτη διαδικασία για ένα σύγχρονο μοντέλο διαδραστικής διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αναφέρουν οι Δροσινού και συν. (2009), η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για τους εξής λόγους: για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, για να υπάρχουν απτά στοιχεία με τα οποία θα μπορούν να ενημερώνονται με ακρίβεια και πειστικότητα γονείς, εκπαιδευτικοί, και άλλο προσωπικό του σχολείου με το οποίο συνεργαζόμαστε, όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδό τους, που είναι δυνατό να υπάρξουν όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της και για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με την διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει το έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, το έντυπο συνεργασίας με το γονέα και καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης (Δροσινού και συν., 2009). Το έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή και σε συνεργασία με το μαθητή. Στο έντυπο συνεργασίας με το γονέα σημειώνεται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα δυο αυτά έντυπα υπάρχουν στο τέλος κάθε ενότητας, στα βιβλιοτετράδια των μαθητών. Αυτά ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα αποσπάσει ή να τα αναπαραγάγει από τον κόμβο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και να τα εντάξει στον ατομικό φάκελο του μαθητή. Η καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης συμπεριλαμβάνει και παρατηρήσεις-σχόλια. Μέσα σε αυτές γράφεται ό,τι έχει σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Ενδεικτικά σημεία, οι παρατηρήσεις είναι ο τρόπος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός για να κινητοποιήσει το μαθητή για να μπει στη μαθησιακή διαδικασία, οι αντιδράσεις του μαθητή, λεκτικές και μη. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο παιδαγωγός αναστοχασμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει, τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά και τι θα μπορούσε να διαφοροποιήσει.

Η συμπεριφορά που επιδιώκεται μέσα από το διδακτικό στόχο του διδακτικού προγράμματος υποστήριξης του παιδιού είναι να αναγνωρίζει τους συμμαθητές του και τα περιγράμματα των αρχικών των ονομάτων τους. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ένταξη της αγαπημένης ενασχόλησης της μαθήτριας με τη μουσική, το τραγούδι και τα αυτοκόλλητα την ενδυνάμωσε μαθησιακά και τον βοήθησε να ξεδιπλώσει τις δυνατότητές του στη συνεργασία με τους άλλους, στα πλαίσια της συναισθηματικής οργάνωσης.

## **2.7. Συνεντεύξεις**

Για τις ανάγκες συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων σχετικά με το παιδί αξιοποιήθηκε και η ερευνητική μέθοδος των συνεντεύξεων από όλους τους εμπλεκόμενους με το παιδί ενήλικες του σχολείου, στο οποίο φοιτά.

Σύμφωνα με το Mishler (1996) η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Η συνέντευξη είναι ένας σκόπιμος διάλογος που σκοπό



έχει να συγκεντρώσει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο. Μας προσφέρει τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για συμπεριφορές που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν, λόγω σπανιότητας εκδήλωσης κι άλλων δυσκολιών. Ακόμη, μας επιτρέπει την πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 183). Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι Kahn και Cannell (1957), όπως αναφέρει ο Mishler (1996), ορίζουν τη συνέντευξη ως ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκίνα με έναν συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζει σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Αποτελεί μία ασυνήθιστη μέθοδο, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen & Manion, 1994). Σαφώς, η δεξιοτεχνία, η εμπειρία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της συνέντευξης.

Οι συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν ενήλικες που έρχονται σε επαφή με το παιδί στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, την ομάδα συνεντευξιαζόμενων αποτέλεσαν η δασκάλα της τάξης, ο διευθυντής του σχολείου, η λογοθεραπεύτρια, η ψυχολόγος, η γυμνάστρια και η κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με τη βοήθεια της μαγνητοφώνησης δεν ξεπερνούσαν σε χρονική διάρκεια τα 20 λεπτά και αφορούσαν τις δυσκολίες στη διδασκαλία δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν με την ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν στους εξής θεματικούς άξονες:

1. Οι παρατηρήσεις και η εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τις *δυνατότητες* κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με νοητική καθυστέρηση.
2. Οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τις *δυσκολίες* κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού με νοητική καθυστέρηση.
3. Οι εντυπώσεις τους σχετικά με το πρόγραμμα παρέμβασης και οι παρατηρήσεις τους για τις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών.

Η συνέντευξη με τη δασκάλα του παιδιού βασίστηκε και στους τρεις παραπάνω θεματικούς άξονες, μιας και γνωρίζει πάρα πολύ καλά τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη και έχει άμεση επαφή και ενημέρωση σχετικά με το πρόγραμμα παρέμβασης. Η συνέντευξη από τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους με το παιδί ενήλικες κυμάνθηκε, κυρίως, στους δύο πρώτους θεματικούς άξονες.

Το είδος της συνέντευξης που εφαρμόστηκε ήταν αυτό της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η επιλογή του συγκεκριμένου είδους συνέντευξης έγκειται στη δυνατότητα απόκτησης μιας λεπτομερούς εικόνας για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και στη δυνατότητα της ευελιξίας. Ο ερευνητής μπορεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και να καθοδηγήσει την πορεία της συζήτησης. Οι βασικές αρχές της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι οι εξής: επιδιώκεται η εδραίωση μίας σχέσης με τον συνεντευξιαζόμενο, η σειρά των ερωτήσεων δεν έχει μεγάλη σημασία, ο συνεντευξιαστής έχει την ελευθερία και ευελιξία να αναπτύξει και μη προγραμματισμένα θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και η συνέντευξη ακολουθεί τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες που εκδηλώνει ο συνεντευξιαζόμενος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 198-199).

Έπειτα από τη συλλογή του υλικού των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η ανάλυση των δεδομένων. Ο ερευνητής προχώρησε σε μία προσπάθεια κατανόησης των δεδομένων με σκοπό τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τα ερωτήματα της έρευνας, τη διδακτική πρακτική και τις αντιλήψεις των ενηλίκων σχετικά με το παιδί και το πρόγραμμα παρέμβασης.

### **3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **3.1. Ερωτηματολόγια**

Το ερωτηματολόγιο μιας έρευνας σχηματίζεται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος των δεδομένων που χρειάζεται για να απαντηθούν. Ο ερευνητής μπορεί να αναπτύξει το δικό του ερωτηματολόγιο ή να χρησιμοποιήσει ένα από τα ήδη υπάρχοντα στη βιβλιογραφία ερωτηματολόγια ή ακόμα και να χρησιμοποιήσει ένα συνδυασμό των δύο παραπάνω επιλογών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 139).

Στην παρούσα έρευνα τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χορήγηση ενός μικρής κλίμακας ερωτηματολογίου με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις, το οποίο περιελάμβανε 5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή και βασίστηκε στη βασική τύπου Likert κλίμακα (τέτοιες κλίμακες περιλαμβάνουν μία σειρά από προτάσεις-θέσεις για κάθε μία από τις οποίες

οι συμμετέχοντες πρέπει να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους επιλέγοντας, για παράδειγμα, μία από τις εξής 5 εκδοχές: 1 = διαφωνώ πλήρως, 2 = διαφωνώ, 3 = δεν έχω άποψη, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απολύτως). Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η διερεύνηση της διαχείρισης προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού με σύνδρομο Down μέσω της διδασκαλίας προσαρμοσμένων κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο από τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ οι απαντήσεις και τα όποια στοιχεία τους ζητήθηκαν είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ορίστηκε σε 3 με 4 μήνες με δυνατότητα προσαρμογής του χρονικού ορίου ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων και σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σ. 144), το τελικό στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων αφορά την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων και, τέλος, τη συμπερασματική ανάλυσή τους.

### **3.2. Κοινωνικές Ιστορίες**

Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι σενάρια, τα οποία γράφουν γονείς και ειδικοί αφού πρώτα σταθούν και αναλογιστούν πώς το παιδί με νοητική καθυστέρηση αντιλαμβάνεται μια κατάσταση. Η πληροφορία χρησιμοποιείται με τη μορφή πρότασης και εντάσσεται στην αφήγηση μιας Κοινωνικής Ιστορίας. Η αποτελεσματικότητα μιας κοινωνικής ιστορίας αναδεικνύεται με κριτήρια τη συχνότητα ελέγχου των αρνητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης του παιδιού με νοητική καθυστέρηση. Τα θέματα των ιστοριών ξεδιπλώνονται μέσα από τους μηχανισμούς μάθησης της ψυχολογίας, αλλά και τους κοινωνικούς θεσμούς που εξετάζει η επιστήμη της κοινωνιολογίας. Τα θέματα είναι σημαντικά και συναφή με την καθημερινότητα και τα βιώματα του παιδιού (Δροσινού, 2012).

Η Δίπλα (2012) επιδιώκει μία εκτενή αναφορά στις κοινωνικές ιστορίες με κύρια σημεία αναφοράς τον ορισμό τους, τα χαρακτηριστικά τους, το σκοπό τους και τα θέματα από τα οποία αντλείται το περιεχόμενό τους, όπως αναλύονται παρακάτω.

Η Κοινωνική Ιστορία είναι ένας τρόπος γραφής που ορίστηκε στις αρχές του 1991. Πρόκειται για μία μέθοδο που καταλήγει σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια Κοινωνική Ιστορία ως μέθοδος απαιτεί μελέτη και σεβασμό της οπτικής γωνίας και του τρόπου αντίληψης του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για τους ανθρώπους αυτούς. Με τη λογική αυτή, κάθε Κοινωνική Ιστορία απευθύνεται στις ανάγκες και προάγει την κοινωνική κατανόηση κι από τις δυο πλευρές. Συχνά, το αποτέλεσμα μιας Κοινωνικής Ιστορίας είναι η ανανέωση της ευαισθησίας που δείχνει ο κόσμος για τα άτομα αυτά και συγχρόνως η πρόοδος στη συμπεριφορά των ίδιων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορεί να χρησιμοποιούνται και να αναφέρονται σε άπειρο αριθμό θεμάτων. Γράφονται συχνά, για να απαντήσουν σε καταστάσεις, που δημιουργούν αναστάτωση και προβλήματα ή για να δώσουν στο παιδί με νοητική καθυστέρηση την απαραίτητη κοινωνική πληροφόρηση, που ίσως του λείπει. Συνήθως, δε χρειάζεται πολύς χρόνος, για να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει ένας γονιός ή ένας επαγγελματίας μια κατάσταση στην οποία θα μπορούσε να βοηθήσει μια Κοινωνική Ιστορία. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα θέματα των Κοινωνικών Ιστοριών είναι τόσο διαφορετικά και ατομικά, όσο και οι μαθητές για τους οποίους γράφονται. Μπορεί να περιγράφουν δεξιότητες που είναι μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων, εξατομικευμένες κοινωνικές δεξιότητες που καλύπτονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να είναι η ανάλυση ενός στόχου σε βήματα. Συχνά, οι Κοινωνικές Ιστορίες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την καθημερινότητα της τάξης και τις μεταβολές αυτής της καθημερινότητας.

Οι Κοινωνικές Ιστορίες έχουν κι έναν άλλο ρόλο που είναι εξίσου σημαντικός και συχνά πρωταρχικός και αυτός είναι η αναγνώριση της επιτυχίας. Η πρώτη Κοινωνική Ιστορία ενός παιδιού, πρέπει να περιγράφει μια δεξιότητα ή κατάσταση, στην οποία το παιδί γενικώς να επιτυγχάνει και να είναι χωρίς προβλήματα. Έτσι, δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ταυτιστεί με μια ιστορία από την αρχή ως το τέλος, γιατί σε αυτήν επιτυγχάνει πριν καταπιαστεί με μεγαλύτερες προκλήσεις. Επιπρόσθετα, τα «γραπτά μένουν» και γνωρίζουμε πως τα γραπτά βραβεία μπορεί να έχουν μεγαλύτερο νόημα για ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τη λεκτική επιβράβευση. Για το λόγο αυτό, τουλάχιστον οι μισές από τις Κοινωνικές Ιστορίες που γράφονται για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιβάλλεται

να δίνουν προσοχή στη θετική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια μόνιμη καταγραφή των ικανοτήτων του παιδιού που παρέχει στο παιδί πληροφορίες που είναι σημαντικές στο να αναπτύξει ένα θετικό αυτοσυναίσθημα (Δίπλα, 2012).

Τα φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν για το παιδί της παρούσας έρευνας είχαν ως βάση τους ένα διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες κείμενο κατανόησης, ενισχυμένο με οπτικοποιήσεις – διευκολυντές σημαντικών εννοιών. Δεδομένου ότι πρόκειται για παιδί με βαριά νοητική καθυστέρηση που δεν κατέχει αναγνωστικές δεξιότητες, οι κοινωνικές ιστορίες που δημιουργήθηκαν έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους τη χρήση φωτογραφιών και εικόνων. Όλες σχεδόν οι κοινωνικές ιστορίες περιέχουν εικόνες, σύμβολα, αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα που αφορούν το παιδί. Κάθε εικόνα φέρει στο κάτω μέρος της, λέξεις και προτάσεις που απαγγέλλει ο δάσκαλος και τις ακροάται το παιδί, καθώς βλέπει με τη σειρά τις εικόνες της ιστορίας. Αποτελούν καθαρά περιγραφικές λέξεις των εικόνων που ακροάται το παιδί όσο βλέπει τις εικόνες της ιστορίας.

Οι κοινωνικές ιστορίες εφαρμόστηκαν για τρεις εβδομάδες και η διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων δεν ξεπερνούσε το ένα τέταρτο της διδακτικής ώρας. Τα πειραματικά φύλλα δόθηκαν, ένα κάθε φορά, σε πέντε διαφορετικές μέρες και χορηγήθηκαν σε διαφορετικές φάσεις του ημερήσιου προγράμματος, π.χ. α) στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία το πρωί, β) μέσα στη ροή του ημερήσιου προγράμματος σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, γ) μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα, δ) αφού έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και ε) στο τέλος του προγράμματος. Η πρώτη κοινωνική ιστορία χορηγήθηκε στις 26 Μαρτίου 2014, η δεύτερη στις 31 Μαρτίου 2014, η τρίτη στις 2 Απριλίου 2014, η τέταρτη στις 7 Απριλίου 2014 και η πέμπτη στις 9 Απριλίου 2014, οπότε και ολοκληρώθηκε η πρακτική άσκηση. Η αξιολόγησή τους πραγματοποιήθηκε με τρεις (3) ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, όπου το παιδί κλήθηκε να επιλέξει μία από αυτές – τη σωστή. Με τη χρήση ενός εντύπου καταγραφής της αξιολόγησης του μαθητή στο βιβλιοτετράδιο της συναισθηματικής οργάνωσης (κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή) μετρήθηκαν μόνο οι σωστές απαντήσεις στις παρεμβάσεις. Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις αποτελούσαν κινητές και ακίνητες κάρτες σε ντοσιέ με βέλκρο.

Η επιλογή των κοινωνικών ιστοριών βασίστηκε στις μεταβολές των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) του παιδιού. Η πρώτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Εγώ και τα χρώματα» σχεδιάστηκε για να εισαχθεί το παιδί στο νέο διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό και για το λόγο αυτό περιείχε γνώση, την οποία σχεδόν κατείχε, κάτι που θα το βοηθούσε να κατανοήσει και τον τρόπο διεξαγωγής της κοινωνικής ιστορίας, αλλά και της αξιολόγησης. Αξιοποιήθηκαν φωτογραφίες του ίδιου και των συμμαθητών του, καθώς και εικόνες με δραστηριότητες από την καθημερινή του ζωή, ώστε να συνδέσει το παιδί τα χρώματα με έννοιες και πρόσωπα που το αφορούν. Κατά την αξιολόγηση το παιδί καλούνταν να κάνει αντιστοιχίσεις κατά χρώμα. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, το παιδί δεν παρουσίασε καμία μεταβολή στη λογικομαθηματική του σκέψη, στην οποία μάλιστα παρουσιάζει απόκλιση πέντε σχεδόν εξαμήνων, κάτω από το επίπεδο της τάξης του. Οπότε αξιοποιήθηκε αυτή η κοινωνική ιστορία προκειμένου να εξασκηθεί το παιδί στο να ταξινομεί αντικείμενα και να κάνει αντιστοιχίσεις κατά χρώμα.

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι συμμαθητές μου» είχε άμεση σχέση με το διδακτικό στόχο («Να λέει, να δείχνει και να ζωγραφίζει τα περιγράμματα των αρχικών γραμμάτων των ονομάτων των συμμαθητών της», ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: Συναισθηματική οργάνωση: Κοινωνικές Δεξιότητες και Προσαρμογή, Προφορικός Λόγος), καθώς και με το πρόγραμμα παρέμβασης που είχε προηγηθεί. Αποτελούσε το σημαντικότερο σημείο αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν αρχικά το παιδί να συσχετίσει τη φωτογραφία του κάθε συμμαθητή με το αγαπημένο του χρώμα και έπειτα να τα συσχετίσει με το αρχικό γράμμα του ονόματός του.

Η τρίτη κοινωνική ιστορία φέρει τον τίτλο «Οι αριθμοί» και αφορμή για το σχεδιασμό της ήταν η χαμηλές επιδόσεις του παιδιού στον τομέα των δεξιοτήτων στα μαθηματικά (ΛΕΒΔ). Το παιδί παρατηρήθηκε ότι γνωρίζει κάποιους αριθμούς, ωστόσο λόγω χαμηλής αυτοσυγκέντρωσης και προσοχής συχνά τους μπερδεύει. Στη συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία περιλήφθηκαν κάποιοι αριθμοί, οι οποίοι συσχετίστηκαν με γεγονότα από τη ζωή του παιδιού, όπως η ηλικία του, το πόσα αδέρφια έχει, κτλ., προκειμένου να τους εμπεδώσει και να τους αναγνωρίζει.

Στην τέταρτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Τα σχήματα» επιδιώχθηκε η ενίσχυση του παιδιού στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων, μιας και η λογικομαθηματική του σκέψη, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, βρίσκεται αρκετά εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης του και δεν παρουσίασε καμία μεταβολή το τελευταίο

διάστημα. Αξιοποιήθηκαν, λοιπόν, τα βασικά σχήματα, όπως, κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο και συσχετίστηκαν με δραστηριότητες και αντικείμενα που γνωρίζει και χρησιμοποιεί το παιδί καθημερινά. Κατά την αξιολόγηση, το παιδί κλήθηκε να συσχετίσει και να αντιστοιχίσει μεταξύ τους αυτές τις δύο συνθήκες (δραστηριότητα ή αντικείμενο-σχήμα).

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία φέρει τον τίτλο «Οι εποχές». Το παιδί, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, παρουσιάζει πολύ σημαντική απόκλιση στον τομέα της ψυχοκινητικότητας. Συγκεκριμένα, βρίσκεται αρκετά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης της ηλικίας του στο ρυθμό και το χρόνο. Ακόμη, το παιδί δε γνωρίζει τις εποχές του χρόνου. Μέσα από αυτή την κοινωνική ιστορία επιδιώκεται να μάθει τις τέσσερις εποχές μέσα από οπτικοποιημένο υλικό, καθώς και να αναγνωρίζει τα ρούχα που φοράμε την κάθε εποχή. Κατά την αξιολόγηση, το παιδί κλήθηκε να βρει μεταξύ άλλων το κατάλληλο ρούχο που φοράμε την κάθε εποχή.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία και των πέντε κοινωνικών ιστοριών.

Πίνακας 1. Δεδομένα των κοινωνικών ιστοριών

Αριθμός Πειράματος	1	2	3	4	5
Κοινωνική ιστορία					
Ημερομηνία	26/03/14	31/03/14	02/04/14	07/04/14	09/04/14
1. Τίτλος κειμένου:	«ΕΓΩ ΚΑΙ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ»	«ΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΜΟΥ»	«ΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ»	«ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ»	«ΟΙ ΕΠΟΧΕΣ»
2. Αριθμός σειρών:	6	14	5	7	4
3. Αριθμός λέξεων:	44	115	32	47	31
4. Τύπος λέξεων:	Φωτογραφίες- Εικόνες- Σύμβολα	Φωτογραφίες- Εικόνες- Σύμβολα	Φωτογραφίες- Εικόνες- Σύμβολα	Φωτογραφίες- Εικόνες- Σύμβολα	Φωτογραφίες- Εικόνες- Σύμβολα

5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών:	8	26	10	7	8
--	---	----	----	---	---



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄**

### **Αποτελέσματα**

## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και επιδιώκεται η εκτενής ανάλυσή τους. Το κεφάλαιο ξεκινάει με την παρουσίαση των ευρημάτων για κάθε μία από τις υποθέσεις εργασίας. Οι πίνακες συχνότητας των απαντήσεων που δείχνουν τις αναλογίες και τις διαφορές της σπουδαιότητας μεταξύ των διαφόρων ομάδων του δείγματος, σύμφωνα με τη μεταβλητή του «φύλου», παρουσιάζονται στο κεφάλαιο, συνοδευόμενοι από διαγράμματα σχετικά με τα στοιχεία που αποκτήθηκαν από τα ξεχωριστά, υπό μελέτη ζητήματα της κάθε υπόθεσης. Για κάθε μία από τις υποθέσεις εργασίας παρουσιάζονται τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα της έρευνας. Τα ποιοτικά ευρήματα αφορούν τις μεταβολές στην αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση, τα ευρήματα της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης κατά την παρέμβαση, τα ευρήματα της ειδικής διδακτικής και των διαφοροποιήσεων, καθώς και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Τα ποσοτικά ευρήματα αφορούν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των πειραμάτων με τις κοινωνικές ιστορίες. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των ευρημάτων και γίνεται μία πιο εκτενής συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη θεωρία και την έρευνα που έχει ήδη παρουσιαστεί.

## **2. «Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down)».**

### **2.1.1. Παρατήρηση**

Από την παρατήρηση του παιδιού κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης καταγράφηκαν όλες οι συμπεριφορές που αφορούν τη συναισθηματική οργάνωση και κοινωνική του συμπεριφορά στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση. Από τις καταγραφές αυτές προκύπτουν διαγράμματα, στα οποία διαφαίνονται όλες οι μεταβολές και αποκλίσεις της συμπεριφοράς σε αυτούς τους τομείς, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα των συγκεντρωτικών παρατηρήσεων του παιδιού σε κάθε μία από τις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής του ετοιμότητας. Οι παρατηρήσεις ομαδοποιήθηκαν και για κάθε έναν

τομέα της αντίστοιχης αναπτυξιακής περιοχής υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι απόκλισης του παιδιού.

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικός πίνακας Μ.Ο. Αποκλίσεων στον Προφορικό Λόγο

<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ</b>				
<b>α/α</b>	<b>Μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>	<b>Μ.Ο. Αποκλίσεων</b>	<b>Διδ. Προτεραιότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις</b>
1.1.	Ακρόαση	-4,142857143	Να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα ποικίλα ηχητικά ερεθίσματα	Αρκετά χαμηλό επίπεδο
1.2.	Συμμετοχή στο διάλογο	-6	Να λέει τα ονόματα των συμμαθητών του και να ονομάζει αντικείμενα της καθημερινής του ζωής.	Πολύ χαμηλό επίπεδο
1.3.	Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια	-5,80952381	Να λέει λέξεις και προτάσεις που αφορούν την καθημερινή του ζωή.	Πολύ χαμηλό επίπεδο

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, κατά την παρατήρηση στον τομέα του Προφορικού Λόγου, παρατηρήθηκε ότι το παιδί στην Ακρόαση παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 4 περίπου εξαμήνων, στη Συμμετοχή στο Διάλογο μέσο όρο απόκλισης 6 εξαμήνων και στην Έκφραση με Σαφήνεια και Ακρίβεια παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 6 περίπου εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης που αντιστοιχί στην ηλικία του.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας Μ.Ο. αποκλίσεων στην Ψυχοκινητικότητα

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ				
α/α	Μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μ.Ο. Αποκλίσεων	Διδ. Προτεραιότητα	Παρατηρήσεις
2.1.	Γενική και λεπτή κινητικότητα	-3,722222222	Να εκτελεί λεπτές κινήσεις χωρίς βοήθεια.	Η λεπτή κινητικότητα χρήζει βελτίωσης.
2.2.	Προσανατολισμός στο χώρο	-4,285714286		
2.3.	Ο ρυθμός και ο χρόνος	-5,571428571	Να λέει τις ημέρες με τη σειρά χωρίς βοήθεια.	Δυσκολεύεται να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με σειρά χωρίς βοήθεια.
2.4	Πλευρίωση	-5,055555556	Να ξεκαθαρίσει το χέρι προτίμησης στη γραφή.	Σύγχυση ως προς την προτίμηση χεριού κατά τις προγραφικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, κατά την παρατήρηση στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας, παρατηρήθηκε ότι το παιδί στη Γενική και Λεπτή του Κινητικότητα και στον Προσανατολισμό στο Χώρο παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 4 περίπου εξαμήνων, στο Ρυθμό και το Χρόνο μέσο όρο απόκλισης 6 περίπου εξαμήνων και στην Πλευρίωση παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 5 περίπου εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικός πίνακας Μ.Ο. αποκλίσεων στις Νοητικές Ικανότητες

<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ</b>				
<b>α/α</b>	<b>Μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>	<b>Μ.Ο. Αποκλίσεων</b>	<b>Διδ. Προτεραιότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις</b>
3.1.	Οπτική Μνήμη	-4,733333333	Να μπορεί να αναγνωρίζει και να λέει αυτό που βλέπει χωρίς βοήθεια.	Θυμάται και λέει αντικείμενα, τα οποία έχει δει με βοήθεια.
3.2.	Ακουστική Μνήμη	-4,571428571	Να επαναλαμβάνει αυτό που ακούει χωρίς βοήθεια.	Το παιδί επαναλαμβάνει αυτά που ακούει με βοήθεια. Την ομιλία του δυσχεραίνει η άρθρωσή του.
3.3.	Λειτουργική Μνήμη	-4,944444444	Να ονομάζει αντικείμενα χωρίς βοήθεια.	Επαναλαμβάνει λέξεις όταν του ζητηθούν με βοήθεια.
3.4	Συγκέντρωση προσοχής	-2,866666667	Να κάθεται στο θρανίο για περισσότερο χρόνο και να διατηρεί την προσοχή του στην τάξη.	Κάθεται στο θρανίο και εργάζεται το πολύ για 5'. Δυσκολεύεται να διατηρεί την προσοχή του μέσα στην τάξη.
3.5	Λογικομαθηματική σκέψη	-5	Να μάθει να ταξινομεί και να διατάσσει αντικείμενα κατά χρώμα και σχήμα χωρίς βοήθεια.	Ταξινομήσεις και διατάξεις κατά χρώμα και σχήμα. Συχνά η βοήθεια είναι απαραίτητη.
3.6	Συλλογισμοί	-5,866666667	Να αντιλαμβάνεται τη λογική σειρά των καθημερινών του δραστηριοτήτων.	Δεν αντιλαμβάνεται τη λογική σειρά δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, κατά την παρατήρηση στον τομέα των Νοητικών Ικανοτήτων, παρατηρήθηκε ότι το παιδί στην Οπτική, Ακουστική και Λειτουργική του μνήμη παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 5 περίπου εξαμήνων, στη Συγκέντρωση Προσοχής παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 3 περίπου εξαμήνων, στη Λογικομαθηματική Σκέψη απόκλιση 5 περίπου εξαμήνων και στους Συλλογισμούς

παρουσίαζε μέσο όρο απόκλισης 6 περίπου εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που αντιστοιχί στην τάξη που φοιτά.

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός πίνακας Μ.Ο. αποκλίσεων στη Συναισθηματική Οργάνωση

<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>				
<b>α/α</b>	<b>Μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>	<b>Μ.Ο. Αποκλίσεων</b>	<b>Διδ. Προτεραιότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις</b>
4.1.	Αυτοσυναίσθημα	-2,80952381	Να γνωρίζει και ν' αποδέχεται το πρόβλημά του.	Συχνά δυσανασχετεί με την αποτυχία του.
4.2.	Ενδιαφέρον για μάθηση	-3,666666667	Να ρωτά και να εκφράζει απορίες.	Δεν εκφράζει απορίες.
4.3.	Συνεργασία με άλλους	-1,333333333	Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και τη δασκάλα.	Δε συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου και ειδικά με τη δασκάλα.




Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, κατά την παρατήρηση στον τομέα των Νοητικών Ικανοτήτων, παρατηρήθηκε ότι το παιδί στο Αυτοσυναίσθημα παρουσίασε μέσο όρο απόκλισης 3 εξαμήνων, στο Ενδιαφέρον για Μάθηση παρουσίασε μέσο όρο απόκλισης 4 περίπου εξαμήνων και στη Συνεργασία με τους άλλους παρουσίασε μέσο όρο απόκλισης ενός περίπου εξαμήνου από τη γραμμή βάσης.

Παρακάτω παρουσιάζονται σε πίνακες – σχεδιαγράμματα οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν στο παιδί στην αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και του πειράματος, στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές περιοχές, στη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και στη γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού

Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και τον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, λόγω της άμεσης συνάφειας με το διδακτικό στόχο που αποβλέπει στην ενίσχυση των προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Πίνακας 6. Πίνακας μεταβολών στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές.

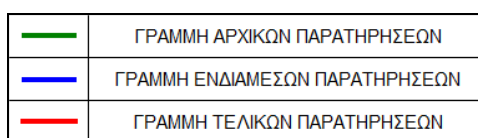
Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
Όνομα μαθητή: P. M.										Τάξη: Κατώτερη-Βαθμίδα 1 Εξάμηνο: Α'			Ημερομηνία: 19/11/13, 14/01/14,		
Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
Διδακτική προτεραιότητα: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ															
(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση			
Ακρίβεια	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση με σαφήνεια	Αδρή - λεπτή κινητικότητα	Προσαρμοστικές ομιλίες	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρότητα	Θαυμάζω	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συνειδητοποίηση προσώπων	Αντικειμενική σκέψη	Συλλογισμός	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. Γ' όμι															
A' εξ. Γ' όμι															
B' εξ. B' όμι															
A' εξ. B' όμι															
B' εξ. A' όμι															
A' εξ. A' όμι															
B' εξ. Νηπ															
A' εξ. Νηπ															
B' εξ. Προν2															
A' εξ. Προν2															
B' εξ. Προν1															
A' εξ. Προν1															

	ΓΡΑΜΜΗ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ
	ΓΡΑΜΜΗ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ
	ΓΡΑΜΜΗ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ

Από τις γραμμές αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης, στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας παρατηρείται γενική βελτίωση σε όλες σχεδόν τις αναπτυξιακές περιοχές και κυρίως στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα και τη συναισθηματική οργάνωση. Όσον αφορά, τις μεταβολές στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, παρατηρείται βελτίωση ενός εξαμήνου σε καθεμία από τις δεξιότητες του αυτοσυναισθήματος, του ενδιαφέροντος για το μάθημα και της συνεργασίας με τους άλλους, η οποία εμφανίζεται με ένα μόλις εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης της ηλικίας του παιδιού, γεγονός που φανερώνει την επιτυχή αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου.

Πίνακας 7. Πίνακας μεταβολών στη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

B) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: P. M.										Τάξη φοίτησης: Α' Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 19/11/13,				
	B) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
	Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες														
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές		Προεπαγγελματική		
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητ	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ	Προσαρμογ ή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότη	Επαγγ προσανατολισμός
B' ες. Γ' Δημ															
A' ες. Γ' Δημ															
B' ες. Β' Δημ															
A' ες. Β' Δημ															
B' ες. Α' Δημ															
A' ες. Α' Δημ															
B' ες. Νηπ															
A' ες. Νηπ															
B' ες. Προν2															
A' ες. Προν2															
B' ες. Προν1															
A' ες. Προν1															

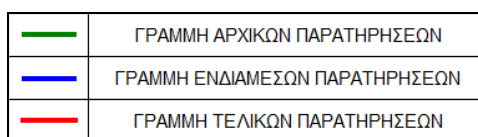


Στη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) παρατηρείται γενική βελτίωση του παιδιού σε όλες τις περιοχές, με αποκορύφωμα την περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, από την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση, προκύπτει πάρα πολύ σημαντική βελτίωση δύο περίπου εξαμήνων στις δεξιότητες αυτονομίας και προσαρμογής στο περιβάλλον και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ως αποτέλεσμα, με τη βελτίωση αυτή η δεξιότητα αυτονομίας στο περιβάλλον και η κοινωνική συμπεριφορά βρίσκονται δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και η προσαρμογή στο περιβάλλον μόλις ένα εξάμηνο κάτω από αυτή. Πρόκειται για τη μεγαλύτερη βελτίωση που παρουσίασε το παιδί στη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), επαληθεύοντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης προσανατολισμένου στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.



Πίνακας 8. Πίνακας μεταβολών στη γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών													
Όνομα μαθητή: Ρ. Μ.								Τάξη φοίτησης: Α' Εξάμηνο: Α'			Ημερομηνία: 19/11/13, 14/01/14, 19/03/14		
γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών													
Διδακτική προτεραιότητα: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ													
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	προφογή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	κοινωνικές ικανότητες	συντακτική επεξεργασία	πυθαγόρειο	παραστάσεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές συμπεριφορές (συνεργάσιμο, ευγενικό)	αρνητικές συμπεριφορές (επιθετικό, μη συνεργάσιμο)	παραβατικές
B' εξ. Γ' Δημ													
A' εξ. Γ' Δημ													
B' εξ. B' Δημ													
A' εξ. B' Δημ													
B' εξ. A' Δημ													
<b>A' εξ. A' Δημ</b>													
B' εξ. Νηπ													
A' εξ. Νηπ													
B' εξ. Προν2													
A' εξ. Προν2													
B' εξ. Προν1													
A' εξ. Προν1													



Στη γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβολές ανάμεσα στην αρχική, ενδιάμεση και τελική γραμμή παρατηρήσεων, προκύπτει ότι το παιδί παρουσίασε βελτίωση σε όλους σχεδόν τους τομείς και κυρίως στις δεξιότητες της γλώσσας, στις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς. Αξιοσημείωτη είναι δε η βελτίωση που παρουσίασε το παιδί στις δεξιότητες συμπεριφοράς. Ειδικότερα, τόσο στις θετικές (συνεργάσιμο, ευγενικό), όσο και στις αρνητικές (επιθετικό, μη συνεργάσιμο) συμπεριφορές, το παιδί παρουσίασε σημαντικότερη βελτίωση, με αποτέλεσμα να κατακτά, έστω και με απόκλιση μόλις ενός εξαμήνου τις δεξιότητες συμπεριφοράς που αντιστοιχούν στην ηλικία του. Με την τελική παρατήρηση, οι αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς βρίσκονται μόλις ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης και οι θετικές και παραβατικές δεξιότητες συμπεριφορές δεν παρουσιάζουν καμία απόκλιση από τη γραμμή βάσης της ηλικίας του παιδιού.

### 2.1.2. Παρέμβαση

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης προέκυψαν σημαντικά ευρήματα τόσο με τη μέθοδο της αυτοπαρατήρησης, όσο και τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης.

Με τη μέθοδο της αυτοπαρατήρησης, ο ερευνητής κατά την επαφή του με το παιδί στη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρούσε τη δική του διδακτική εργασία, το κατά πόσο αυτή απέδιδε, καθώς επίσης προέβαινε σε αλλαγές – διαφοροποιήσεις, έχοντας ως στόχο την επαλήθευση των υποθέσεων της ερευνητικής εργασίας. Μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ημερολογιακής καταγραφής έφτανε σε συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της παρέμβασης που εφάρμοζε. Όσον αφορά την πρώτη υπόθεση ερευνητικής εργασίας, έχοντας ως στόχο την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός - ερευνητής εφάρμοσε συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας που αρμόζει στην περίπτωση του παιδιού της παρούσας έρευνας και αξιοποίησε διαφοροποιημένα υλικά και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ατομικές του ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός - ερευνητής εφάρμοσε τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας, μιας και προσφέρεται περισσότερο για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης (Χρηστάκης, 2011· Χρηστάκης, 2013). Κατά τη διεξαγωγή της άμεσης διδασκαλίας, αρχικά ο εκπαιδευτικός – ερευνητής επιδείκνυε στο παιδί την εκάστοτε δραστηριότητα, έπειτα το καθοδηγούσε για να την κάνει μόνο του, ακολούθως το εξέταζε και τέλος το διόρθωνε. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της επιβράβευσης με αγαπημένα αντικείμενα και δραστηριότητες του παιδιού (π.χ. αυτοκόλλητα, μουσική, κλπ.). Ακόμη, οι δραστηριότητες ήταν όλες διαφοροποιημένες και προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και τις ατομικές ανάγκες του παιδιού. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε τον αγαπημένο ήρωα του παιδιού και τις αγαπημένες του δραστηριότητες, προκειμένου να προκαλείται το ενδιαφέρον του και να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων.

Με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, παρατηρήθηκε ότι το παιδί ανταποκρίνεται στη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας, είναι συνεργάσιμο και δείχνει ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας αναπτυγμένη τη μιμητική του ικανότητα, το παιδί μπορούσε άνετα να αντιγράψει τις κινήσεις του εκπαιδευτικού στις διάφορες δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτονομίας του, όπως το πλύσιμο των χεριών, ο τρόπος στο φαγητό,

στο ντύσιμο, κλπ. Ακόμη, η συμπερίληψη των αγαπημένων αντικειμένων και δραστηριοτήτων του παιδιού στην παρέμβαση έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί, βλέποντας τον αγαπημένο του ήρωα ωθούνταν αυθόρμητα σε μία προσπάθεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτη είναι η επιβράβυσή του, καθώς το παιδί μέσω αυτής κατανοούσε πόσο σημαντικό ήταν αυτό που έκανε και πόσο θετικά ενισχυόταν η σωστή του συμπεριφορά.

### **2.1.3. Ειδική Διδακτική - Διαφοροποιήσεις**

Προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων που να διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του παιδιού, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητές του που να αφορούν την ανάπτυξη της κοινωνικής του προσαρμογής. Η ανάγκη για υποστήριξη του παιδιού στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης κατέστη επιτακτική ύστερα από δείγματα απειθαρχίας και διάσπασης της προσοχής του κατά τη διάρκεια διεξαγωγής δραστηριοτήτων που απαιτούν τη συνεργασία του με τη δασκάλα. Στην προσπάθεια υποστήριξης του παιδιού μέσα στην τάξη, κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί, αλλά και να κατασκευαστεί οπτικοποιημένο υποστηρικτικό υλικό, προκειμένου να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή και η συνεργασία του παιδιού με τη δασκάλα.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά επιδιώχθηκε η κατασκευή ενός οπτικοποιημένου ωρολογίου προγράμματος του παιδιού, με κινητές και ακίνητες κάρτες, πράγμα που απουσίαζε από την τάξη του. Η κατασκευή ενός τέτοιου προγράμματος βασίστηκε σε εικόνες, λόγω του χαμηλού νοητικού και προφορικού δυναμικού του παιδιού, οι οποίες να ανταποκρίνονται στο πραγματικό ατομικό πρόγραμμα και τις ανάγκες του παιδιού. Έτσι, αφού συλλέχθηκαν οι κατάλληλες εικόνες, πλαστικοποιήθηκαν και σταθεροποιήθηκαν σε ένα χοντρό χαρτόνι με βέλκρο. Η τεχνική με το βέλκρο, διευκόλυνε την καθημερινή χρήση του πίνακα, τοποθετώντας κάθε φορά τις εικόνες του προγράμματος της αντίστοιχης μέρας. Από το πρόγραμμα δε θα μπορούσε να απουσιάζει ο αγαπημένος ήρωας του παιδιού, ο Γούνι το Αρκουδάκι, το οποίο αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο συμμετοχής και συνεργασίας για το παιδί. Το οπτικοποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα βοήθησε το παιδί να ακολουθεί μία δομημένη αλληλουχία μαθημάτων και δραστηριοτήτων καθημερινά, την οποία να κατανοεί. Ως

αποτέλεσμα, το παιδί προσαρμοζόταν και συμμετείχε ενεργά στη δραστηριότητα που καλούνταν να διεκπεραιώσει κάθε φορά.



Εικόνα 1. Ντοσιέ με διαφοροποιημένο οπτικοποιημένο ημερήσιο πρόγραμμα για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Ακολούθως, στην προσπάθεια υποστήριξης του παιδιού στην κοινωνική του προσαρμογή και αυτονομία, επιδιώχθηκε η κατασκευή ενός ντοσιέ, στο οποίο να απεικονίζεται η σειρά προτεραιότητας των δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματός του, καθώς και ο χρόνος που καλούνταν να αφιερώσει σε κάθε μία από αυτές. Το ντοσιέ υποστήριξης της συναισθηματικής οργάνωσης του παιδιού συνέβαλε στην ενίσχυση της δομημένης σκέψης του, σχετικά με τις δραστηριότητες του καθημερινού ατομικού προγράμματός του και τη σειρά και το χρόνο, μέσα στον οποίο έπρεπε να τις ολοκληρώσει. Βασικό συστατικό του διαφοροποιημένου αυτού υλικού αποτέλεσαν οι αμοιβές που λάμβανε το παιδί, κάθε φορά που εκτελούσε με

επιτυχία και συνέπεια τις δραστηριότητες του προγράμματός του. Το παιδί προσαρμόστηκε πολύ γρήγορα στο πρόγραμμα και τη σειρά των δραστηριοτήτων που έπρεπε να ακολουθεί καθημερινά και συνεργαζόταν με μεγάλη επιτυχία με τη δασκάλα του.

Επιπρόσθετα, επειδή το παιδί έχανε εύκολα την υπομονή του και αρνούσαν να συνεργαστεί σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν φωτοτυπίες, επιδιώχθηκε η εφαρμογή διαφοροποιημένων ασκήσεων προγραφικών δεξιοτήτων. Καθότι λοιπόν η διδασκαλία στη γραφή έχρηζε απαραίτητης διαφοροποίησης, το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό αυτό περιελάμβανε έναν πίνακα προγραφικών δεξιοτήτων, όπου το παιδί καλούνταν να ενώσει τελείες με ένα μολύβι-μαρκαδόρο και να σχηματίσει ευθείες και καμπύλες γραμμές. Η εξάσκηση επεκτάθηκε επίσης στο σχηματισμό φωνηέντων, όπως το -ι, το -ο και το -α. Μάλιστα, υπήρχε και η δυνατότητα να σβήσει με σφουγγάρι τα λάθη του, αλλά και να τον επαναχρησιμοποιήσει για εξάσκηση. Ως, αποτέλεσμα, ενεργοποιήθηκε αμέσως το ενδιαφέρον του παιδιού, το οποίο συνεργαζόταν και δούλευε πρόθυμα με τη δασκάλα του πάνω στις δραστηριότητες προγραφικών δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το διαφοροποιημένο αυτό υλικό θεωρήθηκε κι ως ένας αρκετά ελκυστικός τρόπος εξάσκησης της λεπτής κινητικότητας του παιδιού.

Ακολουθως, προκειμένου να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η αυτονομία του παιδιού μέσα στην τάξη, σύμφωνα πάντα με το διδακτικό στόχο του προγράμματος παρέμβασης, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες, στις οποίες το παιδί καλούνταν να σχηματίσει τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των συμμαθητών του με τη χρήση διαφοροποιημένων υλικών, όπως δαχτυλομπογιές, πηλό, κορδόνια και σύρματα. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί έβλεπε τις φωτογραφίες των συμμαθητών του που έφεραν πάνω το αρχικό γράμμα του ονόματός τους και καλούνταν να το σχηματίσει κάθε φορά με το αντίστοιχο διαφοροποιημένο υλικό.

Αρχικά, αξιοποιήθηκε η δαχτυλομπογιά, ένα νέο υλικό που το παιδί δεν είχε ξαναδεί, με αποτέλεσμα, παρά τους αρχικούς δισταγμούς που εκδήλωσε, να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του και να πειραματιστεί αρκετά. Ολοκλήρωσε με βοήθεια και μεγάλη επιτυχία τη δραστηριότητα και εμπέδωσε την προϋπάρχουσα και νέα γνώση δημιουργικά. Εν συνεχεία, αξιοποιήθηκε ένα ιδιαίτερο υλικό που μοιάζει με πηλό, αλλά στην ουσία πρόκειται για έναν αρκετά αφρώδη και εύπλαστο πηλό που μετά τη χρήση του σταθεροποιείται. Με τον ίδιο τρόπο, λοιπόν, το παιδί κλήθηκε να

σχηματίζει τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των συμμαθητών του που έβλεπε στις φωτογραφίες τους. Ακολουθήθηκε η μέθοδος «Κάνε ό,τι κάνω». Το παιδί, όντας πολύ καλό στη μιμητική του ικανότητα, την αξιοποίησε εξαιρετικά και με λίγη βοήθεια στο πλάσιμο κατάφερε να σχηματίσει τα περισσότερα γράμματα. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με βοήθεια. Ακολούθως, για την ίδια δραστηριότητα αξιοποιήθηκαν πολύχρωμα κορδόνια. Το κορδόνι, ως υλικό είναι πολύ εύχρηστο, γεγονός που διευκόλυνε τη διεξαγωγή της δραστηριότητας με βοήθεια και μεγάλη επιτυχία. Τέλος, για τις ανάγκες τη ίδιας δραστηριότητας αξιοποιήθηκαν χνουδωτά σύρματα, με τα οποία η δραστηριότητα απέκτησε ένα μικρό βαθμό δυσκολίας, λόγω της δυσκαμψίας που παρουσίαζαν τα σύρματα. Πάραυτα, η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε επιτυχώς με βοήθεια.

Σε όλες τις παραπάνω διαφοροποιημένες δραστηριότητες το παιδί έδειξε από την αρχή ενδιαφέρον και συμμετείχε ενεργά. Με βοήθεια και τη συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή - ερευνητή, στις περισσότερες από αυτές, το παιδί τις ολοκλήρωσε επιτυχώς. Όλες συνέβαλαν στην ενίσχυση της συνεργασίας και συμμετοχής του παιδιού, προκειμένου να εμπεδώσει και να εξασκηθεί δημιουργικά στην προϋπάρχουσα και νέα γνώση.

#### **2.1.4. Συνεντεύξεις**

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και διεξήχθησαν με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Διερευνήθηκαν οι απόψεις πέντε εμπλεκόμενων με το παιδί ενηλίκων: της δασκάλας, του διευθυντή, της ψυχολόγου, της γυμνάστριας και του βοηθητικού προσωπικού. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (δασκάλα) που παρευρίσκεται δίπλα στο μαθητή.

Όσον αφορά την 1<sup>η</sup> υπόθεση ερευνητικής εργασίας, οι συνεντεύξεις βασίστηκαν κυρίως στις απόψεις των ενηλίκων εμπλεκόμενων, σχετικά με το εάν η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down). Βασικοί άξονες προσέγγισης της συνέντευξης ήταν αρχικά οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί με σύνδρομο Down ως προς την κοινωνική του προσαρμογή κι έπειτα, η άποψή τους σχετικά με τη δυνατότητα και αποτελεσματικότητα εφαρμογής μίας διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και δασκάλα της τάξης του παιδιού με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) αρχικά αναφέρθηκε στις δυνατότητες που έχει το παιδί στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ανέφερε, λοιπόν, ότι πρόκειται για ένα πολύ πρόθυμο για κοινωνική επαφή παιδί. Είναι χαρούμενο, μιλάει με όλους και είναι ιδιαίτερα εκδηλωτική ως προς τα συναισθήματά του. Έχει ομαλή σχέση με τους συμμαθητές του και νοιάζεται γι' αυτούς. Στο διάλειμμα παίζει μαζί τους, αλλά και με άλλα παιδιά του σχολείου. Ως προς το αυτοσυναίσθημά του, το παιδί έχει μία αρκετά ισχυρή προσωπικότητα και γνωρίζει πολύ καλά τι θέλει. Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, κατέχει αρκετά καλά τις βασικές δεξιότητες κατά την αυτοεξυπηρέτησή του στην τουαλέτα και το φαγητό.

Ακολούθως, η δασκάλα αναφέρθηκε στις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί στους αντίστοιχους τομείς των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι το παιδί παρουσιάζει έλλειψη προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος και έχει το δικό του ρυθμό. Δεν είναι οριοθετημένο ως προς τη συμπεριφορά του και το πρόγραμμα που καλείται να ακολουθήσει καθημερινά μέσα στην τάξη και συχνά εκδηλώνει άρνηση συμμετοχής σε οτιδήποτε που να αφορά το μαθησιακό κομμάτι μέσα στην τάξη. Η συνεργασία του παιδιού με τη δασκάλα πραγματοποιείται μετά από αρκετή πίεση και πάντα όταν υπάρχει κάποιο κίνητρο. Το ενδιαφέρον του για τη μάθηση είναι σχετικά χαμηλό και αν το ενδιαφέρει κάτι και δεχτεί, θα θέλει να έχει τον πρωταρχικό ρόλο μέσα στην εργασία και το παιχνίδι και δε θα συνεργαστεί για να ολοκληρωθεί. Δε συμμετέχει πάντα σε ομαδικές δραστηριότητες και πολλές φορές απομονώνεται. Ως προς την αυτοεξυπηρέτησή του, το παιδί υπολείπεται στο να καταλαβαίνει και να ζητάει όταν θέλει τουαλέτα ή να πηγαίνει από μόνο του, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να μην το προλαβαίνει το βοηθητικό προσωπικό.

Σε ερώτηση σχετικά με το πόσο ικανοποιημένη νιώθει με τη μέχρι και πριν την παρέμβαση κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, η δασκάλα απάντησε: «Δεν είμαι ικανοποιημένη στο επίπεδο που θα ήθελα. Θεωρώ ότι υπολείπεται σε πολλά πράγματα, όπως στο ότι δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης, παρά μόνο μετά από ιδιαίτερη παρατήρηση που θα πρέπει να της κάνω. Κάνει αυτό που θέλει συνήθως και πρέπει εγώ να είμαι από πάνω της. Πρέπει να βοηθηθεί, να υπάρξει παραπάνω υποστήριξη. Να ενσωματωθεί όπως τα άλλα τα παιδιά και να προχωρήσει».

Στην ερώτηση που αφορά άμεσα και την πρώτη υπόθεση εργασίας, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην αυτονομία του παιδιού, η δασκάλα απάντησε: «Πιστεύω ότι θα τη βοηθούσε πολύ ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Το

εξειδικευμένο πρόγραμμα βοηθάει γιατί είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού, στα κίνητρά του και στους ρυθμούς του. Οπότε, ναι, σίγουρα θα βοηθούσε και στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων και στην αυτονομία του.»

Ο διευθυντής του σχολείου του παιδιού ανέφερε τις δικές του παρατηρήσεις σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί: «Είναι ένα παιδί, το οποίο κερδίζει τη συμπάθεια, άρα μπορούμε να πούμε ότι ως προς την κοινωνική του προσαρμογή δεν είχε καθόλου δυσκολία στο χωρό. Είναι παιδί, το οποίο κερδίζει εύκολα τη συμπάθεια λόγω της στάσης του σώματός του και της έκφρασής του. Είναι ένα καλόβολο παιδί γενικά. Δεν υπάρχει δυσκολία στο να διδαχθεί κοινωνικές δεξιότητες το συγκεκριμένο παιδί. Όσον αφορά την κοινωνική του προσαρμογή, οι δυνατότητές του είναι αρκετά υψηλές. Η γνωστική του δομή δεν είναι πολύ ψηλά. Με τους συμμαθητές του είναι πολύ δεμένο και έχει καλή επικοινωνία και επαφή. Συναισθηματικά παρουσιάζει μεγάλη αυτονομία. Δηλαδή, νιώθω ότι είναι αυτάρκης. Ο τρόπος που σε χαιρετάει, ο τρόπος που συναναστρέφεται δείχνει μια αυτοπεποίθηση και ένα παιδί, το οποίο δε νιώθει να υπολείπεται. Όσον αφορά τώρα την αυτονομία του παιδιού στο κομμάτι της αυτοεξυπηρέτησης, εκεί υπάρχει ένα θέμα. Δηλαδή, έχει κατακτήσει, βέβαια τη δεξιότητα της τουαλέτας, απλώς θέλει βοήθεια. Επειδή είναι και μικροκαμωμένο, θέλει βοήθεια να ανέβει στην τουαλέτα. Είναι τόσο μικρό που όταν κάτσει για να μη μας πέσει μέσα, μας έχουν στείλει από το σπίτι μία ειδική θέση. Επίσης, τρώει αργά, δηλαδή έχει τους ρυθμούς της στο κομμάτι του φαγητού. Παρόλα αυτά, δεν είναι από τα παιδιά που δε θα κατακτήσουν αυτονομία στο κομμάτι της αυτοεξυπηρέτησης. Όχι, θα κατακτηθεί η αυτονομία.» και κατέθεσε την άποψή του σχετικά με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα: «Θα βοηθούσε οπωσδήποτε το παιδί, γιατί το να αξιολογούμε και να καθορίζουμε στόχους είναι πάρα πολύ σημαντικό ακόμα και αν αποτύχουμε στην αξιολόγησή μας, ακόμα και αν οι στόχοι είναι υψηλότεροι. Δηλαδή επηρεασμένοι από τις προσδοκίες μας, καμιά φορά οι στόχοι είναι υψηλότεροι των δυνατοτήτων του παιδιού και το αντίθετο. Καμιά φορά συμβαίνει αυτό. Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, επειδή θα είναι στοχευμένο και θα περιλαμβάνει δραστηριότητες, τις οποίες θα μας τις θυμίζει, κατά κάποιο τρόπο, να τις εντάσσουμε στο ημερήσιο πρόγραμμα, το θεωρώ πολύ σημαντικό.»

Η ψυχολόγος του σχολείου που παρακολουθεί το παιδί κατέθεσε τις δυνατότητες και δυσκολίες του παιδιού που βιώνει από τη δική της πλευρά: «Εγώ



αυτό που βλέπω είναι ένα αξιολάτρευτο παιδί. Είναι πολύ πρόσχαρο, γλυκό και έχει δυνατότητες να κάνει πάρα πολλά πράγματα. Γενικά, από ό,τι έχω καταλάβει, προτιμάει τη συντροφιά των ενηλίκων. Με παιδιά δεν την έχω δει να συναναστρέφεται και να αλληλεπιδρά στο διάλειμμα. Μπορεί να βρίσκεται δίπλα τους, κοντά τους, αλλά όχι να παίζουν. Δείχνει γενικά να είναι κάπως νευρική. Όχι ακριβώς, θυμωμένη. Δηλαδή, δείχνει σα να δυσανασχετεί με κάτι ή να μιλάει, κάποιες φορές που την παρατηρώ, θυμωμένα μόνη της. Δεν καταλαβαίνω κι ακριβώς τι λέει. Ίσως οφείλεται στον τρόπο που προσεγγίζεται από τους ενήλικες, αλλά και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ίσως, αν παρουσιαζόταν με πιο ενδιαφέρον τρόπο το μάθημα ή πιο εξατομικευμένο, τότε να την ενδιέφερε περισσότερο να εμπλακεί. Τώρα, εκ των πραγμάτων, αφιερώνεται και λίγος χρόνος στο κάθε παιδί. Ίσως, χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση.» και συνέχισε σχετικά με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων: «Αν σχεδιαζόταν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων που να βασίζεται στις ανάγκες του παιδιού θα το βοηθούσε πάρα πολύ, ακριβώς γιατί τώρα δε δίνεται πολύς χρόνος στο κάθε παιδί».

Η λογοθεραπεύτρια του παιδιού σχολίασε τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού, αναφέροντας: «Είναι ένα πολύ κοινωνικό παιδί. Έχει επαφές με άλλα παιδιά, αλλά προτιμά να είναι κοντά σε ενήλικες. Νιώθει πιο πολλή ασφάλεια. Παρόλα αυτά, παίζει με άλλα παιδιά και χαίρεται με την επαφή της με άλλα παιδιά. ενδιαφέρεται και συνεργάζεται. Είναι πολύ χαρούμενο παιδί. Στην αρχή ήταν λίγο χωρίς όρια. Αλλά αυτό λίγο-λίγο, κατάφερε να οριοθετηθεί και να ελέγξει τη συμπεριφορά της. Επίσης, οι δυσκολία που παρουσιάζει στην άρθρωση επηρεάζει πολύ την επικοινωνία του. Χρειάζεται πολλή δουλειά.» και συνέχισε σχετικά με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων: «Θα βοηθούσε πάρα πολύ η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και σαφώς θα ενίσχυε και το δικό μου έργο που αφορά την κοινωνική του συμπεριφορά. Σίγουρα θα βοηθούσε και ειδικά την εικόνα του παιδιού.»

Εν συνεχεία, η γυμνάστρια του παιδιού, κατά τη συνέντευξή της και στην ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, απάντησε: «Είναι ένα παιδί που θέλει την κοινωνική επαφή. Δηλαδή, της αρέσει η κοινωνικότητα, θέλει την παρέα και τη ζητάει πιο πολύ με αγκαλιές και με επαφή. Της αρέσει να παίζει με τα άλλα παιδιά και δε θα πάρει ποτέ ένα παιχνίδι να παίζει μόνη της. Θα το παίζει πάντα σε συνδυασμό με άλλο ένα παιδί τουλάχιστον.

Ωστόσο, αποσπάται συχνά η προσοχή της και χάνει εύκολα το ενδιαφέρον της. Θα πρέπει να την επαναφέρουμε πολύ συχνά σε αυτό που κάνει. Κατά τα άλλα, είναι ένα παιδί που δεν είναι δύσκολο, όσον αφορά την κοινωνικότητά του και τη συνεργασία του μαζί μας. Ως προς την αυτονομία του, δε θα έλεγα ότι είναι ιδιαίτερα αυτόνομο. Βέβαια, μπορεί να χειριστεί κάποιες καταστάσεις, όπως το να φάει, να ζητήσει κάτι, όπως μια μπάλα, αλλά το ζήτημα είναι ότι σε άλλους τομείς δεν έχει συνέχεια, δεν εξελίσσεται.» και σχετικά με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων συμπλήρωσε: Πιστεύω ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων θα βοηθούσε πάρα πολύ το παιδί. Είναι κάτι, το οποίο χρειάζεται οπωσδήποτε να γίνει. Έχουμε δει ότι το παιδί προχωράει και παρουσιάζει εξέλιξη. Με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων θα κάνει άλματα».

Τέλος, οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν με τη συνέντευξη που παραχωρήθηκε από το βοηθητικό προσωπικό. Πρόκειται για την κοπέλα που βοηθάει το παιδί κατά την αυτοεξυπηρέτησή του στην τουαλέτα. Όσον αφορά τις παρατηρήσεις της σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί, σχολίασε: «Πρόκειται για ένα αρκετά κοινωνικό παιδί. Βέβαια, υπάρχουν κάποιες στιγμές που θέλει να απομονώνεται. Κατά κάποιο τρόπο ψάχνει κάποιες ώρες δικές της, να είναι με τον εαυτό της. Σε γενικές γραμμές, πάντως, είναι αρκετά κοινωνική και αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά. Όσον αφορά το χώρο της τουαλέτας, στον οποίο έρχομαι σε άμεση επαφή μαζί της, έχω παρατηρήσει ότι της αρέσει πάρα πολύ να προετοιμάζει το χώρο, ακόμη και των συμμαθητών της. Για παράδειγμα, της αρέσει να τακτοποιεί την τουαλέτα πριν μπει κάποιος στην τουαλέτα. Φροντίζει για αυτούς. Μπορεί να ανοίξει το καπάκι, να ψάξει να βρει το χαρτί, κλπ. Κάτι άλλο που έχω παρατηρήσει, σε σχέση με τους συμμαθητές της, είναι ότι δεν της αρέσει τόσο πολύ να τρώει παρέα μαζί τους. Της αρέσει να είναι μόνη της σε αυτό το κομμάτι. Μαζί μου είναι αρκετά συνεργάσιμη σε ό,τι της πω. Βέβαια, έχει τους δικούς της ρυθμούς, οι οποίοι είναι λίγο αργοί. Επίσης, να προσθέσω ότι, όσον αφορά την τουαλέτα, έχω παρατηρήσει ότι ενώ είναι ένα παιδί που το πηγαίνουμε σε συγκεκριμένο χρόνο τουαλέτα, υπάρχουν μερικές φορές που δεν την προλαβαίνω.» και προσέθεσε σχετικά με τη συνεισφορά της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων: «Είμαι σίγουρη ότι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων θα συνέβαλε στην αυτονομία του παιδιού. Πιστεύω ότι δεν υπάρχει περίπτωση μία διδασκαλία να μην προσφέρει κάτι και πόσο μάλλον αν πρόκειται να είναι εξατομικευμένη».

## **2.2. Ποσοτικά ευρήματα**

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά ευρήματα σχετικά με την 1<sup>η</sup> υπόθεση εργασίας: «Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down)».

### **2.2.1. Ερωτηματολόγιο**

Για τις ανάγκες συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκε ένα μικρής κλίμακας ερωτηματολόγιο με σκοπό τη διερεύνηση της διαχείρισης προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού με σύνδρομο Down, μέσω της διδασκαλίας προσαρμοσμένων κοινωνικών δεξιοτήτων στο ειδικό σχολείο από τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή, βασίστηκε στη βασική κλίμακα τύπου Likert και περιελάμβανε πέντε ερωτήματα για κάθε υπόθεση.

Το δείγμα αποτελούνταν από 15 ενήλικες που έρχονται καθημερινά σε επαφή με το παιδί στο σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον. Τα κοινωνικο-οικονομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος συλλέχθηκαν από τους ερωτώμενους μέσω του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στον πίνακα που ακολουθεί.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	n	%
<i>Φύλο</i>		
Άνδρες	5	33
Γυναίκες	10	67
<i>Ηλικία</i>		
<30	2	13
31-40	3	20
41-50	7	47
50+	3	20
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>		
Έγγαμοι	12	80
Άγαμοι	3	20
Σε διάσταση	0	0
<i>Σχέση εργασίας</i>		
Μόνιμοι	10	67
Αναπληρωτές	4	26
Ωρομίσθιοι	0	0
Άνεργοι	1	7
<i>Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου</i>		
ΣΕΛΔΕ	0	0
Εξομοίωση	1	7
Μετεκπαίδευση	4	27
Μεταπτυχιακό	3	20
Διδακτορικό	1	7
Άλλο*	7	47

\*Κάτοχος μόνο βασικού πτυχίου ή δύο βασικών πτυχίων

Από την ανάλυσή του πίνακα των κοινωνικο-οικονομικών και δημογραφικών στοιχείων, προκύπτει ότι 33% (n=5) των ερωτηθέντων ήταν άνδρες και το 67% (10) ήταν γυναίκες. Ένα ποσοστό 13% (2) του δείγματος είχε ηλικία κάτω των 30 ετών, ένα ποσοστό 20% (3) είχε ηλικία μεταξύ 31 και 40 ετών, 47% (7) του δείγματος είχε ηλικία 41 με 50 ετών και ένα ποσοστό 20% (3) είχε ηλικία άνω των 50 ετών. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το δείγμα παρουσίασε 80% (12) ποσοστό σε έγγαμους και 20% (3) ποσοστό σε άγαμους. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας του δείγματος, προέκυψε ότι ένα ποσοστό 67% (10) ήταν μόνιμοι, ένα ποσοστό 26% (4) ήταν αναπληρωτές και το υπόλοιπο 7% (1) άνεργοι. Ως προς τις σπουδές εκτός του

βασικού πτυχίου, το δείγμα παρουσίασε ποσοστό 7% (1) με εξομοίωση, ένα ποσοστό 27% (4) με μετεκπαίδευση, ένα 20% (3) με μεταπτυχιακό, 7% (1) με διδακτορικό και ένα ποσοστό 47% (7) ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου ή δύο βασικών πτυχίων.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στα ερωτήματα που αφορούσαν την πρώτη υπόθεση εργασίας. Οι απαντήσεις τους καταμετρήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε πίνακες για την κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά, όπως ακολουθούν παρακάτω.

**1Η ΥΠΟΘΕΣΗ: Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων διευρύνει τα επίπεδα αυτονομίας του μαθητή με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down).**

1) Πόσο η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού με νοητική καθυστέρηση.	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	N	%	n	%	n	%
Πάρα πολύ	7	70	2	40	9	60
Αρκετά	2	20	3	60	5	33,3
Μέτρια	1	10	0	0	1	6,7
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο πρώτο ερώτημα της 1<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού με νοητική καθυστέρηση;» το 60% (9) των ερωτηθέντων, απάντησε «Πάρα πολύ», το 33,3% (5) απάντησε «Αρκετά» και μόλις το 6,7% (1) απάντησε «Μέτρια». Όσον αφορά τον φύλο των ερωτηθέντων, από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι το 7 γυναίκες και 2 άνδρες απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα «Πάρα πολύ», 2 γυναίκες και 3 άνδρες απάντησαν «Αρκετά» και 1 μόλις γυναίκα απάντησε «Μέτρια».

2) Πόσο η ανάπτυξη στοχευμένων δραστηριοτήτων συναισθηματικής ετοιμότητας ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μάθηση.	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	N	%	n	%	n	%
Πάρα πολύ	5	50	3	60	8	53,3
Αρκετά	5	50	1	20	6	40
Μέτρια	0	0	1	20	1	6,7
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο δεύτερο ερώτημα της πρώτης υπόθεσης ερευνητικής εργασίας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο η ανάπτυξη στοχευμένων δραστηριοτήτων συναισθηματικής ετοιμότητας ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μάθηση;» το 53,5% (8) από τους ερωτηθέντες απάντησε «Πάρα πολύ», ένα ποσοστό 40% (6) απάντησε «Αρκετά» και μόλις ένα 6,7% απάντησε «Μέτρια». Ειδικότερα, όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, από αυτούς που απάντησαν «Πάρα πολύ» οι 5 ήταν γυναίκες και οι 3 άνδρες, από αυτούς που απάντησαν «Αρκετά» οι 5 ήταν γυναίκες και ο ένας άνδρας και μόλις ένας άνδρας απάντησε «Μέτρια».

3) Πόσο η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων αναπτύσσει τη συνεργασία του παιδιού με νοητική καθυστέρηση με τους άλλους.	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	n	%	n	%	N	%
Πάρα πολύ	7	70	3	60	10	66,6
Αρκετά	2	20	2	40	4	26,6
Μέτρια	1	10	0	0	1	6,8
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο τρίτο ερώτημα της πρώτης υπόθεσης ερευνητικής εργασίας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων αναπτύσσει τη συνεργασία του παιδιού με νοητική καθυστέρηση με τους άλλους;» το 66,6% (10) από τους ερωτηθέντες απάντησε «Πάρα πολύ», ένα ποσοστό 26,6% (4) απάντησε «Αρκετά» και μόλις ένα 6,8% (1) απάντησε «Μέτρια». Πιο συγκεκριμένα, 7 γυναίκες και 3 άνδρες απάντησαν «Πάρα πολύ», 2 γυναίκες και 2 άνδρες απάντησαν «Αρκετά» και μόλις 1 γυναίκα απάντησε «Μέτρια».

4) Πόσο η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων καλλιεργεί τις δεξιότητες αυτονομίας του παιδιού στο περιβάλλον.	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	n	%	N	%	n	%
Πάρα πολύ	3	30	3	60	6	40
Αρκετά	7	70	1	20	8	53,3
Μέτρια	0	0	1	20	1	6,7
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο τέταρτο ερώτημα της πρώτης υπόθεσης ερευνητικής εργασίας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων καλλιεργεί τις δεξιότητες αυτονομίας του παιδιού στο περιβάλλον;» το 40% (6) των ερωτηθέντων απάντησε «Πάρα πολύ», ένα ποσοστό 53,3% (8) απάντησε «Αρκετά» και μόλις ένα 6,7% (1) απάντησε «Μέτρια». Πιο συγκεκριμένα, 3 γυναίκες και 3 άνδρες απάντησαν «Πάρα πολύ», 7 γυναίκες και 1 άνδρας απάντησαν «Αρκετά» και μόλις 1 άντρας απάντησε «Μέτρια».

5) Πόσο η ανάπτυξη στοχευμένων κοινωνικών δραστηριοτήτων αναπτύσσει τις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς και προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον.	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%
Πάρα πολύ	7	70	5	100	12	80
Αρκετά	3	30	0	0	3	20
Μέτρια	0	0	0	0	0	0
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο πέμπτο ερώτημα της πρώτης υπόθεσης ερευνητικής εργασίας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο η ανάπτυξη στοχευμένων κοινωνικών δραστηριοτήτων αναπτύσσει τις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς και προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον;» το 80% (12) των ερωτηθέντων απάντησε «Πάρα πολύ» και το υπόλοιπο 20% (3) των ερωτηθέντων απάντησε «Αρκετά». Ειδικότερα, 7 γυναίκες και 5 άνδρες απάντησαν «Πάρα πολύ» και μόλις 3 γυναίκες απάντησαν «Αρκετά».

Συμπερασματικά, όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα ερωτήματα της 1<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εμπλεκομένων με το παιδί με σύνδρομο Down ενηλίκων συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα και συνεισφορά της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στην αυτονομία του παιδιού με σύνδρομο Down. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς και προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον. Έπειτα, ακολουθεί η ανάπτυξη της δεξιότητας της συνεργασίας του παιδιού με το περιβάλλον του και, εν συνεχεία, η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, του ενδιαφέροντος του παιδιού για μάθηση και οι δεξιότητες αυτονομίας του παιδιού στο περιβάλλον.



### 2.2.2. Κοινωνικές Ιστορίες

Βασικός σκοπός του πειράματος που περιελάμβανε τις κοινωνικές ιστορίες, όσον αφορά την πρώτη υπόθεση εργασίας, ήταν η επαλήθευση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στη διεύρυνση των επιπέδων αυτονομίας του παιδιού με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down). Για το λόγο αυτό, κατασκευάστηκαν τρεις κοινωνικές ιστορίες με διαφορετικό θέμα η καθεμιά που κοινός τους όμως παρονομαστής ήταν η επαλήθευση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιδί.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία που κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της 1<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας είχε τίτλο «Οι αριθμοί». Το σκεπτικό ήταν, μιας και πρόκειται για παιδί με βαριά νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down), η ιστορία να βασίζεται κυρίως σε εικόνες και φωτογραφίες. Μάλιστα, αξιοποιήθηκαν εικόνες και φωτογραφίες που αφορούν άμεσα το παιδί και την καθημερινότητά του, όπως η φωτογραφία του ίδιου και των συμμαθητών του, εικόνες και σύμβολα που αναφέρονται σε αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα που αφορούν το παιδί, αλλά και την καθημερινότητά του. Η συγκεκριμένη ιστορία περιελάμβανε το ίδιο το παιδί, την αδερφή του, αλλά και ένα αγαπημένο του τραγούδι, τα οποία συσχέτισε με διάφορους αριθμούς.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες της κοινωνικής ιστορίας ήταν ένα ντοσιέ με κινητές και ακίνητες κάρτες, τοποθετημένες με βέλκρο, για την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας από το παιδί. Στη συγκεκριμένη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία, το παιδί ανταποκρίθηκε πάρα πολύ καλά, καθώς η ιστορία περιελάμβανε αριθμούς που ήδη γνωρίζει, αλλά και κάποιους που να μην έχει ξανασυναντήσει. Ο κάθε αριθμός συσχετιζόταν με κάτι σημαντικό από την καθημερινότητα του παιδιού, όπως η ηλικία του.

Ως προς την αξιολόγηση, το παιδί δεν επέλεξε αμέσως τις σωστές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Ωστόσο, με τις υπόλοιπες τέσσερις παρεμβάσεις, το παιδί εμπέδωσε την κοινωνική ιστορία. Συγκεκριμένα κατάφερε να κατανοήσει τον αριθμό 9 που είναι και η ηλικία του. Η τροποποίηση που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της πειραματικής στοχευμένης μαθησιακής διαδικασίας αφορούσε στην προσπάθεια κατανόησης από το παιδί πως η ηλικία του τώρα είναι 9 κι όχι 8 χρονών, όπως γνώριζε μέχρι τώρα. Είχε παρατηρηθεί ότι γνώριζε πολύ καλά τον αριθμό 8,

προφανώς λόγω της ηλικίας του. Έτσι, αποτέλεσε μεγάλη επιτυχία το γεγονός ότι κατανόησε πως είναι πλέον ένα χρόνο μεγαλύτερο, με αφορμή τα γενέθλιά του.

Πίνακας 9. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή - Κοινωνική ιστορία "Οι αριθμοί"

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	OXI	OXI	OXI	NAI	NAI
2η ερώτηση	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI
3η ερώτηση	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία που κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της 1<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας είχε τίτλο «Τα σχήματα». Όπως και στην προηγούμενη κοινωνική ιστορία, αξιοποιήθηκαν εικόνες και φωτογραφίες που αφορούν άμεσα το παιδί και την καθημερινότητά του, όπως η φωτογραφία του ίδιου και των συμμαθητών του, εικόνες και σύμβολα που αναφέρονται σε αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα που αφορούν το παιδί, αλλά και την καθημερινότητά του. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση του παιδιού, καθώς και αντικείμενα του ενδιαφέροντός του, αλλά και της καθημερινότητάς του, όπως το τoστ που του ετοιμάζει η μαμά και τρώει κάθε μέρα στο σχολείο, το γράμμα –ο που ήδη γνωρίζει, αλλά και ένα από τα αγαπημένα του φαγητά που είναι η πίτσα.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες αυτής της κοινωνικής ιστορίας ήταν ένα ντοσιέ με κινητές κι ακίνητες κάρτες, τοποθετημένες με βέλκρο, για την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας από το παιδί. Η ανταπόκριση του παιδιού στην κοινωνική ιστορία ήταν πάρα πολύ ικανοποιητική. Έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον, μιας και η ιστορία περιελάμβανε αντικείμενα του άμεσου ενδιαφέροντός του και τα πήγε πολύ καλά.

Ως προς την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας, το παιδί δεν επέλεξε τις σωστές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις με την πρώτη φορά. Στις υπόλοιπες όμως πειραματικές στοχευμένες μαθησιακές διαδικασίες βελτιώθηκε σημαντικά και κατάφερε να κατακτήσει τη νέα γνώση.

Αυτό που δυσκόλεψε αρχικά το παιδί να δώσει σωστές απαντήσεις είναι το γεγονός ότι του τραβούσαν περισσότερο την προσοχή τα χρώματα των σχημάτων κι όχι το σχήμα τους αυτό καθαυτό. Συσχετίζε, δηλαδή, τα αντικείμενα με τα χρώματα των σχημάτων. Ο εκπαιδευτικός – ερευνητής έσπευσε να τροποποιήσει άμεσα τα χρώματα των σχημάτων, προκειμένου να είναι ίδια με αυτά των αντικειμένων. Έτσι, το παιδί κατάφερε να τα συσχετίζει και να απαντάει σωστά στις υπόλοιπες παρεμβάσεις.

Πίνακας 10. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή - Κοινωνική ιστορία "Τα σχήματα"

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	OXI	OXI	OXI	NAI	NAI
2η ερώτηση	OXI	NAI	OXI	NAI	NAI
3η ερώτηση	OXI	OXI	NAI	NAI	NAI

Η τρίτη κοινωνική ιστορία που κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της 1<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας είχε τίτλο «Οι εποχές». Πρόκειται για μία κοινωνική ιστορία που περιελάμβανε διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες που βασίζονταν σε εικόνες και φωτογραφίες που αφορούσαν άμεσα την καθημερινότητα και τα αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες αυτής της κοινωνικής ιστορίας ήταν ένα ντοσιέ με κινητές κι ακίνητες κάρτες, τοποθετημένες με βέλκρο, για την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας από το παιδί. Κατά τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, προκύπτει ότι το παιδί ανταποκρίθηκε αρκετά ικανοποιητικά στην κοινωνική ιστορία. Οι εικόνες του κέντρισαν αμέσως το ενδιαφέρον. Μάλιστα, για επιπλέον βοήθεια, πριν από κάθε αντιστοιχία, ο εκπαιδευτικός – ερευνητής έκανε στο παιδί μία μικρή αναπαράσταση για το που βάζουμε π.χ. τα γάντια για να μην κρυώνουμε, κουνώντας τα χέρια. Το παιδί έτσι, μιμούνταν τις κινήσεις του και κατανοούσε καλύτερα την κοινωνική ιστορία. Επίσης, με τη βοήθεια της αναπαράστασης απάντησε σωστά σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις με τη δεύτερη φορά.

Επιπροσθέτως, επρόκειτο για τη μοναδική ιστορία που δεν περιελάμβανε κάποια προσωπική φωτογραφία και δεν αφορούσε άμεσα το παιδί και την καθημερινότητά του. Παρόλα αυτά, δε χρειάστηκε να τροποποιηθεί κάτι στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία. Οι εικόνες ήταν αρκετά ελκυστικές και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού - ερευνητή μέσα από την αναπαράσταση, το παιδί κατάφερε να κατακτήσει το περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας.

Πίνακας 11. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή - Κοινωνική ιστορία "Οι εποχές"

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	OXI	NAI	NAI	NAI	NAI
2η ερώτηση	OXI	OXI	OXI	NAI	NAI
3η ερώτηση	OXI	NAI	NAI	OXI	NAI

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα, αποδεικνύεται ότι η 1η ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ποιοτικά ευρήματα, αποδεικνύονται τα εξής: Κατά την παρατήρηση, οι μεταβολές με τις τεθλασμένες της αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης αποδεικνύουν την προφανή βελτίωση και εξέλιξη του παιδιού στην κοινωνική του συμπεριφορά, προσαρμογή και αυτονομία. Κατά την παρέμβαση, τόσο η αυτοπαρατήρηση του ερευνητή, όσο και η ετεροπαρατήρηση του παιδιού αποδεικνύουν ότι η μέθοδος διδασκαλίας, οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες και η επιβράβευση ενισχύουν και καταστούν αποτελεσματική τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, κάτι που ακολούθως ενισχύει την αυτονομία του παιδιού με σύνδρομο Down στο περιβάλλον. Η ειδική διδακτική που εφαρμόστηκε μέσω διδακτικών διαφοροποιήσεων απέδειξε ότι το παιδί ωφελήθηκε ως προς την αυτονομία του από τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, οι συνεντεύξεις αποδεικνύουν τη σαφή στάση και θέση των εμπλεκομένων με το παιδί ενηλίκων σχετικά με τη συνεισφορά της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στην αυτονομία του παιδιού με σύνδρομο Down στο περιβάλλον του. Όσον αφορά τα ποιοτικά ευρήματα, αποδεικνύονται τα

εξής: από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αποδεικνύεται η σύμφωνη γνώμη όλων των εμπλεκομένων με το παιδί ενηλίκων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και συνεισφορά της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στην αυτονομία του παιδιού με σύνδρομο Down. Τέλος, οι κοινωνικές ιστορίες επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων που στόχο είχαν την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στην αυτονομία του μαθητή με σύνδρομο Down αναφέρεται και επιβεβαιώνεται και σε άλλες μελέτες, όπως αυτές των Sainato & Carta (1992), Honig & Wittmer (1996), Zirpoli & Melloy (1997), Quinn et al. (2000), Bellini (2006) και Γκιργκινούδη (2013), όπου η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων έδειξαν ότι μπορούν να διδαχθούν και επισημαίνεται η σημασία θέσπισης και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης που να αποβλέπουν στη μέγιστη δυνατή αυτονομία και ποιότητα ζωής των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

### **3. «Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι».**

#### **3.1.1. Παρατήρηση**

Παρόμοια με την πρώτη υπόθεση, για τις ανάγκες της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν όλες οι συμπεριφορές που αφορούν τη συναισθηματική οργάνωση και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση. Από τις καταγραφές αυτές προκύπτουν διαγράμματα, στα οποία διαφαίνονται όλες οι μεταβολές και αποκλίσεις της συμπεριφοράς σε αυτούς τους τομείς, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Από τις γραμμές αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης, στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στην αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής

οργάνωσης, παρατηρείται βελτίωση ενός εξαμήνου και στις τρεις περιοχές της συναισθηματικής οργάνωσης. Πιο συγκεκριμένα, το αυτοσυναίσθημα με βελτίωση ενός εξαμήνου κατά την τελική παρατήρηση βρίσκεται δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, το ενδιαφέρον για το μάθημα με βελτίωση ενός εξαμήνου βρίσκεται τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και η συνεργασία του παιδιού με τους άλλους βελτιώνεται, επίσης, κατά ένα εξάμηνο και βρίσκεται μόλις ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης.

Όσον αφορά τη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), παρατηρείται αξιοσημείωτη βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η αυτονομία του παιδιού στο περιβάλλον κατά την τελική παρατήρηση είναι βελτιωμένη κατά ένα εξάμηνο και βρίσκεται δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, η κοινωνική του συμπεριφορά βελτιώνεται δύο εξάμηνα και βρίσκεται δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και η προσαρμογή του στο περιβάλλον παρουσιάζει βελτίωση δύο εξαμήνων και βρίσκεται μόλις ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης.

Τέλος, στη γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, παρατηρείται πολύ σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες συμπεριφοράς του παιδιού. Αναλυτικότερα, οι θετικές δεξιότητες συμπεριφοράς (συνεργάσιμο, ευγενικό) του παιδιού κατά την τελική παρατήρηση είναι βελτιωμένες κατά τρία εξάμηνα και βρίσκονται στη γραμμή βάσης της ηλικίας του παιδιού, οι αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς (επιθετικό, μη συνεργάσιμο) παρουσιάζουν βελτίωση τριών εξαμήνων και βρίσκονται μόλις ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης και οι παραβατικές συμπεριφορές του παιδιού είναι ακλόνητα και κατά τις τρεις παρατηρήσεις του παιδιού στη γραμμή βάσης της ηλικίας του και δεν παρουσιάζει καμία απόκλιση.

### **3.1.2. Παρέμβαση**

Παρόμοια με την πρώτη υπόθεση εργασίας, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης προέκυψαν σημαντικά ερήματα τόσο με τη μέθοδο της αυτοπαρατήρησης, όσο και τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης.

Με τη μέθοδο της αυτοπαρατήρησης, ο ερευνητής κατά την επαφή του με το παιδί στη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρούσε τη δική του διδακτική εργασία όσον αφορά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), το κατά πόσο αυτή

απέδιδε, καθώς επίσης προέβαινε σε αλλαγές – διαφοροποιήσεις, έχοντας ως στόχο την επαλήθευση των υποθέσεων της ερευνητικής εργασίας. Μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ημερολογιακής καταγραφής έφτανε σε συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της παρέμβασης που εφαρμόζε. Όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση ερευνητικής εργασίας, έχοντας ως στόχο την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), προσανατολισμένου στην ανάπτυξη της κοινωνικής προσαρμογής και των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, φάνηκε ότι η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε πέντε φάσεις (αρχική εμπειρική συστηματική παρατήρηση, άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφή στις ΛΕΒΔ, σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, υλοποίηση της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης, αξιολόγηση της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης) συνέβαλε καταλυτικά στη διεκπεραίωση του παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού – ερευνητή. Ακόμη, η αξιοποίηση της βήμα προς βήμα διδασκαλίας (task analysis), όπου διδασκόταν κάθε ένα βήμα του διδακτικού στόχου τη φορά, βοήθησε πολύ τον εκπαιδευτικό – ερευνητή να δομήσει και να προσεγγίσει σταθερά και μεθοδικά τον κύριο στόχο του, σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή. Επιπρόσθετα το θέμα που επέλεξε ο εκπαιδευτικός – ερευνητής, καθώς και οι δραστηριότητες και τα υλικά που αξιοποίησε για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, τον βοήθησαν να προσεγγίσει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού, κερδίζοντας πιο εύκολα την προσοχή του και τη συνεργασία του.

Με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, παρατηρήθηκε ότι το παιδί ωφελήθηκε αρκετά από ένα πρόγραμμα σαν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μιας και ήταν απόλυτα στοχευμένο στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και ενίσχυε την ένταξή του και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, κάτι που επιβεβαιώθηκε από την προσπική επαφή και επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού. Ακόμη, η αξιοποίηση της βήμα προς βήμα διδασκαλίας (task analysis), όπου διδασκόταν κάθε ένα βήμα του διδακτικού στόχου τη φορά, βοήθησε αποτελεσματικά το παιδί να κατακτήσει το στόχο σταθερά και μεθοδικά, σύμφωνα πάντα με τις ατομικές του ανάγκες. Επιπρόσθετα το θέμα, οι δραστηριότητες και τα υλικά που αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, κέντρισαν αμέσως το ενδιαφέρον του παιδιού, το οποίο πρόσεχε αρκετά και συνεργαζόταν αποτελεσματικά καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

### 3.1.3. Ειδική Διδακτική - Διαφοροποιήσεις

Για την υποστήριξη και ενίσχυση του παιδιού στον τομέα των κοινωνικών του δεξιοτήτων κρίθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητές του. Ο στόχος του προγράμματος που ορίστηκε, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, είναι «Να λέει, να δείχνει και να ζωγραφίζει τα περιγράμματα των αρχικών γραμμάτων των ονομάτων των συμμαθητών του» (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: Συναισθηματική οργάνωση: Κοινωνικές Δεξιότητες και Προσαρμογή, Προφορικός Λόγος).

Ουσιαστικά, υλοποιήθηκαν βήμα-βήμα, οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί, ήδη από την τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος του παιδιού ολοκληρώθηκε μέσα σε έξι διδακτικές παρεμβάσεις, όπως είχε σχεδιαστεί. Ημερομηνία έναρξης της διδακτικής παρέμβασης είχε οριστεί η 24<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 2014 και ημερομηνία λήξης η 12<sup>η</sup> Μαρτίου 2014. Μέσα σε αυτό το χρονικό όριο, σχεδιάστηκε το κάθε βήμα να ολοκληρωθεί σε μία διδακτική παρέμβαση, αλλά με βοήθεια, λόγω του λίγο πιο απαιτητικού επιπέδου δυσκολίας που παρουσιάζουν.

Η πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη Δευτέρα 24 Φεβρουαρίου 2014. Σε ό,τι αφορά την πρόσληψη, η διδασκαλία κινήθηκε γύρω από στοχευμένες δραστηριότητες ετοιμότητας στον τομέα της Συναισθηματικής οργάνωσης (Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή) και του Προφορικού λόγου, στο μάθημα της Γλώσσας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των Προγραφικών δεξιοτήτων. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε εντός ενός τετάρτου της διδακτικής ώρας και εφαρμόστηκε το 1ο βήμα του προγράμματος του παιδιού που ήταν «Να δείχνει κάρτες με φωτογραφίες των συμμαθητών του και να τις τοποθετεί λέγοντας το όνομά τους», καθώς και η δραστηριότητα που είχε σχεδιαστεί για το βήμα αυτό.

Πιο αναλυτικά, μόλις το παιδί είδε το παπουτσόκουτο που περιελάμβανε η πρώτη δραστηριότητα ενθουσιάστηκε και αμέσως το άνοιξε με περιέργεια να δει τι έχει μέσα. Το πρώτο πράγμα που παρατήρησε μόλις το άνοιξε ήταν η φωτογραφία του, οπότε και αναφώνησε με χαρά: «Ράνια!». Έβγαλε τη φωτογραφία και είδε ότι μέσα στο χάρισμα υπάρχει μία καρτέλα με το όνομά της, καθώς και ένα από τα αγαπημένα της αντικείμενα που είναι ένα πλαστικό μικρόφωνο, με το οποίο της



αρέσει να τραγουδάει. Το ίδιο έγινε και με τις υπόλοιπες φωτογραφίες των συμμαθητών της. Το παιδί έβγαζε μία-μία τις φωτογραφίες, ενθαρρυνόταν να πει το όνομα και ανακάλυπτε μόνη της τα αγαπημένα αντικείμενα των συμμαθητών της. Αρχικά, ήταν λίγο άχαρη και αρκετά χειμαρρώδης στις κινήσεις της από τον ενθουσιασμό της να τα ανακαλύψει όλα. Της τέθηκαν, όμως, όρια και κατάφερε να συνεχίσει την ανακάλυψή της με σειρά.

Αξιόλογο είναι το γεγονός ότι η εικόνα του παπουτσόκουτου κέντρισε αμέσως την περιέργεια και το ενδιαφέρον του παιδιού. Εν συνεχεία, του προκάλεσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι φωτογραφίες του ίδιου και των συμμαθητών του, οι οποίες συνέβαλαν στο να ανακαλύψει τα αγαπημένα αντικείμενα των συμμαθητών του. Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, το παιδί, μόλις άνοιξε το παπουτσόκουτο, προσπάθησε να ανακαλύψει όλο το περιεχόμενό του άναρχα και ασυγκράτητα. Είναι σημαντικό να της γίνεται ξεκάθαρο από την αρχή τι ακριβώς καλείται να κάνει, με ποιο τρόπο, καθώς και ποια συμπεριφορά θα επιβραβεύεται.

Όσον αφορά την αμοιβή του παιδιού, αξίζει να σημειωθεί, ότι πριν ακόμα παρουσιαστεί στο παιδί το παπουτσόκουτο, του έγινε επεξήγηση σχετικά με το τι πρόκειται να ασχοληθεί και ότι αν τα καταφέρει καλά θα πάρει ένα αυτοκόλλητο που της εμφανίστηκε εκείνη τη στιγμή και συμφώνησε. Μόλις ολοκληρώθηκε, λοιπόν, η δραστηριότητα του 1<sup>ου</sup> βήματος, της δόθηκε η αμοιβή που συμφωνήθηκε στο ειδικό μπλοκάκι που έχει κατασκευαστεί ειδικά για εκείνη και περιλαμβάνει τη φωτογραφία της. Εκεί, κολλούνται κάθε φορά τα αυτοκόλλητα που παίρνει όποτε ολοκληρώνει με επιτυχία μία δραστηριότητα.

Η δεύτερη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 25 Φεβρουαρίου 2014. Σε ό,τι αφορά την πρόσληψη, η διδασκαλία κινήθηκε γύρω από στοχευμένες δραστηριότητες ετοιμότητας στον τομέα της Συναισθηματικής οργάνωσης (Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή) και του Προφορικού λόγου, στο μάθημα της Γλώσσας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των Προγραφικών δεξιοτήτων. Εφαρμόστηκε το 2ο βήμα του προγράμματος του παιδιού που αφορούσε το «Να ακούει το όνομα ενός συμμαθητή της και να επιλέγει την αντίστοιχη κάρτα με τη σειρά που ακούει το όνομα».

Ως προς την πρώτη δραστηριότητα, το παιδί τα πήγε πάρα πολύ καλά. Λάμβανε διαρκή παρακίνηση στο να ξεκολλάει μία-μία τις φωτογραφίες από το βέλκρο, να λέει το όνομα του συμμαθητή που βλέπει και να τις τοποθετεί στη θέση εκείνη που αντιστοιχούσε μέσα στο παπουτσόκουτο με βάση το αγαπημένο

αντικείμενο του κάθε παιδιού. Με λίγη βοήθεια ολοκλήρωσε επιτυχώς τη δραστηριότητα.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα, το παιδί καταλάβαινε ποιο παιδί του υπαγορεύεται, αλλά δεν αντιλαμβανόταν αμέσως ότι αυτό που έπρεπε να βγάλει από το κουτί ήταν η καρτέλα με το όνομα του παιδιού, με αποτέλεσμα να βγάζει τη φωτογραφία. Σε εκείνο το σημείο, έλαβε επιπλέον βοήθεια και επεξήγηση σχετικά με το ποια είναι η καρτέλα με το όνομα. Το παιδί το κατάλαβε και ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα με επιτυχία.

Αυτό που έκανε πετυχημένη τη δραστηριότητα είναι ότι με το παπουτσόκουτο και τις φωτογραφίες των μαθητών ενεργοποιήθηκε αμέσως το ενδιαφέρον του παιδιού σε σημείο που να μην το νοιάζει καν για την αμοιβή του. Από την άλλη, κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραστηριότητας, πέρα από το ότι, όπως προαναφέρθηκε, αρχικά δεν μπορούσε να ξεχωρίσει την καρτέλα με το όνομα του κάθε μαθητή, το παιδί δεν περίμενε να ακούσει το όνομα κάποιου συμμαθητή της για να τραβήξει την καρτέλα, αλλά έβαζε τα χέρια του μέσα. Δεν είχε υπομονή και τραβούσε τις φωτογραφίες. Τότε του έγινε μία υπενθύμιση σχετικά με την αμοιβή του, του υποδείχθηκε σε ποια περίπτωση θα τη λάβει και έδειξε την απαιτούμενη προσοχή, υπομονή και συνεργατικότητα, προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

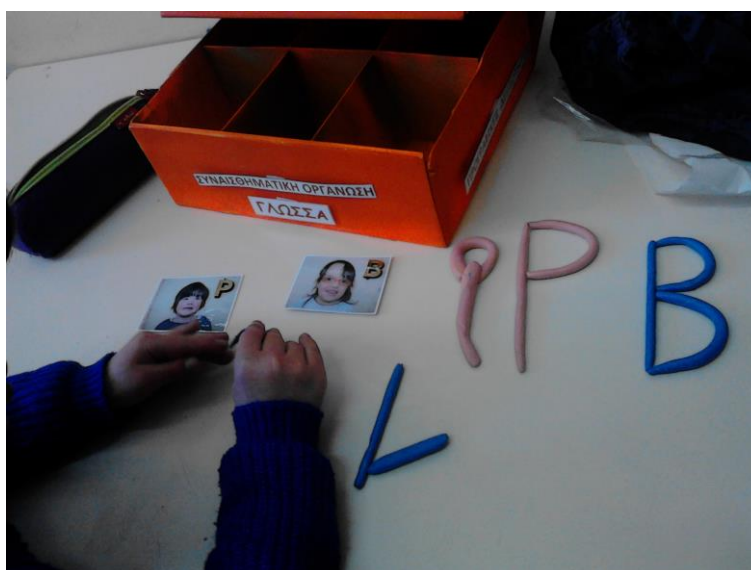
Η τρίτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 4 Μαρτίου 2014, οπότε και εφαρμόστηκε το 3ο βήμα του προγράμματος του παιδιού «Να δείχνει το αρχικό γράμμα (κεφαλαίο), με το οποίο αρχίζει το όνομα του κάθε παιδιού».

Ως προς την πρώτη δραστηριότητα, το παιδί τα πήγε πάρα πολύ καλά. Μάλιστα, επειδή οι πλαστικές μινιατούρες ήταν αυτοκόλλητες, το κάθε αρχικό γράμμα κολλήθηκε πάνω στην αντίστοιχη φωτογραφία. Έτσι, το παιδί μπορούσε να συσχετίσει πιο άμεσα και εύκολα το αρχικό γράμμα με τη φωτογραφία του κάθε παιδιού. Κάθε φορά που δινόταν στο παιδί μία φωτογραφία, εκτός από το όνομα του παιδιού, τού ζητούνταν να επαναλάβει και τον ήχο του αρχικού γράμματος του ονόματος που έβλεπε πάνω στη φωτογραφία. Έτσι, συσχετίζε άμεσα τη φωτογραφία και το όνομα με το αρχικό γράμμα. Το παιδί τα κατάφερε πάρα πολύ καλά, παρά τις αρθρωτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η προσπάθειά του ήταν αξιόλογη και αξιέπαινη.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα, το παιδί κλήθηκε να φτιάξει με πλαστελίνη το αρχικό γράμμα του ονόματός του που στην προκειμένη περίπτωση είναι το –P. Ήταν αρκετά εντυπωσιακό το πόσο γρήγορα το έφτιαξε και, μάλιστα, σχεδόν χωρίς

καθόλου βοήθεια. Εν συνεχεία, κλήθηκε να το βάλει στη θήκη με τη φωτογραφία του, κάτι που εκτέλεσε με επιτυχία.

Ομοίως, κατά την τρίτη δραστηριότητα, το παιδί καλούνταν να σχηματίσει με πλαστελίνη το αρχικό γράμμα του παιδιού που κάθεται μαζί του στο θρανίο. Πρόκειται για τη Βασιλική, οπότε έπρεπε να σχηματίσει το γράμμα –B. Αρχικά, της ζήτησα να μου βγάλει από τη θήκη το αρχικό γράμμα του ονόματός του για να το βλέπει. Το παιδί εδώ χρειάστηκε καθοδήγηση. Στην αρχή μου έφτιαξε το –O, μιας και πρόκειται για ένα γράμμα που ήδη ξέρει και κατέχει. Με βοήθεια, λοιπόν, παροτρύνθηκε να ξαναφτιάξει το –P, το οποίο μπορεί να κάνει πολύ καλά και έπειτα της υποδείχθηκε πώς να προσθέσει άλλο ένα ημικύκλιο και να σχηματίσει το –B. Έτσι, κατάφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία τη δραστηριότητα. Αφού σχημάτισε το γράμμα, το τοποθέτησε στην αναγνωρισμένη θέση με τη φωτογραφία του παιδιού.



Εικόνα 2. Παπουτσόκουτο για την ανάπτυξη κοινωνικών και προαναγνωστικών - προγραφικών δεξιοτήτων – Σχηματισμός γραμμάτων με πλαστελίνη

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η αμοιβή που παίρνει το παιδί είναι περιττή, μιας και το θέμα του προγράμματος αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον του και συμμετέχει πολύ ενεργά, ασχέτως του αποτελέσματος. Παρόλα αυτά απολαμβάνει τη διαδικασία, καθώς της αρέσει να διαλέγει μόνη της το αυτοκόλλητό της και να το κολλάει στο ειδικό μπλοκάκι με τις αμοιβές της.

Η τέταρτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 5 Μαρτίου 2014, οπότε και εφαρμόστηκε το 4<sup>ο</sup> βήμα με στόχο «Να δείχνει το αρχικό γράμμα (κεφαλαίο), με το οποίο αρχίζει το όνομα του παιδιού σε μικρές κινητές κάρτες σε ντοσιέ και να το συσχετίζει με τις σταθερές φωτογραφίες».

Το πρώτο πράγμα που κίνησε το ενδιαφέρον του παιδιού σχετικά με το ντοσιέ ήταν η εικόνα του αγαπημένου του ήρωα στο εξώφυλλο (Γουίνι, το αρκουδάκι). Τον αναγνώρισε αμέσως και δείχνοντάς τον, αναφώνησε το όνομά του. Έπειτα, στην πρώτη δραστηριότητα, το παιδί κλήθηκε να λέει τα ονόματα των συμμαθητών του, βλέποντας τις φωτογραφίες και ακολουθώντας τη διάταξη της τάξης. Μάλιστα, προτρεπόταν να συσχετίζει τις φωτογραφίες με τις καρτέλες που βρισκόντουσαν ακριβώς από δίπλα με το αρχικό γράμμα των ονομάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι πάνω στις φωτογραφίες είχαν παραμείνει επί τούτου κολλημένες οι πλαστικές μινιατούρες με τα αρχικά των ονομάτων τους από την προηγούμενη δραστηριότητα, ώστε το παιδί όχι μόνο να συσχετίζει την καρτέλα με τη φωτογραφία, αλλά να παρατηρεί και την ομοιότητα στα γράμματα. Μάλιστα, εκείνη τη στιγμή τροποποιήθηκε λίγο η δραστηριότητα και επεκτάθηκε, ζητώντας από το παιδί να βάλει την κάθε καρτέλα δίπλα από τη σωστή φωτογραφία, στο οποίο βοήθησαν πάρα πολύ οι πλαστικές μινιατούρες που προαναφέρθηκαν, προκειμένου να κάνει την ταύτιση. Στο τέλος, του ζητήθηκε να επαναλαμβάνει τον ήχο κάθε γράμματος.

Το ίδιο ακριβώς εφαρμόστηκε και στις υπόλοιπες δύο δραστηριότητες, ακολουθώντας διαφορετική διάταξη θρανίων. Στη δεύτερη δραστηριότητα ακολουθήθηκε η κυκλική διάταξη, ενώ στην τρίτη δραστηριότητα η κάθετη διάταξη των θρανίων.

Η πέμπτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη Δευτέρα 10 Μαρτίου 2014 και εφαρμόστηκε το 5<sup>ο</sup> βήμα του προγράμματος του παιδιού με στόχο «Να επιλέγει το σωστό χρώμα που αντιστοιχεί σε κάθε φωτογραφία με την κάρτα με βέλκρο σε ντοσιέ, με μικρές πλαστικοποιημένες κινητές κάρτες με πλήρες το όνομα που κολλάται με βέλκρο σύμφωνα με την εντολή».

Ως προς τις δραστηριότητες αυτού του βήματος, το παιδί τα πήγε σχετικά καλά. Αρχικά, σε κάθε μία από τις δραστηριότητες έπρεπε να συσχετίσει τις σταθερές φωτογραφίες με το αγαπημένο χρώμα και την καρτέλα με το όνομα του κάθε παιδιού. Έπειτα, καλούνταν σύμφωνα με την εντολή, ακούγοντας δηλαδή το αγαπημένο χρώμα κάποιου συμμαθητή, να πάρει την αντίστοιχη καρτέλα με το όνομά του και να την κολλήσει στην αντίστοιχη φωτογραφία. Αρχικά, το παιδί έπαιρνε την καρτέλα με

το χρώμα. Μετά όμως από υπόδειξη και λίγη βοήθεια, το παιδί το κατάλαβε και εκτέλεσε όλες τις δραστηριότητες με επιτυχία.

Η έκτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 12 Μαρτίου 2014, κατά την οποία εφαρμόστηκε το 6ο βήμα του προγράμματος του παιδιού με στόχο «Να ακολουθεί τη διαδρομή με το δάκτυλο στο αρχικό γράμμα (κεφαλαίο) σε άμμο μέσα σε ένα νέο παπουτσόκουτο, συσχετίζοντας την κάρτα που βλέπει με αυτό που γράφει στην άμμο».

Βλέποντας το νέο παπουτσόκουτο το παιδί εκδήλωσε αμέσως ενδιαφέρον να το ανοίξει. Μόλις το άνοιξε και είδε την άμμο αρχικά δίστασε να απλώσει το χέρι του να δει τι είναι. Έτσι, με καθοδήγηση της υποδείχθηκε πώς να την αγγίξει και να χρησιμοποιήσει το δείκτη του για να σχηματίσει τα γράμματα. Στην πρώτη δραστηριότητα, το παιδί άκουγε ένα όνομα και σύμφωνα με την εντολή, έπρεπε να βρεί το αρχικό γράμμα του ονόματος του κάθε συμμαθητή και έπειτα με βοήθεια να σχηματίσει το αρχικό γράμμα του ονόματος μέσα στην άμμο. Αντίστροφα, κατά τη δεύτερη δραστηριότητα βλέποντας το ίχνος του κάθε γράμματος που είχε σχηματίσει έπρεπε να βρει το συμμαθητή που το όνομά του αρχίζει από το αντίστοιχο γράμμα, καθώς και την καρτέλα με ολόκληρο το όνομα, αλλά και να πει το όνομα.



Εικόνα 3. Παπουτσόκουτο για την ενίσχυση κοινωνικών και προγραφικών δεξιοτήτων - Ιχνηλασία σε παπουτσόκουτο με άμμο

Όλα τα βήματα και οι δραστηριότητες του διδακτικού προγράμματος έγιναν με επανάληψη και συνεχή καθοδήγηση. Μάλιστα, κάθε φορά υποδεικνυόταν στο

παιδί τι ακριβώς καλούνταν να εκτελέσει («Κάνε ό, τι κάνω!»), καθώς το παιδί έχει παρατηρηθεί ότι ανταποκρίνεται γενικά σε παιχνίδια μίμησης.

#### 3.1.4. Συνεντεύξεις

Όσον αφορά τη 2<sup>η</sup> υπόθεση ερευνητικής εργασίας, οι συνεντεύξεις βασίστηκαν κυρίως στις απόψεις των ενηλίκων εμπλεκόμενων, σχετικά με το εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι. Βασικοί άξονες προσέγγισης της συνέντευξης ήταν αρχικά οι απόψεις τους σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς του παιδιού και έπειτα οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασης μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε. Ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτή την περίπτωση δόθηκε στη δασκάλα της τάξης, καθώς γνώριζε πάρα πολύ καλά τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη και είχε άμεση επαφή σχετικά με την εφαρμογή και την εξέλιξη του προγράμματος παρέμβασης μέσα στην τάξη.

Κατά τη συνέντευξη με τη δασκάλα του παιδιού, όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση εργασίας, αρχικά τέθηκε το ερώτημα της σημασίας της συμβολής και της συνεργασίας του οικογενειακού περιβάλλοντος σε μία προσπάθεια διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την αυτονομία του στο σχολείο και στο σπίτι. Η δασκάλα αποκρίθηκε: «Είναι πολύ σημαντική. Το οικογενειακό περιβάλλον πρέπει να είναι πάντα σε συνεργασία με το σχολείο. Αυτό που κάνουμε στο σχολείο και στην τάξη πρέπει να συνεχίζεται και στο δεύτερο χώρο του παιδιού. Σε αυτά τα δύο πλαίσια περνάει σχεδόν όλες του τις ώρες. Άρα, αυτό που γίνεται εδώ πρέπει να ακολουθείται και στο σπίτι για να καταλαβαίνει το παιδί ότι υπάρχει μία συνέχεια. Σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο πρέπει να είναι αλληλένδετα για να μην υπάρχει σύγχυση στο παιδί. Θα πρέπει να ακολουθείται η ίδια τακτική στο σχολείο και στο σπίτι για να καταλαβαίνει το παιδί καλύτερα, να κατευθύνεται και να καθοδηγείται σωστά. Διαφορετικά με τη σύγχυση που του δημιουργείται, οδηγείται στο να μην μπορεί να λειτουργήσει σωστά ούτε στο σχολείο, ούτε στο σπίτι».

Ως προς το βασικό ερώτημα που αφορά τη δεύτερη υπόθεση εργασίας και την αποτελεσματικότητα εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ η δασκάλα αποκρίθηκε: «Το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε έχει βοηθήσει πολύ το παιδί και έχει

παρουσιάσει βελτίωση. Αρχίζει να καταλαβαίνει ότι πρέπει να ενσωματώνεται μαζί με τα άλλα παιδιά, να ακολουθεί από την αρχή τους κανόνες και δε χρειάζεται να τους επαναλάβουμε πολλές φορές», προσθέτοντας: «Του άρεσε ιδιαίτερα η δραστηριότητα με το παπουτσόκουτο που περιλάμβανε φωτογραφίες και αγαπημένα αντικείμενα των συμμαθητών του. Του κέντρισε πάρα πολύ το ενδιαφέρον το γεγονός ότι έβλεπε τον εαυτό του και τους συμμαθητές του. Επίσης, του άρεσε πολύ η δραστηριότητα με το παπουτσόκουτο και την άμμο που έκανε ιχνηλασία τα γράμματα που έχουμε μάθει, καθώς και τα αρχικά των ονομάτων του ίδιου και των συμμαθητών του. Ακόμη, ευχαριστήθηκε ιδιαίτερα τις δραστηριότητες με την πλαστελίνη που σχημάτιζε αντίστοιχα τα γράμματα. Όταν έχει κατακτήσει κάτι είναι πολύ πρόθυμη στο να το δείξει για να χαρεί και η ίδια, αλλά και οι ενήλικες γύρω της. Ακόμη, πλέον ακολουθεί το πρόγραμμα και το τότε, για παράδειγμα, είναι ώρα εργασίας ή φαγητού. Με τους συμμαθητές της εκδηλώνει καλύτερη συμπεριφορά. Κατανοεί ότι όπως δε θέλει να της κάνουν κάποια πράγματα και να την ενοχλούν, έτσι κι αυτή πλέον δε θέλει να κάνει το ίδιο και τους σέβεται. Επίσης, κάθεται πιο πολύ στην καρέκλα, σε σχέση με πριν που ήθελε να πηγαίνει πιο πολύ στο στρώμα ή να κάθεται πολύ στο παράθυρο ή σε κάποια άλλη γωνιά. Έχει οριοθετηθεί, δηλαδή, πρώτα θα κάνει εργασία και όταν κουραστεί τότε θα μπορεί να πάει για λίγο στρώμα. Όταν όμως, της πω να επανέλθει στην εργασία ή οποιαδήποτε δραστηριότητα, επανέρχεται πιο εύκολα απ' ό,τι πριν που ήταν αρνητική. Ουσιαστικά έχει δομηθεί η καθημερινότητά της και έχει οριοθετηθεί κάπως η κοινωνική της συμπεριφορά.» και τελειώνοντας αναφέροντας: «Νομίζω ότι είναι πολύ καλό και πολύ θετικό να υπάρχει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες γιατί το κάθε παιδί έχει τους δικούς του ρυθμούς, το δικό του τρόπο σκέψης και αντίδρασης, τα δικά του κίνητρα, ερεθίσματα και ενδιαφέροντα. Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια. Δεν μπορούμε όλα τα παιδιά να τα ενσωματώσουμε στο ίδιο μαθησιακό ή κοινωνικό πλαίσιο. Ένα πρόγραμμα σαν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι πολύ ωφέλιμο και απαραίτητο σε όλα τα παιδιά πιστεύω».

Ακολούθως, ο διευθυντής του σχολείου του παιδιού, ανέφερε σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού: «Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με την οικογένεια. Επειδή είναι πολλά πράγματα, στα οποία πρέπει με τον ίδιο τρόπο ή ανάλογο, προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του σπιτιού, να είμαστε σε κοινή γραμμή με την οικογένεια.» και ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατέθεσε: «Νιώθω ικανοποιημένος σε σχέση με τη μέχρι τώρα

κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Δηλαδή, το παιδί σε σχέση με την αρχή της χρονιάς έχει αποκτήσει πολύ περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες. Ο τρόπος που κινείται στο χώρο, που κοιτάζει τους ενήλικες που συναναστρέφεται με τα άλλα παιδιά έχει σαφή πρόοδο».

Η ψυχολόγος του σχολείου που παρακολουθεί το παιδί, ως προς τη συνεργασία του σχολείου με το σπίτι δήλωσε: «Ναι, είναι καθοριστικής σημασίας η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι του παιδιού.» και ως προς τη συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού ανέφερε: «Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σίγουρα θα το βοηθούσε. Θα μάθαινε πώς να λειτουργεί και στο πλαίσιο καλύτερα. Να νιώθει και η ίδια καλύτερα με τον εαυτό της και να έχει αυτοπεποίθηση. Νομίζω πως θα ήταν χρήσιμο αρκετά χρήσιμο και πιστεύω πως οι δραστηριότητες και το πλαίσιο, στο οποίο θα ενταχθεί συμβάλλουν και στο να το απολαύσει, αλλά και να συμμετέχει με τους υπόλοιπους. Με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, κι εγώ πρώτη φορά είδα το παιδί να ανοίγεται τόσο».

Η λογοθεραπεύτρια με τη σειρά της, σχετικά με το ρόλο της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού, ανέφερε: «Αυτό είναι ευχής έργο. Πολύ σημαντική η συνεργασία.» και συνέχισε σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στις καθημερινές κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού: «Το παιδί έχει παρουσιάσει μικρή, αλλά σταθερή πρόοδο και ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις κοινωνικές δεξιότητες, διευκολύνει και το δικό μου έργο, όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού.»

Ακολούθως, η γυμνάστρια του παιδιού, κατά τη συνέντευξή της, στο ερώτημα σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού, ανέφερε: «Η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είναι απαραίτητη γιατί ό,τι γίνεται στο σχολείο άμα δεν ακολουθείται στο σπίτι, μας πάει πίσω. Είναι σα να μη γίνεται καν, πάει πολύ πίσω το παιδί και μπερδεύεται.» και συνέχισε σχετικά με τη συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού: «Εγώ είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη και βλέπω και μεγάλη πρόοδο στο παιδί. Επίσης, βλέπω ότι έχει εξέλιξη και πολλές δυνατότητες. Δηλαδή, στην αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία της, είδα μεγάλη πρόοδο. Την παρακολουθώ και στα διαλείμματα μαζί με τα άλλα παιδιά. Θα κάνει παρέα και θα ζητήσει τη συντροφικότητα. Μπορεί να μην παίζει ένα παιχνίδι, αλλά θα δείξει τη θέληση να το κάνει και πιστεύω ότι είναι θέμα χρόνου να γίνει».



Τέλος, η κοπέλα του βοηθητικού προσωπικού που βοηθάει το παιδί κατά την αυτοεξυπηρέτησή του στην τουαλέτα κατέθεσε τις απόψεις της σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, αναφέροντας: «Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με τους γονείς, ιδιαίτερα σε μία τέτοια προσπάθεια διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιστεύω ότι παίζει καθοριστικό ρόλο κι όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά σε όλα τα παιδιά, οπότε πόσο μάλλον σε αυτά.» και συνέχισε σχετικά με τη συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην κοινωνική προσαρμογή και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού: «Μέχρι τώρα ήταν ένα παιδί, το οποίο δεν έλεγε ποτέ ότι θέλει να πάει τουαλέτα. Αυτό ανατράπηκε μόλις χθες, οπότε και ζήτησε από μόνη της για πρώτη φορά να πάει τουαλέτα. Ήσυνα κι εσύ παρούσα κι αποφασίσαμε να την επιβραβεύσουμε γι 'αυτό για να καταλάβει πόσο σημαντικό είναι να το ζητάει όταν θέλει να πάει στην τουαλέτα. Είμαι πολύ χαρούμενη για αυτή την εξέλιξη και μακάρι να συνεχίσει έτσι. Μάλιστα, πιστεύω ότι από τις αρχές του χρόνου μέχρι τώρα εξελίσσεται διαρκώς. Γενικώς, γίνεται όλο και πιο «εύκολη». Ναι, είμαι αρκετά ικανοποιημένη με την πρόοδο του παιδιού και θεωρώ καθοριστικό το ρόλο της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε αυτή την εξέλιξη».

### **3.2. Ποσοτικά ευρήματα**

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοτικά ευρήματα σχετικά με τη 2<sup>η</sup> υπόθεση εργασίας: «Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολείο και στο σπίτι».

#### **3.2.1. Ερωτηματολόγιο**

Όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση εργασίας, αντιστοίχως, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στα ερωτήματα που αφορούσαν τη δεύτερη υπόθεση εργασίας. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, ομαδοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε πίνακες για την κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά, όπως ακολουθούν παρακάτω.

2Η ΥΠΟΘΕΣΗ: Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι.

1) Πόσο η ανάπτυξη ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους άλλους;	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	n	%	N	%	n	%
Πάρα πολύ	6	60	2	40	8	53,3
Αρκετά	3	30	2	40	5	33,3
Μέτρια	0	0	1	20	1	6,7
Λίγο	1	10	0	0	1	6,7
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο πρώτο ερώτημα της 2<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο η ανάπτυξη ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή συνεισφέρει στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους άλλους;» το 53,3% (8) των ερωτηθέντων, απάντησε «Πάρα πολύ», το 33,3% (5) απάντησε «Αρκετά», το 6,7% (1) απάντησε «Μέτρια» και άλλο ένα 6,7% απάντησε λίγο. Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι το 6 γυναίκες και 2 άνδρες απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα «Πάρα πολύ», 3 γυναίκες και 2 άνδρες απάντησαν «Αρκετά», 1 μόλις άνδρας απάντησε «Μέτρια» και μία ακόμα γυναίκα απάντησε «Λίγο».

2) Πόσο, εκτιμάται από την εμπειρία σας, ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού;	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	N	%	N	%	n	%
Πάρα πολύ	5	50	4	80	9	60
Αρκετά	4	40	1	20	5	33,3
Μέτρια	1	10	0	0	1	6,7
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο δεύτερο ερώτημα της δεύτερης υπόθεσης εργασίας προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο εκτιμάται από την εμπειρία σας ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού;» το 60% (9) των ερωτηθέντων, απάντησε «Πάρα πολύ», το 33,3% (5) απάντησε «Αρκετά» και ένα μόλις 6,7% (1) απάντησε «Μέτρια». Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι το 5 γυναίκες και 4 άνδρες απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα «Πάρα πολύ», 4 γυναίκες και 1 άνδρες απάντησαν «Αρκετά» και 1 μόλις γυναίκα απάντησε «Μέτρια».

3) Πόσο, εκτιμάται από την εμπειρία σας, ότι η ανάπτυξη ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή ενισχύει την κατανόηση του παιδιού στο περιεχόμενο των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς;	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	N	%	n	%	n	%
Πάρα πολύ	5	50	3	60	8	53,3
Αρκετά	4	40	1	20	5	33,3
Μέτρια	1	10	1	20	2	13,4
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο τρίτο ερώτημα της δεύτερης υπόθεσης εργασίας, έπειτα από την ανάλυσή τους προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο εκτιμάται από την εμπειρία σας ότι η ανάπτυξη ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή ενισχύει την κατανόηση του παιδιού στο περιεχόμενο των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς;» 53,3% (8) των ερωτηθέντων απάντησαν «Πάρα πολύ», 33,3% (5) απάντησαν «Αρκετά» και 13,4% (2) απάντησαν «Μέτρια». Ειδικότερα, από την ανάλυση σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων προέκυψε ότι 5 γυναίκες και 5 άνδρες απάντησαν «Πάρα πολύ», 4 γυναίκες και 1 άνδρας απάντησαν «Αρκετά» και 1 γυναίκα κι ένας άνδρας απάντησαν «Μέτρια».

4) Πόσο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων αποδοχής του παιδιού με σύνδρομο Down από τους άλλους στο σχολείο και στο σπίτι;	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%
Πάρα πολύ	1	10	2	40	3	20
Αρκετά	8	80	2	40	10	66,6
Μέτρια	1	10	1	20	2	13,4
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο τέταρτο ερώτημα της δεύτερης υπόθεσης εργασίας προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων αποδοχής του παιδιού με σύνδρομο Down από τους άλλους στο σχολείο και στο σπίτι;» το 20% (3) των ερωτηθέντων, απάντησε «Πάρα πολύ», το 66,6% (10) απάντησε «Αρκετά» και το 13,4% (2) απάντησε «Μέτρια». Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι 1 γυναίκα και 2 άνδρες απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα «Πάρα πολύ», 8 γυναίκες και 2 άνδρες απάντησαν «Αρκετά» και 1 γυναίκα και 1 άνδρας απάντησαν «Μέτρια».

5) Πόσο εκτιμάται από την εμπειρία σας, ότι η ανάπτυξη ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή ενισχύει τη συμμετοχή του παιδιού με σύνδρομο Down σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής στο σχολείο και στο σπίτι;	Γυναίκες		Άνδρες		Σύνολο	
	N	%	N	%	n	%
Πάρα πολύ	6	60	3	60	9	60
Αρκετά	3	30	2	40	5	33,3
Μέτρια	1	10	0	0	1	6,7
Λίγο	0	0	0	0	0	0
Καθόλου	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	10	100	5	100	15	100

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο πέμπτο ερώτημα της δεύτερης υπόθεσης εργασίας προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: Στο ερώτημα «Πόσο εκτιμάται από την εμπειρία σας ότι η ανάπτυξη ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή ενισχύει τη συμμετοχή του παιδιού με σύνδρομο Down σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής στο σχολείο και στο σπίτι;» το 60% (9) των ερωτηθέντων, απάντησε «Πάρα πολύ», το 33,3% (5) απάντησε «Αρκετά» και ένα μόλις 6,7% (1) απάντησε «Μέτρια». Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι 6 γυναίκες και 3 άνδρες απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα «Πάρα πολύ», 3 γυναίκες και 2 άνδρες απάντησαν «Αρκετά» και 1 μόλις γυναίκα απάντησε «Μέτρια».

Συμπερασματικά, όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα ερωτήματα της 2<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εμπλεκομένων με το παιδί με σύνδρομο Down ενηλίκων συμφωνεί με τη συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή, στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού και στην ενίσχυση της συμμετοχής του σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής στο σχολείο και στο σπίτι. Έπειτα, ακολουθεί η συνεισφορά του στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους άλλους και στην ενίσχυση της κατανόησης του παιδιού του

περιεχομένου των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς. Το μόνο που προβληματίσε τους συμμετέχοντες ως προς την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν η συνεισφορά του στην ανάπτυξη στάσεων αποδοχής του παιδιού με σύνδρομο Down από τους άλλους στο σχολείο και στο σπίτι, μιας και η πλειοψηφία (66,6%, n=10) απάντησε «Αρκετά».

### **3.2.2. Κοινωνικές Ιστορίες**

Βασικός σκοπός του πειράματος που περιελάμβανε τις κοινωνικές ιστορίες, όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση εργασίας, ήταν η επαλήθευση του διδακτικού στόχου «Να λέει, να δείχνει, να ζωγραφίζει τα ονόματα των συμμαθητών του» του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και η πειραματική τεκμηρίωση της λειτουργικότητάς του στο συγκεκριμένο μαθητή. Για το λόγο αυτό, κατασκευάστηκαν δύο κοινωνικές ιστορίες με διαφορετικό θέμα η καθεμιά που κοινός τους όμως παρονομαστής ήταν η επαλήθευση της συνεισφοράς του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή, στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού στο σχολείο.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία που κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της 2<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας είχε τίτλο «Εγώ και τα χρώματα». Επρόκειτο για μία κοινωνική ιστορία που περιελάμβανε διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες, βασικό συστατικό των οποίων ήταν εικόνες και φωτογραφίες που αφορούσαν την άμεση καθημερινότητα και τα αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα του παιδιού. Το διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό και μέσο που αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν ένα ντοσιέ με κινητές κι ακίνητες κάρτες, τοποθετημένες με βέλκρο, για την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας από το παιδί.

Κατά τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, φάνηκε ότι το παιδί ανταποκρίθηκε πάρα πολύ καλά στις απαιτήσεις της κοινωνικής ιστορίας. Ο αγαπημένος ήρωας του παιδιού, ο Γουίνι το αρκουδάκι, κινητοποίησε αμέσως το ενδιαφέρον του, οπότε και ανυπομονούσε για τη συνέχεια. Η ιστορία του άρεσε πάρα πολύ και μάλιστα κάθε φορά που έβλεπε μία εικόνα και άκουγε την ιστορία, επαναλάμβανε κάποιες λέξεις-κλειδιά που συγκρατούσε και τις συνέδεε με την κάθε εικόνα. Οι εικόνες του ίδιου και των συμμαθητών του αποτέλεσαν μεγάλα κίνητρα. Ως προς την αξιολόγηση, το παιδί επέλεξε τις σωστές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις με την πρώτη φορά, όπως

φυσικά και στις υπόλοιπες. Ήταν η πρώτη από τις κοινωνικές ιστορίες που εφαρμόστηκε στο παιδί και αποδείχθηκε ότι μπορεί να τα καταφέρει, χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Η μοναδική τροποποίηση που μπορούσε να δεχθεί η συγκεκριμένη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία θα ήταν να καλείται το παιδί να λέει τη σωστή απάντηση,- στην προκειμένη περίπτωση το χρώμα που βλέπει κι επιλέγει. Αφού δηλαδή, το βρίσκει, το συσχετίζει και το αντιστοιχεί, να το λέει κιόλας. Αυτό εφαρμόστηκε στις υπόλοιπες τέσσερις παρεμβάσεις της συγκεκριμένης ιστορίας και το παιδί ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά.

Πίνακας 12. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή - Κοινωνική ιστορία "Εγώ και τα χρώματα"

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
3η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία που κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της 2<sup>ης</sup> υπόθεσης εργασίας είχε τίτλο «Οι συμμαθητές μου». Πρόκειται για μία κοινωνική ιστορία που περιελάμβανε διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες, βασισμένες σε εικόνες και φωτογραφίες που αφορούσαν άμεσα το παιδί και την καθημερινότητά του, όπως η φωτογραφία του ίδιου και των συμμαθητών του, εικόνες και σύμβολα που αναφέρονται σε αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα που αφορούν το παιδί, αλλά και την καθημερινότητά του. Οι φωτογραφίες των συμμαθητών του ενεργοποίησαν αμέσως το ενδιαφέρον του παιδιού και συσχέτισε αμέσως την ιστορία με την τάξη και τα πρόσωπα, με τα οποία έρχεται σε καθημερινή κοινωνική επαφή. Ουσιαστικά, το παιδί καλούνταν να συσχετίσει το αγαπημένο χρώμα του κάθε συμμαθητή με το αρχικό γράμμα του ονόματός του.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που αξιοποιήθηκαν ήταν ένα ντοσιέ με κινητές κι ακίνητες κάρτες, τοποθετημένες με βέλκρο, για την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας από το παιδί. Κατά τον παιδαγωγικό αναστοχασμό της πειραματικής στοχευμένης μαθησιακής διαδικασίας, φάνηκε ότι το παιδί ανταποκρίθηκε πάρα πολύ καλά στις απαιτήσεις της κοινωνικής ιστορίας. Οι

φωτογραφίες του ίδιου και των συμμαθητών του αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα. Μάλιστα, κάθε φορά που έβλεπε τη φωτογραφία ενός συμμαθητή, πέρα από το ότι επαναλάμβανε το όνομά του, γυρνούσε προς την τάξη για να δείξει τον αντίστοιχο μαθητή με τη φυσική του παρουσία. Ως προς την αξιολόγηση κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας, το παιδί δεν επέλεξε τις σωστές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις με την πρώτη φορά. Έπειτα, όμως από 5 παρεμβάσεις, κατάφερε να συσχετίσει το αρχικό γράμμα του κάθε συμμαθητή με το αγαπημένο του χρώμα και να απαντήσει σωστά. Προκειμένου να ενισχυθεί περισσότερο το παιδί, πριν επιλέξει κάποιο γράμμα του γινόταν μια σύντομη υπενθύμιση σχετικά με το ποιο είναι το αγαπημένο αντικείμενο του κάθε παιδιού. Έτσι, κατάφερε να τα συσχετίσει και να επιλέξει σωστά το κάθε γράμμα. Μάλιστα, για εξάσκηση, του ζητούνταν να επαναλάβει τον ήχο του κάθε γράμματος που επέλεγε. Το παιδί κατάφερε να κατανοήσει επιτυχώς την κοινωνική ιστορία.

Πίνακας 13. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή - Κοινωνική ιστορία "Οι συμμαθητές μου"

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2η ερώτηση	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
3η ερώτηση	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα, αποδεικνύεται ότι η 2η ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ποιοτικά ευρήματα, αποδεικνύονται τα εξής: Κατά την παρατήρηση, οι μεταβολές με τις τεθλασμένες της αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης αποδεικνύουν την προφανή βελτίωση και εξέλιξη του παιδιού στην κοινωνική του προσαρμογή και στις καθημερινές επικοινωνιακές του δεξιότητες. Κατά την παρέμβαση, τόσο η αυτοπαρατήρηση του ερευνητή, όσο και η ετεροπαρατήρηση του παιδιού αποδεικνύουν ότι η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε πέντε φάσεις, η βήμα προς βήμα διδασκαλία (task analysis), καθώς και το θέμα και οι διαφοροποιημένες



δραστηριότητες του προγράμματος συνέβαλαν αποτελεσματικά στην ενίσχυση των καθημερινών επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού με σύνδρομο Down. Ακολούθως, η ειδική διδακτική που εφαρμόστηκε μέσω των διδακτικών διαφοροποιήσεων απέδειξε ότι το παιδί ωφελήθηκε ως προς τις καθημερινές επικοινωνιακές του δεξιότητες από τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, οι συνεντεύξεις αποδεικνύουν τη θετική άποψη και στάση των εμπλεκομένων με το παιδί ενηλίκων σχετικά με τη συνεισφορά ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προσανατολισμένου στην κοινωνική προσαρμογή, στις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού με σύνδρομο Down. Όσον αφορά τα ποιοτικά ευρήματα, αποδεικνύονται τα εξής: από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αποδεικνύεται η σύμφωνη γνώμη όλων των εμπλεκομένων με το παιδί ενηλίκων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με σύνδρομο Down. Τέλος, οι κοινωνικές ιστορίες επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων που στόχο είχαν την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού.

Ως προς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, υπάρχουν μελέτες, όπως αυτές των Gillham (1974), Buckley (1995), Fox, Farrell, & Davis (2004), Bellini (2006) και Γκιργκινούδη (2013), που δείχνουν ότι, πράγματι, μαθητές με σύνδρομο Down μπορούν να ωφεληθούν τόσο μαθησιακά, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς, όταν τα προγράμματα που εφαρμόζονται είναι εξατομικευμένα, συστηματικά, δομημένα και σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Η επιτυχία των προγραμμάτων ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρεται και σε άλλες μελέτες, όπως αυτές της Δροσινού (2008) και Δροσινού και συν., (2010), όπου έχουν αναπτυχθεί σχετικά προγράμματα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες και ελλείμματα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία προσανατολίζονται στην κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με άλλες μελέτες, όπως αυτές των Honig & Wittmer (1996), Zirpoli & Melloy (1997), Quinn et al. (2000) και Γκιργκινούδη (2013), όπου η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων έδειξαν ότι μπορούν να διδαχθούν και επισημαίνεται η σημασία θέσπισης και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης που να αποβλέπουν στη μέγιστη δυνατή αυτονομία και ποιότητα ζωής των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Ως προς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η επιτυχία των προγραμμάτων ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρεται και σε άλλες μελέτες, όπως αυτές των Gillham (1974), Buckley (1995), Fox, Farrell, & Davis (2004) και Γκιργκινούδη (2013) που δείχνουν ότι, πράγματι, μαθητές με σύνδρομο Down μπορούν να ωφεληθούν τόσο μαθησιακά, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς, όταν τα προγράμματα που εφαρμόζονται είναι εξατομικευμένα, συστηματικά, δομημένα και σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή (Δροσινού, 2006, 2008).

Η επαλήθευση του σκοπού της παρούσας διδακτικής εργασίας για τη διδασκαλία προσαρμοστικών κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδί με σύνδρομο Down, έπειτα από τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα της ερευνητικής εργασίας είναι σαφής. Ο σκοπός της έρευνας αναδύθηκε από την ανάγκη να υποστηρίξουμε το παιδί με σύνδρομο Down στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του από τις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας με δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης και κοινωνικής προσαρμογής, με έμφαση στην ενότητα της αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και των καθημερινών επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού με το περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, αποδείχθηκε ότι αν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδευτεί σε ένα εξατομικευμένο και λιγότερο εκπαιδευτικά περιορισμένο περιβάλλον, τότε μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικότερα τις βασικές μαθησιακές του δεξιότητες, την ικανότητα για μάθηση και κυρίως τις δεξιότητες ετοιμότητάς του. Ωστόσο, η παρέμβαση απαιτείται να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να συνεπικουρείται από ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα, προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη και αποτελεσματικότερη ομαλοποίηση των διαφορών στις γνωστικές, στις συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο Down. Μάλιστα, η συνεργασία μεταξύ των

ενηλίκων εμπλεκομένων με το παιδί κρίθηκε απαραίτητη και υψίστης σημασίας για την ακαδημαϊκή και ψυχοδυναμική του εξέλιξη. Οι δυσκολίες και περιορισμοί στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) στο ειδικό σχολείο θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με στοχευμένα και εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα και παρεμβάσεις, με στόχο τη βελτίωσή τους στα γλωσσικά μαθήματα και τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Η διδακτική προσέγγιση ΕΑΕ που αναπτύχθηκε με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων προσέγγισε τις ανάγκες του μαθητή σύμφωνα με τις υποθέσεις εργασίας. Η διαδικασία απόκτησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων φαίνεται να έχει μικρή συσχέτιση με τη λογική των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο μαθητή που μελετήσαμε. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Γλώσσα ή τα Μαθηματικά που προωθούν την ένταξη, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο Down δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επάρκεια και να αποκτήσουν δεξιότητες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η μεταφορά της σχολικής τσάντας και η χρήση των βιβλίων της αντίστοιχης τάξης φοίτησης ουσιαστικά λειτουργεί ως συναισθηματική υποστήριξη στην έκφραση «πάω σχολείο» και λιγότερο ότι τα βιβλία είναι εργαλείο μελέτης και αποκωδικοποίησης γνωστικών και κοινωνικών πληροφοριών (Δροσινού και συν., 2010, σ. 12). Η παιδαγωγική που εφαρμόστηκε στην περίπτωση του μαθητή με σύνδρομο Down αφορούσε την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών υλικών και μέσων που να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και τις δυσκολίες του μαθητή.

Οι δύο υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας διερεύνησαν τη σχέση της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων με την εφαρμογή εξατομικευμένης παρέμβασης στο πρόγραμμα, σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής). Το συγκεκριμένο εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βρέθηκε να έχει σχέση αυξημένης επέκτασης των κοινωνικών δεξιοτήτων και μονιμότερη κατάκτηση της λειτουργικότητας της αυτονομίας.

Από την εφαρμογή του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προέκυψε ότι αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε μαθητές με σύνδρομο Down, αφού τους παρέχει ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, όπου μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, καταδεικνύει το γεγονός ότι η στοχευμένη και δομημένη παρέμβαση, καθώς και η

χρήση υλικών και μέσων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, μπορούν να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργαστεί με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και να ενισχύσει τα επίπεδα της αυτονομίας του. Επιπρόσθετα, όσον αφορά το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στην κοινωνική προσαρμογή αποδείχτηκε ότι μπορεί να ενισχύσει την ένταξη του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης, καθώς τον βοηθά να αναπτύξει παράλληλα με το μαθησιακό κομμάτι, όλες τις κοινωνικές και καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες που τον καθιστούν περισσότερο αποδεκτό ανάμεσα στους συμμαθητές και τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education* , 24 (1), 3-6.

APA, American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)* (5th Edition εκδ.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bellini, S. (2006). *Building social relationships: A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social disorders*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

Bhaumik, J., Watson, J., Barrett, M., Raju, B., Burton, T., & Forte, J. (2011). Transition for Teenagers With Intellectual Disability: Carers' Perspectives. *Journal of Policy and Practice in intellectual Disabilities* , 8 (1), 53-61.

Bilmes, J. (2012). *Beyond Behavior Management: The Six Life Skills Children Need* (Second Edition εκδ.). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Buckley, S. (1995). Improving the expressive language skills of teenagers with Down syndrome. 3 (3), 110-115.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice* , 9 (3), 54-67.

Bung, K. (1982). Teaching Algorithms and Learning Algorithms. *Innovations in Education & Training International* , 19 (3), 181-218.

Carter, E., & Kennedy, C. (2006). Promoting Access to the General Curriculum Using Peer Support Strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. , 31 (4), 284-292.

Carter, E., Hughes, C., Guth, C., & Copeland, S. (2005). Factors Influencing Social Interaction Among High School Students With Intellectual Disabilities and Their General Education Peers. *American Journal on Mental Retardation* , 110 (5), 366-377.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. ∴ Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & morisson, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition εκδ.). London: Routledge.

Down's Syndrome Research Foundation. (2005). *Bright Beginnings: A Guide for New Parents*. Buckinghamshire, UK: Down's Syndrome Research Foundation.

Essex School Psychological Service. (1987). *Positive behaviour management*. Essex: S.E.A.

Esterberg, K. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. New York: McGraw Hill.

Farinella, A. (2013, Ιούλιος). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας*. Ανάκτηση από Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: <https://eclass.uop.gr/>

Farrell, M. (2006). *Celebrating the Special School*. London: David Fulton.

Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education* , 31 (4), 184-190.

Gaad, E. (2006). The Social and Educational Impacts of the first national Down Syndrome Support Group in the UAE. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 6 (3), 134-142.

Gillham, B. (1974). Developing a Language Programme. *British Journal of Special Education* , 1 (1), 17-20.

Goswami, U. (2004). Neuroscience, Education and Special Education. *British Journal of Special Education* , 31 (4), 175-183.

Gresham, F. (1981). Social Skills Training with Handicapped Children: A Review. *51* (1), 139-176.

Gresham, F. (1983). Social Validity in the Assessment of Children's Social Skills: Establishing Standards for Social Competency. *Journal of Psychoeducational Assessment* , 1 (3), 299-307.

Gresham, F., & Reschly, D. (1986). Social Skill Deficits and Low Peer Acceptance of Mainstreamed Learning Disabled Children. *9* (1), 23-32.

Hodges, W., & Buzzelli, G. (1984). School change and evaluation: Follow Through Revisited. *Advances in Special Education* , 4.

Honig, A., & Wittmer, D. (1996). Helping children become more prosocial: Ideas for classrooms, families schools and communities. *Young children* , 51 (2), σσ. 62-70.

Johnson, D. (2006). Listening to the views of those involved in the inclusion of pupils with Down's syndrome into mainstream schools. *Support for Learning* , 21 (1), 24-29.

Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). *Educating Exceptional Children*. Boston: H. Mifflin.

Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down Syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice* , 4 (3), 100-109.

Lorenz, S. (1995). The Placement of Pupils with Down's Syndrome: a survey of one northern LEA. *British Journal of Special Education* , 22 (1), 16-19.

Madden, N., & Slavin, R. (1983). Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes. 53 (4), 519-569.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology*. London: Sage.

Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

National Society for Mentally Handicapped Children. (1983). *The child with Mongolism*. (M. P. Limited, Επιμ.) Ανάκτηση August 25, 2014, από Noesi: <http://www.noesi.gr/>

Quinn, M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., & Hoffman, C. (2000). *Teaching and working with children who have emotional and behavioral challenges*. Longmont: Sopris West.

Reason, R., & Boote, R. (1986). *Learning difficulties in reading and writing: a teacher's manual*. (Μ. Φλωράτου, Μεταφρ.)

Ricci, L., & Osipova, A. (2012). Visions for literacy: Parents' Aspirations for Reading in Children with Down Syndrome. *British Journal of Special Education* , 39 (3), 123-129.

Sainato, D., & Carta, J. (1992). Classroom influences on the development of social competence in young children with disabilities. 93-109.

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2013). *Assessment: In Special and Inclusive Education* (12th Edition εκδ.). Australia• London• Belmont, CA: Wadsworth, CengageLearning.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Bumtinx, W., Coulter, D., Craig, E., και συν. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and*

*Systems of Supports* (11th Edition εκδ.). Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Smith, D., & Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Boston: Allyn and Bacon.

Sternberg, R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. (Μ. Φ., Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

UNESCO. (2000). *Inclusive Education and Education for All: A Challenge and a Vision*. Paris, France: UNESCO.

WHO, World Health Organisation. (1992). *ICD-10 Classifications of Mental and Behavioural Disorder: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: World Health Organisation.

Winnicott, D. (1976). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

Zambotti, F. (2014). *Disabilità intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Centro Studi Erickson.

Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Zirpoli, T., & Melloy, K. (1997). *Behavior Management: Applications for Teachers and Partners*. (2nd Edition εκδ.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Αγαλιώτης, Ι. (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις, μεθοδολογικές πρακτικές και διδακτικές τεχνικές της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. *Ανοιχτό Σχολείο* (71).

Αδαλόγλου-Παπαδόγιαννη, Κ. (1993). Η έρευνα που προσανατολίζεται στη σχολική τάξη. *Φιλολόγος* (74), 275-285.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκιργκινούδη, Ε. (2013). Πρόγραμμα Παρέμβασης σε Νήπιο με Σύνδρομο Down, μία Μελέτη Περίπτωσης στα Πλαίσια του Ειδικού Νηπιαγωγείου. *62* (2), 3-12.



Δίπλα, Α. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες*. Ανάκτηση από Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική αγωγή: <http://www.uop.gr/>

Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση και εντοπισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών ενός μαθητή ή μιας ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο* (42), 137-145.

Δροσινού, Μ. (2010). Διαχείριση Παιδιών με Ιδιαίτερες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Managing Students with Different Educational Needs in an Inclusive Environment). *Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ικανότητες*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 114-128.

Δροσινού, Μ. (2006). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολείο και παιδιά με αναπηρίες. Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. 3ο Σημείωμα Εδικής Αγωγής. 82-93.

Δροσινού, Μ. (2012). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο C. Gray, *Κοινωνικές Ιστορίες*. *Αυθεντικές Ιστορίες* (Ν. Δίπλα, Μεταφρ.).

Δροσινού, Μ. (2010). Μαθητές με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η διασύνδεση με τη κοινότητα. *Η Διαχρονική Ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας - Προβλήματα και Προοπτικές* (σσ. 73-85). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.

Δροσινού, Μ. (2013). *Μεθοδολογία της Παρατήρησης Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ)*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/>.

Δροσινού, Μ. (2008). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. 230-247.

Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. (Π. Ε. Καλαμάτα, Επιμ.) Ανάκτηση από e-class.

Δροσινού, Μ., & Παπαλεωνίδα, Π. (2012). Τα ειδικά σχολεία: ο άγνωστος κόσμος της εκπαίδευσης. *Τετράδια ανάλυσης δεδομένων*, 14-27.

Δροσινού, Μ., Βλάχου, Α., Τσακίρη, Α., Τσάγκαλος, Β., & Σχοινάς, Δ. (2004). Δραστηριότητες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Εξατομικευμένου Υποστηρικτικού Διδακτικού Προγράμματος. *Μαρασλειακό Βήμα* (4), 35-69.

Δροσινού, Μ., Κατσουράκη, Λ., Μερτζάνη, Μ., Μπάτσου, Α., & Χριστοδούλη, Ν. (2010). *Στοχευμένες Δραστηριότητες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης σε Μαθητές με Νοητική Στέρωση: Εφαρμογές από Εξατομικευμένα Προγράμματα Μαθησιακής Ετοιμότητας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε Τμήματα Ένταξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Ζησιμόπουλος, Δ., & Τσιούτσια, Φ. (2013). Η Πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου για τους Μαθητές με Νοητικές Δυσκολίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 59 (4), 49-60.

Ζυγά, Σ. (2013, Δεκέμβριος). *Μαιευτήριο: η περίπτωση ανακοίνωσης συνδρόμου Down σε γονείς νεογέννητου βρέφους*. Ανάκτηση από Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: <https://eclass.uop.gr/>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξής τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

Καβαλιώτης, Π. (2013). Αντιμετώπιση Παιδιών με Σύνδρομο Down από την Οικογένεια. 59 (3), 15-22.

Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραβία.

Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική, ένα Σχολείο για όλα τα Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέλλας, Θ. (1991). *Παρατήρηση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* (Τόμ. 7). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής* (Π.Δ./μα 301, ΦΕΚ 208, τ. Α', 29.8.1996).

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα: Εκπαιδευτικό Υλικό Ι: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' Δημοτικού: Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νεών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Εδική Αγωγή. Τόμος Α'*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (1978). Η Ένταξη των Μειονεκτικών Παιδιών στα Κανονικά Σχολεία. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 1-15.

Χρηστάκης, Κ. (1994). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Τελέθριον.

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: «ΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΜΟΥ»



Με λένε Ράνια...



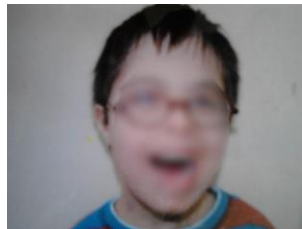
Αυτό είναι το σχολείο μου...



Αυτοί είναι οι συμμαθητές μου...



Η Βασιλική...



Ο Τουφίκ...



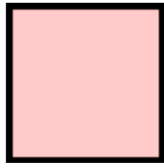
Η Δημητρούλα...



Η Αναστασία...



...και η Αθανασία...



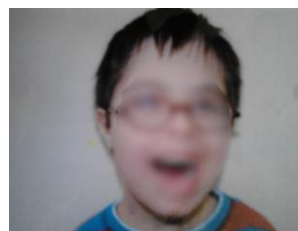
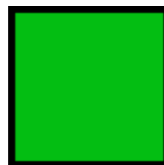
P

Το αγαπημένο μου χρώμα είναι το ροζ και το όνομά μου αρχίζει με το γράμμα P...



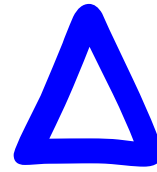
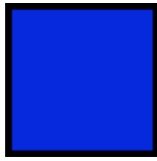
B

Το αγαπημένο χρώμα της Βασιλικής είναι το κόκκινο και το όνομά της αρχίζει με το γράμμα B...



T

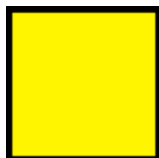
Το αγαπημένο χρώμα του Τουφίκ είναι το πράσινο και το όνομά του αρχίζει με το γράμμα T...



Το αγαπημένο χρώμα της Δημητρούλας είναι το μπλε και το όνομά της αρχίζει από  
με το γράμμα Δ...





Το αγαπημένο χρώμα της Αναστασίας είναι το πορτοκαλί και το όνομά της αρχίζει με  
το γράμμα Α...

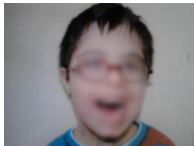



Το αγαπημένο χρώμα της Αθανασίας είναι το κίτρινο και το όνομά της αρχίζει με το  
γράμμα Α...

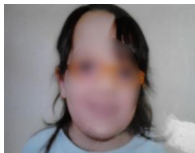

## Ερωτήσεις

1. Το αγαπημένο χρώμα της Ράνιας  είναι το ροζ .  
Από ποιο γράμμα αρχίζει το όνομά της;

- T
- P
- A

2. Το αγαπημένο χρώμα του Τουφίκ  είναι το πράσινο .  
Από ποιο γράμμα αρχίζει το όνομά του;

- B
- Δ
- T

3. Το αγαπημένο χρώμα της Βασιλικής  είναι το κόκκινο .  
Από ποιο γράμμα αρχίζει το όνομά της;

- A
- B
- Δ