



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
Παναγιωτοπούλου Μάρθας
Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
2008

*Διερεύνηση των ψυχοδυναμικών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων της
οικογένειας με άτομο με ΔΕΠΥ (κατηγορία ΕΕΑ)*

**L' indagine delle relazioni psicotomiche e interattive di famiglia con persona di
Disturbo da deficit di Attenzione/ Iperattività .**

**Investigation of psychodynamic and interactive relations of the family with a
person with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευρύκλεια - Μαρία - Κλαίρη Συνοδινού
Καθηγήτρια

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Μαρία Δροσινού- Κορέα
Επίκουρος Καθηγήτρια
Νίκος Παπαχριστόπουλος
Διδάκτωρ- Ψυχολόγος, Ψυχοθεραπευτής

Καλαμάτα, Νοέμβριος 2014

Περίληψη

Στη παρούσα μελέτη διερευνώνται οι ψυχοδυναμικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις της οικογένειας με άτομο με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις ψυχοδυναμικές σχέσεις παρουσιάζει το γεγονός της υιοθεσίας μετά από επιλογή και των δύο γονέων. Ακόμη, η ποιότητα των διαφορετικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων του κάθε γονέα ξεχωριστά με το παιδί επηρεάζει τη συναισθηματική οργάνωση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται διδακτικές διαφοροποιήσεις με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση στην υποστήριξη του μαθητή με ΔΕΠΥ. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εστιάζει στην ανάπτυξη και διεύρυνση του εύρους προσοχής και στη τόνωση του αυτοσυναισθήματός του. Η μεθοδολογία είναι μεικτή καθώς αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μελέτη περίπτωσης, μαθητή 10 ετών με ΔΕΠΥ, ο οποίος είναι υιοθετημένος. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης, μεθοδολογία παρέμβασης και την ειδική διδακτική, καθώς και από τα αποτελέσματα ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που αφορούν εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβανομένων και του σχολείου όπου φοιτά ο μαθητής, καθώς και μέσω της διαδικασίας του πειράματος επάνω στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ με στοχευμένες κοινωνικές ιστορίες.

Λέξεις- κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, ψυχοδυναμικές -αλληλεπιδραστικές σχέσεις, οικογένεια, υιοθεσία, ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Summary

This study investigates the psychodynamic and interactive relations of the family with a person with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). The research is carried out in the field of special education. Particular interest in psychodynamic relations shows the fact of adoption after selection of both parents. Further, the quality of different interactive relations of each parent with the child separately affects the emotional organization and educational process. Also, teaching differentiations are being designed and applied with the Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN) with emphasis on supporting the student with ADHD. The TISIPfPSEN focuses on the development

and expansion of the range of attention and boost the self-confidence. The methodology is mixed as it consists of quantitative and qualitative data. The target group consists of a case study, a 10 year-old student with ADHD, who has been adopted. The qualitative data were collected through methodology of observation, methodology of intervention and special teaching, and from the semi-structured interview results. The quantitative data were collected through questionnaires concerning teachers including those from school where the student attends, and through the process of an experiment on the student with ADHD with targeted social stories.

Keywords: ADHD, psychodynamic and interactive relations, family, adoption, TISIPfPSEN

Sintesi

Nel presente studio si esaminano le relazioni psicodinamiche e interattive della famiglia con una persona con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI). La ricerca condotta nel campo di speciali bisogni educativi. Di particolare interesse nelle relazioni psicodinamiche si present il fatto d' adozione dopo la selezione di entrambi i genitori. In più, la qualità di differenti rapporti interattivi di ciascun genitore separatamente con il bambino influenza sull'organizzazione emotiva e il processo educativo. Inoltre si progettano e si attuano le variazioni didattiche con Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con con Bisogni Educativi Speciali (MISIPISicBES) con accento sul sostegno allo studente con DDAI. Il MISIPISicBES si concentra sullo sviluppo e sull' ampliamento della gamma di attenzione e sull' aumentare la fiducia in se stessi. La metodologia è mista in quanto è composta da entrambi i dati quantitativi e qualitativi. Il gruppo-target di riferimento è costituito dallo studio di un caso di uno studenti 10anni con DDAI, che si è adottato. I dati qualitativi si sono raccolti attraverso la metodologia di osservazione, la metodologia di intervento e di insegnamento speciale, nonché dai risultati delle interviste semi-strutturate. I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso questionari riguardanti gli insegnanti inclusa anche la scuola che lo studente frequenta, e attraverso il processo dell'esperimento sullo studente con DDAI con mirate storie sociali.

Parole chiave: DDAI, relazioni psicodinamiche e interattive, famiglia, adozione, MISIPISicBES

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο Α`	8
Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.....	8
Α.1. Ένταξη και ενσωμάτωση.....	8
Α.2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).....	11
Α.2.1. Ιστορική αναδρομή- Αίτια.....	11
Α.2.2. Συμπτώματα- Κλινική εικόνα.....	13
Α.2.3. Διάγνωση.....	16
Α.3. Οικογένεια.....	17
Α.3.1. Οικογένεια και ψυχοδυναμικές- αλληλεπιδραστικές σχέσεις.....	17
Α.3.2. Οικογένεια και αναπηρία.....	19
Α.3.3. Οικογένεια και ΔΕΠ-Υ.....	21
Α.3.4. Ο ρόλος της μητέρας.....	22
Α.3.5. Ο ρόλος του πατέρα.....	24
Α.4. Υιοθεσία.....	25
Α.4.1. Υιοθεσία και παιδί.....	25
Α.4.2. Υιοθεσία και ειδικές ανάγκες.....	28
Α.5. Μέθοδος Διδασκαλίας.....	29
Α.5.1. Μέθοδος Διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	29
Α.5.2. Στρατηγικές Διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.....	30
Α.5.3. Σχολική και Μαθησιακή Ετοιμότητα.....	32
Α.6. Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος.....	34
Α.6.1. Ηλικία παιδιού- Φύλο- Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη.....	34
Α.6.2. Ενταξιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης.....	34
Α.6.3. ΠΑΠΕΑ- ΑΠΣ.....	35
Α.6.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	36
Α.7. Αναγκαιότητα μελέτης- Σκοπιμότητα.....	37
Α.8. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄	41
Μεθοδολογία έρευνας.....	41
Β.1. Μεθοδολογία	41
Β.2. Ερευνητικό πεδίο.....	43
Β.3. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....	44
Β.4. Δείγμα	46
Β.4.1. Μελέτη περίπτωσης μαθητή	46
Β.4.2. Ενήλικες	46
Β.5. Ερευνητικά εργαλεία. Ποιοτικά δεδομένα.....	47
Β.5.1. Συστηματική εμπειρική παρατήρηση	47
Β.5.2. Οργάνωση της σχολικής αίθουσας	48
Β.5.3. Μεθοδολογία παρατήρησης. Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Συμμετοχική παρατήρηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).....	50
Β.5.4. Μεθοδολογία παρέμβασης. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	54
Β.5.5. Ειδική Διδακτική. Επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμός του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	54
Β.5.6. Μεθοδολογία παρέμβασης. Υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.....	58
Β.5.7. Συνεντεύξεις ενηλίκων	60
Β.6. Ερευνητικά εργαλεία. Ποσοτικά δεδομένα.....	62
Β.6.1. Ερωτηματολόγια.....	62
Β.6.2. Πείραμα με κοινωνικές ιστορίες.....	64
Β.7. Περιορισμοί της έρευνας	64
Κεφάλαιο Γ΄.....	66
Παρουσίαση αποτελεσμάτων	66
Γ.1. Αποτελέσματα πρώτης υπόθεσης.....	66
Γ.1.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	66
Γ.1.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	72
Γ.2. Αποτελέσματα δεύτερης υπόθεσης	73
Γ.2.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	73

Γ.2.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	75
Γ.3. Αποτελέσματα τρίτης υπόθεσης.....	76
Γ.3.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	76
Γ.3.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	80
Γ.4. Συμπεράσματα- Συζήτηση	82
Γ.5. Προτάσεις	84
Γ.6. Βιβλιογραφία	86
Γ.7. Παραρτήματα	91

Εισαγωγή

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις ψυχοδυναμικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις που δημιουργούνται στην οικογένεια με άτομο με ΔΕΠΥ και αφορούν τη σχέση της μητέρας προς το παιδί και αντίστροφα αλλά και του πατέρα προς το παιδί καθώς και τη σχέση μεταξύ των γονιών. Η ανάγκη που έρχεται να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα έχει να κάνει με τον τομέα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση την ειδική παιδαγωγική παρέμβαση σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος έχει υιοθετηθεί.

Στο Α' κεφάλαιο θα γίνει εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με το θέμα της εργασίας. Αρχικά θα γίνει λόγος για ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η έννοια της Διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), γνωρίζοντας τα αίτια, τα συμπτώματα και τον τρόπο διάγνωσης. Έπειτα, θα γίνει λόγος για τις ψυχοδυναμικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και θα αναφερθεί ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα. Ακόμη, σημαντική αναφορά θα γίνει στο πώς βιώνει το παιδί το γεγονός της υιοθεσίας. Θα εξεταστούν οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας και θα γίνει περιγραφή του προβλήματος με βάση την περίπτωση μελέτης και το ενταξιακό πλαίσιο εκπαίδευσης. Θα τονιστεί η σημασία και η σπουδαιότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και η συνεισφορά της μελέτης στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή άλλη ειδικές εκπαιδευτική ανάγκη, στους γονείς και εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα διατυπωθούν οι υποθέσεις της εργασίας που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον, κατά πόσο το γεγονός της υιοθεσίας διευκολύνει την κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ και κατά πόσο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και στην τόνωση του αυτοσυναισθήματός του.

Στο Β' κεφάλαιο θα αναλυθεί η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία είναι μεικτή και αποτελείται από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, καθώς επίσης και το ερευνητικό πεδίο. Έπειτα, θα παρουσιαστεί το σχέδιο και η πορεία τη έρευνας, αλλά και το δείγμα, δηλαδή η περίπτωση μελέτης μαθητή και οι εμπλεκόμενοι ενήλικες. Θα γίνει διεξοδική ανάλυση των εργαλείων της έρευνας, αρχικά των ποιοτικών και

ύστερα των ποσοτικών δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα αποτελούνται από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), τη διδακτική αλληλεπίδραση, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του, καθώς και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις των ενηλίκων. Τα ποσοτικά δεδομένα περιλαμβάνουν την ανάλυση των ερωτηματολογίων και το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες. Τέλος, θα γίνει αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Στο Γ' κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση και λεπτομερής περιγραφή των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις τρεις υποθέσεις. Θα καταγραφούν τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της κάθε υπόθεσης ξεχωριστά και θα διερευνηθεί εάν επαληθεύονται ή όχι. Θα γίνει σχολιασμός από την ανάλυση των πινάκων των ΛΕΒΔ μελετώντας την πορεία του μαθητή και συγκρίνοντας τις τελικές παρατηρήσεις από τις αρχικές και ενδιάμεσες, σχολιασμός από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εμπλεκόμενων ενηλίκων και των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και τέλος, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πειράματος μέσω των διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών. Στη συνέχεια, θα γίνει εξαγωγή συμπερασμάτων και σύγκριση των αποτελεσμάτων με μελέτες προηγούμενων ερευνών. Τέλος, θα δοθούν προτάσεις επί του προβλήματος που αφορούν μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).

Τα παραρτήματα που παρουσιάζονται στο τέλος της εργασίας δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των διαδικασιών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των πειραμάτων που διεξάγονται πάνω στο μαθητή στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Κεφάλαιο Α΄

Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.

A.1. Ένταξη και ενσωμάτωση.

Η ετοιμότητα των μαθητών για τη διαδικασία της εκπαίδευσης διαφέρει. Αυτό οφείλεται τόσο στα διαφορετικά βιώματα του κάθε ατόμου από το περιβάλλον του όσο και στις διανοητικές ικανότητές του. Όλα αυτά σχετίζονται άμεσα με την πρόταση της ένταξης ή ενσωμάτωσης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην «κανονική» τάξη του γενικού σχολείου.

Η Τζιτζιλί Ειρήνη (2013) στο άρθρο της: «Μια Διδακτική Προσέγγιση της Ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες- Η Συμβολή των Παραμυθιών ως Εργαλείο Μάθησης σε μια Πολυπολιτισμική Τάξη Νηπιαγωγείου», αναφέρει ότι το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και η κοινωνία στην οποία ζούμε είναι μια ανομοιογενής, πολυπολιτισμική μάζα ανθρώπων. Μία πολιτισμένη κοινωνία και κατ' επέκταση ένα πολιτισμένο σχολείο διακρίνεται από το πόσο «ανοιχτό» είναι στο διαφορετικό, στην αποδοχή της ποικιλομορφίας και οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα σε όλα τα παιδιά. Στα πλαίσια της ενταξιακής προσέγγισης όχι μόνο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο δεν αφορά μία ισοπεδωτική τάση ομοιογένειας, ούτε και την απλή συνύπαρξη στον ίδιο χώρο μεταξύ μαθητών, επιδιώκεται η αποδοχή και η αλληλεγγύη στο διαφορετικό.

Ποιοι είναι όμως οι ακριβείς ορισμοί των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση»; Σύμφωνα με τη λεξικογραφική έννοια του όρου, ένταξη σημαίνει την τοποθέτηση μέσα σε συγκροτημένο σύνολο, ενώ ενσωμάτωση η ένωση, σύνδεση, συνένωση πράγματος με άλλο ή τοποθέτησή του ή ένταξή του μέσα σε άλλα έτσι, ώστε να αποτελεί κάτι το ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλειά του (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008).

Ο Σούλης Σ.-Γ. (2008) δέχεται τον όρο συνεκπαίδευση (inclusion), λέγοντας ότι αποτελεί εννοιολογική εξέλιξη των όρων ένταξη και ενσωμάτωση, δεν ταυτίζεται όμως με αυτούς. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μία πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Τα σχολεία

συνεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, υποβοηθούν τη μάθηση τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες.

Η «συνεκπαίδευση» αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Η έννοια της «συνεκπαίδευσης» αφορά σε μία προσπάθεια για τη συνύπαρξη και τη συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή/και από μία διεπιστημονική ομάδα (Γεωργιάδης Μ., et.al. (2007)).

Σύμφωνα με τη Ζωνίου- Σιδέρη (1998, σσ. 123-124), σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας. Το σχολείο δεν πρέπει να έχει μόνο ως στόχο το μέγιστο της προώθησης της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα, αλλά θα πρέπει να έχει ως στόχο την κοινωνική αγωγή. Δηλαδή, το σχολείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μια ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Η. Ε. Κουρκούτα και R. Caldin (2012, σ. 27) οι γενικοί σκοποί της κοινωνικής και σχολικής ένταξης είναι οι ακόλουθοι: 1) η ισορροπημένη κοινωνικοποίηση και συμμετοχή του παιδιού με ιδιαιτερότητες σε όλα τα υπάρχοντα πλαίσια της ζωής του (π.χ. ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις ομάδες συνομηλίκων), 2) ολοκληρωμένη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, 3) βέλτιστη, με βάση τις δυνατότητές του παιδιού, ακαδημαϊκή και σχολική εξέλιξη, 4) επαγγελματική ένταξη/αποκατάσταση με δυνατότητες εξέλιξης, 5) κοινωνική εξέλιξη στην ενήλικη ζωή.

Η Δροσινού (2002) στο άρθρο της «Αντιλήψεις και διαδικασίες ενσωμάτωσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Μια προσέγγιση απόψεων από το διεθνές συνέδριο για την ειδική αγωγή στο Μάντσεστερ της Μ. Βρετανίας» παραθέτει διάφορες αντιλήψεις σχετικά με την ένταξη και ενσωμάτωση που επικρατούν στη Μ. Βρετανία. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης θέτει ζητήματα ηθικής και παιδαγωγικής δεοντολογίας και καλείται να αποσαφηνίσει διαδικασίες και μηχανιστικές στρατηγικές ένταξης. Η ενσωμάτωση είναι αρνητικά συσχετισμένη με άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές. Το σχολείο ενσωμάτωσης δεν είναι συνώνυμο του σχολείου αφομοίωσης και πρέπει να βασίζεται στη γνώση και στα αναλυτικά εργαλεία με στόχο να αποσαφηνιστεί ο

προσδιορισμός και η διαφορετικότητα των νέων δομών του σχολείου. Μέσα στο άρθρο γίνεται αναφορά στην άποψη των γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες σχετικά με την ένταξη. Οι περισσότεροι γονείς παιδιών με μεσαίες ή ελαφριές μαθησιακές δυσκολίες απαιτούν την παραμονή του παιδιού τους στην κοινή τάξη, ενώ οι γονείς παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες αξιώνουν την αναβάθμιση του ειδικού σχολείου, για το οποίο απαιτούν να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.

Σε μια έρευνα που διεξήγαγε η Katherine Runswick- Cole (2008), όπως αναφέρει στο άρθρο της «Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools», σχετικά με τη στάση που είχαν 24 γονείς απέναντι στην ένταξη των παιδιών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά ή ειδικά σχολεία, έβγαλε τα εξής συμπεράσματα. Οι γονείς χωρίζονται σε τρεις τύπους: α) σε αυτούς που δε δέχονται τίποτε άλλο από την ένταξη των παιδιών τους σε κοινό σχολείο, β) αυτούς που στην αρχή ήθελαν το παιδί τους να φοιτήσει στο κοινό σχολείο αλλά αργότερα άλλαξαν γνώμη και γ) σε αυτούς που ποτέ δε σκέφτηκαν την ενσωμάτωση για τα παιδιά τους και πάντα ήθελαν τη φοίτηση στο ειδικό σχολείο. Στην πρώτη περίπτωση, οι γονείς εστιάζουν στην ανάγκη αφαίρεσης εμποδίων στη μόρφωση των παιδιών τους, καθώς και στη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική τους ενσωμάτωση. Αυτοί οι γονείς γνωρίζουν τις δυνατότητες του παιδιού τους και δε βρίσκονται 'σε άρνηση'. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι γονείς, οι οποίοι άλλαξαν γνώμη σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους σε κοινό σχολείο ύστερα από τον αποκλεισμό που βίωσαν τα παιδιά τους σε αυτό. Τονίζουν την έλλειψη πόρων και ευελιξίας των εκπαιδευτικών, καθώς και το αφιλόξενο περιβάλλον του σχολείου. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι γονείς που ποτέ δεν είχαν σαν επιλογή την ενσωμάτωση των παιδιών τους στο κοινό σχολείο. Αυτοί οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για εξειδικευμένες παρεμβάσεις και ίσως μια πιθανή θεραπεία.

Σύμφωνα με την UNESCO (2005), όπως αναφέρει ο Neil Humphrey (2009) στο άρθρο του «Including students with attention deficit/ hyperactivity disorder in mainstream schools», η ένταξη πρέπει να κινείται σε τέσσερις άξονες: α) να γίνεται με την παρουσία όλων των μαθητών (χωρίς να γίνεται διαχωρισμός σε ειδική τάξη), β) να υπάρχει συμμετοχή (ανάλογα με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών), γ) αποδοχή (για παράδειγμα, από τους δασκάλους και συμμαθητές) και δ) υλοποίηση στόχων-κατόρθωμα (για παράδειγμα μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο, καλύτερες κοινωνικές

και συναισθηματικές δεξιότητες). Για να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία, είναι αναγκαία η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών.

A.2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

A.2.1. Ιστορική αναδρομή- Αίτια

Στη δεκαετία του 1970, ο αριθμός των ερευνών με αντικείμενο την υπερκινητικότητα αυξήθηκε με ραγδαίο ρυθμό. Η υπερκινητικότητα αποτέλεσε αντικείμενο σοβαρής και συστηματικής επιστημονικής μελέτης, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το ενδιαφέρον του κοινού για το θέμα. Δύο βασικές απόψεις επικράτησαν κατά τη δεκαετία αυτή: η θεωρία του Wender και η θεωρία της Douglas. Στη θεωρία του πρώτου, τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αντιδρούν λιγότερο στις εμπειρίες τόσο της ευχαρίστησης όσο και του πόνου, παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο δραστηριοποίησης και είναι πολύ εξωστρεφή. Η Douglas υποστήριξε ότι το κυρίαρχο αίτιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα υπερκινητικά παιδιά δεν είναι η ίδια η υπερκινητικότητά τους αλλά τα ελλείμματα στην παρατεταμένη προσοχή και στις διαδικασίες αυτορρύθμισης, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την οργάνωση, την καταγραφή και την επεξεργασία των πληροφοριών (Κάκουρος Ε.- Μανιαδάκη Κ., 2000, σσ. 41-43).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 απέδιδαν τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής σε διάφορα αίτια, όπως ότι ήταν αποτέλεσμα αλλεργικής ή τοξικής αντίδρασης σε ορισμένα συστατικά της διατροφής. Ακόμη, ο ρόλος του περιβάλλοντος θεωρούσαν ότι ήταν υπεύθυνος για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ. Για παράδειγμα, η τεχνολογική ανάπτυξη και ο γρήγορος ρυθμός των πολιτισμικών αλλαγών δημιουργούσαν αυξημένη νευρικότητα και υπερδιέγερση. Μια άλλη θεωρία υποστήριζε ότι η υπερκινητικότητα είναι αποτέλεσμα λανθασμένης αγωγής και αναποτελεσματικού χειρισμού των παιδιών από τους γονείς τους. Ύστερα από τη χρήση εγκεφαλογραφήματος, όπου παρατηρήθηκε αυξημένη ή μειωμένη διέγερση του κεντρικού νευρικού συστήματος, επικράτησε η άποψη πως τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ οφείλονται σε υπερβολική πρόσληψη ερεθισμάτων από τον εγκεφαλικό φλοιό. Στο τέλος της δεκαετίας επικράτησε η θεωρία της υποδιέγερσης του κεντρικού

νευρικού συστήματος, των πιθανών ελλειμμάτων στους εγκεφαλικούς νευροδιαβιβαστές και της νευρολογικής ανωριμότητας. (Κάκουρος Ε.- Μανιαδάκη Κ., 2000, σσ. 44-50).

Τη δεκαετία του 1980 εμφανίστηκαν τα Διαγνωστικά Κριτήρια από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση. Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση στο Διαγνωστικό Εγχειρίδιο DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fourth edition) (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2000, σσ. 64-67), η ΔΕΠ-Υ χωρίζεται σε τρεις τύπους: α) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Συνδυασμένος Τύπος, β) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο και γ) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με Προεξάρχοντα τον Υπερδραστήριο-Παρορμητικό Τύπο.

Την επόμενη δεκαετία (1992) ο Still περιέγραψε 43 παιδιά τα οποία ήταν συχνά επιθετικά και αντιστέκονταν στην πειθαρχία. Έμοιαζαν να καθοδηγούνται εξ' ολοκλήρου από το συναίσθημα και καθόλου από τη λογική. Δυσκολεύονταν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, η οποία χαρακτηριζόταν συχνά από παρορμητικότητα, αδιαφορούσαν για την τιμωρία και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην παρατεταμένη συγκέντρωση προσοχής. Κατά τη γνώμη του, τα αίτια εμφάνισης της διαταραχής ήταν βιολογικά· εκτιμούσε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν αποτέλεσμα κληρονομικής προδιάθεσης και σε άλλες αποτέλεσμα προ- ή μετα-γεννητικού τραυματισμού (Κάκουρος Ε.- Μανιαδάκη Κ., 2000, σσ. 31-32).

Αργότερα εμφανίστηκε το Διαγνωστικό Σύστημα Ταξινόμησης Διαταραχών ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας- Γενεύη, 1992, σσ. 331-335), το οποίο κωδικοποιεί τη ΔΕΠ-Υ με βάση τέσσερις τύπους: α) Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής, β) Διαταραχή της διαγωγής υπερκινητικού τύπου, γ) Άλλες διαταραχές υπερκινητικού τύπου και δ) Διαταραχή υπερκινητικού τύπου μη καθοριζόμενη.

Ακόμη, το 1995 ο Russel Barkley προσδιορίζει τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας ως μία αναπτυξιακή διαταραχή της αυτορρύθμισης, η οποία χαρακτηρίζεται από προβλήματα στη χρονική διάρκεια διατήρησης της προσοχής, στον έλεγχο της παρόρμησης και στα επίπεδα κινητικής δραστηριότητας. Συχνά την αναφέρει ως «κρυφή ανικανότητα», επειδή δεν υπάρχει κανένα εξωτερικό

σημάδι φυσικής δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος ή του εγκεφάλου (Βάρβογλη Λ., Γαλάνη Μ., 2006, σ. 23).

Τα τελευταία χρόνια, η λεπτομερής ανάλυση της δομής του εγκεφάλου με τη χρήση μαγνητικής τομογραφίας (MRI- Magnetic Resonance Imaging) υψηλής ανάλυσης έδειξε ότι υπάρχουν δομικές διαφορές σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου των ατόμων με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με άλλα άτομα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται με ανωμαλίες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, κυρίως στις προμετωπιαίες περιοχές, και ότι αυτές οι ανωμαλίες πρέπει να προέκυψαν κατά την εμβρυική περίοδο. Επίσης, ερευνητικές μαρτυρίες υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κληρονομικούς παράγοντες. Ειδικότερα, οι συγγενείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνά διαταραχές διαγωγής, κατάθλιψη και κατάχρηση ουσιών και οι στενοί συγγενείς των παιδιών παρουσιάζουν την ίδια διαταραχή σε ποσοστό 10-35%. Τέλος, ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως η συμπεριφορά των γονιών απέναντι στο παιδί με ΔΕΠ-Υ, έγιναν αντικείμενο μελέτης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά των γονιών είναι μάλλον αποτέλεσμα της διαταραχής που παρουσιάζει το παιδί και σε καμία περίπτωση δε φαίνεται να υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτή η συμπεριφορά είναι η αιτία για την εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος Ε.- Μανιαδάκη Κ., 2000, σσ. 87-97).

Με την έρευνα που έκαναν οι M. Lecendreux, et.al. (2010), όπως αναφέρουν στο άρθρο τους «Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Associated Features Among Children in France», υπολόγισαν ότι το ποσοστό εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ στη Γαλλία ήταν ανάμεσα στο 3,5% και 5,6% του πληθυσμού, το οποίο ήταν σχετικά χαμηλό σε σχέση με άλλες πόλεις. Για παράδειγμα, στη Φιλανδία ήταν 6,6%, στη Γερμανία 10,9%, στην Ιταλία 3,9%, στην Ολλανδία 1,8% και στην Ισπανία 14,4% . Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, περίπου τα 2/3 των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν τα συμπτώματα της Διαταραχής και στην ενήλικη ζωή τους και το φύλο στο οποίο απαντάται συνήθως είναι το αρσενικό.

A.2.2. Συμπτώματα- Κλινική εικόνα

Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση που χρησιμοποιεί η Λίζα Βάρβογλη (2006, σ. 9), για να προσδιορίσει πώς ακριβώς βιώνει την πραγματικότητα ένα άτομο που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ. Η πραγματικότητά του είναι σαν ένα καλειδοσκόπιο, όπου καθώς το περιστρέφουμε γύρω από το μάτι μας, οι εικόνες αλλάζουν και δεν

παραμένουν ίδιες ούτε για μια στιγμή. Έτσι και στη περίπτωση ατόμου με ΔΕΠ-Υ, οι εικόνες, οι σκέψεις, οι ήχοι κινούνται και αλλάζουν με μεγάλη ταχύτητα. Η σκέψη και ο ειρμός αποσπώνται εύκολα από άσχετες πληροφορίες ή ασήμαντα ερεθίσματα, ενώ ο νους πετάει από τη μια σκέψη στην άλλη. Άλλοτε πάλι μένουν τόσο απορροφημένοι σε ένα μωσαϊκό σκέψεων και εικόνων που δεν προσέχουν όταν κάποιος μιλάει ή τους ζητάει να κάνουν κάτι διαφορετικό.

Ο τρόπος εκδήλωσης των συμπτωμάτων και η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα άτομα με ΔΕΠ-Υ επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο και η ηλικία του παιδιού, οι συνήθειες αντιδράσεις των γονέων στη συμπεριφορά του αλλά και οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά τα συμπτώματα εκδηλώνονται. Επομένως, η κλινική εικόνα δύο ατόμων με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι πολύ διαφορετική και αντίστοιχη με την επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων (Κάκουρος Ε.-Μανιαδάκη Κ., 2000, σ. 61).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο DSM-IV-TR (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2000), δίνονται δύο ομάδες κριτηρίων (απροσεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας) και ορίζεται ότι σε καθεμιά από αυτές πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον έξι από τα εννέα κριτήρια που παρουσιάζονται. Στην ομάδα της απροσεξίας εμφανίζονται τα εξής συμπτώματα: α) Συχνά αποτυγχάνει να συγκεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες και κάνει λάθη απροσεξίας, β) συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του, γ) συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να διεκπεραιώσει σχολικές εργασίες, δ) συχνά αποφεύγει ή δείχνει απροθυμία σε έργα που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, ε) συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα κ.α. Στην ομάδα της υπερκινητικότητας και της απροσεξίας εμφανίζονται τα εξής συμπτώματα. Στην πρώτη περίπτωση: α) συχνά κινεί νευρικά τα χέρια τα και τα πόδια ή στριφογυρίζει, β) συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες, γ) συχνά βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, δ) συχνά μιλά πολύ και ακατάπαυστα, κ.α. Στη δεύτερη περίπτωση: α) συχνά απαντά απερίσκεπτα προτού ολοκληρωθεί η ερώτηση, β) συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του/της, γ) συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους.

Οι Place M., et.al. (1999), όπως αναφέρουν στο άρθρο τους «Attention Deficit Disorder as a factor in the origin of behavioural disturbance in schools», διεξήγαγαν μια έρευνα σε μια ομάδα παιδιών που η συμπεριφορά τους τους οδήγησε σε

τοποθέτηση σε σχολείο για μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το σύνολο των ψυχιατρικών διαταραχών στην ομάδα έφτανε το 86% και συγκεκριμένα το ποσό της Διαταραχής της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) έφτανε το 70%. Τα συμπτώματα που παρουσίαζαν ήταν χαμηλή συγκέντρωση, παρορμητικότητα, ανησυχία, προκλητική συμπεριφορά, επίμονη περιφρόνηση και ανυπακοή, χαμηλές κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Περίπου οι μισοί από αυτούς παρουσίαζαν συμπτώματα κατάθλιψης. Όπως είναι αναμενόμενο, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους ήταν χαμηλή, παρόλο που η αξιολόγηση δεν επιτρέπει καμία αιτιώδη συνάφεια μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών.

Οι Cassidy E. et.al. (2001) στο άρθρο τους με τίτλο: «The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties», συνδέουν τη ΔΕΠΥ και άλλες Διαταραχές με δυσκολίες στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά.

Επίσης, σύμφωνα με τον Humphrey Neil (2009), στο άρθρο του με τίτλο «Including students with attention- deficit/ hyperactivity disorder in mainstream schools» οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να βιώσουν μεγαλύτερο κοινωνικό αποκλεισμό σε σχέση με άλλους, καταφέροντας να διατηρήσουν πολύ λίγες φιλίες και αντιμετωπίζοντας την απόρριψη από πολλούς συμμαθητές τους. Αυτοί είναι κάποιοι λόγοι για τους οποίους πολλοί μαθητές με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται συχνά σε σύγχυση, ανησυχία, και νιώθουν ενοχές.

Σύμφωνα με τους Cesare Cornoldi, et.al. (2013) στο άρθρο τους με τίτλο: «Autostima e Percezione di se», τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτυγχάνουν πολλές φορές να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά λόγω των δυσκολιών αυτορρύθμισης, αντιλαμβανόμενα μια αίσθηση ανεπαρκούς ικανότητας στους περισσότερους τομείς και συλλέγουν συχνές εκφράσεις αποδοκιμασίας από τους ενηλίκους. Σε αυτό προστίθεται μια ελλιπής ικανότητα βαθμονόμησης στόχων. Αυτά τα στοιχεία φανερώνουν το χάσμα μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού που σταδιακά γίνεται πιο έντονο.

Σύμφωνα με τον Zental (1993), όπως αναφέρεται στον Παντελή Ράπτη (2012, σ. 74) εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε θέματα προσαρμογής στο καθημερινό περιβάλλον λόγω του φτωχού συντονισμού κινήσεων αλλά και τον περιορισμένο αριθμό κινήτρων, ένας άλλος τομέας που συναντούν δυσκολίες είναι η σχολική μάθηση. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συνήθως παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις

σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα: α)στην ανάγνωση κυρίως μεγάλων κειμένων, β)στην ορθογραφία όπου δίνεται έμφαση στη λεπτομέρεια, γ)στην ακρόαση πληροφοριών και δ)στα μαθηματικά όπου απαιτούνται ταχύτατες υπολογιστικές δεξιότητες.

A.2.3. Διάγνωση

Πώς γίνεται η διάγνωση της διαταραχής και σε ποια ηλικία; Η διάγνωση δε στηρίζεται σε ένα και μοναδικό σύμπτωμα, αλλά στην περιγραφή της συμπεριφοράς. Επίσης, τα συμπτώματα πρέπει να έχουν εμφανιστεί πριν το 7^ο έτος της ηλικίας και να έχουν επιμείνει για τουλάχιστον έξι μήνες. Επιπλέον, πρέπει τα συμπτώματα της συγκεκριμένης διαταραχής να επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής του παιδιού, να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδό του, να προκαλούν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητά του σε δύο ή περισσότερα πλαίσια (π.χ. στο σχολείο ή στο σπίτι) και να παρεμποδίζουν τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή του ζωή. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας εμφανίζονται για πρώτη φορά στην ηλικία των 2-4 ετών, ενώ της απροσεξίας στην ηλικία των 5-7 ετών, δηλαδή με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (Ζεγκίνογλου Π., Παναγιωτάκης Α. , 2012-2013, σσ. 61-62).

Σύμφωνα με τους Ε. Κάκουρο και Κ. Μανιαδάκη (2000, σ. 165), η διάγνωση χαρακτηρίζεται πολυεπίπεδη, καθώς η συλλογή των πληροφοριών πραγματοποιείται με τη συμμετοχή διαφορετικών ατόμων που ασχολούνται με το παιδί, όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι. Με τον τρόπο αυτό συλλέγονται στοιχεία για τη συμπεριφορά του παιδιού σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. σπίτι, σχολείο, γειτονιά κ.λ.π.), τα οποία παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στον ειδικό σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες του παιδιού διαφορετικά άτομα από διαφορετικά πλαίσια. Σημαντικός στόχος, επίσης, της διάγνωσης είναι και ο προσδιορισμός της συννοσηρότητας, δηλαδή η ύπαρξη δύο ή περισσότερων διαφορετικών διαταραχών. Φαίνεται μάλιστα ότι τα υψηλότερα ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές της παιδικής ηλικίας παρατηρούνται στην περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

Σύμφωνα με τους Knivsberg Ann- Mari, et.al., (1999), στο άρθρο τους με τίτλο «Comorbidity, or coexistence, between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder», δύο από τις πιο γνωστές αναπτυξιακές διαταραχές που συχνά συνυπάρχουν σε παιδιά και επηρεάζουν τις αναπτυξιακές περιοχές είναι η δυσλεξία και η ΔΕΠ-Υ.

Είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη συννοσηρότητα πριν σχεδιάσουμε εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα. Η διάγνωση της συνύπαρξης και των δύο διαταραχών (δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ) δεν είναι εύκολη υπόθεση και απαιτεί ειδικούς από το χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της ειδικής αγωγής και της φυσιοθεραπείας οι οποίοι θα δουλεύουν συνεργατικά. Οι γονείς, επίσης, είναι σημαντική πηγή πληροφοριών για το παιδί, ιδιαίτερα οι μητέρες που μπορούν να περιγράψουν τη φυσιολογική ή μη συμπεριφορά του παιδιού τους. Εξαιτίας γενετικών επιρροών οι στενοί συγγενείς μπορεί να είναι χρήσιμοι. Οι δάσκαλοι των παιδιών, ακόμη, μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικές με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τέλος, τα ίδια τα παιδιά μπορούν να συμβάλλουν περιγράφοντας τις δραστηριότητες που τους αρέσουν, αυτές που τους δυσκολεύουν και αναλύοντας τις συμπεριφορές τους απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους.

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου τα παιδιά εμφανίζουν τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ εξαιτίας άλλων προβλημάτων χωρίς να πάσχουν από τη Διαταραχή. Ο Nigel Mellor (2009) στο άρθρο του «Attention deficit/hyperactivity disorder or attention seeking? Ways of distinguishing two common childhood problems» κάνοντας μια έρευνα, επισημαίνει τις διαφορές ανάμεσα στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και στα συμπτώματα που έχει το παιδί που απλώς αναζητά την προσοχή. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αδυνατούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους στην εργασία τους λόγω νευρολογικών δυσκολιών και έτσι διαφέρουν από τα παιδιά τα οποία απλά προσπαθούν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων γύρω τους. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία που του βάζει ο δάσκαλος στο σχολείο ή είναι τρομερά ανήσυχος στην τάξη δεν είναι εύκολο να καταλάβουμε εάν όντως εμφανίζει συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ ή απλά θέλει να κερδίσει την προσοχή του δασκάλου. Για να είμαστε σίγουροι θα πρέπει να κάνουμε συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών του μαθητή.

A.3. Οικογένεια

A.3.1. Οικογένεια και ψυχοδυναμικές- αλληλεπιδραστικές σχέσεις

Η οικογένεια, ως η θεσμοποιημένη κοινωνική ομάδα που στηρίζεται σε σχέσεις συγγένειας εξ αίματος και νομικούς ή θρησκευτικούς δεσμούς, θεωρείται το πρωταρχικό και βασικό κύτταρο του κοινωνικού οργανισμού. Είναι ένας διαχρονικός

θεσμός που διατηρείται παραλλαγμένος και προσαρμοσμένος ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε εποχής. Αποτελεί το πρώτο περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή ο άνθρωπος και είναι εκείνη που θα δώσει τα πρώτα ερεθίσματα που θα συναινέσουν στην ανάπτυξη όλων εκείνων των στοιχείων (ηθικο- πνευματικών, νοητικών, συναισθηματικών) και θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Ο Παπαχριστόπουλος (2009, σσ. 97-99) αποκαλεί την οικογένεια ως ένας κοινωνικός δεσμός που είναι οργανωμένος με βάση την αναπαραγωγή. Καθώς ο κοινωνικός αυτός δεσμός θα παραμένει πάντοτε γύρω από τη γέννηση, θα πρέπει να θεωρήσουμε ως μια μη αναγώγιμη σχέση ανάμεσα σε αυτό που αποκαλούμε από το ένα μέρος γενετικό, βιολογικό, «φυσικό» και από το άλλο συμβολικό ή 'πολιτισμικό'. Ο ιστός της πρώτης αυτής αλληλουχίας υφίσταται, δεν μπορούμε να τον αρνηθούμε ούτε επιστημονικώς.

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2012, σ. 11), ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός και αναντικατάστατος. Μέσα στην οικογένεια, με την προσπάθεια των γονέων και τις αλληλεπιδράσεις των προσώπων του ενδοοικογενειακού πλαισίου (γονείς, αδέρφια, παππούδες, γιαγιάδες κ.α.), το παιδί οικοδομεί σταδιακά την προσωπικότητά του, μαθαίνει να τηρεί κανόνες και όρια και κοινωνικοποιείται. Είναι γνωστό ότι τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Η ανάπτυξη όμως της προσωπικότητας του παιδιού εξαρτάται από τη δυναμική της οικογένειας. Σύμφωνα με την Η. Μυλωνάκου- Κεκέ (2005, σσ. 63-64), η διαμόρφωση της δυναμικής της οικογένειας συνιστά ένα πολυπαραμετρικό σύστημα στο οποίο ξεχωρίζουν ορισμένοι παράγοντες κοινωνιολογικοί(π.χ. το μέγεθος της οικογένειας, η σειρά γεννήσεως του παιδιού, η διαφορά ηλικίας μεταξύ αδελφών, κ.α.) και ψυχολογικοί (π.χ. η προσωπικότητα των γονέων, η συμπεριφορά τους, η συζυγική σχέση, οι πεποιθήσεις και οι αξίες της οικογένειας, ο χρόνος που περνούν μαζί τα μέλη της, κ.α.). Η δυναμική μιας οικογένειας λοιπόν μπορεί να συγκροτείται από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις όλων των μελών της, αλλά στην ουσία σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από τους ενήλικους και ιδιαίτερα από τους δύο γονείς (όταν υπάρχουν). Πράγματι, τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που άλλοι συνήθως προσδιορίζουν και σ' αυτό αποκτούν συναισθηματικά πρότυπα, χαρακτηριστικά και συνήθειες που δύσκολα αποβάλλουν ή αναπροσαρμόζουν κατά την ενήλική ζωή τους.

Οι Γ. Δ. Δράκος και Γ. Σ. Τσιναρέλης (2011, σ. 111) ερμηνεύουν τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις της οικογένειας σύμφωνα με τη συστημική θεωρία. Το σύνολο των αλληλεπιδρυσών μορφών συμπεριφοράς, που συντείνουν στη διαμόρφωση του γενικού τύπου συμπεριφοράς ως συνόλου (όχι αθροίσματος), σειράς συμπεριφορών, αποτελεί το κεντρικό στοιχείο της θεωρίας των συστημάτων. Οι οικογένειες αναπτύσσουν στο εσωτερικό τους και διαιώνίζουν δεκάδες τύπων αλληλεπίδρασης που ξεκινούν από τον τρόπο και το είδος των γευμάτων, το τελετουργικό στη διάρκεια των εορτών, τον τρόπο χειρισμού της χαράς, του θυμού και της λύπης, τους τρόπους των σχέσεων έξω από το σύστημα, με άλλα συστήματα, όπως οι άλλες οικογένειες και φυσικά το σχολείο. Η δυναμική της οικογένειας μεταδίδεται με κυματοειδείς κινήσεις προσδιορίζοντας ποιοτικά τη συμπεριφορά των ατόμων.

A.3.2. Οικογένεια και αναπηρία

Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει, και εξακολουθούν να γίνονται, για τη μελέτη των γονέων που έχουν παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα συναισθήματα και το άγχος των γονέων, καθώς και τις επιδράσεις που ασκούν στην ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών. Είναι γνωστά τα στάδια που περνούν οι γονείς όταν τους ανακοινώνεται, μετά τη διάγνωση, το πρόβλημα του παιδιού τους, μέχρι να φτάσουν στην παραδοχή και την επένδυση θετικής ενέργειας για τα παιδιά τους (Χρηστάκης Κ., 2013).

Ο ερχομός ενός ανάπηρου παιδιού ή μια αναπηρία που εμφανίζεται αργότερα βρίσκει τους γονείς απροετοίμαστους και ο τρόπος ζωής της οικογένειας αλλάζει σε πολλά επίπεδα. Απαιτείται από όλα τα μέλη της οικογένειας μια φυσική και ψυχική ετοιμότητα που να είναι δομημένη για μακροχρόνια μέτρα θεραπείας και φροντίδας. Όλες μέχρι τώρα έρευνες συμφωνούν ότι η διάγνωση της αναπηρίας ενός παιδιού – από τη γέννηση ή κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του- επιφέρει στην οικογένεια προβλήματα που για τη λύση τους απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια απ' όλους τους συμμετέχοντες. Τα μέλη της οικογένειας έρχονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση που η αντιμετώπισή της επηρεάζει την περαιτέρω ζωή τους (Ζωνίου-Σιδέρη, Α., 1998, σσ. 52-54).

Η Δροσινού (2005), στο άρθρο της με τίτλο «Η Ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών», αναφέρει ότι οι γονείς ως σημαντικός

πόλος αποκωδικοποίησης των προβλημάτων των παιδιών τους σηματοδοτούν με τη στάση τους θετικά ή αρνητικά τον ψυχισμό των παιδιών τους. Το κατά πόσο οι γονείς είναι έτοιμοι να αναγνωρίζουν, να αποδίδουν, να αιτιολογούν και να εξηγούν στον εαυτό τους και στον περίγυρό τους το εγγενές έλλειμμα του παιδιού τους προσδιορίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του. Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί τους στο σχολείο, η αποδοχή και η απόδοσή τους από τους γονείς ακουμπά με εμφανή τον κίνδυνο για μεγιστοποίηση ή ελαχιστοποίηση των δυσχερειών, ανάλογα με την ψυχосύνθεση του γονέα, την ετοιμότητά του να εμπλακεί και να διαδραματίσει παρεμβαίνοντας θετικό ή μη ρόλο. Η εκπαίδευση, όμως, των γονέων στα θέματα μαθησιακών δυσκολιών δε θεωρείται δεδομένη και από αυτήν απορρέουν μια σειρά άστοχων χειρισμών, οι οποίοι επιβαρύνουν των αξιολογική εικόνα του παιδιού, το οποίο παρουσιάζει δευτερογενή προβλήματα κυρίως στη συμπεριφορά και στην αυτοεκτίμηση.

Σημαντικά κριτήρια τα οποία επηρεάζουν κατά πόσο γρήγορα περνούν οι γονείς στη φάση της αποδοχής του προβλήματος και να αντιμετωπίσουν το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα είναι: α) η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία και η ψυχική υγεία των μελών της οικογένειας, β) οι σχέσεις των μελών, ο τρόπος επικοινωνίας, η δυναμική της οικογένειας, γ) οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα της οικογένειας και των μελών της απέναντι στο θέμα της διαταραχής, μειονεξίας, αναπηρίας, δ) οι στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων και των προβλημάτων, ε) η κοινωνική και η οικονομική υποστήριξη και στ) ο βαθμός χρήσης των υπηρεσιών κοινωνικής υποστήριξης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων (Νότας Σ., 2006, σ. 17).

Η Δροσινού (1998), όπως αναφέρει στο άρθρο της με τίτλο «Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς», διεξάγοντας έρευνα ανάμεσα σε 60 γονείς και 60 παιδιά και μελετώντας την προβληματική σχέση παιδιών στο σχολείο και την εμπλοκή των γονέων με αυτό, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα. Οι γονείς χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) αυτοί που είχαν συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους των ειδικών τάξεων (μία συνάντηση την εβδομάδα), β) κανονική επικοινωνία (μία συνάντηση το μήνα) και γ) σπάνια και αποσπασματική επικοινωνία (μία συνάντηση το τρίμηνο). Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συχνότητα της γονικής παρουσίας στο σχολείο στη μητέρα σε σχέση με τον πατέρα. Στην έρευνα αυτή, τονίζεται το θέμα της παθολογίας

της οικογένειας, η οποία είναι μια συγκεχυμένη έννοια και προεκτείνει το ακατανόητο της ατομικής συμπεριφοράς στο ακατανόητο της ομάδας. Όλη η οικογένεια και όχι μόνο το άτομο πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μονάδα που χρειάζεται υποστήριξη. Μια μελέτη που μπορεί να δείξει τη σημασία της ενεργοποίησης του γονικού ρόλου διατρέχει τα επίπεδα α) τον τρόπο λειτουργίας κάθε προσώπου μέσα στην οικογένεια, β) τις σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα της οικογένειας και γ) την ίδια την οικογένεια σαν σύστημα.

A.3.3. Οικογένεια και ΔΕΠ-Υ

Όπως και σε οποιαδήποτε άλλη μορφή αναπηρίας, έτσι και στην περίπτωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), οι γονείς αντιδρούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Όταν γίνει διάγνωση ΔΕΠ-Υ σε ένα παιδί, πολλοί γονείς μπορεί να ανησυχήσουν ή να ταραχτούν, ενώ άλλοι μπορεί να ανακουφιστούν εφόσον έχει βρεθεί η αιτία για τα προβλήματα του παιδιού τους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι γονείς ότι η ΔΕΠ-Υ δεν είναι αποτέλεσμα «κακής γονεϊκής φροντίδας» και ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα θεραπειών που βοηθούν στον έλεγχο των συμπτωμάτων. Είναι γνωστό ότι στις οικογένειες που έχουν παιδί με ΔΕΠ-Υ, οι γονείς βιώνουν αυξημένα συναισθήματα αποτυχίας και απογοήτευσης (Ινστιτούτο Γνωστικής και Μαθησιακής Αποκατάστασης, 2009).

Ο Edward Hallowell (2014), παρομοιάζει το μέγαλωμα ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ σαν ένα τρενάκι του Λούνα Παρκ, καθώς φέρνει πάρα πολλά σκαμπανεβάσματα. Τη μια μέρα οι γονείς χαίρονται για τη δημιουργικότητα του παιδιού τους και από την άλλη για την κοινωνική τους απομόνωση και ότι δεν πειθαρχούν στο σχολείο.

Ακόμη, μελέτες που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις γονέων- παιδιών καταδεικνύουν ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν την τάση να υιοθετούν περισσότερο αρνητικές, εχθρικές και καταναγκαστικές συμπεριφορές και να θεωρούν τους εαυτούς τους μη επαρκείς ως γονείς. Τείνουν γενικώς να αποδοκιμάζουν πιο εύκολα και να παρεμβαίνουν κυρίως για να ελέγξουν τη συμπεριφορά/ παρορμήσεις, ενώ είναι πιο απαιτητικοί και πιο επικριτικοί από τους γονείς των παιδιών που δεν παρουσιάζουν υπερκινητικότητα. Έτσι, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η διαταραχή της συμπεριφοράς του παιδιού επηρεάζει τη λειτουργία των γονέων και παράλληλα ότι η στάση των γονέων επηρεάζει την εξέλιξη της διαταραχής/ ανικανότητας του παιδιού. Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις έχουν αποτέλεσμα να

επιβαρύνεται σημαντικά το παιδί, να επιδεινώνονται τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και να περιορίζεται η ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης του παιδιού, γεγονός που οδηγεί με τη σειρά του σε ανασφαλή πρότυπα δεσμού- σχέσεων. Η ικανότητα των γονέων να διαχειρίζονται τα παιδιά τους με τρόπο θετικό- παραγωγικό είναι, επομένως, πολύ σημαντική για τα ίδια τα παιδιά (Κουρκούτας Η.Ε. & Caldin R., 2012, σ. 356).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Watson C. (2010) πάνω σε μια περίπτωση μελέτης, αναλύοντας τη συμπεριφορά μιας μητέρας που έχει παιδί με ΔΕΠ-Υ. Στο άρθρο του με τίτλο «Home- school partnership and the construction of deviance being and becoming the Goldfish family», μελετά τη σχέση οικογένειας και σχολείου και την ανάπτυξη του 'στίγματος' που δημιουργείται αμέσως μετά τη διάγνωση της διαταραχής. Εξετάζει, επίσης, την περιέργη σύγκλιση της κοινωνικής πίεσης που οδηγεί την οικογένεια σε 'τρελές' συμπεριφορές.

A.3.4. Ο ρόλος της μητέρας

Η ζωή μιας γυναίκας αλλάζει κατά πολλούς τρόπους όταν συλλαμβάνει παιδί. Μέχρι εκείνη τη στιγμή πιθανό να ήταν ένας άνθρωπος με πλατιά ενδιαφέροντα, μια επιχειρηματίας ή μια πολιτικός ή μια ενθουσιώδης παίκτρια του τένις ή κάποια που ήταν πάντα πρόθυμη για χορό και διασκέδαση. Αργά ή γρήγορα βρίσκεται έγκυος. Στην αρχή πιθανό να αγανακτήσει βλέποντας ολοκάθαρα τι τεράστιο εμπόδιο παρεμβαίνει στη «δική της» ζωή. Καθώς, όμως, επιβεβαιώνεται όλο και περισσότερο πως θα γίνει μητέρα, αρχίζει να συγκεντρώνει την προσοχή της σε αυτό και μόνο το γεγονός (Βίννικοτ Ν., 1971, σσ. 21-22).

Μετά τη γέννηση του βρέφους, η μητέρα βρίσκεται σε μια πολύ ειδική κατάσταση, μια ψυχολογική συνθήκη όπου ο Ντόναλτ Βίννικοτ (1958, σσ. 477-480) την ονομάζει *πρωταρχική μητρική ενασχόληση*. Αυτή η οργανωμένη κατάσταση θα μπορούσε να συγκριθεί με μια κατάσταση απόσυρσης ή διάσχισης ή με μια φυγή ή ακόμη με μια διαταραχή σε βαθύτερο επίπεδο όπως ένα σχιζοειδές επεισόδιο όπου αναλαμβάνει προσωρινά κάποια πλευρά της προσωπικότητας. Η μητέρα που αναπτύσσει αυτή την κατάσταση εξασφαλίζει ένα πλαίσιο ώστε να αρχίζει να γίνεται εμφανής η ιδιοσυστασία του βρέφους, να αρχίσουν να ξεδιπλώνονται οι αναπτυξιακές τάσεις και το βρέφος να βιώνει αυθόρμητη κίνηση και να αναγνωρίζει ως δικές του τις αισθήσεις που ανήκουν σε αυτή την πρώιμη φάση ζωής. Σε αυτό το σημείο αρχίζει

να υπάρχει μια συγγενικότητα του –εγώ- ανάμεσα σε μητέρα και μωρό, από την οποία το βρέφος μπορεί τελικά να δημιουργήσει την έννοια ενός προσώπου για τη μητέρα. Αποτυχία προσαρμογής της μητέρας κατά την πρωιμότερη φάση δεν προκαλεί τίποτα άλλο από έναν αφανισμό του εαυτού του βρέφους.

Η Κ. Συνοδινού (1996, σσ. 193-197), θεωρεί το ρόλο της μητέρας πολύ σημαντικό. Το να αναγνωρίσει η μητέρα την επιθυμία της για το παιδί της δίνει σε αυτό τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τον εαυτό του για να υπάρξει. Αν το παιδί δεν έχει δει την εικόνα του στο βλέμμα της μητέρας του, που φανερώνει την επιθυμία της γι' αυτό, θα μπορούσε άραγε να αναγνωρίσει την εικόνα του στον καθρέφτη; Όταν η μητέρα δε γίνεται *καθρέφτης* στο παιδί της, εμφανίζεται κάποια παθολογική κατάσταση. Μπορεί να σημαίνει ότι η μητέρα δεν κοιτάζει το παιδί της, άρα και ότι το παιδί δε βλέπει τον εαυτό του, δεν ταυτίζεται με το βλέμμα της μητέρας του. Συνεπώς υπάρχει μια συναισθηματική έλλειψη.

Εκτός από το βλέμμα, ο τρόπος με τον οποίο κρατά το παιδί της, δηλαδή η σωματική επαφή έχει μεγάλη σημασία για τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει μαζί του. Η στιγμή της σίτισης του βρέφους είναι μια στιγμή επαφής του με τη μητέρα. Κατά τη χορήγηση της τροφής, οι μητέρες μπορεί να παρουσιάζουν μια τρυφερή και ζεστή συμπεριφορά απέναντι στο βρέφος, άλλες να είναι άκαμπτες και να κρατούν το μωρό αδέξια και άλλες τέλος να μην έχουν συνοχή στη συμπεριφορά τους και να κάνουν απότομες κινήσεις και ξαφνικές αλλαγές στη θέση του μικρού καθώς το κρατούν. Ανάλογα με τον τρόπο συμπεριφοράς της μητέρας, το νεογέννητο υιοθετεί διάφορες στάσεις με το σώμα του που αποτελούν ένα είδος 'διαλόγου' με τη μητέρα, που αντικατοπτρίζει την εκάστοτε τάση του να απομακρύνεται από εκείνη ή να την πλησιάζει (Συνοδινού Κ., 2014).

Η αγάπη της μητέρας είναι κάτι πρωτόγονο, ακατέργαστο: η μητρική αγάπη έχει μέσα της ένα κτητικό αίσθημα, μια ορμή, ακόμη κι ένα στοιχείο οργής που εκφράζεται με τη φράση: «τ' αναθεματισμένο μωρό»· έχει μέσα της μεγαλοψυχία και δύναμη, αλλά και ταπεινοφροσύνη (Βίννικοτ Ν., 1971).

Τι γίνεται στην περίπτωση του ερχομού ενός ανάπηρου παιδιού; Στην αρχή οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, περνούν σε κατάσταση σοκ. Η φάση αυτή συνοδεύεται με την επιθυμία της μητέρας για το θάνατο του παιδιού της ή ακόμη και για το δικό της θάνατο. Το ανάπηρο παιδί αποτελεί προσβολή του ναρκισσισμού της και συχνά οι μητέρες προσπαθούν να γεννήσουν ένα δεύτερο παιδί είτε για να μειώσουν τις τύψεις

για τη γέννηση του ανάπηρου παιδιού είτε για να ανορθώσουν την κλονισμένη αυτοπεποίθησή τους. Ύστερα περνούν στη φάση της προσαρμογής και της αποκατάστασης της σχέσης, η οποία εκδηλώνεται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, π.χ. με υπερβολικό σύνδεσμο με το παιδί ή με τη συνειδητή σύγκρουση με την αναπηρία του παιδιού (Ζωνίου- Σιδέρη, Α., 1998, σσ. 54-55).

A.3.5. Ο ρόλος του πατέρα

Όταν ο πατέρας μπαίνει στη ζωή του παιδιού, ξεκινάει από ορισμένα αισθήματα που το βρέφος έχει ήδη αναπτύξει απέναντι σε μερικές ιδιότητες της μητέρας και είναι μεγάλη ανακούφιση για τη μητέρα όταν μπορεί ο πατέρας να αναλάβει το ρόλο του κάτω απ' αυτές τις συνθήκες. Ποιοι είναι όμως οι τρόποι με τους οποίους συμβάλλει ο πατέρας; Αρχικά, ο πατέρας χρειάζεται στο σπίτι για να βοηθάει τη μητέρα, να νιώθει σωματική και ψυχική πλήρωση. Το παιδί είναι εξαιρετικά ευαίσθητο στις σχέσεις που διέπουν τους γονείς κι να όλα πάνε πραγματικά καλά, το παιδί είναι ο πρώτος που εκτιμάει την όλη κατάσταση. Ύστερα, ο πατέρας, χρειάζεται για να συμπαρασταθεί ηθικά στη μητέρα, να στηρίζει το κύρος της, να αντιπροσωπεύει το νόμο και την τάξη που η μητέρα εδραιώνει στη ζωή του παιδιού. Δε χρειάζεται η συνεχής παρουσία του για να γίνει αυτό, αλλά θα πρέπει να εμφανίζεται αρκετά συχνά ώστε το παιδί να νιώθει πως είναι πραγματικός και ζωντανός. Τέλος, ο πατέρας χρειάζεται το παιδί για τα θετικά του προσόντα, γι' αυτά που τον διακρίνουν από τους άλλους άντρες και για τη ζωντάνια της προσωπικότητάς του. Είναι δύσκολο να περιγράψουμε με πόσους τρόπους ο πατέρας εμπλουτίζει τη ζωή των παιδιών του· υπάρχουν τόσες πολλές δυνατότητες. Τα παιδιά διαμορφώνουν το ιδεώδες τους, μερικά τουλάχιστον, με βάση αυτό που βλέπουν ή νομίζουν ότι βλέπουν, πάνω του (Βίνικοτ Ν., 1971, σσ. 129-133).

Στην περίπτωση ενός ανάπηρου παιδιού στην οικογένεια, ο πατέρας βλέπει να αμφισβητείται ο ανδρικός του ρόλος, επειδή αυτός ο ίδιος νιώθει τον εαυτό του σαν ένα άτομο που έχει ανάγκη προστασίας. Πολλοί πατέρες νιώθουν αμήχανοι και κάποτε αισθάνονται σεξουαλικά ανίκανοι. Η οικογενειακή ζωή είναι προσαρμοσμένη στο ανάπηρο παιδί, ενώ τα άλλα μέλη της οικογένειας παραμελούνται. Επίσης, σε έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι πατέρες ασχολούνται λιγότερο αποτελεσματικά με το παιδί τους, όταν η αναπηρία είναι εμφανής. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εμφάνιση και το φύλο αλληλοεξαρτώνται: επειδή η εμφάνιση θεωρείται πιο σημαντική για ένα

κορίτσι καθώς μεγαλώνει, ο πατέρας τείνει να αντιλαμβάνεται λιγότερο το στίγμα στην περίπτωση ενός αγοριού (Ζωνίου- Σιδέρη, Α., 1998, σ. 57).

Σε μια έρευνα που έγινε από τους B. Carpenter και C. Towers (2008) σχετικά με τους πατέρες των παιδιών με αναπηρία, όπως αναφέρουν στο άρθρο τους «Recognising fathers: the needs of fathers of children with disabilities», παίρνοντας ημι- δομημένες συνεντεύξεις από 21 πατέρες κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα. Παρ' όλο που κατηγορούνται ως αυτοί που είναι 'δυσπρόσιτοι', 'άφαντοι' στην οικογένεια ή 'περιφερικοί' γονείς, οι περισσότεροι πατέρες περιέγραψαν πως επιθυμούσαν και είχαν έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με το παιδί τους, ο οποίος συνδεόταν με την αναπηρία του. Ήθελαν να έχουν καθημερινή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη ζωή του παιδιού τους. Ακόμη, θεωρούσαν πολύ σημαντική την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την ευελιξία στην εργασία τους, έτσι ώστε να μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Προκειμένου να συμμετέχουν σε υποστηρικτικές συζητήσεις με ειδικούς ζητούσαν να είναι ευέλικτοι στο ωράριο έτσι ώστε να μη δημιουργείται πρόβλημα με την εργασία τους και τέλος, οι περισσότεροι επιθυμούσαν να θεωρούνται ως ίσοι με τις συντρόφους τους σχετικά με το ρόλο τους στην οικογένεια, καθώς και να τους σέβονται για όσα προσφέρουν στην οικογένεια.

Υπάρχουν, βέβαια και οι περιπτώσεις πατεράδων που δηλώνουν απογοήτευση, άγχος ή ακόμα και αδιαφορία όταν συνειδητοποιούν τον αγώνα και τις θυσίες που χρειάζονται για να μεγαλώσουν ένα παιδί με αναπηρία. Ανησυχούν για τη μελλοντική αποκατάστασή τους καθώς και στην περίπτωση που δε θα είναι οι ίδιοι εν ζωή. Πολλοί είναι αυτοί που καταφεύγουν στην υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ σαν μια διέξοδο από την καθημερινή αντιμετώπιση της κατάστασης στο σπίτι.

A.4. Υιοθεσία

A.4.1. Υιοθεσία και παιδί

Η υιοθεσία αποτελεί από τα αρχαία χρόνια έναν τρόπο πλήρους ένταξης ενός παιδιού σε μια οικογένεια άλλη από τη βιολογική του. Μέσω της υιοθεσίας το παιδί ανήκει στους γονείς που το υιοθετούν και έχει τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με κάθε παιδί, πράγμα που σημαίνει ότι και οι γονείς του του ανήκουν εξίσου. Η υιοθεσία αποτελεί μια πράξη νομική, κοινωνική αλλά και ψυχοσυναισθηματική που

κατά κύριο λόγο συμβαίνει προς όφελος του παιδιού και που στοχεύει στην όσο το δυνατόν πιο επιτυχή εξομοίωση, σε όλα τα επίπεδα, μιας θετής με μια βιολογική οικογένεια (Αμπατζόγλου Γ., 2002, σ. 187).

Ο Θανάσης Τζαβάρας (2009, σσ. 210-213) υποστηρίζει πως το «υιοθετείν» αποτελεί την ουσία της πράξης «τεκνοποίηση», δηλαδή όλα τα παιδιά είναι υιοθετημένα. Για να γίνει αυτό κατανοητό, γίνεται προσπάθεια να δειχθεί πως οι δεσμοί του αίματος υπήρξαν και είναι δευτερεύουσας σημασίας για την ψυχολογική πράξη της μητρότητας- πατρότητας. Τα περί καρδίας φυσικού και θετού τέκνου δεν είναι και δεν μπορεί να είναι «προφάσεις» για τη θέσπιση κανόνων συγγενείας, κανόνων γάμου, απαγόρευσης αιμομιξίας. Και εδώ ακριβώς προκύπτει ένα μείζον βιολογικό μυστήριο. Αν η μητέρα κάθε παιδιού είναι γνωστή (από ιατρικής απόψεως), πώς είναι ο πατέρας του; Μόνο μέσα από τον κοινωνικό λόγο και από το λόγο της μέλλουσας μητέρας, αναγνωρίζοντας τον άνδρα πατέρα στο παιδί της.

Στην αρχαία ελληνική μυθολογία, προστάτιδα του σπιτιού και της οικογένειας ήταν η θεά Εστία. Πρωτότοκη κόρη του Κρόνου και της Ρέας, αντικείμενο θρησκευτικού θαυμασμού. Στο κέντρο του σπιτιού βρισκόταν η εστία, ο βωμός όπου έκαιγε φωτιά προς τιμή της θεάς. Την 5η ή την 10η μέρα από τη γέννηση ενός παιδιού και ταυτόχρονα με την ονοματοδοσία, ελάμβανε χώρα η τελετουργία των "Αμφιδρομιών" με περιφορά του βρέφους γύρω από την εστία. Σήμαινε την αναγνώριση του νεογέννητου από τον πατέρα και είχε σκοπό να εντάξει το παιδί στο χώρο του Οίκου και να το συνδέσει με τη θεά, προστάτιδα της οικογένειας. Δίπλα στην εστία επίσης, έβαζαν να κάτσει ο ικέτης, αυτός που, όπως το υιοθετημένο παιδί, είναι εξόριστος από την πόλη του και αναζητά να ενταχθεί σε μία νέα ομάδα. Ο ξένος οδηγείται στην εστία γιατί δεν μπορεί να υπάρξει επαφή ή σχέση με κάποιον αν δεν έχει εισαχθεί πρώτα στον οικιακό χώρο. Λειτουργούσε δηλαδή, ως άνοιγμα του οικιακού κύκλου σε κάποιον που δεν ανήκει στην οικογένεια, ενσωματώνοντάς τον στην οικογενειακή κοινότητα. Είτε γεννημένος μέσα στον Οίκο λοιπόν, είτε ξένος-ικέτης, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για μία διαδικασία ένταξης στην οικογένεια και σύνδεσης με τη γενεαλογική γραμμή (Νάρνου Μ., 2011).

Στην υιοθεσία κόβεται η πρωταρχική σχέση μητέρας-παιδιού ενώ ο πρωταρχικός δεσμός με τη μητέρα και η απώλεια των φυσικών γονέων και της πρωταρχικής εστίας (από τη μυθολογία) μπορεί να βιώνεται σα γεγονός τραυματικό για το παιδί. Οι άνθρωποι που γίνονται γονείς του είναι άλλοι και ξένοι από τους φυσικούς γονείς.

Η σταθερότητα και η συνέχεια της θεάς Εστίας, με την έννοια σώμα-σπίτι-οικογένεια, κόβεται και καταστρέφεται και μπορεί να αφήσει πρωταρχικό άγχος στο παιδί. Στην υιοθεσία, η διαδικασία της δημιουργίας μιας καινούριας σχέσης με τη θετή μητέρα και τη θετή οικογένεια, μπορεί να συνοδεύεται από το συναίσθημα της απώλειας αλλά και της αποκατάστασης. Το παιδί νιώθει ότι ανήκει στη μητέρα, στην οικογένεια, την εστία, όταν εκείνη μπορεί να το κρατάει και να το εμπεριέχει συναισθηματικά. Η μητέρα που νοιάζεται μπορεί να αντικαταστήσει τη μητέρα που λείπει (Widdershoven-Zερβάκη Μ., 2001).

Ο Γρηγόρης Αμπατζόγλου (2002, σσ. 107-108), υποστηρίζει πως τα μητρικά αισθήματα, οι μητρικές στάσεις, οι μητρικές επιθυμίες αποτελούν σε μεγάλο βαθμό αυθόρμητα ψυχικά βιώματα, αλλά και επεξεργασμένες ψυχικές εμπειρίες, που έχουν μία πανανθρώπινη ισχύ. Μπορούν να τα μοιραστούν οι άνδρες (και συμβάλλουν τότε με έναν ιδιαίτερο τρόπο στην κατάκτηση της πατρότητας από έναν άνδρα), αλλά επίσης να τα ζήσουν και όλες οι γυναίκες, ακόμη και χωρίς να χρειάζεται να περάσουν σε αυτά μέσω της εγκυμοσύνης. Στην καθημερινή ζωή γονείς υιοθετούν παιδιά βιώνοντας επαρκέστατα ικανοποιητικά αισθήματα μητρότητας και πατρότητας. Η μητρική φροντίδα και η μητρική αγάπη δείχνουν να μην ανάγονται σε μια απλή βιολογική λειτουργία ή σε μια ιδεαλιστική απολογία της μητρικής «τελειότητας».

Η Sherrie Eldridge (2011, σσ. 59-71) μιλά για τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει το υιοθετημένο παιδί θεωρώντας πολύ σημαντική την ανάγκη της γνώσης της υιοθεσίας καθώς και την ανάγκη του θρήνου για την απώλεια που έχει βιώσει λόγω εγκατάλειψης από τους βιολογικούς του γονείς. Όσο πιο ανοιχτή είναι η υιοθεσία, τόσο πλατύτερη θα είναι η βάση ηθικής στήριξης για το παιδί μας. Αν το παιδί που έχει υιοθετηθεί δεν περάσει από το στάδιο του θρήνου, αυτή η απώλεια θα παραμένει ένας άταφος νεκρός στην ψυχή του, εμποδίζοντάς το να δέχεται αγάπη, να συνδέεται συναισθηματικά, να δημιουργεί ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους και δυσκολεύοντάς το να περάσει και να προσαρμοστεί στα επόμενα στάδια ανάπτυξής του.

Η Κ. Συνοδινού (2014) υποστηρίζει πως όταν το πένθος δε βιώνεται, η παρουσία της απουσίας είναι οδυνηρή. Όταν βιωθεί το πένθος, η απουσία συμφιλιώνεται με τη χαμένη παρουσία, ο χρόνος παίρνει άλλες διαστάσεις, και σύμφωνα με τη ρήση του Παρμενίδη: «Ο νους έχει τη δύναμη να επαναφέρει τα απόντα ως ζωντανά παρόντα».

Η απουσία της μητέρας, η απώλειά της είναι γεγονός τραυματικό, το οποίο επαναβιώνεται, εκ των υστέρων, σε επόμενες απώλειες. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί έχει βιώσει την απουσία της μητέρας *χρωματίζει* τους επόμενους αποχωρισμούς και απώλειες. Η ποιότητα, λοιπόν, του πένθους εξαρτάται από την πρωταρχική σχέση που είχε το άτομο με τη μητέρα του. Συνήθως είναι, κατά κάποιον τρόπο, η πρωταρχική σχέση που επαναλαμβάνεται.

Η εγκατάλειψη ενός παιδιού αποτελεί συγχρόνως το τέρμα, τη δραματική απόληξη μιας μακράς προσωπικής πορείας (που διαδραματίζεται όμως παρόλη τη μοναχικότητά της σε συνάρτηση με το περιβάλλον) και την επείγουσα συλλογική προσπάθεια λύσης του δράματος (που επίσης συναρτάται σε μία σχέση με τη μητέρα). Σίγουρα δεν προκύπτει από μία απλή «ανεπάρκεια» σε μητρικό ένστικτο, παρόλο που τη στιγμή του δράματος μπορεί να εκφράζεται ως μια ακραία μορφή γονεϊκής αδιαφορίας που δείχνει να αντιπαρατίθεται σε μία έντονη κινητοποίηση κοινωνικού ενδιαφέροντος για το παιδί. Στην περίπτωση υιοθεσίας, το κενό που αφήνει η αδυναμία βιολογικής μητέρας υπερκαλύπτεται από τις επιθυμίες και τις αποφάσεις τρίτων, σε σημείο που να τολμήσουμε να υπαινιχθούμε σχεδόν την ύπαρξη μιας υφαρπαγής. Πίσω από το «συμφέρον του παιδιού» δείχνουν να υφέρπουν κοινωνικές αντιλήψεις ιδιαίτερα συντηρητικές, που δικαιώνουν τελικά τα αυτόματα- και με ήσυχη συνείδηση- περάσματα των παιδιών από «ανίκανους» γονείς σε κοινωνικά αποδεκτούς θετούς γονείς (δηλαδή συχνά σε γονείς που έχουν απλώς μία υψηλότερη κοινωνική θέση) (Αμπατζόγλου Γ., 2002, σσ. 108-110).

A.4.2. Υιοθεσία και ειδικές ανάγκες

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί από τα κράτη στην έγκαιρη παρέμβαση για θεραπεία και αποκατάσταση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Και κανένας δεν αμφισβητεί πλέον ότι η ύπαρξη ενός θετικού και στηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος για το παιδί με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για να συμφιλιωθεί το παιδί με το πρόβλημά του και να μπορέσει να ενταχθεί κοινωνικά και επαγγελματικά. Συνήθως οι γονείς που το παιδί τους παρουσιάζει κάποια απόκλιση, έχουν την τάση να την αρνούνται, να την κρύβουν από τον εαυτό τους και από τους άλλους, με την ψευδαίσθηση πως έτσι το «κακό» γίνεται μικρότερο. Πολλές οικογένειες που δεν καταφέρνουν να συμφιλιωθούν με το πρόβλημα ή αισθάνονται ότι δεν έχουν δυνατότητες να το αντιμετωπίσουν, επιζητούν τη συνδρομή της πολιτείας,

αναθέτοντας τη φροντίδα των παιδιών τους με ειδικές ανάγκες σε κοινωνικούς φορείς και ιδρύματα. Στην Ελλάδα, διάφορα Κέντρα Βρεφών, όπως «Η ΜΗΤΕΡΑ», προωθούν την υιοθεσία παιδιών με ειδικές ανάγκες ως την καλύτερη λύση αποκατάστασης, διαπιστώνοντας ότι τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά (Εθνικός Οργανισμός Κοινωνικής Φροντίδας. Κέντρο Βρεφών "Η ΜΗΤΕΡΑ", 2000, σσ. 101-103).

A.5. Μέθοδος Διδασκαλίας

A.5.1. Μέθοδος Διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Πολύ σημαντική για την διδακτική διαδικασία είναι η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, σ. 117), Διδακτικό Πρόγραμμα ή πρόγραμμα μαθημάτων είναι το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για τη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής εργασίας. Είναι, με άλλα λόγια, το πρόγραμμα της διδακτικής διαδικασίας, ένας οδηγός που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή διεκπεραίωση της καθημερινής διδακτικής εργασίας στην τάξη.

Σύμφωνα με το Π.Α.Π.Ε.Α. (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) (Δροσινού Μ. et.al. (2009, σ. 28)) ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση, μετεκπαίδευση και κατάλληλη επιμόρφωση.

Μαζί με το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός καθορίζει και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία. Η μέθοδος αυτή πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά και να είναι αυστηρά δομημένη, όπως αυστηρά δομημένο είναι ολόκληρο το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τους Essex School Psychological Service (1987), Smith & Luckasson (1995), όπως αναφέρονται στο Χρηστάκη (2011, σ. 167), η μέθοδος που έχει βρεθεί ότι αποδίδει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στις περιπτώσεις παιδιών που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση είναι η άμεση διδασκαλία, η ιδιαιτερότητα και η αξία της οποίας έχει τονιστεί από παλιά και επιβεβαιώθηκε με το ερευνητικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, γνωστό με την επωνυμία Follow Through, σύμφωνα με τους McLean & Walker, Hodges & Buzzeli. Το πρόγραμμα αυτό σχεδίασαν και εκτέλεσαν 22

διακεκριμένοι παιδαγωγοί, οι οποίοι εκπροσωπούσαν διάφορες παιδαγωγικές και φιλοσοφικές τάσεις. Αυτοί σχεδίασαν διδακτικά μοντέλα που έδιναν έμφαση στις βασικές σχολικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, κ.α.), στις γνωστικές δεξιότητες (κατανόηση κειμένου, προβλήματα αριθμητικής) και στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας αποδείχτηκε πολύ αποτελεσματικό. Τα βήματα της άμεσης διδασκαλίας είναι ακριβή και σαφή: 1)Επίδειξη, 2) Καθοδήγηση, 3)Εξέταση, 4)Διόρθωση (Χρηστάκης Κ., 2011, σσ. 167-171).

Για να καθοριστούν οι στόχοι του διδακτικού προγράμματος σημαντική προϋπόθεση είναι η διδακτική προσέγγιση να είναι συμβατή με τις δυνατότητες, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Σύμφωνα με τους Ιωάννη Φύκαρη και Άννας Μποβολή, όπως αναφέρουν στο άρθρο τους με τίτλο «Οι Δυνατότητες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μαθητών με Ειδικές Διδακτικές Ανάγκες» (2013), η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει εξατομικευμένους στόχους για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποίηση αποτελεί την έμπρακτη εφαρμογή για ένα σχολείο για όλους που αντιδιαστέλλεται της παραδοσιακής αντίληψης για τη λειτουργικότητα της διδασκαλίας, όπου όλα τα παιδιά ως παραλλαγές του ίδιου ατόμου. Η επικέντρωση σε κάθε μαθητή ξεχωριστά καθιστά απαραίτητο να διαγνωστούν πρώτα οι μαθησιακές ανάγκες και έπειτα να αναπτυχθεί ένα σχέδιο που θα ανταποκρίνεται σε αυτές. Σύμφωνα με τον Tomlinson (2010), όπως αναφέρεται στο άρθρο των Ιωάννη Φύκαρη και Άννας Μποβολή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί διδακτικά στάδια για την εφαρμογή της που περιλαμβάνουν σχεδιασμό, καταμερισμό του χρόνου και έλεγχο της ποιότητας του παρεχομένου διδακτικού έργου.

A.5.2. Στρατηγικές Διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Ο Neil Humphrey (2009), όπως αναφέρει στο άρθρο του με τίτλο «Including students with attention- deficit/ hyperactivity disorder in mainstream schools», προτείνει κάποιες στρατηγικές προσεγγίσεις για μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Κάποιες από αυτές είναι να μπορεί ο δάσκαλος να ελαχιστοποιεί τα ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή (π.χ. με τη διάταξη των θρανίων, κ.α.) ή να παρέχει προβλεψιμότητα, δομή και ρουτίνα στις καθημερινές εργασίες (π.χ. χωρίζοντας σε μικρότερους στόχους, δίνοντας τις πιο σημαντικές πληροφορίες και όλα αυτά μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο).

Επίσης, να εφαρμόζει γνωστικές και συμπεριφοριστικές στρατηγικές (π.χ. με την θετική ενίσχυση, κ.α.) προάγοντας έτσι τον αυτοέλεγχο, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του μαθητή.

Οι Rebecca Shaw και Vicky Lewis (2005), όπως αναφέρουν στο άρθρο τους με τίτλο «The impact of computer- mediated and traditional academic task presentation on the performance and behaviour of children with ADHD», έκαναν μια έρευνα ανάμεσα σε 40 παιδιά, τα μισά από τα οποία παρουσίαζαν ΔΕΠ-Υ, για να εξετάσουν εάν η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να έχει μια θετική επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και στη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παρουσίαση στον υπολογιστή βελτίωσε εξαιρετικά τη συγκέντρωση των συμμετεχόντων μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην εκπαιδευτική εργασία τους. Σε αντίθεση με το αναμενόμενο όμως, τα πρόσθετα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με παιχνίδια στον υπολογιστή, όπως χαρακτήρες κινούμενων σχεδίων, άμεσες ενισχύσεις, ιστορίες και διαδραστικά περιβάλλοντα με πολύχρωμα γραφικά, δεν ήταν απαραίτητα για την ενθάρρυνση της βελτίωσης των επιδόσεων που έχουν σκοπό την αύξηση στην ακρίβεια των ανταποκρίσεων. Παρέχοντας απλά πληροφορίες στον υπολογιστή με μια απλή επεξεργασία λέξεων είναι αρκετό για τη βελτίωση της ανταπόκρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σημαντικό είναι, λοιπόν, να βρούμε τρόπους που θα τονώσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Σύμφωνα με τους C. Cornoldi, et.al. (2013), όπως αναφέρουν στο άρθρο τους με τίτλο «Autostima e Percezione di se», ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει τροποποιώντας σταδιακά το επίπεδο αυτοεκτίμησης του παιδιού, λειτουργώντας σε μεταγνωστικό επίπεδο σχετικά με τις ακόλουθες πτυχές. Πρώτον, μπορεί να προωθήσει τις δεξιότητες αυτοελέγχου σε όλες τις σχετικές πτυχές της αυτό-παρακολούθησης, της αυτό-αξιολόγησης και της αυτό-ενίσχυσης. Δεύτερον, μπορεί να υιοθετήσει ένα λειτουργικό τρόπο επιβράβευσης, κάνοντας πρώτα απ όλα το παιδί να γνωρίσει τις εξηγήσεις και τις αιτίες που το ίδιο δίνει στις προσωπικές επιτυχίες ή αποτυχίες, ώστε στην συνέχεια να αξιολογήσει τη σχέση μεταξύ των εξηγήσεων αυτών και των γενικών ιδεών πάνω στην ατομική ψυχική λειτουργία και τους στόχους της εκμάθησης.

A.5.3. Σχολική και Μαθησιακή Ετοιμότητα

Η ετοιμότητα (Readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος, ο οποίος αναφέρεται ε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις, οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Είναι σαφές ότι η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση και την κοινωνική του προσαρμογή έχει κεφαλαιώδη σημασία για τη μετέπειτα μαθησιακή του καριέρα. Το επίπεδο ανάπτυξης της είναι πιθανό να επηρεάσει αποφασιστικά ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή. Απαιτείται, λοιπόν, να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού Μ. et.al. (2009, σσ. 13-14)).

Η σχολική ετοιμότητα κινείται στους άξονες της αναγνωστικής και της μαθηματικής ετοιμότητας. Η πρώτη σχετίζεται με τη νοημοσύνη και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, την οπτική διάκριση, την ακουστική ικανότητα, τη γενική και λεπτή κινητικότητα, την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια και ωριμότητα, ενώ η δεύτερη συνδέεται με την εξέλιξη της λογικομαθηματικής σκέψης. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2004), όπως αναφέρεται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού Μ. et.al (2009, σ. 20)), οι βασικές σχολικές δεξιότητες- ανάγνωση, αναγνωστικός μηχανισμός, κατανόηση, παραγωγή λόγου, γραφή και μαθηματικά- είναι άμεσα συνδεδεμένες με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο (ακρόαση και κωδικοποίηση ακουστικών πληροφοριών, συμμετοχή στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του, έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια), την ψυχοκινητικότητα (κινητικές δεξιότητες, δεξιότητες προσανατολισμού, αίσθηση του ρυθμού και του χρόνου, πλευρίωση), τις νοητικές ικανότητες (οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, λειτουργική μνήμη, προσοχή, λογικομαθηματική σκέψη, συλλογισμός) και τη συναισθηματική οργάνωση (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για τη μάθηση, συνεργασία με τους άλλους). Ο σχεδιασμός δομημένων διδακτικών προγραμμάτων σχολικής ετοιμότητας

προϋποθέτει την αξιολόγηση και εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού μέσα στην ανάλυση λαθών που κάνει. Η εκτίμηση των δεξιοτήτων γίνεται (ή πραγματοποιείται) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Η καταγραφή σε αυτές τις λίστες, όπου γίνεται με βάση τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση, η οποία αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης (Δροσινού Μ. et.al. (2009, σσ. 14-25)).

Σύμφωνα με τους Δροσινού Μ., et.al. (2006), όπως αναφέρουν στο άρθρο τους με τίτλο «Τέσσερα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας σε μαθητές του Ειδικού δημοτικού σχολείου Μυτιλήνης. Μελέτες περιπτώσεων. Αφιέρωμα στον Δημήτρη Μανιάτογλου», ο Δημήτρης Μανιάτογλου, σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2001-2002, αποφάσισε να ενεργοποιήσει τη παιδαγωγική μεθοδολογία της ειδικής αγωγής σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) στην 15η περιφέρεια ειδικής αγωγής. Ανέλαβε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τις αρχές του ΠΑΠΕΑ και την κατάρτισή τους για μια αποτελεσματικότερη χρήση του βιβλίου για το δάσκαλο της ειδικής αγωγής και των τεσσάρων βιβλιοτετραδίων για το μαθητή με τις κάρτες και τα cds (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2000). Η μεθοδολογία εστιάστηκε σε τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάστηκαν με την παραγωγή και τη σύνταξη εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων με βάση τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση). Στις ομάδες αυτές οι εκπαιδευτικοί είχαν μοιρασμένους ρόλους και συζητούσαν τις φάσεις και τη μετάβαση από τη μία φάση στην άλλη, καθώς και τη σύνδεση και προώθηση με τους άλλους άξονες του ΠΑΠΕΑ και ιδιαίτερα με τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Το αποτέλεσμα ήταν να τονιστεί η σπουδαιότητα της πειθαρχίας και της μεθοδικότητας για μια συστηματική υποστήριξη όλων των παιδιών, καθώς επίσης και να διευρυνθεί η ειδική εκπαίδευση στα νησιά της 15^{ης} περιφέρειας ανεβάζοντας την ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

A.6. Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος

A.6.1. Ηλικία παιδιού- Φύλο- Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη

Ο μαθητής Ν.Μ. που μελετάμε στην παρούσα εργασία είναι 10 ετών και φοιτά σε δημοτικό σχολείο Γενικής Παιδείας της επαρχίας στην Δ΄ τάξη. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ο μαθητής παρουσιάζει «Στοιχεία ελλειμματικής προσοχής και παρορμητικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν τη μάθηση». Δηλαδή, σύμφωνα με την ταξινόμηση στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV-TR (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2000), παρουσιάζει Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο. Σημαντική επισήμανση είναι πως το παιδί έχει υιοθετηθεί και μάλιστα σε ηλικία 5 μηνών.

A.6.2. Ενταξιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης

Το δημοτικό σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής βρίσκεται σε ένα χωριό της επαρχίας και είναι 3/θέσιο. Αυτό σημαίνει πως για όλες τις τάξεις του Δημοτικού είναι υπεύθυνοι τρεις δάσκαλοι. Στο χωριό κατοικούν περίπου 700 κάτοικοι, όμως μόνο το 40% των μαθητών προέρχονται από αυτό. Το υπόλοιπο 60% προέρχεται από τα γύρω χωριά λόγω έλλειψης σχολείων στην περιοχή τους. Κάθε δάσκαλος αναλαμβάνει δύο τάξεις. Στα ολιγοθέσια σχολεία η διδασκαλία των τάξεων γίνεται με κύκλους μαθημάτων, εκτός από την Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στην τάξη του Ν.Μ. γίνεται ο Α΄ κύκλος μαθημάτων, δηλαδή οι μαθητές των Γ΄ και Δ΄ διδάσκονται τα μαθήματα της Γ΄ Δημοτικού. Αντίστοιχα και οι μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ διδάσκονται τα μαθήματα της Ε΄ Δημοτικού. Στους κύκλους μαθημάτων εξαιρείται η διδασκαλία των μαθηματικών, δηλαδή η καθεμιά τάξη κάνει το δικό της μάθημα μαθηματικών. ,

Το κτίριο χτίστηκε σε δύο φάσεις το 1895 και το 1952. Βρίσκεται ακριβώς δίπλα από την εκκλησία του χωριού και από ένα μεγάλο πάρκο με πλατάνια, στο οποίο γίνονται διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις κάθε χρόνο. Αποτελείται από τέσσερις αίθουσες από τις οποίες χρησιμοποιούνται οι τρεις για διδασκαλία. Η τέταρτη ως αποθηκευτικός χώρος αρχείων και μία αποθήκη. Επίσης υπάρχει στο ίδιο κτίριο το γραφείο εκπαιδευτικών, ενώ το λεβητοστάσιο και οι τουαλέτες βρίσκονται στον προαύλιο χώρο. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι αρκετά μικρές με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται η ροή της διδασκαλίας και δεν εξασφαλίζεται η αυτονομία της τάξης.

Δεν υπάρχει αίθουσα θεατρικών εκδηλώσεων, κατά συνέπεια οι θεατρικές εκδηλώσεις για τις σχολικές γιορτές πραγματοποιούνται στις αίθουσες διδασκαλίας.

Στο σχολείο φοιτούν 52 μαθητές και σύμφωνα με το μαθητικό δυναμικό θα μπορούσε να λειτουργεί ως 4/θέσιο. Από τους 52 μαθητές οι 19 είναι αλλοδαποί, που στην πλειονότητα τους έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

A.6.3. ΠΑΠΕΑ- ΑΠΣ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), με κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Ο γενικότερος σκοπός του ΠΑΠΕΑ συνδέεται με δύο σημαντικά βήματα που έγιναν στις αρχές της δεκαετίας του '80 σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: α) η αποκατηγοριοποίησή τους και η επικράτηση του όρου παιδιά ή άτομα με δυσκολίες στη μάθηση ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της μειονεξίας και β) η παραδοχή από τα ΑμΕΕΑ ότι έχουν περισσότερα κοινά σημεία και λιγότερες διαφορές από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους. Το ΠΑΠΕΑ, σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, σ. 61) έγινε νόμος του κράτους σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α', 29/8/1996, στο οποίο αναφέρεται πως *‘υποστηρίζει τα Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους’*. Αποτελείται από τις εξής γενικές ενότητες: 1)Σχολική ετοιμότητα, 2) Βασικές σχολικές δεξιότητες, 3) Κοινωνική προσαρμογή, 4)Δημιουργικές δραστηριότητες, 5)Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Είναι σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, καθώς τους βοηθά σημαντικά στο να σχεδιάσουν μια εξατομικευμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Δροσινού Μ. et.al (2009, σ. 11)).

Πολύ σημαντική είναι η σύνδεση του ΠΑΠΕΑ με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), που είναι ενιαίο για όλα τα παιδιά με και χωρίς δυσκολίες και περιέχει ένα μακρύ κατάλογο σκοπών και στόχων, ο οποίος διαθέτει με συγκεκριμένη

σειρά και τάξη όλα όσα το σχολείο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρουν για να διδάξουν αποτελεσματικά στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να συμπεριλάβει στα διδακτικά του προγράμματα για να βοηθήσει τα παιδιά που εκπαιδεύει ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις στάσεις, κ.λπ. που χρειάζονται, ώστε να προετοιμαστούν για τη ζωή του ενήλικα (Χρηστάκης Κ., 2011, σ. 59).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παραθέτουμε τους εξής διδακτικούς στόχους για τα το μαθητή Ν.Μ. Σαν βραχυπρόθεσμο στόχο θέτουμε να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, ακούει, διαβάζει και γράφει. Η ενότητα στην οποία αναφερόμαστε (μεσοπρόθεσμος στόχος) είναι η ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και η τόνωση του αυτοσυναισθήματος. Οι περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας στις οποίες ανήκει ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι Νοητικές ικανότητες και Συναισθηματική οργάνωση. Επίσης, οι Γενικές ενότητες ΠΑΠΕΑ αφορούν τη Σχολική Ετοιμότητα και την Κοινωνική Συμπεριφορά. Τέλος, θα γίνει σύνδεση με το Αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας και θα γίνει συζήτηση την ώρα της ευέλικτης ζώνης (ΔΕΠΠΣ).

A.6.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), πολύ σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να εφαρμόζουν Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η παρέμβαση για τα άτομα με διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες, συμβαίνει στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών με σκοπό την πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι η τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής (Δροσινού Μ. et.al (2009, σ. 246)): α) Συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων, μη παρεμβατική παρατήρηση στο περιβάλλοντα χώρο του μαθητή, όπου διαμορφώνονται οι πρώτες παρατηρήσεις σύμφωνα με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του, β) Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, ποιοτική- συμμετοχική παρατήρηση στη συμπεριφορά του παιδιού, όπου γίνεται καταγραφή των αποκλίσεων

που μπορεί να παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (παρατήρηση από τις ΛΕΒΔ), γ) Επιλογή του διδακτικού στόχου και σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, αφού πρώτα έχουμε θέσει το διδακτικό μας στόχο με βάση τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Η τεχνική σχεδιασμού του διδακτικού στόχου είναι η μέθοδος της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis), διαδικασία κατά την οποία οι στόχοι αναλύονται σε μικρότερα βήματα (ή υποστόχους) με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν (Χρηστάκης Κ., 2011, σ. 139), δ) Υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος, όπου υλοποιούμε τη στοχευμένη διδακτική παρέμβαση που έχουμε σχεδιάσει με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, και ε) Αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος, όπου αξιολογούμε την αποτελεσματικότητα της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης και καταγράφουμε την πρόοδο στην αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή.

A.7. Αναγκαιότητα μελέτης- Σκοπιμότητα

Η ανάγκη που έρχεται να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα έχει να κάνει με τον τομέα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διερευνάται η δυναμική της οικογένειας και οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μελών της. Η έρευνα διεξάγεται πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης (υιοθετημένου μαθητή με ΔΕΠ-Υ).

Οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο στην ειδική αγωγή και στην εκπαιδευτική έρευνα γενικότερα. Μία μελέτη περίπτωσης συνήθως περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μίας ομάδας ως οντότητας, χωρίς να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής της και γι' αυτό θεωρείται περισσότερο ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά ερευνητική μέθοδος· είναι δηλαδή μία στρατηγική που καθοδηγεί τον ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνάς του και που μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση και ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σ. 299).

Η εργασία επικεντρώνεται σε ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος έχει υιοθετηθεί ύστερα από επιλογή και των δύο γονέων. Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις ψυχοδυναμικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις που δημιουργούνται στην οικογένεια με άτομο με ΔΕΠΥ και αφορούν τη σχέση της μητέρας προς το παιδί και αντίστροφα αλλά και του πατέρα προς το παιδί καθώς και τη σχέση μεταξύ των γονιών. Κατά πόσο η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής

διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια και κατά πόσο επηρεάζει την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη σημασία δίνουμε στον προσδιορισμό μιας διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή, βασισμένη σε δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση, καθώς και στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης.

Αυτοί που θα ωφεληθούν περισσότερο από την επίτευξη του στόχου της εργασίας είναι οι ίδιοι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή άλλη Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αν εφαρμοστεί σε αυτούς το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και προσαρμοστεί στις δυνατότητες, δεξιότητες, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, θα τους δώσει την ευκαιρία να ενταχθούν και να ενσωματωθούν πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον.

Μια άλλη ομάδα που θα ωφεληθεί από την παρούσα μελέτη είναι οι γονείς ενός παιδιού που παρουσιάζει μια Διαταραχή (π.χ. ΔΕΠ-Υ) και επομένως μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η εργασία αφορά σημαντικά μια μεγάλη ομάδα γονιών που έχουν υιοθετήσει παιδί/ά, αφού τους βοηθά να έρθουν σε επαφή με όλους τους προβληματισμούς που μπορεί να έχει το παιδί τους. Η φιλοσοφία της έρευνάς μας έχει να κάνει με την αποδοχή των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται στο σπίτι και στο σχολείο λόγω του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής.

Τέλος, σημαντικά οφέλη θα έχουν και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, καθώς και Γενικής Παιδείας, όπου συναντούν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω εκδήλωσης μιας διαταραχής (π.χ. ΔΕΠ-Υ). Μελετώντας το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) που εφαρμόζουμε σε συγκεκριμένο μαθητή, θα διαπιστώσουν τα δημιουργικά αποτελέσματα και θα θελήσουν να το εφαρμόσουν και οι ίδιοι στην καθημερινή τους διδασκαλία. Έτσι, θα μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας συμβατές με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.

A.8. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις ψυχοδυναμικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις που υπάρχουν στην οικογένεια με άτομο με ΔΕΠΥ και μάλιστα στην περίπτωση υιοθεσίας. Οι υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας είναι οι εξής:

α) *Η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και επηρεάζει την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.*

Σύμφωνα με τη Ζωνίου- Σιδέρη (1998, σσ. 47-48), όλα τα μέλη της οικογένειας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Την αλληλεπίδραση κάθε μέλους της οικογένειας δεν μπορεί κανείς να την εξετάσει και να τη δει απομονωμένα από το γενικότερο πλαίσιο- σύστημα της οικογένειας. Στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας παίζουν σημαντικό ρόλο αφ' ενός τα ατομικά χαρακτηριστικά, αφ' ετέρου η σημασία που δίνει η οικογένεια σε προσωπικές και υλικές αξίες, όπως επίσης η λειτουργία και η δυναμική της οικογένειας. Έτσι, για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο γονιός με το ανάπηρο παιδί και πώς επεξεργάζονται αυτή την ιδιαίτερη σχέση- κατάσταση δεν εξαρτάται μόνο από το είδος και το βαθμό αναπηρίας αλλά πολύ περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η επεξεργασία αυτής της σχέσης- κατάστασης επηρεάζει και το ανάπηρο παιδί.

Η Δροσινού (2005), στο άρθρο της με τίτλο «Η Ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών», αναφέρει ότι οι γονείς ως σημαντικός πόλος αποκωδικοποίησης των προβλημάτων των παιδιών τους σηματοδοτούν με τη στάση τους θετικά ή αρνητικά τον ψυχισμό των παιδιών τους. Οι Carpenter B. και Towers C. (2008) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους πατέρες και στη καθημερινή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη ζωή του παιδιού τους. Ακόμη, άλλοι ερευνητές (Δροσινού Μ., 1998; Runswick- Cole K., 2008; Watson C., 2010) έχουν μελετήσει την προβληματική σχέση παιδιών στο σχολείο και την εμπλοκή των γονέων με αυτό.

β) *Η υιοθεσία διευκολύνει την κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠΥ.*

Το παιδί που είναι υιοθετημένο αντιμετωπίζει πολλούς φόβους. Ένας από αυτούς είναι και ο φόβος της εγκατάλειψης (Συνοδινού Κ., 2014). Έχει υποστεί μια αθεράπευτη τραυματική εγκατάλειψη, την οποία πρέπει να θρηνησει και να νικήσει το φόβο της απόρριψης. Οι θετοί γονείς χρειάζεται να καταφέρουν να πείσουν το παιδί τους ότι είναι πάντα το πλευρό του, ακόμα κι όταν δεν μπορεί να τους δει. Χρειάζεται να βρουν δημιουργικούς τρόπους για να το πετύχουν αυτό, τρόπους που

ν' ανταποκρίνονται στην προσωπικότητα του παιδιού και να είναι κατάλληλοι για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Eldridge S., 2011, σσ. 171-174).

Τι γίνεται όμως, στην περίπτωση που το υιοθετημένο παιδί παρουσιάζει κάποια διαταραχή; Στην περίπτωσή μας, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠΥ); Οι γονείς, λοιπόν, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τους φόβους που έχουν δημιουργηθεί στο παιδί από την εγκατάλειψη των βιολογικών του γονιών, καθώς και τα προβλήματα που απορρέουν από τη ΔΕΠΥ.

γ) Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και στην τόνωση του αυτοσυναίσθημάτος του.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) έχει στόχο μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα είναι δομημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητή. Χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό και τα βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας, θα δημιουργηθούν γνωστικές μηχανές (π.χ. ντοσιέ με βέλκτρον) με οπτικοποιημένες τις ενέργειες από τα ενδιαφέροντα και τις εμμονές του ατόμου με ΕΕΑ. Οι γνωστικές μηχανές κατανοούνται αυστηρά σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες και απαιτούν την ελαχίστη δυναμική που μπορεί να εκδηλώσει το άτομο με ΕΕΑ αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον. Αυτές δομούνται στο χώρο και στο χρόνο που “κατανοείται” από το άτομο και διευκολύνει την αυτονομία του. Σύμφωνα με αυτές μπορεί να αξιολογηθεί παιδαγωγικά το αποτέλεσμα και από τον μικρότερο διδακτικό στόχο, που μπορεί να αναπτυχθεί στην παρέμβαση της διδακτικής διαφοροποιημένης εργασίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Επίσης, οι Cornoldi C., et.al. (2013) υπογραμμίζουν τους τρόπους που βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Μπορούμε να βοηθήσουμε να κατανοήσουν τη σημασία της Διαταραχής, έτσι ώστε να έχουν συναίσθηση της κατάστασης, να ενθαρρύνουμε και να επικροτούμε κάθε φορά που μας δίνεται η ευκαιρία, να ανταμείβουμε τις προσπάθειές τους, να κάνουμε εποικοδομητική κριτική, να αποφεύγουμε τις συγκρίσεις και να δίνουμε τακτικές ευκαιρίες για διάκριση.

Άλλοι ερευνητές, όπως οι R. Shaw και V. Lewis (2005), ο Humphrey N. (2009), Δροσινού M., et al., (2006), υποστηρίζουν και αυτοί το σχεδιασμό υποστηρικτικού προγράμματος και μάλιστα με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

Μεθοδολογία έρευνας

B.1. Μεθοδολογία

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σσ. 21-42) διακρίνουν τη μέθοδο μιας έρευνας από τη μεθοδολογία στο τομέα της Ειδικής Αγωγής. Η μέθοδος δεν είναι τίποτα παραπάνω από τεχνικές ή εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων (ποσοτικές- ποιοτικές τεχνικές), ενώ η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερευνητικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνητική στρατηγική. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα ερευνητικά παραδείγματα παρά στη μέθοδο που χρησιμοποιεί μια έρευνα. Το «ερευνητικό παράδειγμα» μπορεί να οριστεί ως ένας τρόπος του αναλύει κανείς την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας που καθοδηγεί τον ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία. Από τα τρία ερευνητικά παραδείγματα που έχουν επικρατήσει (θετικιστικό, ερμηνευτικό, κριτικό), πιο σημαντικό θεωρούμε το κριτικό. Οι κριτικοί ερευνητές πιστεύουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει έρευνα αμερόληπτη και ανεπηρέαστη από προσωπικές ιδεολογίες, αξίες ή προτιμήσεις. Έτσι, δεν αποβλέπουν σε μια απλή απεικόνιση και περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, αλλά αποσκοπούν στην αλλαγή του μέσω της ενδυνάμωσης των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα. Ενώ παλιότερα χρησιμοποιούσαν μόνο παραδοσιακά διαλεκτικές μεθόδους που στηρίζονταν σε ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα, σήμερα χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό από διαφορετικές μεθόδους (ποσοτικές και ποιοτικές) με σκοπό την πιο ολοκληρωμένη μελέτη των κοινωνικοπολιτικών φαινομένων.

Στη δεκαετία του 1980 πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις κυρίαρχες ποσοτικές μεθόδους επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους. Σύμφωνα με τους Vulliamy και Webb (1993), όπως αναφέρονται στο βιβλίο των Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σ. 35), αμφισβητούνταν το κατά πόσο οι έρευνες με μεγάλα δείγματα (π.χ. δημοσκοπήσεις) ή πειραματικές έρευνες αντιπροσωπεύουν ικανοποιητικά τη διδασκαλία και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε γενικά και ειδικά σχολεία. Σιγά σιγά δημιουργήθηκε η ανάγκη να επιτελεστούν περισσότερες ποιοτικές έρευνες, που βασίζονταν κυρίως στις μελέτες περίπτωσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την

επιστάμενη μελέτη των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και τη συστηματική αξιολόγηση των πρακτικών σε ειδικά ή γενικά σχολεία. Οι κριτικοί κοινωνιολόγοι Barton και Tomlinson (1981), όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σ. 36), υποστήριζαν τις μικρο- και μακρο- κοινωνικές διαδικασίες στις οποίες πρέπει να εστιάσει ο ερευνητής που οδηγούν στην κατασκευή των μαθησιακών δυσκολιών. Πολύ σημαντική, λοιπόν είναι η χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων καθώς και είναι η ανακάλυψη του ερευνητικού παραδείγματος του ερευνητή κατανοώντας τη σημασία των φιλοσοφικών παραμέτρων στην προτεινόμενη έρευνά του. Οι παραδειγματικές πεποιθήσεις του ερευνητή είναι ζωτικής σημασίας αφού υπαγορεύουν τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων και τον μετέπειτα τρόπο ανάλυσης των δεδομένων (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σσ. 32-41).

Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες από θεωρητικούς συγγραφείς στο χώρο της ειδικής αγωγής να δημιουργήσουν αναλυτικά πλαίσια κατηγοριοποίησης ερευνών στην ειδική αγωγή, καθώς υπάρχει μεγάλη πληθώρα. Ο Skidmore (1996), όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 46-47), στο αναλυτικό του πλαίσιο προτείνει τρία κυρίαρχα παραδείγματα, το «ψυχο-ιατρικό», το «κοινωνικό» και το «οργανωτικό». Το «ψυχο-ιατρικό» μοντέλο μοιάζει με το θετικιστικό, το «οργανωτικό» με το ερμηνευτικό και το «κοινωνικό» με το κριτικό παράδειγμα. Οι ερευνητές που υποστηρίζουν το θετικιστικό παράδειγμα θεωρούν πως το «πρόβλημα» εντοπίζεται αποκλειστικά στο άτομο, το οποίο χρειάζεται ξεχωριστή αντιμετώπιση και μπορεί να θεραπευτεί με ειδικές τεχνικές. Το κάθε άτομο με σημαντικές δυσκολίες μάθησης εμφανίζει μια πλειάδα χαρακτηριστικών, η οποία μπορεί να διαφέρει ανάμεσα και σε άτομα που εμφανίζουν π.χ. το ίδιο σύνδρομο. Από την άλλη, οι ερμηνευτές καταγράφουν τα κοινωνικά κατασκευασμένα φαινόμενα που επηρεάζουν το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες και τα οποία είναι σχετικά και εξαρτώμενα από το περιβάλλον εκδήλωσής τους. Οι περισσότεροι ερμηνευτικοί ερευνητές κάνουν χρήση των ποιοτικών μεθόδων, όπως εκτεταμένες συνεντεύξεις, παρατηρήσεις στην τάξη, ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, κ.α. Τέλος, οι κριτικοί ερευνητές προσδοκούν την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από την επαναλαμβανόμενη δράση των συμμετεχόντων μιας έρευνας. Το κριτικό παράδειγμα στηρίζεται στην αμοιβαιότητα και την ενδυνάμωση εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους αναπαράγονται οι υπάρχουσες καταπιεστικές δομές (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σσ. 44-57).

Το είδος της μεθοδολογίας που χρησιμοποιούμε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει είναι η μελέτη περίπτωσης. Σε σχέση με τους άλλους ερευνητικούς τρόπους, όπως πείραμα, δημοσκοπήσεις, ανάλυση γραπτών πηγών, κ.α., οι μελέτες περίπτωσης ή περιπτώσεων έχουν υψηλό κύρος ως ξεχωριστές στρατηγικές έρευνες και αυτό γιατί επιτρέπουν σε βάθος την εξέταση φαινομένων που δεν μπορεί να επιτευχθεί διαφορετικά, κάνοντας χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σσ. 299-302).

Εξαιτίας της ύπαρξης των πολλών διαφορετικών πλαισίων της έρευνας στην ειδική αγωγή, κάθε θέση στηρίζεται σε διαφορετική κατανόηση της γνώσης. Σύμφωνα με τον Paul (2002), όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σ. 60), μόνο μέσα από τη διατήρηση του ερευνητικού πλουραλισμού είναι δυνατόν να σημειώσει πρόοδο το πεδίο της ειδικής αγωγής.

B.2. Ερευνητικό πεδίο

Το πεδίο της έρευνάς μας είναι η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Σύμφωνα με τον Κ. Καλαντζή (1972), όπως αναφέρει η Ζωνίου-Σιδέρη (1998, σ. 64), η Ειδική Αγωγή είναι «ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής». Οι σκοποί της Ειδικής Αγωγής, όπως αυτοί αναφέρονται στο Νόμο 3699/2008, είναι: α) η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η βελτίωση και αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, γ) η αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) η αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Η τάση της ενσωμάτωσης όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, που άρχισε να αναπτύσσεται και να προωθείται από τις αρχές της δεκαετίας του '70, κατέστησε αναγκαία την αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες αφενός θα προετοιμάζονται τα παιδιά με την προοπτική της σχολικής ένταξής τους και αφετέρου θα υποστηρίζονται στη συνέχεια, ώστε η ένταξη να αποβεί τελικά επιτυχής. Με βάση την αρχή αυτή, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής

Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009).

Για την επιτυχία των ευρύτερων στόχων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έγκαιρη διάγνωση και η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών η οποία επιτυγχάνεται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), καθώς και στα Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Πολύ σημαντική είναι η διαδικασία της Διαφοροδιάγνωσης, κατά την οποία αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008). Γνωρίζοντας την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είναι πιο εύκολος ο σχεδιασμός διδακτικού υποστηρικτικού προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, για να επιτευχθούν οι σκοποί του ΠΑΠΕΑ μέσα από το υποστηρικτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ύψιστης σημασίας έχει η σύνδεση με τα ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών). Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι κοινός για όλα τα παιδιά, με και χωρίς δυσκολίες, και μπορεί να συνοψιστεί με τους *όρους κοινωνικοποίηση και ηθικοποίηση του ανθρώπου*, θεωρούμενους με πλατιά έννοια (Χρηστάκης Κ., 2011, σσ. 60-61).

Τέλος, για να έχει εγκυρότητα το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), θα πρέπει να συμμετέχουν πολλές ειδικότητες από το χώρο των επιστημών (π.χ. εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, γιατρός, ψυχολόγος, ψυχίατρος, λογοθεραπευτής, κ.α.).

B.3. Σχέδιο και πορεία της έρευνας

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006; Δροσινού Μ., 2014). Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος είναι υιοθετημένος, και τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του (γονείς, ψυχολόγος, λογοθεραπευτής).

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης του μαθητή με Διάγνωση (DSM-IV-TR): 66-

314.00. Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο με συμμετοχική παρατήρηση. Η παρατήρηση ξεκίνησε την 5^η Νοεμβρίου 2013 και καθορίστηκε για μια φορά την εβδομάδα, στην οποία το υποκείμενο θα παρακολουθούταν για πέντε διδακτικές ώρες, καθώς και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, έχοντας ως συνολική διάρκεια τις 145 ώρες.

Στην πρώτη φάση καταγράφηκαν οι αρχικές παρατηρήσεις στις 5/11/2013 μετά από 8 εβδομάδες, στη δεύτερη φάση καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις στις 10/1/2014 μετά από 9 εβδομάδες και στην τρίτη φάση οι τελικές παρατηρήσεις στις 7/5/2014 μετά από 8 εβδομάδες.

Πιο αναλυτικά, οι ημερομηνίες καταγραφής των παρατηρήσεων είναι οι εξής: 4/11/2013, 5/11/2013, 6/11/2013, 7/11/2013, 8/11/2013, 12/11/2013, 19/11/2013, 26/11/2013, 3/12/2013, 10/12/2013, 17/12/2013, 14/1/2014, 21/1/2014, 28/1/2014, 5/2/2014, 7/2/2014, 10/2/2014, 12/2/2014, 14/2/2014, 18/2/2014, 26/2/2014, 28/2/2014, 4/3/2014, 11/3/2014, 28/4/2014, 30/4/2014, 2/5/2014, 5/5/2014, 7/5/2014. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης- ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Δροσινού Μ., et.al. (2009)), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα).

Ακόμη, στα ποιοτικά δεδομένα συμπεριλαμβάνονται ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών από τους εμπλεκόμενους ενήλικες (γονείς) με το μαθητή μελέτης με ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβανομένων και ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγου, λογοθεραπευτή που παρακολουθούν το μαθητή. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι βασισμένες σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες σχετικά με τις ψυχοδυναμικές και τις κοινωνιοδυναμικές τάσεις που διαμορφώνονται στο κλίμα της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος και καταγράφονται οι δυσκολίες στην ένταξη στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία.

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων που αφορούν εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβανομένων και του σχολείου όπου φοιτά ο μαθητής, καθώς και μέσω της διαδικασίας του πειράματος επάνω στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ με στοχευμένες κοινωνικές ιστορίες.

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως η έρευνα διεξάγεται από εσωτερική ερευνήτρια, η οποία είναι η εκπαιδευτικός της τάξης καθώς και η διευθύντρια του σχολείου όπου φοιτά ο μαθητής.

B.4. Δείγμα

B.4.1. Μελέτη περίπτωσης μαθητή

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μελέτη περίπτωσης (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006), μαθητή 10 ετών με ΔΕΠΥ, που φοιτά στην Τετάρτη τάξη τριθέσιου δημοτικού σχολείου στην επαρχία του Νομού Μεσσηνίας, ο οποίος είναι υιοθετημένος. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ο μαθητής παρουσιάζει «Στοιχεία ελλειμματικής προσοχής και παρορμητικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν τη μάθηση».

Εξετάζονται οι ψυχοδυναμικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις της οικογένειας με το μαθητή, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις του παιδιού με ΔΕΠ-Υ με τους γονείς του και το σχολικό περιβάλλον. Ένας από τους παράγοντες που θα εξεταστεί είναι η υιοθεσία. Κατά πόσο σε συνδυασμό με το πρόβλημα του ελλείμματος της προσοχής επηρεάζει το κλίμα μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Ακόμη, αξιολογούνται οι δυνατότητες του μαθητή μέσα από ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

B.4.2. Ενήλικες

Οι ενήλικες που συμμετέχουν στη διαδικασία της έρευνας και έρχονται σε άμεση επαφή με το μαθητή Ν.Μ. είναι οι θετοί γονείς του, η ψυχολόγος και ο λογοθεραπευτής που τον παρακολουθούν. Ακόμη, συμμετέχουν και 11 εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβανομένων και αυτών που εργάζονται στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι υπόλοιποι δύο εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, εκτός από την ερευνήτρια, που εργάζονται στο 3/θέσιο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής, μία εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ένας καθηγητής φυσικής αγωγής, δύο διευθύντριες 2/θέσιου και 3/θέσιου δημοτικού σχολείου αντίστοιχα (εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας) και άλλοι 5 εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, εκ των οποίων οι τρεις εργάζονται σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.

B.5. Ερευνητικά εργαλεία. Ποιοτικά δεδομένα.

B.5.1. Συστηματική εμπειρική παρατήρηση

Η παρατήρηση, ιδιαίτερα στην αρχή, θεωρείται νατουραλιστική, δηλαδή διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο που είναι όσο το δυνατό περισσότερο φυσικό (περιβάλλον σχολείου) και η εκάστοτε συμπεριφορά εμφανίζεται αβίαστα (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σ. 230).

Σύμφωνα με την καταγραφή των παρατηρήσεων από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση:

Ατομικό ιστορικό: Σύμφωνα με τη γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης και με βάση την ιατρική γνωμάτευση από Γενικό Νοσοκομείο Παιδών- Τμήμα Παιδοψυχιατρικό, ο Ν.Μ. παρουσιάζει στοιχεία ελλειμματικής προσοχής και παρορμητικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν τη μάθηση. παράλληλα, παρακολουθείται από λογοθεραπευτή και ψυχολόγο. Πρόκειται για ένα παιδί, δεκτικό στην επικοινωνία που συμμετέχει σε διάλογο, τον οποίο όμως δεν είναι σε θέση να διατηρήσει εξαιτίας της διασπαστικής του συμπεριφοράς. Αυτή η συμπεριφορά είναι έκδηλη τόσο στον τρόπο που επεξεργάζεται τα γνωστικά ερεθίσματα όσο και στις συναισθηματικές του αντιδράσεις.

Στο γνωστικό τομέα, παρουσιάζει καλή κατανόηση του προφορικού λόγου, τον οποίο χρησιμοποιεί στην προφορική του επικοινωνία. Ωστόσο, παρουσιάζει ελλιπή λεκτική κατανόηση των ακουστικοφωνητικών οδηγιών και δεν επεξεργάζεται εύκολα τις λεκτικές και μη λεκτικές οπτικοαντιληπτικές πληροφορίες. Εμφανίζει έντονη διάσπαση προσοχής και είναι ιδιαίτερα παρορμητικός. Ακόμη, έχει καλή διαχείριση της λεπτής κινητικότητας, έχει αποκτήσει έλεγχο των σφιγκτήρων, για παράδειγμα γνωρίζει πώς να πιάσει το μολύβι και το ψαλίδι, όμως δεν μπορεί να κόψει καλά μια χειροτεχνία. Στα χέρια του υπάρχουν συνεχώς, εκτός από το μολύβι του, ξυλομπογιές και στυλοί που τα μπερδεύει ανάμεσα στα δάχτυλα. Ακόμα και στα διαλείμματα στο σχολείο, παίρνει το κολατσιό του στα δύο του χέρια, κρατώντας και το αγαπημένο του στυλό ή μολύβι. Όσον αφορά την αδρή κινητικότητα, πρέπει να δουλευτεί περισσότερο, καθώς δυσκολεύεται να περπατήσει καλά. Μπερδεύει συνεχώς τα πόδια του, κάνοντας αργές και άγαρμπες κινήσεις.

Στον κοινωνικο- συναισθηματικό τομέα, έχει θετικά συναισθήματα για τους άλλους και αποζητά φιλικές σχέσεις. Παρατηρείται, όμως, ανώριμη συμπεριφορά σε σχέση με την ηλικία του, γι' αυτό και παρατηρείται να κάνει παρέα με άτομα μικρότερης ηλικίας από αυτόν. Πολλές φορές δυσκολεύεται να ελέγξει τις παρορμήσεις του και αδυνατεί να κατανοήσει την πρόθεση του άλλου, παρόλο που έχει την πρόθεση για επικοινωνία. Επιπλέον, δυσκολεύεται να αναστείλει τις αυθόρμητες αντιδράσεις του, ενώ δεν μπορεί να αναμένει για την ικανοποίηση των επιθυμιών του. Έτσι, συχνά παραιτείται από τα φιλικά παιχνίδια με τους συμμαθητές του.

Σχολικό ιστορικό: Μαθησιακά, παρουσιάζει χαμηλή αναγνωστική κατανόηση καθώς ακολουθεί αργό ρυθμό αποκωδικοποίησης των πληροφοριών. Δεν καταβάλλει την απαιτούμενη νοητική προσπάθεια και παραιτείται εύκολα από τις εργασίες που του ανατίθενται. Κουράζεται εύκολα και παραπονιέται ότι δυσκολεύεται να συνεχίσει. Με σχετική καθοδήγηση, όμως, μπορεί να απαντήσει συγκεκριμένες ερωτήσεις με αφορμή ένα κείμενο. Στο γραπτό λόγο, έχει σχετικά ευανάγνωστο χαρακτήρα με πολλά ορθογραφικά λάθη, λόγω της ελλιπούς συγκέντρωσης της προσοχής του. Ωστόσο, μπορεί και εκφράζεται σωστά συντακτικά και δομεί με σχετική ευκολία ένα γραπτό κείμενο. Στα μαθηματικά, πραγματοποιεί προσθέσεις και αφαιρέσεις με υπέρβαση της δεκάδας. Πραγματοποιεί πράξεις με δάνεια και κρατούμενα. Δυσκολεύεται, όμως, στον πολλαπλασιασμό και στη διαίρεση, καθώς και στην κατανόηση προβλημάτων.

Οικογενειακό ιστορικό: Ο Ν.Μ. είναι υιοθετημένος και το γνωρίζει. Ζει σε ένα διπλανό χωριό από αυτό που βρίσκεται το σχολείο. Είναι το μοναχοπαιδί στην οικογένεια. Στο σπίτι ζει με τους θετούς γονείς του και με τον παππού του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επίδοσή του στο σχολείο δείχνει η μητέρα του. Ο πατέρας έχει εμφανιστεί συνολικά δύο φορές κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Την πρώτη φορά ήρθε ύστερα από δική μου παράκληση και τη δεύτερη στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την παραλαβή της βαθμολογίας του τρίτου τριμήνου. Η μητέρα του εκφράζει καθημερινά την αγωνία της και τη θέλησή της για περαιτέρω βοήθεια πάνω στο παιδί.

B.5.2. Οργάνωση της σχολικής αίθουσας

Ένας καλά δομημένος χώρος του μαθησιακού περιβάλλοντος διευκολύνει την εξοικείωση με τις χωρικές έννοιες, αναπτύσσει δεξιότητες χρήσης του χώρου και

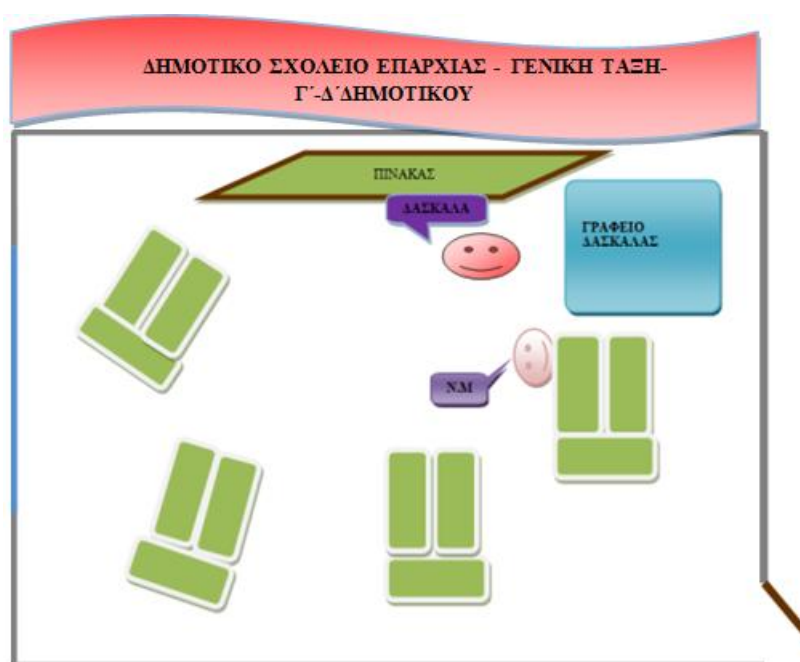
ενισχύει το κλίμα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων. Η τάξη όπου φοιτά ο Ν.Μ. αποτελείται από 14 μαθητές της Δ΄ και 4 μαθητές της Γ΄ Δημοτικού. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες των τεσσάρων και 1 ομάδα των έξι μαθητών, ώστε να επιτυγχάνεται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (βλ. σχήμα 1). Η ομάδα με τους έξι μαθητές αποτελείται από τα 4 παιδιά της Γ΄ και δύο παιδιά της Δ΄ τάξης, που όμως είναι πιο αδύναμα μαθησιακά και ενισχύονται ακούγοντας τη διδασκαλία των μαθηματικών της Γ΄ Δημοτικού. Ένα από τα παιδιά αυτά είναι και ο μαθητής με ΔΕΠΥ που εμείς μελετάμε. Όπως βλέπουμε και στο χωροταξικό σκαρίφημα της τάξης (σχήμα 1), ο Ν.Μ. είναι, απομακρυσμένος από το παράθυρο, άρα και απομονωμένος από εξωτερικά ερεθίσματα. κοιτά προς την έδρα και φυσικά είναι στο πρώτο θρανίο. Επίσης, κάθεται δίπλα σε μια καλή μαθήτριά που έχει τη διάθεση να τον βοηθά. Η κάθε ομάδα βγάζει το δικό της όνομα και κάθε εβδομάδα ένας παίρνει το ρόλο του αρχηγού. Όποια ομάδα είναι συνεπής στις υποχρεώσεις της και υπακούει στους κανόνες της τάξης, παίρνει ένα αστεράκι, το οποίο το έχουν σχεδιάσει τα ίδια τα παιδιά. Μετά από 1,5 με 2 μήνες αλλάζει η σύσταση των ομάδων. Η ομάδα που θα συγκεντρώσει τα περισσότερα αστεράκια παίρνει μια αμοιβή.

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2001, σσ. 123-124), τα οφέλη που αποκτούν τα παιδιά από την εργασία σε ομάδες είναι: α) μαθαίνουν να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά, β) μαθαίνουν να καταλαβαίνουν και να αξιολογούν καλύτερα τους εαυτούς τους, γ) τα παιδιά που δεν έχουν δυσκολίες μαθαίνουν να βοηθούν και να υποστηρίζουν εκείνα που έχουν, δ) τα παιδιά που δεν έχουν δυσκολίες συνειδητοποιούν και εμπεδώνουν περισσότερο τη σημασία της επιθυμητής συμπεριφοράς, ε) στην ομάδα κανείς δεν απορρίπτεται σε βαθμό, ώστε να μην μπορεί να εκτελέσει ένα ρόλο, στ) όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παίζουν ασυνήθιστους ρόλους και να μαθαίνουν καινούρια πράγματα, ζ) καθώς όλα τα παιδιά βλέπουν εκείνα με τις δυσκολίες να προσπαθούν και να πετυχαίνουν, αλλάζουν σιγά σιγά την ιδέα και, μερικές φορές, την αρνητική στάση και την προκατάληψη που έχουν για τα παιδιά με δυσκολίες.

Σημαντική είναι και η θέση του εκπαιδευτικού (στην προκειμένη περίπτωση και ερευνήτριας) μέσα στο χώρο της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνάμα και παρατηρητής. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να είναι εφικτή η ορατότητα όλων των μαθητών από και προς το δάσκαλο. Η διαδικασία της παρατήρησης είναι πολύ σημαντική στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να έχουν οι μαθητές, γιατί μας βοηθά να επιλέξουμε το διδακτικό μας στόχο και να σχεδιάσουμε

ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα. Εξετάζεται τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας των μαθησιακών δυσκολιών (Δροσινού Μ., et.al. (2009, σ. 28)).

Στον τοίχους υπάρχουν τοποθετημένες ζωγραφιές και εργασίες των παιδιών που σκοπό έχουν να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Στη μια πλευρά του τοίχου είναι τα σχέδια των οικογενειών τους. Η αποτύπωση στο χαρτί του εαυτού τους, της οικογένειάς τους και του σπιτιού όπου μένουν, είναι μια εργασία, από την οποία βγαίνουν πολλά συμπεράσματα για την προσωπικότητα και τα βιώματα του κάθε παιδιού. Σε άλλη πλευρά του τοίχου είναι τοποθετημένες εργασίες που κάνουν τα παιδιά ανά ομάδα και οι οποίες εναλλάσσονται συνεχώς. Δεξιά του πίνακα της τάξης βρίσκεται ο πίνακας ανακοινώσεων με τα αστεράκια της κάθε ομάδας και σε άλλη πλευρά βρίσκονται οι κανόνες.



Σχήμα 1. Χωροταξικό σκαρίφημα

B.5.3. Μεθοδολογία παρατήρησης. Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Συμμετοχική παρατήρηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).

Η παρατήρηση σε αυτή τη φάση είναι συμμετοχική. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 253-257) στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις κοινές

δραστηριότητες, βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες με τα άτομα που μελετάει και παρατηρώντας τους υπόλοιπους συμμετέχοντες σε επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια. Επομένως διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στην κατάσταση ή στο πλαίσιο που καταγράφεται η συμπεριφορά και έχει τη δυνατότητα να βιώσει μοναδικές εμπειρίες.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση γίνεται με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), οι οποίες βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγεγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων και θεωρούνται ως ένα καλό βοήθημα για το δάσκαλο προκειμένου να εξετάσει τους μαθητές του και να εκτιμήσει το επίπεδο της εκπαιδευτικής του παρουσίας. Επιπλέον, αξιοποιούν την εμπειρική παρατήρηση μέσα από τη βιωματική συναλλαγή με το μαθητή, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, της τάξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου αυτό απαιτείται και είναι εφικτό (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009, σσ. 34-35).

Σε αυτό το σημείο περιγράφονται οι αποκλίσεις που μπορεί να παρουσιάζει ο μαθητής Ν.Μ. σε σχέση με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης χρησιμοποιώντας τις ΛΕΒΔ, οι οποίες είναι σχετικές με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις περιοχές στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι παρατηρήσεις μας καταγράφονται σε τρεις συγκεκριμένες ημερομηνίες, σημειώνοντας στις 5/11/2013 την αρχική παρατήρηση, στις 10/1/2014 την ενδιάμεση και διαμορφωτική παρατήρηση και στις 7/5/2014 την τελική παρατήρηση.

Σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας παρατηρούμε σημαντική απόκλιση τριών εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης (τάξη και εξάμηνο φοίτησης του μαθητή) στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, της ψυχοκινητικότητας και της συναισθηματικής οργάνωσης, ενώ στην περιοχή του προφορικού λόγου η απόκλιση είναι μικρή, μόλις ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης.

Πιο συγκεκριμένα, στον προφορικό λόγο παρατηρείται ότι ο Ν.Μ. δεν απευθύνει εύκολα το λόγο στους συμμαθητές του, χρειάζεται αρκετό χρόνο να ανταποκριθεί γιατί συνήθως δεν είναι αρκετά συγκεντρωμένος και επίσης βαριέται εύκολα. Ενδιαφέρεται όμως να ανοίγει διάλογο με αυτούς και με την εκπαιδευτικό της τάξης-ερευνήτρια όταν θέλει να συζητήσει τα νέα της γειτονιάς και των φίλων του. Μπορεί να εκφραστεί με ακρίβεια και σαφήνεια, όμως δεν του είναι εύκολο να αποδώσει

πάντα σωστά μια περιγραφή ή μια διήγηση. Δεν κάνει συχνά ερωτήσεις, όμως θα εκφράσει τη δυσκολία του λέγοντας: «Κυρία δυσκολεύομαι».

Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, δυσκολεύεται περισσότερο στις αδρές κινήσεις, για παράδειγμα στις ασκήσεις γυμναστικής (πιάσιμο μπάλας, κινήσεις χεριών και ποδιών). Από την άλλη όμως γνωρίζει πώς να αυτοεξυπηρετείται και να φροντίζει για την ατομική του καθαριότητα. Σχετικά με τις λεπτές κινήσεις κόβει με δυσκολία το περίγραμμα ενός σχεδίου και δυσκολεύεται στο συντονισμό των κινήσεών του. Επίσης, δεν μπορεί εύκολα να προσανατολιστεί στο χώρο, λόγω της δυσκολίας του να συντονίσει την αριστερή με τη δεξιά πλευρά του. Δεν μπορεί να αποδώσει σε ιχνογράφημα τη διάταξη των θρανίων στην τάξη και αφήνει συνεχώς το θρανίο του ακατάστατο με όλα σχεδόν τα βιβλία πάνω και όλα τα αντικείμενα της κασετίνας του έξω. Παρατηρούμε ελάχιστη δυσκολία στην αντίληψη του χρόνου, ενώ δυσκολεύεται στην εκτέλεση ρυθμικών κινήσεων.

Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, η οπτική και η λειτουργική του μνήμη είναι σε καλό επίπεδο, δεν παρατηρείται, όμως, το ίδιο στην ακουστική μνήμη, στη συγκέντρωση προσοχής και στους συλλογισμούς. Δυσκολεύεται όταν είναι πολλά αυτά που πρέπει να θυμάται και όταν περνά ένα σημαντικό χρονικό διάστημα. Δεν μπορεί πάντα να αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές σε ό,τι ακούει και συναντά μικρή δυσκολία στην αλληλουχία γεγονότων. Δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του σε ο,τιδήποτε δεν τον ενδιαφέρει. Πολλές φορές περπατάει και πέφτει. Δεν μπορεί εύκολα να διατάξει και να αντιστοιχίσει γεωμετρικά και στερεά, ενώ η απόδοσή του σχετικά με το να περιγράψει με λογική σειρά εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας και από τον αριθμό των δραστηριοτήτων.

Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, δε γνωρίζει πώς να αντιμετωπίσει ο ίδιος το πρόβλημά του, όμως ζητά βοήθεια όταν ενθαρρυνθεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Έχει μεγάλη έλλειψη αυτοπεποίθησης, κάνει παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας, συχνά κοροϊδεύει τους συμμαθητές του και βαριέται εύκολα την παρέα τους. Ωστόσο, χαίρεται την επιτυχία του, για παράδειγμα όταν καταφέρνει να εκτελέσει σωστά μια άσκηση το εκφράζει δυνατά και ζητά να κάνει και άλλες. Λόγω των δυσκολιών του το ενδιαφέρον για μάθηση είναι μειωμένο. Σχετικά με τη συνεργασία με άλλα άτομα χρειάζεται σημαντική βελτίωση. Έχει σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία με τον πατέρα του, συνεργάζεται μόνο με τα πρόσωπα

που συμπαθεί και δυσκολεύεται πάρα πολύ να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Με βάση λοιπόν τον πίνακα με τις ΛΕΒΔ των περιοχών του ΠΑΠΕΑ, στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας χρειάζεται να ενισχυθεί σημαντικά η συγκέντρωση προσοχής θέτοντας ισχυρά κίνητρα για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του και να μάθει πώς να συναναστρέφεται και να σέβεται τους συμμαθητές του. Μεγάλη απόκλιση σημειώνεται στις βασικές σχολικές δεξιότητες (τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης). Παρατηρείται συλλαβισμός, δυσκολίες κατανόησης του νοήματος κειμένου λόγω ελλιπούς συγκέντρωσης και αρκετές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (παράλειψη και αντικατάσταση γραμμάτων, διαχωρισμός προτάσεων, κ.α.). Στα μαθηματικά δυσκολεύεται στον πολλαπλασιασμό, στη διαίρεση και στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων. Επίσης, χρειάζεται ενδυνάμωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων για την ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς και επιβάλλεται η ενίσχυση της προεπαγγελματικής ετοιμότητας μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν τις δυνατότητες και δεξιότητές του.

Στις παρατηρήσεις μας από τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις τριών ή τεσσάρων εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες (δεξιότητες γλώσσας και μαθηματικών, δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, δεξιότητες συμπεριφοράς). Για να βελτιωθεί ο μαθητής στις δεξιότητες γλώσσας και μαθηματικών είναι επιτακτική η ανάγκη της συστηματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσω ενός υποστηρικτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Επίσης, η συνεργασία με τους συμμαθητές του θα βελτιωθεί με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η επιβράβευση θα τονώσει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμησή του.

Σχετικά με τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις των ΛΕΒΔ, παρατηρούμε ότι μεγάλωσε η απόκλιση από τη γραμμή βάσης προς τα κάτω. Αναλυτικά, στις παρατηρήσεις από τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας σε ορισμένες περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας (νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση) παρουσιάζει απόκλιση ενός περίπου εξαμήνου προς τα κάτω. Την ίδια σχεδόν απόκλιση (ενός εξαμήνου προς τα κάτω) παρουσιάζει και στις περιοχές του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών σε όλες τους τομείς, με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες (δύο εξάμηνα προς τα κάτω) και στις δεξιότητες συμπεριφοράς αντίστοιχα.

Ο Ν.Μ. γύρισε στο σχολείο, μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, διαφορετικός στη συμπεριφορά του. Συνεχώς ενοχλούσε στο διάλειμα (έσπρωχνε, κορόιδευε) τα άλλα παιδιά και δεν ένιωθε τύψεις γι' αυτό. Όταν η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια του έκανε παρατηρήσεις, ύστερα από τα παράπονα των συμμαθητών του, παραδεχόταν πως τους ενοχλούσε, αλλά επέμενε πως το έκανε «καταλάθος». Όταν του επισημαίνονταν οι κανόνες του σχολείου και τα συναισθήματα των συμμαθητών του, έδειχνε να μην ενδιαφέρεται και να κρυφογελά. Ακόμη και κατά τη διάρκεια του μαθήματος υπήρχε αλλαγή στη συμπεριφορά του. Δεν ήταν καθόλου συγκεντρωμένος, έδειχνε μεγάλη αδιαφορία και ενοχλούσε συνεχώς τα μέλη της ομάδας του (π.χ. έπεφτε πάνω στη διπλανή του συμμαθήτρια).

B.5.4. Μεθοδολογία παρέμβασης. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Στο έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης σημειώνουμε παρατηρήσεις και σχόλια που έχουν σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Οι παρατηρήσεις και ο τρόπος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός για να κινητοποιήσει το μαθητή να μπει στη μαθησιακή διαδικασία, οι αντιδράσεις του μαθητή, λεκτικές και μη, καθώς και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός, ο οποίος έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Σ' αυτόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης 'τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει και τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά' (Δροσινού Μ., et.al. (2009, σ. 35).

Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αυτοπαρατήρηση της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας και ετεροπαρατήρηση του μαθητή. Από τις παρατηρήσεις στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης συμπεραίνουμε πως ο μαθητής Ν.Μ. χρειάζεται περισσότερα κίνητρα για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του για μάθηση και να αυξηθεί η συγκέντρωση προσοχής του. Επίσης, είναι επιτακτική η ανάγκη της τόνωσης του αυτοσυναισθήματός του.

B.5.5. Ειδική Διδακτική. Επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμός του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Σε αυτή τη φάση σχεδιάζουμε το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό πρόγραμμα αφού πρώτα έχουμε θέσει το διδακτικό μας στόχο με βάση τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ΠΑΠΕΑ). Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, σ. 119), ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει τη συμπεριφορά που πρέπει να

εκδηλώσει ο μαθητής, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα η συμπεριφορά και το βαθμό και τα κριτήρια επιτυχίας. Συνεπώς, ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί.

Για να είναι επιτυχής το διαφοροποιημένο και υποστηρικτικό πρόγραμμα θα πρέπει να υπάρχει ετήσιος στόχος, καθώς και μηνιαίοι και εβδομαδιαίοι. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, σ. 86), ένας καλός τρόπος που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει ετήσιο και μηνιαίο στόχο και να σχεδιάσει ένα ετήσιο πρόγραμμα, είναι να επιλέγει το υλικό και τα μέσα που χρειάζεται για το συγκεκριμένο μαθητή με βάση τις δυνατότητες και δεξιότητές του. Το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει ύλη από όλες τις περιοχές του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), οργανωμένη σε γενικές ενότητες.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιλαμβάνει συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας των πέντε ημερών της εβδομάδας. Μπορεί να έχει ως κεντρικό πυρήνα την ενότητα και γύρω από αυτή να συνυφαίνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης Κ., 2011, σ. 105).

Ο ετήσιος και οι μηνιαίοι στόχοι για το συγκεκριμένο μαθητή της παρούσας μελέτης κινούνται στις γενικές ενότητες της σχολικής ετοιμότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς (ΠΑΠΕΑ) και αφορούν τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση (περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανάπτυξη συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή και η τόνωση του αυτοσυναισθήματός του.

Ο στόχος του διδακτικού εβδομαδιαίου προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ για τον Ν.Μ. είναι: «Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, ακούει, διαβάζει και γράφει». Ο στόχος αναλύεται σε πέντε βήματα, τα οποία πραγματοποιούνται σε πέντε συγκεκριμένες ημέρες. Πιο συγκεκριμένα στις εξής ημερομηνίες: 5/2/2014, 7/2/2014, 10/2/2014, 12/2/2014, 14/2/2014. Ο στόχος του πρώτου βήματος είναι: «Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του για 7-10 λεπτά σε αυτό που βλέπει», του δεύτερου βήματος είναι: «Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του για 12-15 λεπτά σε αυτό που ακούει». Σαν τρίτο βήμα επιδιώκεται: «Να συγκεντρώνεται για 12-15 λεπτά και να βάζει σε λογική σειρά τις εικόνες και τις φράσεις του κειμένου». Στο τέταρτο βήμα ο

στόχος μας είναι: «Να συγκεντρώνεται για 12-15 λεπτά, να κατανοεί το νόημα του κειμένου που διαβάζει και να απαντά στις ερωτήσεις» και στο πέμπτο βήμα: «Να εξασκείται στη γραφή κειμένου συγκεντρώνοντας την προσοχή του για 20 λεπτά».

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, σ. 124), κριτήριο για την επιλογή των μέσων και υλικών διδασκαλίας είναι το επίπεδο νοητικής ικανότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι δυνατότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, σημαντικό κριτήριο είναι η αμεσότητα και η σύνδεση των μέσων και των υλικών που επιλέγονται με την πραγματικότητα και τη ζωή.

Τα υλικά, λοιπόν, που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ του μαθητή Ν.Μ. είναι βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας, το ανθολόγιο Γ' και Δ' Δημοτικού, ντοσιέ, αυτοκόλλητα, ψαλίδι, μαρκαδόρους, διαφάνειες χωρισμένες σε τέσσερα μέρη, βέλκτρον, χαρτιά Α4, ταινία τύπου χρατς, υπολογιστής, φωτογραφική μηχανή, εκτυπωτής, διαδίκτυο, πλαστικοποιητής. Για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του Ν.Μ. κατασκευάστηκαν δύο ντοσιέ με βέλκτρον, όπου στο εξώφυλλό τους τοποθετήθηκε μια εικόνα από το αγαπημένο του ζώο (μικρό γατάκι), καθώς και ένα ρολόι για να έχει επίγνωση της χρονικής διάρκειας των δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένες και αυτές με τις δυνατότητες του μαθητή Ν.Μ., τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του. Στο πρώτο βήμα, χρησιμοποιώντας υλικό από τα βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, ο μαθητής πρέπει να παρατηρήσει χαρακτηριστικά προσώπων, καθώς και ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε φρούτα και λαχανικά. Στο δεύτερο βήμα, ακούγοντας μια ιστορία από το «Μικρό πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ- Εξυπερύ, του ζητείται να ζωγραφίσει μια εικόνα που του έκανε εντύπωση όταν άκουγε την ανάγνωση του κειμένου. Στη συνέχεια, γίνεται αντιστοίχιση κάποιων λέξεων με φράσεις μέσα από το κείμενο σε ντοσιέ με βέλκτρον, όπου καταλαβαίνουμε αν έχει κατανοήσει σωστά το νόημα του κειμένου. Στο τρίτο βήμα, με βάση την ιστορία του «Μικρού Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, σαν πρώτη δραστηριότητα ζητάμε από το μαθητή να βάλει τις εικόνες μέσα από το κείμενο σε λογική σειρά και στη συνέχεια να κάνει το ίδιο με προτάσεις μέσα από το κείμενο. Ύστερα, σαν άσκηση εμπέδωσης, χρησιμοποιώντας υλικό από τα βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας (ενότητα: Νοητικές ικανότητες), ζητάμε από

τον Ν.Μ. να βάλει σε σειρά τις εικόνες του παραμυθιού «Ο Τοσοδούλης» και να αντιστοιχίσει τις φράσεις με τις εικόνες. Στο τέταρτο βήμα, κάνοντας χρήση του κειμένου «Ο ποντικός και η θυγατέρα του» από το Ανθολόγιο Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, ο Ν.Μ. πρέπει να διαβάσει την ιστορία και να επιλέξει εκείνες τις προτάσεις που τον βοηθούν να απαντήσει στις ερωτήσεις μέσα στο ντοσιέ με βέλκτρον. Έπειτα, του ζητείται να συμπληρώσει τα κενά σε προτάσεις με τις λέξεις που λείπουν μέσα από την παρένθεση. Τέλος, στο πέμπτο βήμα ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο και το ξαναγράφει βάζοντας τελεία, τόνο και κεφαλαίο όπου χρειάζεται. Η δεύτερη δραστηριότητα αυτού του βήματος περιλαμβάνει να παρατηρήσει μια εικόνα και να συνεχίσει την ιστορία με 2 έως 3 προτάσεις. Σαν τελευταία άσκηση εμπέδωσης, επιδιώκοντας ο μαθητής να εξασκηθεί στη δημιουργία γραπτού κειμένου, του ζητείται να διαβάσει κάποιες λέξεις και φράσεις (θάλασσα, εγώ και οι φίλοι μου, πρωί Σαββάτου, αέρας) και να διηγηθεί μια φανταστική περιπέτεια που πέρασε.

Ύστερα από κάθε δραστηριότητα, θα δίνεται στο μαθητή μια αμοιβή, λεκτική (Μπράβο Ν.Μ., τα πήγες πολύ καλά») ή υλική (ένα αυτοκόλλητο που απεικονίζει το αγαπημένο του ζώο-γατούλα). Με αυτόν τον τρόπο επιβραβεύουμε την προσπάθεια και δίνουμε δύναμη για τη συνέχισή της, άρα τονώνουμε την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Σύμφωνα με τους Cesare Cornoldi, Tiziana De Meo, Francesca Offredi και Claudio Vio, στο άρθρο τους με τίτλο: «Autostima e Percezione di se» (2013), ιδιαίτερη σημασία έχει η δημιουργία ενός συστήματος ανταμοιβής. Ανταμείβοντας το παιδί με αυτοκόλλητα, σύμβολα, μικρές εκπλήξεις ή άλλα πλεονεκτήματα μπορεί να αποδειχτεί ένα αληθινό κίνητρο για την αυτοεκτίμησή του. Οι ανταμοιβές καλό είναι να δίνονται αμέσως μετά τις πράξεις ή τη θετική συμπεριφορά του παιδιού ώστε αυτό να συνδέσει την επιτυχία του με την ανταμοιβή.

Σε αυτή τη φάση, επίσης, περιγράφεται η επιδιωκόμενη συμπεριφορά, η οποία είναι ο μαθητής να μένει συγκεντρωμένος για όση ώρα διαρκούν οι διδακτικές παρεμβάσεις και να αντιλαμβάνεται αυτά που βλέπει, ακούει, διαβάζει και γράφει. Ακόμη, προβλέπονται τα κριτήρια επιτυχίας, η συχνότητα, η ολοκλήρωση και ο βαθμός αυτονομίας (με μικρή βοήθεια). Τέλος, πολύ σημαντικός είναι ο παιδαγωγικός αναστοχασμός της εκπαιδευτικού, για παράδειγμα ‘τι νομίζω ότι θα πάει καλά, τι νομίζω ότι δε θα πάει καλά, τι θα τροποποιήσω αν κάτι δεν πάει καλά’.

B.5.6. Μεθοδολογία παρέμβασης. Υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.

Ύστερα από το σχεδιασμό του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), προχωρούμε στην υλοποίησή του και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του για την υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή.

Σε αυτή τη φάση εκτιμούμε και καταγράφουμε την πρόοδο του μαθητή. Πρόκειται για την πιο σημαντική διαδικασία της όλης διδακτικής παρέμβασης που μας πληροφορεί με ακρίβεια και λεπτομέρεια για το τι συμβαίνει με το παιδί από την έναρξη μέχρι την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ενός διδακτικού στόχου (Χρηστάκης Κ., 2011, σ. 175).

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού Μ., et.al. (2009, σ. 34)), η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για τους εξής λόγους: α) για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, β) 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 (π.χ. ΚΕΔΔΥ), γ) 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 δ) για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με τη διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, όπως αναφέραμε παραπάνω (αυτοπαρατήρηση εκπαιδευτικού και ετεροπαρατήρηση μαθητή), το έντυπο συνεργασίας με το γονέα, όπου σημειώνεται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο διδακτικό πρόγραμμα και το έντυπο της καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπου γίνεται αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Στο τελευταίο, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματά του χρωματίζοντας το προσωπάκι που θέλει διαλέγοντας ανάμεσα σε τρεις επιλογές (χαρούμενο, λυπημένο, ικανοποιημένο).

Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων καταγράφονται οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με τις

συγκεκριμένες ημερομηνίες του προγράμματος και τις τρεις επιλογές από τα προσωπάκια που μπορεί να χρωματίσει ο μαθητής. Το κάθε προσωπάκι περιγράφεται από τα εξής λόγια: ‘Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα’, ‘Δε μου άρεσε δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω’, ‘Έτσι κι έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες αλλά το πάλεψα’. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, σ. 176), η αυτοκαταγραφή των συναισθημάτων γίνεται ευχάριστα από τα παιδιά και είναι σημαντική διαδικασία, γιατί προσπαθούν να σημειώνουν καλές επιδόσεις και επιτυγχάνουν περισσότερο.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο βήμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στις 5/2/2014, ο μαθητής παρατήρησε τις εκφράσεις των προσώπων γιατί του έκαναν εντύπωση και τις περιέγραψε λιτά (π.χ. το αγόρι είναι θλιμμένο, κοιτάει λυπητερά, το κορίτσι με τα γυαλιά γελάει). Στις επόμενες εικόνες βρήκε διαφορές στο χρώμα, στο μέγεθος ανάμεσα στα λουλούδια και στα φρούτα και λαχανικά. Δε χρησιμοποιούσε μεγάλες προτάσεις και σε όλη τη διαδικασία η προσοχή του αποσπώταν αρκετά. Στο τέλος, χρωμάτισε στο έντυπο καθημερινής καταγραφής το πρόσωπο εκείνο που έδειχνε πώς ένιωσε στην όλη διαδικασία αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έδειξε χαρούμενος που τα κατάφερε. Ολοκλήρωσε την εργασία επαρκώς με μικρή βοήθεια, στην περίπτωση που αποσπώταν η προσοχή του.

Στο δεύτερο βήμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στις 7/2/2014, του άρεσε πολύ το παραμύθι, το οποίο του ήταν γνώριμο. Στην πρώτη εργασία ζωγράφισε την εικόνα του μικρού πρίγκιπα με ένα ζώο δίπλα του, όπου στην αρχή έλεγε ότι ήταν αλεπού και ύστερα παραδέχτηκε πως έκανε λάθος και το διόρθωσε λέγοντας πως είναι το πρόβατο της ιστορίας. Στην επόμενη δραστηριότητα αντιστοίχισης λέξεων με φράσεις μέσα από το κείμενο στο ντοσιέ με βέλκτρον έκανε μόνο δύο λάθη και κοιτούσε συνεχώς την ερευνήτρια για να δει αν τα έχει κάνει σωστά. Του άρεσε η διαδικασία ‘κολλάω-ξεκολλάω’ πάνω στο ντοσιέ με βέλκτρον. Όμως, στο έντυπο καθημερινής καταγραφής ενώ χρωμάτισε το προσωπάκι με το χαρούμενο χαμόγελο και έδειχνε ικανοποιημένος, σχημάτισε κάποιες βούλες πάνω σε αυτό, οι οποίες το κρύβουν. Ίσως να δυσκολεύτηκε λίγο και δε θέλησε να το δείξει. Ολοκλήρωσε τις εργασίες επαρκώς με μικρή βοήθεια και η προσοχή του δεν αποσπώταν συχνά.

Στο τρίτο βήμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στις 10/2/2014, κατάφερε να βάλει σε λογική σειρά τις εικόνες και τις προτάσεις μέσα από το κείμενο στο ντοσιέ με βέλκτρον. Στην άσκηση εμπέδωσης, όπου έπρεπε να αντιστοιχίσει τις εικόνες με τις φράσεις

από το παραμύθι του ‘Τοσοδούλη’ (βιβλιοτετράδιο μαθησιακής ετοιμότητας), ήταν σίγουρος πως τα έχει κάνει σωστά λέγοντας: «Αυτό είναι σωστό γιατί το θυμάμαι! Το ξέρω!». Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής χρωμάτισε το χαρούμενο ανθρωπάκι. Ολοκλήρωσε τις εργασίες επαρκώς με μικρή βοήθεια και είχε ενεργοποιηθεί αρκετά το ενδιαφέρον του.

Στο τέταρτο βήμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στις 12/2/2014, κατάφερε να επιλέξει τις σωστές φράσεις που απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου από το παραμύθι ‘Ο ποντικός και η θυγατέρα του’ στο Ανθολόγιο Γ’ και Δ’ Δημοτικού. Στην άσκηση εμπέδωσης, όπου έπρεπε να συμπληρώσει τα κενά σε προτάσεις με τις λέξεις που λείπουν μέσα από την παρένθεση, έδειχνε κουρασμένος και παραπονέθηκε πως δυσκολεύτηκε. Στο τέλος, όμως, έδειξε χαρούμενος ζωγραφίζοντας έναν ήλιο στο προσωπάκι. Ολοκλήρωσε τις εργασίες επαρκώς με μικρή βοήθεια.

Τέλος, στο πέμπτο βήμα, στις 14/2/2014, διάβασε το κείμενο της πρώτης δραστηριότητας και το ξαναέγραψε βάζοντας τόνους, τελείες και κεφαλαία, όπου χρειαζόνταν. Σε αυτή την άσκηση συνάντησε αρκετές δυσκολίες και η προσοχή του αποσπώταν συχνά. Στη δεύτερη δραστηριότητα αυτού του βήματος παρατήρησε μια εικόνα και συνέχισε την ιστορία με δύο τρεις προτάσεις. Στην άσκηση εμπέδωσης, κατάφερε να γράψει μια φανταστική περιπέτεια που πέρασε με συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις, σχηματίζοντας παραγράφους, παραλείποντας όμως τους τόνους. Του αρέσουν πολύ οι φανταστικές ιστορίες και αυτό ήταν ένα κίνητρο για να ολοκληρώσει την εργασία του. Ενώ στην αρχή, καθώς έκανε τις ασκήσεις, έλεγε πως δε θα τα καταφέρει και θα ζωγραφίσει το ανθρωπάκι του «έτσι και έτσι», στο τέλος ζωγράφησε το χαρούμενο ανθρωπάκι. Ολοκλήρωσε όλες τις εργασίες επαρκώς με μικρή βοήθεια.

B.5.7. Συνεντεύξεις ενηλίκων

Οι συνεντεύξεις των ενηλίκων που εμπλέκονται στην έρευνά μας, δηλαδή των θετών γονιών και της ψυχολόγου και λογοθεραπευτή που παρακολουθούν τον Ν.Μ. έχουν διάρκεια 15-20 λεπτά και πραγματοποιούνται σε χώρο οικείο προς τους συνεντευξιζόμενους. Στην πρώτη περίπτωση (θετοί γονείς) η συνέντευξη γίνεται στο χώρο του σχολείου, στο γραφείο της Διευθύντριας (στην προκειμένη και ερευνήτριας) και στις επόμενες δύο περιπτώσεις (ψυχολόγος και λογοθεραπευτής) γίνεται στο

χώρο του γραφείου του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Σε όλες τις περιπτώσεις η διαδικασία πραγματοποιείται χωρίς την παρουσία τρίτων προσώπων.

Οι συνεντεύξεις είναι ημι-δομημένες. Σύμφωνα με τον Smith (1990), όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σ. 198), χρησιμοποιούμε την ημι-δομημένη συνέντευξη συνήθως για να αποκτήσουμε μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επειδή επιτρέπει περισσότερη ευελιξία.

Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης πρέπει να καθοδηγούν και όχι να υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σσ. 198-199).

Οι συνεντεύξεις κινούνται γύρω από θεματικούς άξονες και βασίζονται στις τρεις υποθέσεις της εργασίας μας. Προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο (ειδικότητα, ρόλος, κ.α.). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη φύση και τη διαδικασία της έρευνας. Οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με τις αλληλεπιδραστικές και ψυχοδυναμικές σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, καθώς και στο σχολικό περιβάλλον. Εξετάζεται τι γίνεται στην περίπτωση υιοθεσίας και, ακόμη, πόσο αποτελεσματικό είναι το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Πιο αναλυτικά:

1. Κατά πόσο νομίζετε ότι το πρόβλημα του ελλείμματος προσοχής επηρεάζει τις σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια;
2. Κατά πόσο νομίζετε ότι το πρόβλημα του ελλείμματος προσοχής επηρεάζει τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά στο σχολείο και προωθεί την ένταξη του μαθητή στη σχολική κοινότητα;
3. Το γεγονός της υιοθεσίας κατά πόσο νομίζετε ότι έχει διευκολύνει στην κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠΥ;
4. Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή;

B.6. Ερευνητικά εργαλεία. Ποσοτικά δεδομένα.

B.6.1. Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια, όπως και οι συνεντεύξεις, κινούνται γύρω από τις τρεις υποθέσεις της ερευνητικής μας εργασίας και αντιστοιχούν πέντε για την κάθε μία. Οι 11 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν για τη φύση της συγκεκριμένης έρευνας. Οι απαντήσεις και όλα τα στοιχεία που ζητούνται είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα. Τα ερωτηματολόγια βασίζονται στην κλίμακα Linkert. Η κλίμακα Linkert είναι απλή και η πιο διαδεδομένη στις παιδαγωγικές έρευνες. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου ονομάζονται κλίμακες αξιολόγησης και εκφράζουν το βαθμό αποδοχής μιας άποψης. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με ορισμένες απόψεις επιλέγοντας ανάμεσα σε πέντε εκδοχές (Πάρα πολύ, Αρκετά, Μέτρια, Λίγο, Καθόλου).

Πιο συγκεκριμένα:

1. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια;
2. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠΥ με τους υπόλοιπους μαθητές;
3. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει ώστε να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους;
4. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι ένα παιδί με ΔΕΠΥ μπορεί να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα;
5. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι η ένταξη των παιδιών με ΔΕΠΥ στη σχολική κοινότητα οφείλεται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών;
6. Στην περίπτωση υιοθεσίας ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, κατά πόσο νομίζετε ότι έχει διευκολύνει τους γονείς ώστε να κατανοήσουν τα προβλήματα που απορρέουν από τη ΔΕΠΥ;
7. Στην περίπτωση υιοθεσίας ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, κατά πόσο νομίζετε ότι η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς

- διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια;
8. Στην περίπτωση υιοθεσίας ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, κατά πόσο νομίζετε ότι η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς με τους υπόλοιπους μαθητές;
 9. Στην περίπτωση υιοθεσίας ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, κατά πόσο νομίζετε ότι έχει διευκολύνει τους γονείς ώστε να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους;
 10. Στην περίπτωση υιοθεσίας ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, κατά πόσο νομίζετε ότι η αποδοχή του προβλήματος του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει το μαθητή να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα;
 11. Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής;
 12. Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ στην τόνωση του αυτοσυναισθήματός του;
 13. Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ να αποδέχεται το πρόβλημά του;
 14. Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;
 15. Κατά πόσο νομίζετε ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΔΕΠΥ να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα;

B.6.2. Πείραμα με κοινωνικές ιστορίες

Σύμφωνα με τον Attwood (2012, σ. 106), η κοινωνική ιστορία είναι μια στρατηγική για την μάθηση των κατάλληλων κοινωνικών σημάτων, σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Οι πρώτες κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν από την Carol Gray το 1991.

Σύμφωνα με τη Δίπλα (2013), μια κοινωνική ιστορία έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που την ξεχωρίζουν από την παραδοσιακή ανάλυση βήμα-βήμα, τα κοινωνικά κείμενα ή άλλες οπτικοποιημένες στρατηγικές. Γράφονται συχνά για να απαντήσουν σε καταστάσεις που δημιουργούν αναστάτωση και προβλήματα ή για να δώσουν την απαραίτητη πληροφόρηση, που ίσως του λείπει.

Στο πείραμα της έρευνάς μας χρησιμοποιούμε 6 διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες. Η πρώτη έχει να κάνει με τις σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια και οι υπόλοιπες πέντε με την αξιολόγηση του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι τίτλοι των κοινωνικών ιστοριών που σχεδιάστηκαν για πείραμα μέσα στην τάξη είναι οι εξής: 'Συζητάω με τους γονείς μου', 'Συγκεντρώνομαι', 'Προσέχω το συμμαθητή μου', 'Διαβάζοντας προσεκτικά', 'Κάνοντας λάθη', 'Σκέφτομαι περισσότερο'. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για αυτή τη δραστηριότητα είναι ντοσιέ με βέλκτρον, στο οποίο υπήρχαν τρεις ερωτήσεις με διατυπωμένες τρεις απαντήσεις σχετικές με τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών. Ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στις υπάρχουσες επιλογές και να κολλήσει στο ντοσιέ (με ταινία τύπου χρατς) την κατάλληλη απάντηση. Οι κοινωνικές ιστορίες βασίστηκαν σε πραγματικά γεγονότα, τα οποία συμβαίνουν στην καθημερινότητα του μαθητή N.M.

Το εν λόγω πείραμα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές την πρώτη διδακτική ώρα στην αρχή του ημερησίου προγράμματος χωρίς προετοιμασία πιο πριν, μέσα στη ροή του ημερησίου προγράμματος σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, μέσα στη ροή του προγράμματος μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα, μέσα στη ροή του προγράμματος σε τυχαίο χρόνο αφού είχε προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και στο τέλος του προγράμματος.

B.7. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006, σ. 113) υπάρχουν τέσσερα ερευνητικά σχέδια που συμβάλλουν στη συσσώρευση επιστημονικής γνώσης: α)

ανοιχτή/διερευνητική έρευνα, όπου στόχος της είναι η εξερεύνηση μιας κοινωνικής κατάστασης ή ενός κοινωνικού φαινομένου, β) περιγραφική έρευνα με στόχο τη λεπτομερή απεικόνιση μίας σύγχρονης κατάστασης ή φαινομένου, γ) έρευνα συσχέτισης, όπου αξιολογεί τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και δ) πειραματική έρευνα με στόχο την αξιολόγηση της επίδρασης ενός ή περισσότερων πειραματικών χειρισμών σε μια εξαρτημένη μεταβλητή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην προκείμενη έρευνα χρησιμοποιούμε και τα τέσσερα ερευνητικά σχέδια. Η ερευνά μας είναι ανοιχτή/διερευνητική, αφού στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις αλληλεπιδραστικές και ψυχοδυναμικές σχέσεις ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ μέσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (κοινωνικό φαινόμενο). Τα ευρήματα και οι ερμηνείες είναι καθόλα ανοιχτές. Η έρευνα είναι επίσης περιγραφική, καθώς περιγράφει με λεπτομέρεια τις δυνατότητες, δεξιότητες, αδυναμίες του μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε δεδομένες χρονικές στιγμές. Είναι ακόμη έρευνα συσχέτισης, αφού επιτρέπει την αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας και του μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, είναι και πειραματική έρευνα, εφόσον έχει στόχο να αξιολογήσει το διδακτικό στόχο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τις κοινωνικές ιστορίες (πείραμα) και να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τις αρχικές υποθέσεις. Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως επιλέγουμε ένα μεικτό ερευνητικό σχέδιο.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάζεται και διεξάγεται σύμφωνα με τα κριτήρια της ηθικής. Σέβεται τους συμμετέχοντες και ενδιαφέρεται για την ευημερία τους. Αφού έγινε ενημέρωση για τη φύση της συγκεκριμένης έρευνας, εξασφαλίστηκε η έγγραφη έγκρισή τους στην πειραματική διαδικασία από την πλευρά των γονιών και συγκεκριμένα της μητέρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν κατασκευάστηκαν και δεν παραποιήθηκαν. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες γνώριζαν πως είναι ελεύθεροι να αποδεχτούν ή να απορρίψουν την πρόταση συμμετοχής και να αποσυρθούν αν θελήσουν ανά πάσα στιγμή από την έρευνα.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην εχεμύθεια, καθώς η ταυτότητα του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και της οικογένειάς του δεν ταυτοποιείται και είναι γνωστή μόνο στην ερευνήτρια. Από την άλλη όμως, κατά ένα μικρό ποσοστό, δεν ήταν εύκολο να επικρατήσει ανωνυμία, αφού ένα μέρος των ερωτηματολογίων μοιράστηκαν στο ίδιο σχολείο όπου εργάζεται και η ερευνήτρια.

Στην ερευνά μας, επίσης, δεν υπάρχουν προβλήματα εξαπάτησης, καθώς χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση

του κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο μετράει αυτό το οποίο σκόπευε από την αρχή να μετρήσει. Έτσι, στα συμπεράσματα που εξάγουμε, επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα των εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε μέσω ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η αξιοπιστία, από την άλλη, αναφέρεται στη συνέπεια μέσω τη επανάληψης μιας σειράς μετρήσεων που οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα. Εύκολα μπορεί να γίνει όποτε το θελήσουμε η επανάληψη της συλλογής δεδομένων από τη μελέτη περίπτωσης που ερευνήσαμε.

Κεφάλαιο Γ΄

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Γ.1. Αποτελέσματα πρώτης υπόθεσης

Γ.1.1. Ποιοτικά δεδομένα

Η πρώτη υπόθεση σχετίζεται με το αν οι γονείς κατανοούν και αποδέχονται το πρόβλημα του ελλείμματος προσοχής και τις επιπτώσεις που έχει στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), υπάρχουν διαφορές στις τελικές παρατηρήσεις (7/5/2014) σε σχέση με τις αρχικές (5/11/2013) και τις ενδιάμεσες (10/1/2014). Παρατηρούμε αύξηση ενός ή δύο εξαμήνων σχεδόν σε όλα τα επίπεδα. Οι τελικές παρατηρήσεις έγιναν ύστερα από τη συζήτηση με τους γονείς περί ορίων και κανόνων στην οικογένεια και ύστερα από την τήρηση αυτών μέσα στο σπίτι σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό και τη ψυχολόγο του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς έγιναν πιο δεκτικοί στις συμπεριφορές του Ν.Μ. που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ και έμαθαν να τις οριοθετούν.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, στον πίνακα καταγραφής των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και στον τομέα των δεξιοτήτων συμπεριφοράς παρατηρούμε μείωση των αρνητικών και παραβατικών συμπεριφορών (μεταβολή δύο και ενός εξαμήνου προς τα πάνω αντίστοιχα) και συγχρόνως αύξηση των θετικών συμπεριφορών (μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω). Συγκεκριμένα, υπάρχει

βελτίωση στους Μ.Ο. αποκλίσεων στις δεξιότητες συμπεριφοράς: -1,333 από τη γραμμή βάσης σε σχέση με τις αρχικές: -2,333 και ενδιάμεσες παρατηρήσεις: -2,667. Ο μαθητής είναι περισσότερο συνεργάσιμος με τους συμμαθητές του, έχει σταματήσει να σπρώχνει και να πετάει το φαγητό του όταν νευριάζει και επίσης ζητάει ευγενικά να κάνει παρέα μαζί τους.

Στις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας και στη συναισθηματική οργάνωση παρατηρήθηκε μεταβολή δύο εξαμήνων προς τα πάνω ύστερα από τη μεγάλη καμπή που έκανε όταν επέστρεψε από τις διακοπές των Χριστουγέννων. Ακόμη, παρατηρούμε αλλαγές τον προφορικό λόγο και στις νοητικές ικανότητες, αφού αυξήθηκε η συγκέντρωση προσοχής του. Συνέπεια αυτού ήταν και η βελτίωση στις δεξιότητες της γλώσσας και των μαθηματικών (μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ										Τάξη φοίτησης: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία: 5/11/2013 (ωθ. γραμμή) 10/01/2014: (κόκκινη γραμμή) 07/05/2014: (πράσινη γραμμή)		
Ονομα μαθητή: Ν.Μ.														
Διδακτική προτεραιότητα: Κατανόηση Λογοτεχνικού Κειμένου														
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
αυτονομία	κειανότητα	λέμελη	μάερωση	προφορικό λόγο	ψηφιακή κότερα	νοητικές ικανότητες	συνασθητική ικανότητα	λογορρο	δριστηρο	πρόβλε	απόλυση προβλήματων	θεατικές συμπεριφορές	αυτονομία	5
β' ες. Α' Τυμ-														
α' ες. Α' Τυμ														
β' ες. ΣΤ' Δημ														
α' ες. ΣΤ' Δημ														
β' ες. Ε' Δημ														
α' ες. Ε' Δημ														
β' ες. Δ' Δημ														
α' ες. Δ' Δημ														
β' ες. Γ' Δημ														
α' ες. Γ' Δημ														
β' ες. Β' Δημ														
α' ες. Β' Δημ														
β' ες. Α' Δημ														
α' ες. Α' Δημ														
β' ες. Νηπ														
α' ες. Νηπ														

Πίνακας 1. Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες,

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων σχετικά με την πρώτη υπόθεση, παρουσιάστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις. Το σύνολο των συνεντευξιζόμενων υποστήριξαν ότι το πρόβλημα του ελλείμματος προσοχής κατά πρώτον επηρεάζει και έπειτα, η αποδοχή του από τους γονείς διευκολύνει κατά πολύ τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον.

Οι γονείς του Ν.Μ. συμφωνούν στο γεγονός ότι η ΔΕΠΥ επηρεάζει τις σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια, λέγοντας χαρακτηριστικά ο πατέρας: «Επηρεάζει αρκετά. Όχι τόσο τις σχέσεις με τη σύζυγο, με το παιδί περισσότερο» και η μητέρα: «Εντάξει, επηρεάζει στο ότι δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε μερικές φορές. Ξεχνιόμαστε

από την καθημερινότητα». Όμως, ενώ ο πατέρας υποστηρίζει ότι υπάρχει κοινός τρόπος χειρισμού των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠΥ, η άποψη της μητέρας παρουσιάζει αντιφάσεις: «Δε νομίζω ότι διαφωνούμε, αλλά δεν το κάνουμε στην καθημερινότητα, γιατί καμιά φορά ξεχνιόμαστε από τα προβλήματά μας. Αλλά, νομίζω ότι και ο άντρας μου έχει καταλάβει ότι θέλει ειδική μεταχείριση ο Ν.Μ. Αυτός μπορεί να διαφωνεί, γιατί καμιά φορά μου λέει ότι δε χρειάζεται η ψυχολόγος ή ο λογοθεραπευτής λέγοντας: ‘Και τι του κάνουν;’, αλλά αυτό μας είπαν από το ΚΕΔΔΥ. Εκεί ερχόμαστε λίγο σε αντίθεση». Σε αυτήν την περίπτωση δεν είμαστε σίγουροι αν υπάρχει πλήρης αποδοχή του προβλήματος και από τους δύο γονείς του Ν.Μ., έτσι ώστε να ακολουθείται κοινή γραμμή στο σπίτι για να διευκολύνεται η υπάρχουσα κατάσταση.

Η ψυχολόγος και ο λογοθεραπευτής συμφωνούν απόλυτα στο ότι η αποδοχή του προβλήματος της ΔΕΠ-Υ διευκολύνει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

Ψυχολόγος: «Το πρόβλημα από μόνο του επηρεάζει την όλη κατάσταση στην οικογένεια, γιατί το πρόβλημα είναι πάρα πολύ εμφανές. Η διάσπαση προσοχής, η παρορμητική συμπεριφορά επηρεάζει από μόνο του την όλη εικόνα. Είναι ένα παιδί το οποίο δε συνεργάζεται, είναι ένα παιδί που προτρέχει, μιλάει συνέχεια, δεν ακούει όταν τον ρωτάς κάτι γιατί θα πει αυτό που έχει στο μυαλό του. Η αποδοχή διευκολύνει, γιατί δίνει απάντηση σε πολλά πράγματα. Είναι ξεκάθαρο πάντα».

Ερευνήτρια: «Στη συγκεκριμένη περίπτωση πιστεύετε ότι οι γονείς το έχουν αποδεχτεί και έχουν κοινή γραμμή μεταχείρισης;».

Ψυχολόγος: «Προσπαθούν».

Ερευνήτρια: «Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι η αποδοχή του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει ώστε να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους;».

Ψυχολόγος: «Επηρεάζει τις απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από το παιδί. Αφού συνειδητοποιούν ότι το παιδί τους έχει ένα τέτοιο πρόβλημα, εστιάζουν λίγο παραπάνω σε αυτό, το οποίο θα το αποδεσμεύσει σε συναισθηματικό επίπεδο και σε κοινωνικό και ίσως κοιτάζουν λίγο διαφορετικά τη μάθηση εφ’ όσον δε το θεωρούν πλέον πρωτεύον».

Λογοθεραπευτής: «Σίγουρα το να γίνει η διάγνωση ενός παιδιού με ΔΕΠΥ είναι ένα κομμάτι που προϋποθέτει αρκετό χρονικό διάστημα, δεν είναι εύκολη διαδικασία.

Πρέπει να συνεργαστούν ειδικοί με πρώτους και κύριους αναπτυξιολόγους και παιδοψυχιάτρους, κάτι το οποίο καθυστερεί συνήθως για να γίνει σωστή διάγνωση χωρίς αποκλίσεις. Όσο διαρκεί η διαδικασία μερικές φορές αφήνει τους γονείς να μην έχουν απτή γνώμη ή γνώση επί του θέματος με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξηγήσουν τις συμπεριφορές του παιδιού. Παρ' όλο που η κλινική εικόνα είναι το παιδί το παρορμητικό, το ζημιάρικο, το αδέξιο, κ.λπ.».

Ερευνήτρια: «Αν γίνει διάγνωση μπορεί να μην το αποδεχτούν; Αυτό επηρεάζει τις σχέσεις στην οικογένεια;».

Λογοθεραπευτής: «Από τη στιγμή που γίνει η διάγνωση, κάθε ειδικός θα συζητήσει με τους γονείς. Οφείλει να τους εξηγήσει για τους τομείς που επηρεάζει η ΔΕΠ-Υ στο παιδί, ποιος θα είναι ο τρόπος αντιμετώπισης και τι χρειάζεται να γίνει για να μπορέσουμε να ελαχιστοποιήσουμε τα συμπτώματα. Οι γονείς πολλές φορές είναι δύσκολο να δεχτούν, χωρίς αυτό να είναι κανόνας τη φύση της ιδιαιτερότητας του παιδιού τους. Σε αρκετά σημεία έχουμε δει γονείς να δηλώνουν άρνηση, αλλά έχουμε δει και γονείς πρόθυμους να συνεργαστούν σε όλους τους τομείς. Δεν είναι τόσο δύσκολο το θέμα της αποδοχής στη ΔΕΠΥ, γιατί είναι κάτι απτό, δεν είναι σαν τον αυτισμό, για παράδειγμα. Οι ενδοοικογενειακές σχέσεις επηρεάζονται πολλές φορές όταν δεν έχουν κοινή γραμμή και στόχους για την αντιμετώπιση του θέματος του παιδιού... Οι ασκοί του Αιόλου ανοίγουν όταν το παιδί χρειάζεται να φοιτήσει στο Σχολείο (πρώτα στο νηπιαγωγείο και ύστερα στο δημοτικό), όπου οι εκπαιδευτικές- μαθησιακές ικανότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις με την ομάδα, η συνεργασία ή οι πιθανές γνωστικές ελλείψεις δημιουργούν μια ανομοιογένεια σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά».

Ερευνήτρια: «Στην περίπτωση του Ν.Μ. οι γονείς έχουν μεταξύ τους κοινή γραμμή;».

Λογοθεραπευτής: «Ο Ν.Μ. άργησε να ξεκινήσει τις θεραπείες. Αν παρατηρήσουμε το ιστορικό του παιδιού, η καθυστερημένη ανάληψη πρωτοβουλίας με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, μας δηλώνουν ότι οι γονείς δεν είχαν αποδεχτεί από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας την ιδιαιτερότητα που εμφανίζει ο Ν.Μ. παρ' όλα τα ορατά συμπτώματα στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον».

Ερευνήτρια: «Τώρα πιστεύετε κατά τη γνώμη σας ότι το έχουν αποδεχτεί;».

Λογοθεραπευτής: «Μετά από δύο χρόνια εξακολουθεί να υπάρχει μια διχασμένη οικογενειακή ατμόσφαιρα. Βλέπουμε μια ιδιαίτερη πρωτοβουλία από την πλευρά της

μητέρας ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών του Ν.Μ., η οποία πηγάζει από το μητρικό ένστικτο και από κάποιες πληροφορίες συσσωρευμένες κατά βάση από πηγές που έκαναν αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες και στη ΔΕΠ-Υ. Από την άλλη, ο πατέρας δηλώνει άρνηση. Βιώνοντας δύο διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης έχουν προκληθεί εντάσεις μεταξύ των γονέων αλλά και με το παιδί».

Ερευνήτρια: «Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι η αποδοχή του ελλείμματος προσοχής από τους γονείς διευκολύνει ώστε να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους;».

Λογοθεραπευτής: «Σίγουρα το ενδιαφέρον των γονιών ως προς το εκπαιδευτικό κομμάτι μέσα από την αποδοχή του προβλήματος της ΔΕΠ-Υ δημιουργεί και συνεργασία με το σχολείο και εξασφαλίζει ένα πιο σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο μαθητή, καθώς θα υπάρχει πιο υγιή συνεργασία με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και σε σχέση με τις δυνατότητες, τις οποίες εμφανίζει το παιδί, θα δημιουργεί μια προωθητική ατμόσφαιρα σε εκπαιδευτικό ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο· μέσω της επιβράβευσης».

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος της υπόθεσης που αφορά τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον και οι δύο γονείς παρουσιάζουν το προφίλ του παιδιού με τον ίδιο τρόπο, λέγοντας χαρακτηριστικά ο πατέρας: «Το πρόβλημα τον επηρεάζει. Δυσκολοκάνει παρέες και μέσα και έξω από το σχολείο. Θέλει να επιβληθεί στους άλλους. Και επειδή δεν μπορεί να επιβληθεί στα μεγαλύτερα παιδιά και στα παιδιά της ηλικία του, γι' αυτό κάνει παρέες με μικρότερα παιδιά. Είναι και κάτι άλλο. Δεν προσπαθεί να κάνει τους κανόνες του παιχνιδιού για να μπορέσει να συμμετέχει σαν ομάδα», και η μητέρα: «Δε νομίζω ότι έχει καλή σχέση με τα παιδιά. Δεν μπορεί να παίξει όπως πρέπει. Θέλει να κάνει αυτός τα δικά του, τα οποία όμως ενοχλούν τους άλλους και μπορεί μετά αυτοί να τον προσβάλλουν. Κάτι τον πειράζει. Κάπως αντιδρά διαφορετικά. Αντιδρά αρνητικά. Γι' αυτό και δεν μπορεί να κάνει εύκολα παρέες με παιδιά και κλείνεται στον εαυτό του».

Από τη συνέντευξη της ψυχολόγου και του λογοθεραπευτή, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα, συμπεραίνουμε πως η αποδοχή της ΔΕΠ-Υ από τους γονείς διευκολύνει και τις σχέσεις του παιδιού με τους υπόλοιπους μαθητές και την ένταξή του στη σχολική κοινότητα.

Ψυχολόγος: «Οποσδήποτε παίζει ρόλο, γιατί αν το έχουν αποδεχτεί και έχουν συνεργαστεί στο πώς θα το διαχειριστούν, αυτό είναι σημαντικό γιατί επηρεάζει την

ίδια συμπεριφορά του παιδιού, οπότε και αυτό μαθαίνει να το διαχειρίζεται. Ναι, φυσικά, θα δώσει στο παιδί κάποιες οδούς, έτσι ώστε να αλλάξει κι αυτό τους τρόπους προσέγγισης προς τους άλλους συμμαθητές. Σαφέστατα και μπορεί να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα. Χρειάζεται βέβαια απόλυτη συνεργασία με τη Διεύθυνση του Σχολείου, αλλά κυρίως με το δάσκαλο ή δασκάλα και με τους γονείς. Πάντα στοχεύουμε σε αυτή την τριαδική συμμαχία: γονέας, σχολείο, παιδί. Και πλέον μπαίνει και ειδικός από τη μια σκοπιά με συντονιστικό ρόλο που θα τον έβαζα λίγο περισσότερο σε συνεργασία με τους γονείς. Σαφέστατα μπορεί να ενταχθεί και μπορεί και μια χαρά».

Λογοθεραπευτής: «Η αποδοχή παίζει πρωταρχικό ρόλο στην περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού, διότι μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι δύο γονείς μπορούν να συμμετάσχουν στο οποιοδήποτε θεραπευτικό πλάνο με συνοδούς θεραπευτές ή στο οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλάνο με συνοδούς τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι σαφείς οδηγίες, αλλά και η ευελιξία των γονέων ως προς την ιδιαιτερότητα του παιδιού θα δημιουργήσει θεραπευτικές και εκπαιδευτικές βάσεις, καθώς και γερά οικογενειακά θεμέλια. Δε θα συγχύζει το παιδί, λόγω ότι θα υπάρχει κοινή γραμμή και επίσης οι ομαλές οικογενειακές σχέσεις θα ενθαρρύνουν το παιδί για να καλύψει κενά. Στην περίπτωση του Ν.Μ. σαφώς επηρεάζει η απουσία κοινής γραμμής και κοινού κέντρου λήψης αποφάσεων ως προς το παιδί, διότι συνήθως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν να καλύψουν έντονη χειριστική συμπεριφορά και θα προσπαθήσουν να υιοθετήσουν την άποψη η οποία θα τους είναι λιγότερο επιβαρυνμένη και στην οικογενειακή και στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική τους ζωή στη σχολική κοινότητα. Εκτός αυτού οι συγκρουσιακές σχέσεις στην οικογένεια οξύνουν οποιαδήποτε πιθανή νευροβιολογική διαταραχή μπορεί να έχει το παιδί, αποδιοργανώνουν. Κάθε παιδί με ΔΕΠ-Υ βρέχεται αναλόγως κάτω από την ομπρέλα της διαταραχής που λέγεται ΔΕΠ-Υ. Ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, την πρώιμη παρέμβαση και το κίνητρο που εμφανίζει μια οικογένεια, ένα παιδί μπορεί να φτάσει σε σημείο που θα καλύψει τις δυσκολίες του, σε σημείο που να είναι κοινωνικά λειτουργικό».

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως η προσπάθεια των γονιών για κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ επιδρά σημαντικά στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

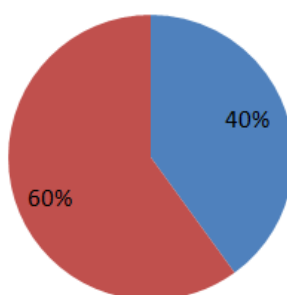
Γ.1.2. Ποσοτικά δεδομένα

Οι απαντήσεις που πήραμε από τη διεξαγωγή πειραματικής διαδικασίας στο μαθητή με τη χρήση κοινωνικής ιστορίας που έχει θέμα την οικογένεια και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, ήταν πολύ ενδιαφέρουσες. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία έχει να κάνει με μια κοινωνική συμπεριφορά, την οποία συνηθίζει ο Ν.Μ. να κάνει στο σπίτι· δεν έχει την υπομονή να συζητήσει με τους γονείς του γιατί βαριέται, νευριάζει και πηγαίνει στο δωμάτιό του. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός αφορμώμενη από αυτή τη συμπεριφορά, την οποία συμπεριέλαβε μέσα στην κοινωνική ιστορία, προσπάθησε να υποδείξει την επιλογή θετικών συναισθημάτων και να ενισχύσει τη θετική συμπεριφορά.

Ο μαθητής αφού διάβασε την κοινωνική ιστορία έπρεπε να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν το κείμενο. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε πέντε φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Παρατηρήσαμε, σύμφωνα με το γράφημα 1, ότι το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων ήταν σχετικά μεγάλο (60%) σε σχέση με το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (40%) και το αποδώσαμε στο γεγονός ότι ο Ν.Μ. ανταποκρίθηκε σύμφωνα με την πραγματικότητα που επικρατούσε στο σπίτι και όχι σύμφωνα με το κείμενο. Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι στην τελευταία ερώτηση του πειράματος που αφορούσε τη θετική συμπεριφορά ‘Τι είναι καλό να κάνω όταν συζητάμε;’, ο μαθητής απάντησε σωστά ‘να περιμένω με υπομονή’ όλες τις φορές. Τα παραπάνω περιγράφουν την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι, το οποίο οφείλεται στις επιπτώσεις των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ.

Πείραμα 1ο

■ ΣΩΣΤΟ ■ ΛΑΘΟΣ



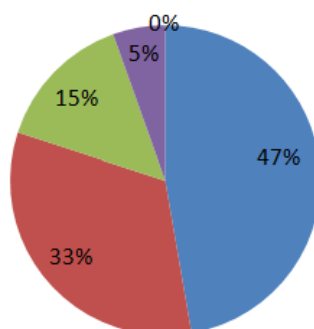
Γράφημα 1. Πείραμα- Οικογένεια

Ύστερα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων βρέθηκαν τα εξής αποτελέσματα σχετικά με την πρώτη υπόθεση. Στα πέντε πρώτα ερωτήματα που αφορούσαν την αποδοχή του προβλήματος της ΔΕΠ-Υ από τους γονείς και την επιρροή που έχει αυτή

στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον καθώς και στην ένταξη στη σχολική κοινότητα, το 47% των ερωτηθέντων απάντησε ότι συμφωνούν πάρα πολύ, το 33% απάντησε ότι συμφωνούν αρκετά, το 15% μέτρια, ενώ μόλις το 5% απάντησε πως συμφωνεί λίγο. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν επέλεξε την απάντηση ‘καθόλου’ (γράφημα 2).

Γράφημα 1ης υπόθεσης

■ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ■ ΑΡΚΕΤΑ ■ ΜΕΤΡΙΑ ■ ΛΙΓΟ ■ ΚΑΘΟΛΟΥ



Γράφημα 2. Ερωτήσεις για οικογένεια- Σχέσεις

Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε πως από τα αποτελέσματα ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων (το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησαν ‘πάρα πολύ’ και ‘αρκετά’) και από τα αποτελέσματα ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων διαπιστώνουμε πως η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται πλήρως.

Γ.2. Αποτελέσματα δεύτερης υπόθεσης

Γ.2.1. Ποιοτικά δεδομένα

Η δεύτερη υπόθεση σχετίζεται με το γεγονός της υιοθεσίας και κατά πόσο έχει διευκολύνει την οικογένεια στην κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ.

Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των γονέων του Ν.Μ., καθώς και της ψυχολόγου και του λογοθεραπευτή που τον παρακολουθούν, παρατηρήσαμε τα εξής. Ο πατέρας θεωρεί πως δεν έχει κάποια σχέση το γεγονός της υιοθεσίας με τη ΔΕΠ-Υ, ενώ η μητέρα υποστηρίζει πως έχει σχέση λέγοντας χαρακτηριστικά: «Την έχει δυσκολέψει την κατάσταση επειδή τον απασχολεί κι αυτόν αυτό το θέμα. Έχει πολλά στο μυαλό του. Τον απασχολεί, τον βασανίζει, όταν το ξέρουν άλλοι ότι είναι υιοθετημένος. Δεν εκδηλώνεται εύκολα. Μου λέει για τα άλλα παιδιά. Μια συμμαθήτριά του του είπε ότι ξέρει ότι είναι υιοθετημένος. Και ο Ν.Μ. κάνει κάποιες

φωνές, κάτι τσιρίδες. Τώρα αν λέει αλήθεια ή ψέματα, δεν ξέρω. Γιατί, μου λέει και ψεματάκια. Τα κάνει και αυτά. Δεν μπορείς να του έχεις εμπιστοσύνη. Αν με πλάγιο τρόπο θέλει να μου πει κάτι άλλο; Εμείς προσπαθούμε να τον ενθαρρύνουμε. Τώρα έχει αρχίσει την αντίδραση. Όταν τον στενοχωρείς σε κάτι και του λες όχι, δε θα γίνει αυτό που μας λέει, απαντά 'Τότε γιατί με πήρατε; Για να με βασανίζετε;', αλλά εγώ δεν απαντώ σε αυτά. Μπορεί να το σκέφτομαι μετά, αλλά εκείνη την ώρα δεν απαντώ».

Όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, η ψυχολόγος υποστηρίζει ότι το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει τις σχέσεις με τους γονείς, όμως δε συμφωνεί πως υιοθεσία και ΔΕΠ-Υ συνδέονται με κάποιο τρόπο.

Ψυχολόγος: «Δε νομίζω ότι παίζει ρόλο. Δεν επηρεάζει το ένα το άλλο. Η υιοθεσία και η ΔΕΠΥ είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Δεν μπαίνει το ένα στα χωράφια του άλλου. Επηρεάζει τη σχέση με τους γονείς, όχι με τους άλλους. Κοίταξε, ποτέ δεν μπορείς να ξέρεις πώς το αισθάνεται η ψυχούλα του μέσα, γιατί είναι μια εγκατάλειψη αυτό. Αυτό έχει βάθος πολύ. Στην περίπτωση του Ν.Μ., αυτά τα ερωτήματα που κάνει οπωσδήποτε σε ξυπνάνε. Έχει αρχίσει και λέει 'Να πάρουμε κι άλλο παιδί'. Ξεπηδάνε θέματα γιατί τρομάζει και λέει: 'Α! Δεν μπορεί να κάνει η μαμά άλλα παιδιά, να πάρουμε άλλο ένα παιδάκι. Κι άμα έχω κι άλλο αδερφάκι; Πού το ξέρω εγώ;'. Οι ερωτήσεις αρχίζουν και ωριμάζουν, γίνονται πολύ πιο συνειδητές και επειδή οι γονείς τσιμπάνε πάρα πολύ, αυτός θα τους χειρίζεται καλά».

Από την άλλη πλευρά, ο λογοθεραπευτής υποστηρίζει πως συνδέεται άμεσα το γεγονός της υιοθεσίας με τα προβλήματα που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις του παιδιού ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, λέγοντας:

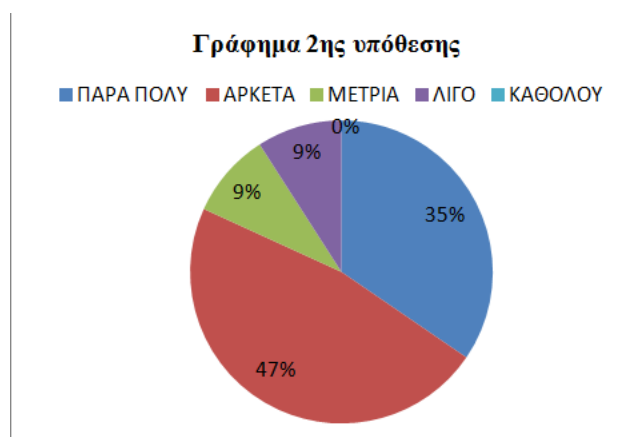
Λογοθεραπευτής: «Σχετικά με το γεγονός της υιοθεσίας, λόγω του ότι οι γονείς είχαν αντιμετωπίσει όλα τα θέματα με την απόκτηση ενός παιδιού και στην προσπάθεια να υιοθετήσουν ένα, σίγουρα σε μια πιθανή δυσκολία που θα εμφανίσει το παιδί στο μέλλον κάνει τους γονείς πιο επιρρεπείς ως προς τις σχέσεις τους με το παιδί ή την αποδοχή της οποιασδήποτε δυσκολίας. Όσο αναφορά τη ΔΕΠ-Υ, για ένα παιδί που είναι υιοθετημένο, δεν υπάρχουν στοιχεία κληρονομικότητας ή πληροφορίες που έχουν να κάνουν με την περίοδο εγκυμοσύνης ή τοκετού και αυτό δημιουργεί κάποια εμπόδια σχετικά με τη διάγνωση ή την κατανόηση. Επηρεάζει και ψυχοσυναισθηματικά και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Από τη στιγμή που το παιδί

επιβαρύνεται ψυχοσυναισθηματικά, γνωρίζει για την υιοθεσία και δεν το αποδέχεται πλήρως, αυτό επιβαρύνει την κατάσταση. Η ομαλή ψυχοσυναισθηματική κατάσταση βοηθάει την αντιμετώπιση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ».

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ποικίλλουν αρκετά, διότι οι απόψεις δίστανται. Ο πατέρας και η ψυχολόγος πιστεύουν πως υιοθεσία και ΔΕΠΥ δεν έχουν καμία σχέση και δεν επηρεάζει το ένα το άλλο, σε αντίθεση με την μητέρα και το λογοθεραπευτή που υποστηρίζουν πως συνδέονται άμεσα. Ωστόσο η ψυχολόγος δέχεται πως το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει την ψυχολογία του παιδιού και τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια.

Γ.2.2. Ποσοτικά δεδομένα

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και των ερωτήσεων που ήταν σχετικές με τη δεύτερη υπόθεση βρέθηκε ότι το 47% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν πως το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει αρκετά και μάλιστα διευκολύνει την κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ. Το 35% απάντησε πως το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει πάρα πολύ και 9% απάντησε πως επηρεάζει μέτρια. Ακόμη, ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών, δηλαδή το υπόλοιπο 9% απάντησε πως επηρεάζει λίγο και κανένας από τους ερωτηθέντες δεν επέλεξε την απάντηση 'καθόλου'.



Γράφημα 3. Ερωτήσεις για υιοθεσία

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει κατά ένα μεγάλο βαθμό τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και διευκολύνει την κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ. Επομένως, επαληθεύεται η δεύτερη υπόθεση.

Γ.3. Αποτελέσματα τρίτης υπόθεσης

Γ.3.1. Ποιοτικά δεδομένα

Η τρίτη υπόθεση αξιολογεί το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με βάση την αποτελεσματικότητά του επάνω στο μαθητή με σκοπό την ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και την τόνωση του αυτοσυναίσθημάς του.

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, όπου φαίνονται οι μεταβολές στη μαθησιακή ετοιμότητα των αναπτυξιακών περιοχών στις τελικές παρατηρήσεις (7/5/2014) σε σχέση με τις αρχικές (5/11/2013) και τις ενδιάμεσες (10/1/2014), παρατηρούμε τα εξής. Στις νοητικές ικανότητες και μάλιστα στη συγκέντρωση προσοχής παρατηρούμε μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω. Το υποστηρικτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και προσέλκυσε το ενδιαφέρον του αρκετά αφού σχεδιάστηκε με βάση τα χρώματα που του αρέσουν και με εικόνες από το αγαπημένο του ζώο. Επίσης, η ακουστική του μνήμη βελτιώθηκε (ένα εξάμηνο προς τα πάνω), ως αποτέλεσμα της αύξησης της συγκέντρωσης προσοχής του, ενώ η οπτική μνήμη και η εργαζόμενη μνήμη, οι συλλογισμοί και η λογικομαθηματική σκέψη παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο.

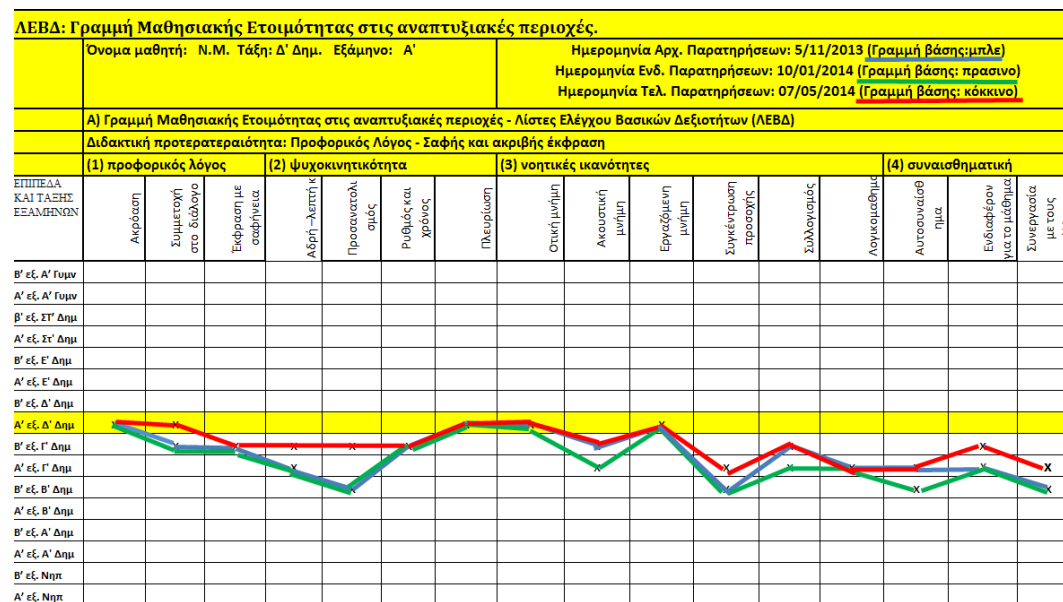
Η αύξηση της συγκέντρωσης προσοχής έχει συνέπειες και στον προφορικό λόγο, καθώς χρειάζεται λιγότερο χρόνο για να συγκεντρωθεί και να ανταποκριθεί π.χ. σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Εδώ παρατηρούμε μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω στη συμμετοχή στο διάλογο, αφού άρχισε να ζητά ευγενικά να συμμετέχει στο παιχνίδι με τους συμμαθητές στο διάλειμμα.

Στη συναισθηματική οργάνωση έχουμε μεταβολή της τάξεως του ενός εξαμήνου προς τα πάνω σε σχέση με τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (10/1/2014) και στις τρεις ενότητες, αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για το μάθημα και συνεργασία με τους άλλους. Λόγω της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος και της παροχής κινήτρων μέσα από το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ, δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση και ολοκληρώνει τις εργασίες του. Ακόμη, με την επιβράβευση (λεκτική ή μη) και την ενθάρρυνση προς ζήτηση βοήθειας για να ολοκληρώσει τις εργασίες του, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του και τονώνεται το αυτοσυναίσθημά του.

Αλλαγές σημειώνονται και στην ψυχοκινητικότητα και ιδιαίτερα στον τομέα του προσανατολισμού (μεταβολή δύο εξαμήνων προς τα πάνω), αφού συντονίζει πιο εύκολα τις κινήσεις του στο χώρο.

Οι μεταβολές στους Μ.Ο. των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης που παρατηρήσαμε στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας στις τελικές παρατηρήσεις μας από τις ΛΕΒΔ (νοητικές ικανότητες: -0,968, συναισθηματική οργάνωση: -1,278, προφορικός λόγος: -0,44, ψυχοκινητικότητα: -0,82.) μας επιβεβαιώνουν τη βελτίωση

σε σχέση με τις ενδιάμεσες (νοητικές ικανότητες: -1,519, συναισθηματική οργάνωση: -2,57, προφορικός λόγος: -0,604, ψυχοκινητικότητα: -1,19) και αρχικές παρατηρήσεις (νοητικές ικανότητες: -1,223, συναισθηματική οργάνωση: -1,96, προφορικός λόγος: -0,593, ψυχοκινητικότητα: -1,34).


















Πίνακας 2. Μαθησιακή Ετοιμότητα

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, όπου φαίνονται οι μεταβολές στη γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) στις τελικές παρατηρήσεις (7/5/2014) σε σχέση με τις αρχικές (5/11/2013) και τις ενδιάμεσες (10/1/2014), παρατηρούμε τα εξής. Όπως αναφέραμε προηγουμένως με την προσέλκυση του ενδιαφέροντος μέσα από το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ είδαμε βελτίωση στη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή. Αυτό έχει συνέπειες στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες καθώς παρατηρούμε μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω στην ανάγνωση, στην κατανόηση και τη γραφή, καθώς και στα μαθηματικά. Η ίδια εξέλιξη σημειώνεται και στις κοινωνικές δεξιότητες. Ενδυναμώθηκε η προσαρμογή και η αυτονομία του μαθητή στο περιβάλλον, καθώς και η κοινωνική του συμπεριφορά. Στις δημιουργικές δεξιότητες ο μαθητής βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο (γραμμή βάσης), ενώ στην προεπαγγελματική ετοιμότητα έχουμε πάλι μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ	Όνομα μαθητή: Ν.Μ.	Τάξη φοίτησης: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 5/11/2013 (πράσινη γραμμή), 10/01/2014 (κόκκινη γραμμή), 07/05/2014 (μπλε γραμμή)
Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)		
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κατανόηση		
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)	Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)	Κοινωνικές Δεξιότητες (3)
Προφ. Λόγος Ψυχοκινητικά ότητα Νοητ ικανοτ Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση Κατανόηση Γραφή Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον Κοιν. Συμπεριφ. Προσαρμογή στο περιβ
	Δημοιονυγκές Δραστηριότητες (4) Ελεύθ. Χρόνος Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5) Προεπαγγ. Δεξιότη Επαγγ. προσανατολισμός
Β' εξ. Α' Γυμν		
Α' εξ. Α' Γυμν		
β' εξ. ΣΤ' Δημ		
Α' εξ. Στ' Δημ		
Β' εξ. Ε' Δημ		
Α' εξ. Ε' Δημ		
Β' εξ. Δ' Δημ		
Α' εξ. Δ' Δημ		
Β' εξ. Γ' Δημ		
Α' εξ. Γ' Δημ		
Β' εξ. Β' Δημ		
Α' εξ. Β' Δημ		
Β' εξ. Α' Δημ		
Α' εξ. Α' Δημ		
Β' εξ. Νηπ		
Α' εξ. Νηπ		

Πίνακας 3. ΠΑΠΕΑ

Επίσης, στο έντυπο καθημερινής καταγραφής του μαθητή, όπως φαίνεται στην εικόνα 1, ύστερα από την ολοκλήρωση όλων των βημάτων του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ο Ν.Μ. ζωγράφησε χαρούμενα ανθρωπάκια. Ενώ εξέφρασε κάποιες δυσκολίες, του άρεσε όλη η διαδικασία, τον ενθουσίασε το γεγονός πως η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έφτιαξε το υλικό (ντοσιέ με βέλκτρον) ειδικά για αυτόν και έδειχνε χαρούμενος όταν κατάφερνε να ολοκληρώσει τις εργασίες του. Έτσι, σε συνδυασμό με την επιβράβευση (λεκτική ή μη), αυτό είχε ως αποτέλεσμα την τόνωση του αυτοσυναισθήματός του.

Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας	Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα	Δε μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω	Έτσι κι έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες αλλά τα πάλεψα.
1 ^η εκπαιδευτική παρέμβαση 5/2/2014			
2 ^η εκπαιδευτική παρέμβαση 7/2/2014			
3 ^η εκπαιδευτική παρέμβαση 10/2/2014			
4 ^η εκπαιδευτική παρέμβαση 12/2/2014			
5 ^η εκπαιδευτική παρέμβαση 14/2/2014			

Εικόνα 1. Έντυπο καθημερινής καταγραφής

Αναλύοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων, διαπιστώνουμε πως το σύνολο των συνεντευξιζόμενων συμφωνεί στο ότι το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) βοηθάει

αποτελεσματικά στην ανάπτυξη συγκέντρωσης του μαθητή και στην τόνωση του αυτοσυναισθήματός του.

Πιο συγκεκριμένα, από τη συνέντευξη των γονιών του Ν.Μ., η μητέρα συμφωνεί στη βοήθεια που του προσφέρει σχετικά με το πρόβλημα της συγκέντρωσης προσοχής λέγοντας: «Εγώ υποθέτω ότι βοηθάει, γιατί βάζει κάποιο στόχο. Όταν του λες ότι θα πάρει κάτι αν το κάνει αυτό, το κάνει γιατί έχει κίνητρο. Δίνει περισσότερο προσοχή». Ο πατέρας τονίζει τη σημασία της επιβράβευσης όταν καταφέρνει τους στόχους του προγράμματος, λέγοντας: «Τον βοηθάνε, γιατί αν ο Ν.Μ. κάνει κάτι πρέπει να το επιβραβεύσεις. ‘Αν κάνεις αυτό, θα πάρεις κάτι’. Του βάζεις στόχους».

Η ψυχολόγος συμφωνεί, αλλά με προϋποθέσεις, τονίζοντας τη σημασία του χώρου και του χρόνου που γίνεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς και από τον ειδικό (παιδαγωγός ειδικής ή γενικής αγωγής, κ.α.) που θα το επιμεληθεί. Αν γίνεται, δηλαδή, μέσα στη γενική τάξη παράλληλα με τη ροή των μαθημάτων, έξω από την τάξη σε ένα χώρο όπου θα είναι ο μαθητής μόνος του, την ώρα του διαλείμματος, κ.λπ. παίζει ρόλο. Συγκεκριμένα αμφιταλαντεύεται, όπως βλέπουμε στο ακόλουθο απόσπασμα:

Ψυχολόγος: «Θα έχει χρόνο η δασκάλα της τάξης; Ναι, από έναν άλλο δάσκαλο. Πότε; Στα διαλείμματα; Αυτό δεν μπορώ να είμαι σίγουρη, γιατί μπορεί να του στερεί το διάλειμμα. Αν ήταν όμως παράλληλα... ίσως... θέλει προσοχή. Εκεί θα βάλω ένα ερωτηματικό. Δεν ξέρω αν όντως... Σίγουρα αν είναι σαν παιχνίδι. Αλλά πρέπει να είναι τόσο παιχνίδι; Είναι ανάλογα ο παιδαγωγός πώς θα το κάνει. Θα προτιμούσα μία παράλληλη διαδικασία από άλλον δάσκαλο. Να είναι σε ένα ενταγμένο, σε πιο ήρεμο περιβάλλον, να μην υπήρχε η φασαρία έξω. Θα έπαιζαν και αυτά το ρόλο τους. Αλλά νομίζω ότι σίγουρα θα βοηθούσε, αλλά υπό προϋποθέσεις. Γιατί τώρα στο σχολικό περιβάλλον... δεν ξέρω αν αξίζει τον κόπο να πάρω αυτό το παιδί που έχει απλά ΔΕΠΥ έξω από την τάξη, ενώ το ζητούμενο είναι η ένταξή του. Αν αυτό μπορεί να γίνει την ώρα του μαθήματος, δηλαδή να βάζω μέσα στο λόγο του την περιγραφή, να του δίνω τα ερεθίσματα που θέλει... αν γινόταν την ώρα του μαθήματος θα βόλευε. Θα ήταν πιο χρήσιμο, θα βοηθούσε και στην ένταξη. Σίγουρα, βέβαια να είναι εξατομικευμένο. Όταν θα είναι πολύ σωστό και ακριβώς επάνω σε αυτό που λείπει από το παιδί και θα τονώσουμε φυσικά κομμάτι από αυτό και θα το επιβραβεύσουμε βέβαια. Θα αναπτύξει όλων των ειδών τις ικανότητες. Οποσδήποτε, πρόγραμμα που

στοχεύουμε σε αυτό ακριβώς που το παιδί ζητά, σίγουρα θα έχει αποτέλεσμα και θα έχει αποτέλεσμα όχι μόνο μέσα αλλά και έξω από το σχολείο».

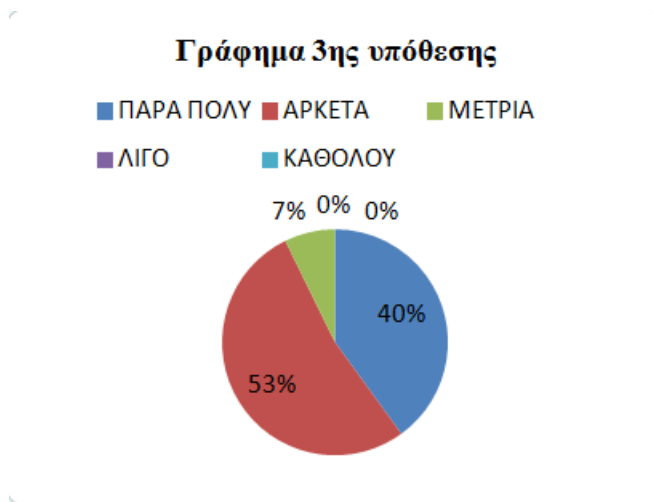
Η γνώμη του λογοθεραπευτή σχετικά με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την αποτελεσματικότητά του είναι επίσης θετική, όπως αναφέρει και ο ίδιος παρακάτω:

Λογοθεραπευτής: «Η ΔΕΠ-Υ είναι μια νευροβιολογική διαταραχή που κατά πρώτον πρέπει να ξεκινήσει να παρατηρείται ιατρικά και να κρίνει ο γιατρός, βάση της σοβαρότητας του προβλήματος, αν χρειάζεται αγωγή για να βοηθηθεί. Μετά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, να δομηθεί ένα θεραπευτικό, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με άλλους ειδικούς, όπου να αξιολογηθεί ο κεντρικός άξονας των δυσκολιών του παιδιού και με την κατάλληλη παρέμβαση μέσα από τις δυνατότητες του παιδιού να γίνει προσπάθεια εκτοπισμού των αδυναμιών. Όσο πιο νωρίς ξεκινήσουμε να παρατηρούμε και να παρεμβαίνουμε σε ένα παιδί με ένα στοχευμένο μεικτό πρόγραμμα με τη συνεργασία των ειδικών και την οικογένεια, τόσο πιο μεγάλες πιθανότητες θα υπάρχουν στο να μπορέσει το παιδί να μειώσει, βάση της κλίμακας των συμπτωμάτων που εμφανίζει, την κλινική του εικόνα. Εφ' όσον υπάρχει η στοχευμένη κοινή παρέμβαση και το παιδί βελτιώνεται ως προς τις ικανότητές του ή ως προς τη σχολική του ετοιμότητα ή επιτυχία αργότερα, τονώνεται το συναίσθημά του και η αυτοπεποίθησή του. Το αποτέλεσμα της στοχευμένης παρέμβασης στο παιδί, σε συνεργασία πάντα με το ιατροπαιδαγωγικό και εκπαιδευτικό προσωπικό που ασχολείται με το παιδί και την οικογένεια, καθώς και η βελτίωση που θα επιφέρει σε αυτό θέτουν τις βάσεις για μια ομαλή κοινωνική μετέπειτα ζωή στη σχολική ηλικία, εφηβεία, κ.ο.κ.».

Γ.3.2. Ποσοτικά δεδομένα

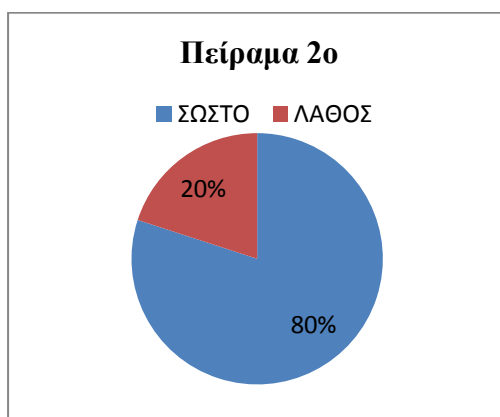
Σύμφωνα με την ανάλυση των ερωτηματολογίων και συγκεκριμένα των πέντε τελευταίων ερωτήσεων που αφορούν την τρίτη υπόθεση, παρατηρούμε πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στοχεύει στις ιδιαίτερες αδυναμίες του μαθητή και προωθεί την ανάπτυξή τους μέσα από συγκεκριμένα βήματα- υποστόχους. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στο γράφημα 4, το 53% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αρκετά ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής του, να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του, να αποδέχεται το πρόβλημά του, να αναπτύξει τις γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, καθώς και να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα. Το 40% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το

ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει πάρα πολύ και μόλις το 7% θεωρεί ότι βοηθάει μέτρια. Καμία απάντηση 'λίγο' ή 'καθόλου' δεν επιλέχθηκε.



Γράφημα 4. Ερωτήσεις για ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Από το πείραμα που έγινε στο μαθητή με τις πέντε κοινωνικές ιστορίες, με στόχο την αξιολόγηση του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το 80% των απαντήσεων που δόθηκαν από τον Ν.Μ. ήταν σωστές και μόνο το 20% ήταν λάθος (γράφημα 5).



Γράφημα 5. Πείραμα κοινωνικών ιστοριών.

Στις κοινωνικές ιστορίες δόθηκαν κοινωνικές και συναισθηματικές πληροφορίες με καθησυχαστικό τρόπο και εύκολα κατανοητό από το μαθητή. Βασίστηκαν επάνω στις κοινωνικές στάσεις του Ν.Μ. και χρησιμοποιήθηκαν σχετικές εικόνες που ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον του. Στον πίνακα 4 φαίνονται οι λεπτομέρειες με τις οποίες σχεδιάστηκε η κάθε κοινωνική ιστορία σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές.

Αριθμός πειράματος-κοινωνική ιστορία	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	28/4/2014	30/4/2014	2/5/2014	5/5/2014	7/5/2014
Τίτλος κειμένου	Συγκεντρώνομαι	Προσέχω το συμμαθητή μου	Διαβάζοντας προσεκτικά	Κάνοντας λάθη	Σκέφτομαι περισσότερο
Αριθμός σειρών	8	8	7	6	8
Αριθμός λέξεων	59	66	46	53	58
Τύπος λέξεων	ΣΦ/ΣΣΦ/ΣΣΣΦ	ΣΦ/ΣΣΦ	ΣΦ/ΣΣΦ/ΣΣΣΦ	ΣΦ/ΣΣΦ	ΣΦ/ΣΣΦ
Αριθμός φωτογραφιών	7	6	6	5	8

Πίνακας 4. Καταγραφή δεδομένων πειράματος.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνεται πως και η τρίτη υπόθεση επαληθεύεται, αφού αποδεικνύεται πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχεδιασμένο με συγκεκριμένους στόχους, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη της συγκεντρώσης προσοχής και στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος.

Γ.4. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνάς μας βασίστηκε σε μια μελέτη περίπτωσης που αφορούσε ένα υιοθετημένο παιδί με ΔΕΠ-Υ. Διερευνήθηκαν οι αλληλεπιδραστικές και ψυχοδυναμικές σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, εξετάστηκε η ένταξη του μαθητή στη σχολική κοινότητα και τέλος, αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα διδακτικής υποστήριξης σχεδιασμένο ειδικά για το μαθητή και βασισμένο στις περιοχές των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Τα αποτελέσματα από την εμπειριστατωμένη ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων ήταν θετικά και επιβεβαίωσαν τις αρχικές μας υποθέσεις.

Αρχικά, εξετάσαμε αν οι γονείς κατανοούν και αποδέχονται το πρόβλημα του ελλείμματος προσοχής και τις επιπτώσεις που έχει στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συμπεριφοράς ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), τις συνεντεύξεις από τους γονείς του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, του ψυχολόγου και του λογοθεραπευτή που τον παρακολουθούν, καθώς και τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς, επαληθεύουμε πλήρως την πρώτη μας

υπόθεση. Οι περισσότεροι συμφώνησαν στο γεγονός ότι το πρόβλημα της συγκεκριμένης διαταραχής κατά πρώτον επηρεάζει και κατά δεύτερον η αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς διευκολύνει τις σχέσεις στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Τα συμπεράσματα μας από τα αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης επιβεβαιώνονται από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει οι Δροσινού Μ. (2005), Runswick- Cole Κ. (2008), Δροσινού Μ. (1998), Watson C. (2010) και Carpenter B., Towers C. (2008). Όταν οι γονείς καταλαβαίνουν και αποδέχονται το πρόβλημα μπορούν να εντάξουν στην καθημερινότητά τους στρατηγικές αντιμετώπισης διαφόρων προβλημάτων.

Ύστερα διερευνήσαμε αν το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει και κατά πόσο διευκολύνει την οικογένεια στην κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ. Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των γονέων του Ν.Μ., καθώς και της ψυχολόγου και του λογοθεραπευτή που τον παρακολουθούν, παρατηρήσαμε τα εξής. Ο πατέρας και η ψυχολόγος πιστεύουν πως υιοθεσία και ΔΕΠΥ δεν έχουν καμία σχέση και δεν επηρεάζει το ένα το άλλο, σε αντίθεση με την μητέρα και το λογοθεραπευτή που υποστηρίζουν πως συνδέονται άμεσα. Ωστόσο η ψυχολόγος δέχεται πως το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει την ψυχολογία του παιδιού και τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν πως το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει αρκετά και μάλιστα διευκολύνει την κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τη ΔΕΠ-Υ.

Από τα παραπάνω ένα είναι σίγουρο: το γεγονός της υιοθεσίας επηρεάζει την ψυχολογία του παιδιού και κατ' επέκταση τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Οι γονείς, λοιπόν ενός υιοθετημένου παιδιού με ΔΕΠ-Υ, εκτός από τα προβλήματα που απορρέουν από τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής, έχουν να αντιμετωπίσουν και το φόβο της εγκατάλειψης που βιώνει το παιδί τους σαν απόρροια της άρνησης από τους βιολογικούς του γονείς.

Τα συμπεράσματά μας συμφωνούν με την Κ. Συνοδινού (2014) και τη S. Eldridge (2011), οι οποίες μιλούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει το υιοθετημένο παιδί, θεωρώντας πολύ σημαντική την ανάγκη της γνώσης της υιοθεσίας καθώς και την

ανάγκη του θρήνου για την απώλεια που έχει βιώσει λόγω εγκατάλειψης από τους βιολογικούς του γονείς.

Τέλος, αξιολογήσαμε το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με βάση την αποτελεσματικότητά του επάνω στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ, με σκοπό την ανάπτυξη της συγκέντρωσης προσοχής και την τόνωση του αυτοσυναισθήματός του. Οι μεταβολές που παρατηρήσαμε στις τελικές παρατηρήσεις μας από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων, καθώς και τα αποτελέσματα από την ανάλυση του πειράματος των κοινωνικών ιστοριών, διαπιστώσαμε πως και η τελευταία μας υπόθεση επαληθεύεται πλήρως. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρούν πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αρκετά ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής του, να τονώσει το αυτοσυναισθημά του, να αποδέχεται το πρόβλημά του, να αναπτύξει τις γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, καθώς και να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα.

Τα συμπεράσματά μας από τα αποτελέσματα της τρίτης υπόθεσης επιβεβαιώνονται από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει οι R. Shaw. και V. Lewis. (2005), Δροσινού Μ., et.al. (2006), Humphrey N. (2009), Cornoldi C., et.al. (2013) και οι οποίοι συμφωνούν στο σχεδιασμό εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων μαθησιακής ετοιμότητας και τονίζουν τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως τα ευρήματα της μελέτης έχουν πολλές ομοιότητες με εκείνα προηγούμενων ερευνών. Ακόμη, γίνεται σαφής η συνεισφορά της παρούσας εργασίας στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς μπορούν να ωφεληθούν μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή οποιαδήποτε άλλη διαταραχή, εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής και γονείς (βιολογικοί ή μη).

Γ.5. Προτάσεις

Ο τομέας της Ειδικής Αγωγής έχει ανάγκη από στρατηγικές διδασκαλίας με συγκεκριμένη μεθοδολογία σχεδιασμένες πάνω στις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τα θετικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, προτείνεται η εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές

με ΔΕΠ-Υ και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γενικής παιδείας.

Παράλληλα προτείνεται, τα υποστηρικτικά προγράμματα να σχεδιάζονται προωθώντας την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Αυτό είναι εύκολο να επιτευχθεί με διάφορες στρατηγικές, όπως οργάνωση της τάξης σε ομάδες και εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Επίσης, σημαντική είναι η περεταίρω διερεύνηση ψυχοδυναμικών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και άλλες ΕΕΑ. Με την ανάλυση του ψυχισμού των μελών της οικογένειας και των ίδιων των παιδιών μαθαίνουμε για τον χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητες της διαταραχής και βοηθάμε στην κατανόηση των προβλημάτων που δημιουργούνται λόγω αυτής.

Κλείνουμε την παρούσα εργασία θίγοντας το ζήτημα της μετάβασης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή. Βαρύνουσας σημασίας θα έχουν οι μελέτες που θα ερευνούν όχι μόνο την ένταξη των ατόμων στη σχολική κοινότητα, αλλά και την ενσωμάτωσή τους στο μετέπειτα κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης της διαδικασίας μετάβασης στην ενήλικη ζωή, καθώς είναι λίγες οι έρευνες που μελετούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα με ΕΕΑ.

Γ.6. Βιβλιογραφία

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

Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση. (2000). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. (Κ. Γκοτζαμάνης, Μεταφρ.) Ουάσιγκτον: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσαας.

Αμπατζόγλου Γ. (2002). *Αλλάζοντας χέρια*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS A.E.

Attwood T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας Πλήρης Οδηγός*. (Π. Β., Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.

Βάρβογλη Λ., Γαλάνη Μ. (2006). *Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ- Πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτη Α.Ε.

Βίννικοτ Ν. (1958). *Από την παιδιατρική στην Ψυχανάλυση*. (Θ. Χατζόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Βίννικοτ Ν. (1971). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Γεωργιάδης Μ., Κουρκούτας Ηλ., Καλύβα Ευφ. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. *Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*. Ιωάννινα.

Carpenter B., Towers C. (2008). Recognising fathers: the needs of fathers of children with disabilities. *Support for learning- Nasen*, 23 (3), σσ. 118-125.

Cassidy E., James A., Wiggs L. (2001, Δεκέμβριος). The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28 (4), σσ. 167-173.

Cornoldi C., De Meo T., Offredi F., Vio C. (2013). Autostima e Percezione di se. Στο D. M. Cornoldi C., *ADHD a Scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Ιταλία: Erickson.

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

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

Δροσινού Μ. (2002). Αντιλήψεις και διαδικασίες ενσωμάτωσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Μια προσέγγιση απόψεων από το διεθνές συνέδριο για την ειδική αγωγή στο Μάντσεστερ της Μ. Βρετανίας (24-29 Ιουλίου 2000). *Το Σχολείο και το Σπίτι* (5(443)).

Δροσινού Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Και Προσανατολισμού* (46-47), σσ. 81-95.

Δροσινού Μ. (2005, Ιούλιος- Δεκέμβριος). Η Ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Τα Εκπαιδευτικά* (77-78), σσ. 143-153.

Δροσινού Μ. (2014). *Μεθοδολογία Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο ΕΑΕ04. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Αύγουστος 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.*

Δροσινού Μ., Σφούνη Α., Μανιάτογλου Μ. (2006). Τέσσερα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας σε μαθητές του Ειδικού δημοτικού σχολείου Μυτιλήνης. Μελέτες περιπτώσεων. Αφιέρωμα στον Δημήτρη Μανιάτογλου. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου* (60), σσ. 25-70.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Εθνικός Οργανισμός Κοινωνικής Φροντίδας. Κέντρο Βρεφών "Η ΜΗΤΕΡΑ". (2000). *ΥΙΟΘΕΣΙΑ- Τάσεις, Πολιτική, Πρακτική.* (Κ. Τασούλα, Επιμ.) Αθήνα: Γρηγόρη.

Eldridge S. (2011). *Τι θα ήθελα να γνώριζαν οι γονείς μου όταν με υιοθέτησαν* (Δεύτερη εκδ.). Αθήνα: Θυμάρι.

Ζεγκίνογλου Π., Παναγιωτάκης Α. . (2012-2013, Νοέμβριος 2012- Ιανουάριος 2013). Πρακτικές Οδηγίες για την Εκπαίδευση Παιδιών με Δ.Ε.Π./-Υ. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* , σσ. 61-62.

Ζωνίου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους.* Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Hallowell E., M.D. (2014). *ADHD Hellas- 4 Τρόποι για να είστε καλύτεροι γονείς: Μεγαλώνοντας παιδιά με ΔΕΠΥ.* Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2014, από <http://www.adhdhellas.org/ekpaidefsi/goneis/4-tropoi-na-eiste-kalyteroi-goneis-megalonontas-paidia-me-depy>

Humphrey N. (2009). Including students with attention- deficit/ hyperactivity disorder in mainstream schools. *British Journal of Special Education- Nasen* , 36 (1), σσ. 19-24.

Ινστιτούτο Γνωστικής και Μαθησιακής Αποκατάστασης. (2009). *Dyslexia- Cyprus.com.* Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2014, από www.dyslexia-

cypus.com/new_site/index.php?option=com_content&view=article&id=91%3A2010-05-04-09-23-32&catid=39%3A2010-05-04-08-39-51&lang=en

Κάκουρος Ε.- Μανιαδάκη Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2008). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής- Πύλη*. Ανάκτηση 2014, από <http://www.greek-language.gr/>.

Knivsberg A., Reichelt K-L., Nodland M. (1999, Μάρτιος). Comorbidity, or coexistence, between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Special Education* , 26 (1), σσ. 42-46.

Κουρκούτας Η.Ε. & Caldin R. (2012). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στη σχολική ένταξη*. Αθήνα: πεδίο.

Lecendreux M., Konofal E., Faraone S. V. (2010, September). Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Associated Features Among Children in France. *Journal of Attention Disorders* , σσ. 1-10.

Mellor N. (2009). Attention deficit/hyperactivity disorder or attention seeking? Ways of distinguishing two common childhood problems. *British Journal of Special Education- Nasen* , 36 (1), σσ. 26-35.

Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2005). *Σχολείο Οικογένεια και Κοινότητα- Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα.

Νάρνου Μ. (2011). *Η θεά Εστία, συμβολισμοί και μύθοι γύρω απ' την υιοθεσία*. Εταιρεία κοινωνικής ψυχιατρικής και ψυχικής υγείας. Ανάκτηση Ιούνιος 2014, από www.ekpse.gr/books/html.

Νότας Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με Αυτισμό*. Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας. Τρίκαλα: έλλα.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας- Γενεύη. (1992). *ICD 10 Ταξινόμηση Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.

Παπαχριστόπουλος Ν. . (2009). Οικογενειακά μυθιστορήματα. Στο Π. Ν.-Κ. Σαμαρτζή (Επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Orportuna.

Place M., Wilson J., Martin E., Hulsmeier J. (1999, Σεπτέμβριος). Attention Deficit Disorder as a factor in the origin of behavioural disturbance in schools. *British Journal of Special Education* , 26 (3), σσ. 158-173.

Ράπτης Π. (2012, Μάιος- Ιούλιος). ΔΕΠ/Υ και Αναγνωστικές Δυσκολίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (57).

Runswick- Cole K. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education- Nasen* , 35 (3), σσ. 173-180.

Shaw R., Lewis V. (2005). The impact of computer- mediated and traditional academic task presentation on the performance and behaviour of children with ADHD. *Journal of Research in Special Educational Needs- Nasen* , 5 (2), σσ. 47-54.

Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης (Τόμ. Β'). ΑΘΗΝΑ: Gutenberg.

Συνοδινού Κ. (2014, Απρίλιος). Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του πένθους. Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ06 "Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης και των Οικογενειακών σχέσεων". Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Ιούνιος 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>.

Συνοδινού Κ. (1996). Ο παιδικός αυτισμός- Θεραπευτική προσέγγιση (Εβδομη εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Συνοδινού Κ. (2014, Απρίλιος). Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης και των Οικογενειακών σχέσεων. Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ06. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Ιούνιος 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>.

Τζαβάρης Θ. (2009). Η υιοθεσία ως θέση μεταξύ παρθενόγνεσης- έκτρωσης και γάμου-αγαμίας. Στο Π. Ν.-Σ. Κ., *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Orportuna.

Τζιτζιλή Ε. (2013, Αύγουστος- Οκτώβριος). Μια Διδακτική Προσέγγιση της Ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες- Η Συμβολή των Παραμυθιών ως Εργαλείο Μάθησης σε μια Πολυπολιτισμική Τάξη Νηπιαγωγείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* .

Φύκαρη Ι., Μποβολή Α. (2013, Φεβρουάριος- Απρίλιος). Οι Δυνατότητες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μαθητών με Ειδικές Διδακτικές Ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (60).

Χρηστάκης Κ. (2011). *Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.





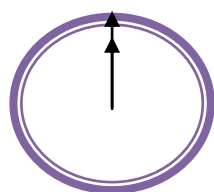
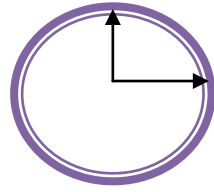

Χρηστάκης Κ. (2013). *Ψυχοδυναμική της ανάπτυξης των παιδιών και των οικογενειακών σχέσεων (περιληπτικές σημειώσεις στο γνωστικό αντικείμενο «ΕΑΕ06. Ψυχοδυναμική της*

ανάπτυξης και των οικογενειακών σχέσεων». Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.

Watson C. (2010). Home- school partnership and the construction of deviance: being and becoming the Goldfish family. *Journal of Research in Special Education Needs- Nasen* , 11 (20-29), σσ. 20-28.

Widdershoven-Zερβάκη Μ. (2001). *Η μυθική μορφή της Εστίας και οι συμβολικές διεργασίες κατά τη ψυχοθεραπεία παιδιών σε υιοθεσία. Το τραύμα της εγκατάλειψης σε υιοθετημένο παιδί. Εταιρία Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας. Ανάκτηση Ιούνιος 2014, από www.ekpse.gr/books/html.*

Γ.7. Παραρτήματα

Τρίτη διδακτική παρέμβαση: Να συγκεντρώνεται για 12-15 λεπτά και να βάζει σε λογική σειρά τις εικόνες και τις φράσεις του κειμένου.													
Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Νοητικές ικανότητες							Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες: Συγκέντρωση προσοχής						
Φωτογραφία	Σήμερα	είναι	Δευτέρα	10	Φεβρουαρίου	2014	Φωτογραφία	Σήμερα	είναι	Δευτέρα	10	Φεβρουαρίου	2014
Αγαπημένο αντικείμενο							Αγαπημένο αντικείμενο						
													
Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης		Διάρκεια ολοκλήρωσης: 15 λεπτά				Σημειώστε την γλωσσική άσκηση Βάλε τις εικόνες στη σωστή σειρά και στη συνέχεια αντιστοίχισέ τις με τις φράσεις (παραμύθι με Τοσοδούλη): <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Ο Γίγαντας σκαρφάλωσε πάνω στο κλαδί ενός δέντρου. • Ο Τοσοδούλης σκαρφάλωσε πάνω στο κλαδί του δέντρου. • Ο Γίγαντας δεν κατάφερε να πιάσει τον Τοσοδούλη. Θυμωμένος και διψασμένος αναζήτησε μια κούπα νερό για να ξεδιψάσει. • Όταν ξύπνησε ο Γίγαντας, άρχισε να κυνηγά τον Τοσοδούλη. </div>						
ζωγραφίστε το ρολόι 12:00	ζωγραφίστε το ρολόι 12:15	ζωγραφίστε το ρολόι 15 λεπτά											
													
Σημειώστε τις αισθητηριακές – γλωσσικές ασκήσεις: Να συγκεντρώνεται για 12-15 λεπτά και να βάζει σε λογική σειρά τις εικόνες και τις φράσεις του κειμένου.													

Βάλτε τις εικόνες σε λογική σειρά:

Βάλτε τις προτάσεις σε λογική σειρά:

2. Γνωρίζετε μου ένα αρνί...
Ποτέμα αρνίος που να με είχε χτυπήσει κερανό, Τριφί και ένα 'ρνί τα
έπιτα μου.
1. Σήμερα βράδυ λοιπόν κοιμήθηκα πάνω στην άμμο, πήρα μέσα μου από κάτω
καταμανη παρησι.
4. Αυτό είναι πολύ γέλιο. Θέλω ένα αρνί, που να δε για πολύ κερφί.
3. Πώς δεν είχα γνωρίσει από μου αρνί, έφτασα για μένη του με από τα δυο
έως κι όλες γνωριές που ήξερα να κίνω. Ένα βίε κίεσι.
5. - Το βίεσις πολύ καλά... αυτό δεν είναι αρνί, είναι ένα κρνί. Έτσι κίεσι...
6. Όχι! Όχι! Δεν θέλω ένα κίεσις μέσα σ' ένα βίε. Ένας βίος, είναι πολύ
καταύονος κι ένας κίεσις είναι πολύ αρνίος.

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

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

Τι πήγε καλά: Του άρεσε που ασχοληθήκαμε πάλι με το ίδιο παραμύθι (μικρός πρίγκιπας) και τα βρήκε σχετικά εύκολα.

Τι να διαφοροποιήσω: Βιαζόταν πολύ να βάλει τις προτάσεις σε σειρά, χωρίς να έχει διαβάσει καλά ολόκληρες τις προτάσεις. Θα προσπαθήσω να του υπενθυμίζω να τις διαβάζει ολόκληρες και μετά να ξεκινά την άσκηση.

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας 1^ο πειράματος

Συζητάω με τους γονείς μου



Στο σπίτι

κάθομαι στον καναπέ



με τους γονείς μου



και

συζητάμε για διάφορα θέματα, όπως τα νέα από το σχολείο



. Μερικές φορές

εγώ νευριάζω



, σηκώνομαι



από τον καναπέ και διακόπτω τη συζήτησή μας.

Αυτό το κάνω γιατί βαριέμαι να απαντήσω



και θέλω να πάω στο δωμάτιό μου



. Όταν φεύγω, οι γονείς μου στενοχωριούνται



. Σκέφτομαι ότι θα μπορώ

να περιμένω



να τελειώσει η συζήτησή μας χωρίς να βιάζομαι να φύγω. Με αυτόν τον

τρόπο, οι γονείς μου θα είναι χαρούμενοι



και εγώ θα νιώθω καλά που τα κατάφερα.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Τι κάνω όταν συζητάμε στον καναπέ με τους γονείς μου;		
1^η απάντηση	σηκώνομαι και πάω στο δωμάτιό μου	X
2^η απάντηση	μιλάω στο τηλέφωνο	
3^η απάντηση	κοιτάζω έξω από το παράθυρο	
2^η ερώτηση: Οι γονείς μου στενοχωριούνται όταν φεύγω;		
1^η απάντηση	Ναι	X
2^η απάντηση	Ίσως	
3^η απάντηση	Όχι	
3^η ερώτηση: Τι είναι καλό να κάνω όταν συζητάμε;		
1^η απάντηση	να φεύγω	
2^η απάντηση	να περιμένω με υπομονή	X
3^η απάντηση	να κοιτάζω έξω από το παράθυρο	

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας 2^{ου} πειράματος

ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ



Πολλές φορές όταν διαβάζω ένα κείμενο δυσκολεύομαι να καταλάβω τι λέει



. Αυτό συμβαίνει γιατί βαριέμαι να συγκεντρωθώ



. Αυτό με κάνει να



στενοχωριέμαι

. Μια καλή λύση θα ήταν να διαβάζω το κείμενο άλλη μια φορά



για να το κατανοήσω περισσότερο. Με αυτόν τον τρόπο θα είμαι χαρούμενος



Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Γιατί δεν καταλαβαίνω τι λέει το κείμενο;		
1^η απάντηση	Βαριέμαι να συγκεντρωθώ.	X
2^η απάντηση	Έχει δύσκολες λέξεις.	

3 ^η απάντηση	Δεν έχει ωραίες εικόνες.	
2 ^η ερώτηση: Πώς θα κατανοήσω περισσότερο το κείμενο;		
1 ^η απάντηση	Θα ρωτήσω το διπλανό μου.	
2 ^η απάντηση	Θα το ξαναδιαβάσω.	X
3 ^η απάντηση	Θα καταλάβω από τις εικόνες.	
3 ^η ερώτηση: Θα είμαι χαρούμενος αν κατανοήσω το κείμενο;		
1 ^η απάντηση	Όχι.	
2 ^η απάντηση	Ναι.	X
3 ^η απάντηση	Ίσως.	

Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου- απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία πορέυσης	Θετικές Απαντήσεις από την 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία πορέυσης	Θετικές Απαντήσεις από την 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία πορέυσης	Θετικές Απαντήσεις από την 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία πορέυσης	Θετικές Απαντήσεις από την 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία πορέυσης
1 ^η ερώτηση	X	X	X	X	X
2 ^η ερώτηση	X		X	X	X
3 ^η ερώτηση		X	X	X	X

Ενδεικτικές οπτικοποιήσεις πειράματος

Διάλεξε το σωστό!

1) Τι λείπει το κείμενο;

βαριέμαι να συγκεντρωθώ

έχει δύσκολες λέξεις

δεν έχει ωραίες εικόνες

2) Πώς θα κατανοήσω περισσότερο το κείμενο;

θα ρωτήσω το διπλανό μου

θα το ξαναδιαβάσω

θα καταλάβω από τις εικόνες

3) Θα είμαι χαρούμενος αν κατανοήσω το κείμενο;

ναι

όχι

ίσως

Ερωτήσεις πειράματος της κοινωνικής ιστορίας με τίτλο 'Διαβάζοντας προσεκτικά'.

Διάλεξε το σωστό!

1) Γιατί κάνω λάθη σε μια άσκηση στο βιβλίο;

βιάζομαι να τη λύσω χωρίς να έχω διαβάσει τι μου ζητάει

δεν ξέρω την απάντηση

δε σκέφτομαι σωστά

2) Μπορούν όλοι να κάνουν λάθη;

όχι

ναι

ίσως

3) Τι θα κάνω για να λύσω σωστά την άσκηση;

θα διαβάσω πολύ καλά τι λέει η άσκηση και θα διορθώσω τα λάθη

τίποτα

θα αλλάξω στην τύχη τις απαντήσεις

Ερωτήσεις πειράματος της κοινωνικής ιστορίας με τίτλο 'Κάνοντας λάθη'.