



Πανεπιστήμιο  
Πελοποννήσου  
Τμήμα Φιλολογίας



Universita degli  
Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

## Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους

Διπλωματική Εργασία

### **Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Γλωσσικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής στην Ειδική Τεχνική Εκπαίδευση, Α.Π. 259/10.1.2014**

L' insegnamento differenziato delle competenze linguistiche  
in alunni con Disturbi da Deficit de Attenzione nella scuola  
Speciale Educazione Technica, Nr d Prot.: 259/10.1.2014

The differentiated teaching language skills to students with  
Attention Deficit Disorders in Special Vocational and  
Technical Education

**Ιφιγένεια Σμυρνή**

**A.M. 12132012027**

Υπεύθυνος Καθηγητής

**Μαρία Δροσινού-Κορέα**

Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

**Νίκος Παπαχριστόπουλος**

**Ευαγγελία Αραβανη**

Καλαμάτα 24/6/2014



## Φύλλο Εξέτασης

**Επόπτης Καθηγητής:**

**Μαρία Δροσινού-Κορέα**  
Επίκουρη Καθηγήτρια

**Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής**

**Νίκος Παπαχριστόπουλος**

**Ευαγγελία Αραβανή**

**Ημερομηνία εξέτασης:**

**Βαθμός:**

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.



## Θέμα - Περιλήψεις

### Ελληνική Περίληψη

#### **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής στην Ειδική Τεχνική Εκπαίδευση**

Στην παρούσα εργασία, ερευνάται η διαφοροποιημένη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής στην Ειδική Τεχνική Εκπαίδευση. Στις υποθέσεις ερευνητικής εργασίας θα διερευνηθούν τα εξής:

- i.** αν υπάρχει ανάγκη για διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία με έμφαση τις γλωσσικές δεξιότητες μαθητή με ΔΕΠ,
- ii.** με ποιο τρόπο και κατά πόσο οι διδακτικές διαφοροποιήσεις διευκολύνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, και
- iii.** αν η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία κατά πόσο και πώς μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή, αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, και την μελέτη περίπτωσης μαθητή με διάγνωση (DSM-IV-TR) για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με συμμετοχική παρατήρηση για 206 ώρες. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τις παρατηρήσεις είναι η εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), οι παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και οι διδακτικοί στόχοι (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα) που αφορούν στις γλωσσικές δεξιότητες.

Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από όλους τους εμπλεκόμενους με το μαθητή ενήλικες, με έμφαση τον εκπαιδευτικό που παρευρίσκεται δίπλα στο μαθητή, βασισμένη σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες.

Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια μικρής κλίμακας με βάση τις υποθέσεις στο εκπαιδευτικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου του μαθητή, καθώς και στη μητέρα του. Η επεξεργασία, η ανάλυση των δεδομένων και η ταξινόμησή τους πραγματοποιείται με το πρόγραμμα Excel και τη μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων, ενώ τα αποτελέσματα απεικονίζονται σε πίνακες και γραφήματα.

## Αγγλική Περίληψη - Summary

### **The differentiated teaching language skills to students with Attention Deficit Disorders in Special Vocational and Technical Education**

The present study focuses on the differentiated teaching of linguistics skills to students with Attention Deficit Disorders in the field of Specialised Technical Education. More specifically, the research seeks to provide answers to the following questions:

- i.** Is it really necessary to differentiate the teaching of linguistic skills so that it will meet the needs of students with Attention Deficit Disorder?
- ii.** In which way and to what extent teaching differentiations facilitate the development of linguistic skills?
- iii.** How and to what degree differentiated teaching can be effective?

The research context in question is Special Education. As far as the research methods concerned a mixed-method approach including quantitative and qualitative research methods is considered more appropriate in our case, and there has also been a case study of a student diagnosed with Attention Deficit Disorder (DSM –IV-TR). The data deriving from the specific methods are collected by means of participant observation of 206 hours. The research tools used in the specific research involve the empirical observation of the student , the Tables of informal educational evaluation including Control Lists of basic skills, the Analytical Programme implemented in Special Education, the observations regarding general and more specific learning difficulties as well as the teaching goals associated with linguistic skills (annual, monthly, weekly, daily teaching programme).

Moreover, semi-structured interviews will be employed involving all those adults associated with the student, with emphasis placed upon the teacher who is mainly responsible for the teaching procedure. The specific interviews are based on thematic guidelines concerning the linguistic difficulties.

In addition, questionnaires of small scale will be administered based on the research questions and distributed to the teachers, the special staff of the school, as well as to the mother. The analysis of data and their classification will be materialized by EXCEL and the method of multiple analysis and the results will be presented in tables and graphs.

## Ιταλική Περίληψη - Riassunto

### **L' insegnamento differenziato delle competenze linguistiche in alunni con Disturbi da Deficit de Attenzione nella scuola Speciale Educazione Technica**

L'indagine si riferisce all' insegnamento differenziato di competenze linguistiche a degli studenti con Disturbi da Deficit di Attenzione all' Educazione Tecnica Speciale.

Nei casi di lavoro della ricerca si studieranno le seguenti:

- i. se c' è la necessità di differenziazione nell' insegnamento con enfasi alle competenze linguistiche dello studente con DDA
- ii. se le differenziazioni di insegnamento facilitano lo sviluppo delle competenze linguistiche e in che modo, e
- iii. se e come l' insegnamento differenziato della lingua può essere efficace .

La ricerca è condotta nel campo dell'educazione speciale. La metodologia è mista ed è composta di dati quantitativi e qualitativi.

Il gruppo target è costituito da studenti con ADHD e da adulti che stanno in contatto con loro. Il modo e il tempo di lavoro del gruppo target è identificato con l' esercitazione pratica e con lo studio del caso dello studente con diagnosi (DSM-IV-TR) per il Disturbo da Deficit di Attenzione con l' osservazione per 206 ore.

Gli strumenti utilizzati per l' osservazione sono l'osservazione empirica dello studente, il tabellone informale di valutazione educativa Liste di Controllo delle Competenze di Base, Quadro Programma Studi Educazione Speciale, le osservazioni sulle difficoltà generali e specifiche di apprendimento, ma anche gli obiettivi didattici (curriculum annuale, mensile, settimanale, giornaliero) che riguardano le competenze linguistiche.

Sono incluse, inoltre, interviste, a metà strutturate, alle persone adulte in contatto con lo studente con DDA, con enfasi all' insegnante che è vicino allo studente, basata su specifici temi relativamente.

Si sono dati questionari brevi che hanno come base i casi (cinque domande per ogni caso). Il campione della ricerca è stato il consiglio degli insegnanti del Scuola, dove frequenta la persona sotto studio, lo Speciale Personale Scientifico della scuola e, infine, la famiglia dello studente. L' elaborazione, l' analisi dei dati e la loro classificazione sono realizzate con il programma Excel e il metodo delle analisi multiple mentre i risultati sono raffigurati in tabelloni e grafici.





## Πρόλογος

Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον αντιμετώπιζα πάντα τη διδακτική πράξη. Μετά από μια σειρά συμπτώσεων ήρθα εκπαιδευτικά και διδακτικά σε επαφή με παιδιά με δυσκολίες σε ανάλογο σχολικό πλαίσιο. Έτσι αποφάσισα ότι ήταν απαραίτητο να έχω όσο το δυνατόν περισσότερα «όπλα» και εργαλεία για να τα υποστηρίξω. Οι εξειδικευμένες σπουδές -από αίσθημα καθήκοντος απέναντι σ' αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους- ήταν απαραίτητες.

Η ολοκλήρωση του διετούς κύκλου των μεταπτυχιακών μου σπουδών έρχεται με την εκπόνηση της παρούσας εργασίας που αποτελεί μελέτη περίπτωσης πραγματικού μαθητή. Σ' αυτό -εκτός από τον προσωπικό κόπο, μελέτη και αφοσίωση- συνέβαλαν πολλοί άλλοι άνθρωποι.

Ευχαριστώ την καθηγήτρια και επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας κ. Μαρία Δροσινού για τις αμέτρητες συμβουλές και την αδιάκοπη καθοδήγησή της τα τελευταία δύο χρόνια κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αλλά και κατά την εκπόνηση της Διπλωματικής μου Εργασίας ειδικότερα. Ευχαριστίες πολλές στους συναδέλφους του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας για τη συνεργασία τους μαζί μου και κατά την πρακτική μου άσκηση, αλλά και κατά τη διάρκεια της συλλογής στοιχείων αποκλειστικά για την εργασία μου και ιδιαίτερα στον πρώην Διευθυντή του σχολείου Βασίλη Μπέκα για την αμέριστη υποστήριξή του. Ακόμη ευχαριστώ τον μαθητή, που αποτέλεσε αντικείμενο της μελέτης μου αλλά και την οικογένειά του που μου το επέτρεψε.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για όλη την υπομονή και τη βοήθεια που μου προσέφερε. Ειδικότερα τη μητέρα μου Σταυρούλα, η οποία ήταν πάντα δίπλα μου, η θερμότερη θαυμάστριά μου τα τελευταία 38 χρόνια, ακούραστο και αλύγιστο στήριγμα σε ό,τι χρειάστηκα στη ζωή μου. Θερμότερες ευχαριστίες στο σύζυγό μου Τάσο -χωρίς τη βοήθεια του οποίου δε θα είχα τολμήσει καν να δοκιμάσω- που πάντα υποστήριζε κάθε μου όνειρο και συνέβαλε καθοριστικά -ηθικά και πρακτικά- στο να γίνει πραγματικότητα και αφιερώνω την εργασία μου αυτή στο παιδί μου, τον αγαπημένο μου Γιώργο, ζητώντας του συγνώμη για κάθε ώρα παιχνιδιού που του στέρησα τα τελευταία δύο χρόνια και με την ευχή πάντα να κοιτάει ψηλά.

## Πίνακας Περιεχομένων

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Θέμα - Περίληψεις.....</b>   | <b>5</b>  |
| Ελληνική Περίληψη .....   | 5         |
| Αγγλική Περίληψη - Summary .....  | 6         |
| Ιταλική Περίληψη - Riassunto.....   | 7         |
| <b>Πρόλογος .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>Πίνακας Περιεχομένων .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>Ευρετήριο Πινάκων.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Ευρετήριο Γραφημάτων .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Ευρετήριο Εικόνων .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1. Εισαγωγή.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2. Κεφάλαιο Α΄: Θεωρητική Θεμελίωση του Προβλήματος.....</b>                                       | <b>17</b> |
| 2.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο .....   | 17        |
| 2.1.1. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ).....                              | 17        |
| 2.1.1.1. Ιστορική Ανασκόπηση του Όρου ΔΕΠ/Υ. ....   | 17        |
| 2.1.1.2. Οι αιτίες εμφάνισης της διαταραχής.....  | 18        |
| 2.1.1.3. Υποτύποι και χαρακτηριστικά της ΔΕΠ/Υ.....   | 19        |
| 2.1.1.4. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ΔΕΠ/Υ. ....                                      | 22        |
| 2.1.1.5. ΔΕΠ/Υ και συνοσηρότητα.....  | 23        |
| 2.1.2. Διδασκαλία και Διαφοροποίηση .....   | 25        |
| 2.1.2.1. Έννοια και μορφές της διδασκαλίας.....   | 25        |
| 2.1.2.2. Διαφοροποιημένη και άμεση διδασκαλία.....  | 27        |
| 2.1.3. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)..... | 29        |
| 2.1.3.1. Έννοια και λειτουργία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....  | 29        |
| 2.1.3.2. Φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. ....  | 29        |
| 2.1.4. Οι Εκπαιδευτικές Δομές .....   | 30        |
| 2.1.4.1. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. ....                                      | 30        |
| 2.1.4.2. Κοινωνική και εκπαιδευτική αποστολή.....   | 31        |
| 2.1.5. Οι Γλωσσικές Δεξιότητες και η Σημασία της «Κατανόησης» .....                                   | 32        |
| 2.1.5.1. Η σημασία της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων.....  | 32        |
| 2.1.5.2. Ο θεμελιώδης ρόλος της «Κατανόησης» μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων. ....                    | 33        |
| 2.2. Περιγραφή Προβλήματος.....   | 35        |
| 2.2.1. Η ΔΕΠ στην εφηβική ηλικία .....  | 35        |
| 2.2.2. Η ΔΕΠ και τα ελλείματα των γλωσσικών δεξιοτήτων.....   | 35        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.3. Αναγκαιότητα Μελέτης - Σκοπιμότητα.....  | 36        |
| 2.4. Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας.....  | 38        |
| 2.4.1. Αναγκαιότητα της Διαφοροποίησης στη Διδασκαλία με Έμφαση στις Γλωσσικές Δεξιότητες Μαθητών με ΔΕΠ.....     | 38        |
| 2.4.2. Σημασία και Τρόποι Διευκόλυνσης της Διδακτικής Διαφοροποίησης στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων ..... | 39        |
| 2.4.3. Αποτελεσματικότητα Διαφοροποιημένης Γλωσσικής Διδασκαλίας.....   | 39        |
| <b>3. Κεφάλαιο Β΄: Πρακτική Προσέγγιση: Μεθοδολογία, Χαρακτηριστικά, Εργαλεία και Ερευνητικά Δεδομένα.....</b>    | <b>41</b> |
| 3.1. Μεθοδολογία της Έρευνας: Θεωρητικό Υπόβαθρο .....  | 41        |
| 3.1.1. Η Επιλογή της Μεθόδου υπό το Οπτικό Πρίσμα του Ερευνητή.....   | 41        |
| 3.1.2. Μελέτη Περίπτωσης.....   | 42        |
| 3.2. Τα Υποκείμενα της Έρευνας.....   | 44        |
| 3.2.1. Ο Μαθητής .....  | 44        |
| 3.2.2. Το Σχολικό Περιβάλλον και το Προσωπικό του Σχολείου .....  | 44        |
| 3.2.3. Η Μητέρα του Μαθητή .....  | 44        |
| 3.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων .....  | 45        |
| 3.3.1. Η διάγνωση του μαθητή .....  | 45        |
| 3.3.2. Το ατομικό ιστορικό του μαθητή .....   | 46        |
| 3.3.3. Οι Πίνακες Παρατήρησης .....   | 48        |
| 3.3.3.1. Αρχική μέτρηση.....  | 49        |
| 3.3.3.2. Δεύτερη μέτρηση κατά το μέσον της συμμετοχικής παρατήρησης.....  | 50        |
| 3.3.3.3. Τελική μέτρηση μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος..                                      | 51        |
| 3.3.4. Διδακτική Αλληλεπίδραση.....   | 52        |
| 3.3.4.1. Αυτοπαρατήρηση της ερευνήτριας.....  | 52        |
| 3.3.4.2. Ετεροπαρατήρηση του μαθητή.....  | 54        |
| 3.3.5. Το Διαφοροποιημένο Διδακτικό Πρόγραμμα .....   | 55        |
| 3.3.5.1. Οι στόχοι του προγράμματος.....  | 55        |
| 3.3.5.2. Πρώτος διδακτικός στόχος παρέμβασης.....   | 56        |
| 3.3.5.3. Δεύτερος διδακτικός στόχος παρέμβασης.....   | 59        |
| 3.4. Ερευνητικά Εργαλεία και Συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων.....   | 62        |
| 3.4.1. Πείραμα: Αξιολόγηση του Διδακτικού Στόχου με Κείμενο (Κοινωνικές Ιστορίες) ..                              | 62        |
| 3.4.1.1. Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών.....   | 62        |
| 3.4.1.2. Συνοπτική παρουσίαση δοθισών κοινωνικών ιστοριών. ....   | 63        |
| 3.4.2. Ημιδομημένες Συνεντεύξεις του Προσωπικού του Σχολείου .....  | 65        |
| 3.4.3. Ερωτηματολόγια.....  | 66        |
| 3.5. Περιορισμοί της Έρευνας.....   | 68        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. Κεφάλαιο Γ΄: Ερευνητικά Αποτελέσματα.....</b>  | <b>71</b>  |
| 4.1. Συνθήκες Υλοποίησης της Παρέμβασης και της Αξιολόγησής της.....                         | 71         |
| 4.2. Αποτελέσματα επί της Πρώτης Ερευνητικής Υπόθεσης.....                                   | 72         |
| 4.2.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα .....   | 72         |
| 4.2.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. ....                                       | 72         |
| 4.2.1.2. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα και ετοιμότητα.....                             | 78         |
| 4.2.1.3. Διδακτική αλληλεπίδραση: Αποτελέσματα αυτοπαρατήρησης και<br>ετεροπαρατήρησης. .... | 78         |
| 4.2.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα .....   | 79         |
| 4.2.2.1. Κοινωνικές ιστορίες. ....   | 79         |
| 4.2.2.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....  | 81         |
| 4.2.2.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων. ....  | 82         |
| 4.3. Αποτελέσματα επί της Δεύτερης Ερευνητικής Υπόθεσης .....                                | 84         |
| 4.3.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα .....   | 84         |
| 4.3.1.1. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα και διευκολυντικοί τρόποι.....                  | 84         |
| 4.3.1.2. Διευκολυντικοί τρόποι στις κοινωνικές ιστορίες.....                                 | 86         |
| 4.3.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα .....   | 87         |
| 4.3.2.1. Αποτελέσματα συνεντεύξεων .....   | 87         |
| 4.3.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων . ....   | 93         |
| 4.4. Αποτελέσματα επί της Τρίτης Ερευνητικής Υπόθεσης.....                                   | 95         |
| 4.4.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα .....   | 95         |
| 4.4.1.1. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα και «Κατανόηση».....                            | 95         |
| 4.4.1.2. Αποτελεσματικοί τρόποι στις κοινωνικές ιστορίες .....                               | 96         |
| 4.4.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα .....   | 97         |
| 4.4.2.1. Αποτελέσματα συνεντεύξεων .....   | 97         |
| 4.4.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων . ....   | 101        |
| <b>5. Συμπεράσματα - Προτάσεις.....</b>  | <b>105</b> |
| 5.1. Η αποτελεσματικότητα του Διαφοροποιημένου Διδακτικού Προγράμματος.....                  | 105        |
| 5.2. Προτάσεις επί του Αντικειμένου της Έρευνας-Αξιολόγηση.....                              | 108        |
| <b>Βιβλιογραφία.....</b>   | <b>111</b> |
| <b>Παράρτημα 1: Ενδεικτικά Σαλονάκια Διδακτικών Διαφοροποιήσεων.....</b>                     | <b>115</b> |
| <b>Παράρτημα 2: Ενδεικτικό Έντυπο Κοινωνικής Ιστορίας .....</b>                              | <b>117</b> |
| <b>Παράρτημα 3: Φωτογραφίες από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....</b>   | <b>119</b> |

## Ευρετήριο Πινάκων

|  |    |
|--|----|
| Πίνακας 1: Ετήσιο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων: Μακροπρόθεσμοι στόχοι .....        | 55 |
| Πίνακας 2: Μηνιαίο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων: Μεσοπρόθεσμοι στόχοι .....        | 55 |
| Πίνακας 3: Συγκριτικοί πίνακες αποκλίσεων από γραμμή βάσης κατά τις τρεις μετρήσεις... | 76 |
| Πίνακας 4: Συνοπτικός πίνακας πειράματος – Κοινωνικών Ιστοριών .....                   | 80 |

## Ευρετήριο Γραφημάτων

|  |     |
|--|-----|
| Γράφημα 1: Ποσοστό επιτυχίας στη δοκιμασία των κοινωνικών ιστοριών .....             | 79  |
| Γράφημα 2: Κατανομή απαντήσεων 1 <sup>ης</sup> ερώτησης .....                        | 82  |
| Γράφημα 3: Κατανομή απαντήσεων 6 <sup>ης</sup> ερώτησης .....                        | 93  |
| Γράφημα 4: Απόψεις για τους αποτελεσματικούς τρόπους διαφοροποιημένης διδασκαλίας .. | 100 |
| Γράφημα 5: Κατανομή απαντήσεων 12 <sup>ης</sup> ερώτησης .....                       | 101 |

## Ευρετήριο Εικόνων

|   |    |
|---|----|
| Εικόνα 1: Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης .....  | 52 |
| Εικόνα 2: Ετήσιο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων: Μακροπρόθεσμοι στόχοι .....              | 55 |
| Εικόνα 3: Μηνιαίο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων: Μεσοπρόθεσμοι στόχοι .....              | 55 |
| Εικόνα 4: Διάγραμμα αίθουσας διδασκαλίας .....  | 71 |
| Εικόνα 5: Διάγραμμα γραφείου ψυχολόγου .....  | 71 |
| Εικόνα 6: Γραφικός χαρακτήρας μαθητή και τήρηση ορίων σελίδας .....                         | 72 |
| Εικόνα 7: Ορθογραφία του μαθητή .....   | 72 |
| Εικόνα 8: Συντακτικό του μαθητή .....   | 73 |
| Εικόνα 9: Στίξη του μαθητή .....  | 73 |
| Εικόνα 10: Κατανόηση κειμένου .....   | 74 |
| Εικόνα 12: Εναλλακτικά υλικά στις κοινωνικές ιστορίες: Αυτοκόλλητα .....                    | 86 |
| Εικόνα 13: Εναλλακτικά υλικά στις κοινωνικές ιστορίες: Διαμερισματοποιημένο παπουτσόκοτο .. | 87 |



## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα της τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός μαθητή που φοιτά σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας, ο οποίος έχει διάγνωση για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα.

Η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζεται ο ορισμός και η αιτιολογία της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν εξαιτίας της διαταραχής. Ακόμη τονίζεται η σημασία της Ειδικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και παρουσιάζεται ο κοινωνικός της ρόλος. Ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων και ιδίως της κατανόησης. Ακολουθεί μια σύντομη εισαγωγή στο πρόβλημα που πραγματεύεται η μελέτη, παρουσιάζεται η σκοπιμότητα της εκπόνησής της και τέλος οι υποθέσεις, οι οποίες ελέγχεται αν επιβεβαιώνονται.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται η θεωρητική παρουσίαση των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην ειδική αγωγή και γίνεται ιδιαίτερη ανάλυση στη μελέτη περίπτωσης. Παρουσιάζεται το ερευνητικό πεδίο που κινείται η παρούσα εργασία. Περαιτέρω, παρουσιάζεται το δείγμα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η πορεία της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα, δηλαδή το διδακτικό πρόγραμμα, οι πίνακες παρατήρησης, η παρατήρηση (αυτοπαρατήρηση, ετεροπαρατήρηση), οι κοινωνικές ιστορίες και τα ποσοτικά δηλαδή τα λάθη στις κοινωνικές ιστορίες, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, που συνοδεύονται και από επεξηγηματικά γραφήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ανά υπόθεση τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα και ακολουθούν συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τόσο τις ερευνητικές υποθέσεις όσο και τους μελετητές που αναφέρονται στη σημασία της εφαρμογής με στόχο τη μείωση των ελλειμμάτων και την πληρέστερη ένταξη. Τέλος, γίνονται προτάσεις για το μέλλον, δεδομένου ότι η διαφοροποίηση του διδακτικού προγράμματος, φάνηκε ότι θα μπορούσε να είναι χρήσιμη, τόσο ως παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς, όσο και ως χρήσιμη και αποτελεσματική πρακτική, η οποία θα πρέπει να εντάσσεται στα επίσημα προγράμματα κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού των ειδικών σχολικών πλαισίων.





## 2. Κεφάλαιο Α΄:

### Θεωρητική Θεμελίωση του Προβλήματος

#### 2.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

##### 2.1.1. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ)

###### 2.1.1.1. Ιστορική Ανασκόπηση του Όρου ΔΕΠ/Υ.

Τα περισσότερα παιδιά ήδη από την προσχολική τους ηλικία, παρουσιάζουν μια σημαντική ενεργητικότητα, η οποία αυξάνεται φυσιολογικά καθώς αναπτύσσουν όλο και περισσότερες δεξιότητες και καθώς επιθυμούν να ανεξαρτητοποιηθούν. Ωστόσο, αυτή η ενεργητικότητα σε κάποια παιδιά είναι εντονότερη απ' ό, τι σε άλλα και συνεχίζεται και σε μεταγενέστερα στάδια της ανάπτυξής τους. Ο όρος ΔΕΠ/Υ χρησιμοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα για να περιγράψει τα παιδιά που στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα παιδιά ίδιας ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου παρουσιάζουν έλλειμμα προσοχής, η οποία άλλες φορές συνοδεύεται από υπερκινητικότητα κι άλλες όχι (Merrell & Tymms, 2001). Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά το 1902 από το γιατρό Frederick Still, ο οποίος μίλησε για περιπτώσεις παιδιών με ανικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής καθώς και για ανικανότητα ηθικού ελέγχου της συμπεριφοράς τους και θεώρησε όμως ότι αυτό οφείλεται σε κάποια νευρολογική αιτιολογία και όχι σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Neuhaus, 1999). Κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 η διαταραχή με τα παραπάνω χαρακτηριστικά ορίζεται ως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Hallowell & Ratey, 2003).

Από το 1970 οι Αμερικανοί ερευνητές έριξαν το βάρος της προσοχής τους στα προβλήματα που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη της ελλειμματικής προσοχής, της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας). Από τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον των ερευνητών αυξήθηκε ακόμη περισσότερο και ενώ στο DSM-III γίνεται αναφορά σε «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα», το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV υιοθετεί επίσημα τον όρο «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας» (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), διακρίνοντας τέσσερις (4) υποτύπους της διαταραχής όπως αυτή αναλύονται σε επόμενη ενότητα. Έτσι δίνεται έμφαση όχι τόσο στο

έλλειμμα της προσοχής αλλά στη μεταβλητότητα της συμπεριφοράς ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι της υπερκινητικότητας (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας).

#### *2.1.1.2. Οι αιτίες εμφάνισης της διαταραχής.*

Η αιτιολογία εμφάνισης της ΔΕΠ/Υ φαίνεται από παλαιότερες αλλά και πιο σύγχρονες μελέτες ότι δεν είναι μόνο μία. Γενικά είναι αποδεκτό πάντως ότι ένα παιδί που έχει τα χαρακτηριστικά, δεν τα αναπτύσσει επηρεαζόμενο μόνο από περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες, αλλά γεννιέται με τη διαταραχή. (Terrell & Passenger, 2007). Έχει λοιπόν βιολογικό έρεισμα (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας).

Έχει υποστηριχθεί επανειλημμένα ότι ο κληρονομικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο (Hallowell & Ratey, 2003) καθώς τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα παρατηρούνται συχνά περισσότερο ή λιγότερο έντονα σε άτομα της ίδιας οικογένειας. (Terrell & Passenger, 2007) (Biederman J. , 2005).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα έχει λοιπόν ισχυρή βιολογική βάση η οποία έχει υποδειχθεί από διάφορες μελέτες. Από την άλλη ο Barkley υποστήριξε ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα έχουν βάση βιοχημική, καθώς παρουσιάζουν δυσκολία στην κεντρική αναστολή, με συνέπεια να μη μπορούν να διατηρήσουν τον αυτοέλεγχό τους. Αυτό ο Barkley το συνδέει με τα προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και τον έλεγχο του συναισθήματος (Barkley, 1997). Επίσης αναφέρει ότι εξήγηση θα μπορούσε να αποτελεί ότι υπάρχει περιορισμένη δραστηριότητα στο μετωπιαίο λοβό, με συνέπεια να διαταράσσεται η δυνατότητα αυτορρύθμισης με στοχευμένη συμπεριφορά. Ακόμη φαίνεται ότι υπάρχει δυσκολία στην αποδοχή, επεξεργασία και αξιοποίηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, καθώς ο βιολογικός ρυθμός ανάπτυξής τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους είναι διαφορετικός. Εξάλλου και η πλαστικότητα του εγκεφάλου παίζει το ρόλο της, καθώς πολλές φορές ελλείπουν οι χρήσιμες συνδέσεις και οι εμπειρίες που βοηθούν στα ικανοποιητικά επίπεδα της ετοιμότητας των παιδιών. Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια την αδυναμία ανάπτυξης της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2012)

Από την άλλη πλευρά πολύ σημαντικοί θεωρούνται και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφορικά με την εμφάνιση και την ένταση των χαρακτηριστικών της

διαταραχής. Υπάρχουν δηλαδή συνθήκες του περιβάλλοντος ως «διαμεσολαβητές» και διευκολυντές της εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς, όπως είναι, οι σχέσεις των γονέων με το παιδί αλλά και μεταξύ τους, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, η έλλειψη ορίων που οδηγεί και στην απουσία σταθερότητας. Είναι γνωστό ότι αν οι συνθήκες της καθημερινότητας των παιδιών με τη διαταραχή δε διαφοροποιηθούν προς το καλύτερο τότε ως συνέπεια ανακύπτει ο κίνδυνος για περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής για αντικοινωνικές, παραβατικές συμπεριφορές και μειωμένη αυτοεκτίμηση.

#### *2.1.1.3. Υποτύποι και χαρακτηριστικά της ΔΕΠ/Υ.*

Όπως προαναφέρθηκε, η αυξημένη κινητικότητα και δραστηριότητα των παιδιών, ιδίως στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν την προσοχή των ενηλίκων του περιβάλλοντός τους, είναι σύνηθες φαινόμενο και ασφαλώς έχει διαφορά από τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα. Στη διάκριση μεταξύ των δύο, σημαντικό ρόλο παίζει η παρουσία των ενηλίκων, αλλά και οι δυσκολίες του παιδιού σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που σχετίζονται με τις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, από τις οποίες προκύπτουν και τα διακριτικά χαρακτηριστικά μεταξύ της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και της απλής αναζήτησης της προσοχής (Mellor, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διαταραχή, έχει παρατηρηθεί ότι τα χαρακτηριστικά της εγκαθίστανται πρώιμα, επιμένουν στο χρόνο και συνδυάζουν την έλλειψη προσοχής με την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα (Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς, 2000). Πρόκειται για παιδιά που για διάστημα τουλάχιστον έξι (6) μηνών και σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά περιβάλλοντα -συνήθως στο σπίτι και στο σχολείο- παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα λοιπόν με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV, η διαταραχή κωδικοποιείται ως εξής (American Psychiatric Association, 2004):

- i. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο.** Σε σχέση με το αναπτυξιακό του επίπεδο ένα παιδί για τουλάχιστον έξι (6) μήνες θα πρέπει να έχει παρατηρηθεί ότι δυσκολεύεται να επικεντρώσει τη προσοχή του σε εργασίες ή και στο παιχνίδι του, επιλέγει να κάνει πράγματα που δεν έχουν προτεραιότητα στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δυσκολεύεται ή αποτυγχάνει να επιτύχει την

οργάνωση σε δουλειές και δραστηριότητες και αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή του ή κάνει λάθη που οφείλονται σε απροσεξία αναφορικά με τις σχολικές του εργασίες. Το παιδί αυτό, συγκεντρώνεται μόνο σε ένα πράγμα, ή προσπαθεί να κάνει πολλά πράγματα συγχρόνως -με συνέπεια να μην ολοκληρώνει κανένα- ή συγκεντρώνεται μόνο σε ό, τι το ενδιαφέρει. Αυτό οφείλεται στο ότι το εύρος προσοχής του είναι περιορισμένο και για το λόγο αυτό, συχνά αποτυγχάνει να ακολουθήσει μέχρι το τέλος μιας δραστηριότητας ή μιας σχολικής εργασίας, τις οδηγίες που του έχουν δοθεί με συνέπεια να μην ολοκληρώνει αυτό που του ανατέθηκε (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας). Αποφεύγει οποιαδήποτε δραστηριότητα που συνδέεται με κοπιώδη πνευματική προσπάθεια και χάνει αντικείμενα απαραίτητα για τα καθημερινά του καθήκοντα, συνήθως τα σχολικά. Συχνά από εξωτερικά ερεθίσματα η προσοχή του διασπάται πολύ εύκολα, ξεχνά καθημερινά καθήκοντα και δραστηριότητες που το αφορούν, ενώ καθυστερεί για τυπικές καθημερινές φροντίδες υπερβολικά πολύ και αναίτια. Αυτή η συμπεριφορά παρουσιάζεται τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Cornoldi, 2013).

- ii. **Τύπος Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό –Παρορμητικό Τύπο.** Σε σχέση με το αναπτυξιακό του επίπεδο ένα παιδί για τουλάχιστον έξι μήνες θα πρέπει να έχει παρατηρηθεί ότι αναφορικά με την υπερκινητικότητα, κινεί συχνά νευρικά τα άκρα του, αδυνατεί να μείνει σταθερός στη θέση του, συχνά στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις αφήνει τη θέση του σε χρονικές στιγμές που δε θα έπρεπε., δυσκολεύεται να παίξει ήσυχα, κινείται διαρκώς και μιλά υπερβολικά πολύ. Γενικά πρόκειται για παιδιά, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς παρατηρούν ότι κάνουν περισσότερες κινήσεις από το αναμενόμενο, αλλά και προκαλούν φασαρία σε στιγμές που δε θα έπρεπε ή που ξέρουν ότι δεν επιτρέπεται (Taylor, Sandberg, & Thorley, 1991). Ειδικότερα -εκτός των παραπάνω- αναφορικά με την παρορμητικότητα, συχνά απαντά χωρίς να έχει ολοκληρωθεί η ερώτηση, διακόπτει τους άλλους και δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του. Τα παιδιά αυτά, φαίνεται ότι συχνά δε μπορούν να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η ανάγκη τους για κίνηση αλλά και η παρορμητικότητά τους τα «προτρέπουν» να τη διακόπτουν διαρκώς. Ως προς το λεκτικό κομμάτι, τα παιδιά αυτά αντιδρούν αυθόρμητα και χωρίς να μπορούν να ελέγξουν τις αντιδράσεις και τα λόγια τους και αδυνατούν να περιμένουν τη

σειρά τους ή σπεύδουν να απαντήσουν σε μια ερώτηση χωρίς να έχει ολοκληρωθεί, με συνέπεια συχνά να κάνουν λάθος. Αδυνατούν λοιπόν να υπακούσουν σε κανόνες και να ενταχθούν στα πλαίσια μιας ομάδας για την εκπόνηση ενός ομαδικού έργου. Αδυνατούν να θέσουν τον εαυτό τους, τις πράξεις και τα λόγια τους σε διαδικασία αυτοελέγχου.

**iii. Τύπος Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Συνδυασμένος Τύπος.** Πρόκειται για τον τύπο της Διαταραχής, με τον οποίο όσα παιδιά έχουν διαγνωστεί παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά των δύο παραπάνω τύπων συνδυαστικά.

**iv. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς.** Σε αυτή τη κατηγορία κατατάσσονται τα παιδιά που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά της διαταραχής με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο, αλλά που δεν παρατηρούνται πριν τα επτά έτη. Επίσης εντάσσονται και παιδιά που παρουσιάζουν μεν απροσεξία, αλλά δεν πληρούν τα κριτήρια για την αντίστοιχη διάγνωση και γενικά η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από νωθρότητα και ονειροπόληση.

Γενικά εκτός από τον τελευταίο τύπο, η διαταραχή εμφανίζεται ήδη από τα πέντε έτη. (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2000). Παρόλα αυτά κατά καιρούς έχουν εκφραστεί αμφιβολίες για το κατά πόσο οι παραπάνω τύποι αποτελούν διαφορετικές κατηγορίες της διαταραχής ή αν αποτελούν διαφορετικά εξελικτικά στάδια, με τα χαρακτηριστικά τους να παρουσιάζονται ανάλογα με την ηλικιακή εξέλιξη του παιδιού.

Σε κάθε πάντως περίπτωση, η διάγνωση προϋποθέτει τη συνεργασία των ειδικών με την οικογένεια. Ως προς το θέμα αυτό, χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας οικογένειας που αναφέρεται ως «η οικογένεια του χρυσόψαρου». Πιο συγκεκριμένα το άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου τόσο για τον εντοπισμό, τη διάγνωση, την ενημέρωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών (Watson, 2011). Με έμμεσο τρόπο καταδεικνύει τους κινδύνους και τις συνέπειες που μπορεί να ελλοχεύουν ορισμένες φορές στη συνεργασία αυτή, ειδικά όταν είναι άκριτη, για το μαθητή και την οικογένειά του. Το περιεχόμενο αφορά στη μητέρα ενός μαθητή ο οποίος είχε τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, αλλά δεν είχε ακόμη τη διάγνωση καθώς η οικογένεια είχε άγνοια. Η πορεία του παιδιού και η συνεργασία μεταξύ σχολικού και οικογενειακού

περιβάλλοντος περιγράφεται από μια λογοτεχνική περιγραφή της μητέρας, η οποία επρόκειτο να εκδοθεί με τη βοήθεια της αρθρογράφου. Πιο συγκεκριμένα με αφορμή ένα τυχαίο περιστατικό κλήθηκαν οι γονείς στο σχολείο του παιδιού. Στη συνάντηση πήγε μόνο η μητέρα, καθώς ο πατέρας φαίνεται σε όλο το άρθρο ότι είναι ιδιαίτερα απασχολημένος από την εργασία του. Η μητέρα είναι πρόθυμη να συνεργαστεί και να ξεκινήσει η παρέμβαση στο παιδί της, παρόλο που στοχοποιούταν από τους υπόλοιπους μαθητές. Φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια της συνεργασίας η μητέρα έγινε ιδιαίτερα συνεργάσιμη, ακόμη κι όταν της υπονοήθηκε ως αιτία της συμπεριφοράς του μαθητή, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από τους γονείς. Η μητέρα ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική στο πρόγραμμα που της υποδείχθηκε, ακόμη κι όταν -μάλλον με επιδόλαιο τρόπο- η ψυχολόγος του σχολείου συνέστησε Ritalin, το οποίο το παιδί ξεκίνησε αμέσως. Ο οργανισμός του όμως δεν το δέχτηκε καθώς υπέφερε τόσο από νωθρότητα κατά τη διάρκεια της ημέρας όσο και από υπερκινητικότητα τη νύχτα. Το φάρμακο συνεχίστηκε ως τη στιγμή που η μητέρα διέκοψε κάθε συνεργασία και επαφή με το σχολείο, όταν κάποια στιγμή είδε το παιδί να αιμορραγεί και να μην έχει καλή επαφή με το περιβάλλον. Το άρθρο καταλήγει σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις πιέσεις που ασκούνταν στην οικογένεια να εφαρμόσει ό, τι της προτείνεται καθώς και το χλευασμό πολλές φορές.

#### *2.1.1.4. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ΔΕΠ/Υ.*

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν ποικίλες και πολλές δυσκολίες στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, έχουν αδύναμη μνήμη που συμβάλλει κι αυτή στη χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο και την έκφραση, την προφορική αλλά και τη γραπτή. Ειδικότερα, ελέγχονται να παρουσιάζουν ελλείμματα αναφορικά με τον προφορικό τους λόγο, καθώς δεν είναι προσεκτικοί ακροατές και συζητητές αλλά έχουν και φτωχό λεξιλόγιο. Ακόμη αναφορικά με τις Βασικές Ακαδημαϊκές τους Δεξιότητες, πρόκειται για παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση αλλά και στο γραπτό λόγο ως μέσον επικοινωνίας είτε ως πομποί είτε ως δέκτες, ενώ ως προς τις Μαθηματικές τους Δεξιότητες συχνά δε γνωρίζουν την προπαίδεια και κάνουν λάθη αναφορικά με τις βασικές πράξεις ακόμη κι από βιασύνη.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί με τη μέθοδο του χρονογραφήματος, σύντομων δηλαδή ιστοριών που παρουσίαζαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις τις αντιδράσεις παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής

Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, και άλλες δυσκολίες. Φάνηκε, ότι οι αντιδράσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, επηρεάζονταν και από τις προσεγγίσεις των ενηλίκων, είτε των δασκάλων είτε των γονιών τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έπρεπε να ακούσουν σύντομες ιστορίες που αφορούσαν σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, με κατάθλιψη, με μαθησιακές δυσκολίες και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, και στη συνέχεια να αξιολογήσουν μέσω ενός ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πιο θετικά απέναντι στην ιστορία που αφορούσε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και λιγότερο απέναντι στις υπόλοιπες. Ακόμη φάνηκε ότι τα ίδια παιδιά ήταν -σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες- πιο αρνητικά απέναντι στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και τα παιδιά με κατάθλιψη, σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Bellanca & Pote, 2012).

Εκτός των άλλων, λόγω της διαταραχής τους είναι περιορισμένες οι κοινωνικές αναστολές, με συνέπεια να μην υπάρχει στις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους συστολή ή τυπικότητα, με αποτέλεσμα να βιώνουν και απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Τις περισσότερες φορές φοιτούν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης, αλλά έχει φανεί ότι τα παιδιά παρουσίαζαν αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες που τα τοποθετούσαν ως και δύο εξάμηνα κάτω από τους συνομηλίκους τους.

#### *2.1.1.5. ΔΕΠ/Υ και συνοσηρότητα.*

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα συνυπάρχει σε πολύ μεγάλα ποσοστά με άλλες διαταραχές. Μάλιστα αυτό παρατηρείται πιο έντονα σε άτομα παιδικής ηλικίας. Τα μειωμένα ποσοστά που παρατηρούνται στην εφηβεία έχουν να κάνουν με το ότι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές που κάνουν πιο έντονη την παρουσία στους. (Biederman, Faraone, Taylor, Sienna, Williamson, & Fine, 1998). Βέβαια η διαταραχή παραμένει σε ποσοστό ως και 30-50% και στην ενήλικη ζωή και στο 50-80% των περιπτώσεων που έχουν λάβει διάγνωση ήδη από την παιδική τους ηλικία. (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή, & Ευσταθίου, 2012). Επίσης φαίνεται ότι οι ενήλικες λόγω της διαταραχής τους συχνά κάνουν χρήση παράνομων ουσιών, επιδεικνύουν παραβατική συμπεριφορά, παρουσιάζουν συχνά ψυχολογικά προβλήματα, δεν είναι αποδοτικοί στην εργασία τους, συχνά δεν έχουν καλές σχέσεις

με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, κυρίως του εργασιακού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού και είναι επιρρεπείς και σε ατυχήματα.

Με τον όρο «συννοσηρότητα» αναφερόμαστε στη συνύπαρξη δύο ή και περισσότερων διαταραχών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Έχει προκαλέσει την απορία και το ενδιαφέρον των ερευνητών βέβαια, το να είναι πάντα άσχετες οι διαταραχές που συνυπάρχουν διότι φαίνεται ότι η συννοσηρότητα παρουσιάζεται σε ασυνήθιστα υψηλά ποσοστά. (Caron & Rutter, 1991). Μια πειστική εξήγηση βέβαια θα μπορούσε να είναι ότι οι διαταραχές που συνυπάρχουν έχουν κοινή βιολογική βάση-αιτιολογία. Μάλιστα έχει γίνει έρευνα για τη συνύπαρξη της διαταραχής με άλλες διαταραχές με εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συγκριθεί η φύση και η βαρύτητα των ψυχικών προβλημάτων των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με εκείνα που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Cassidy, James, & Wiggs, 2001).

- i. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και Διαταραχές Διασπαστικής Συμπεριφοράς:** Η συννοσηρότητα που αφορά της παραπάνω διαταραχές είναι η μεγαλύτερη σε ποσοστό. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο DSM-IV ως χαρακτηριστικά των Διαταραχών Διασπαστικής Συμπεριφοράς εμφανίζονται η επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, η καταστροφή ιδιοκτησίας, η απάτη ή κλοπή, οι σοβαρές παραβιάσεις των κανόνων (Διαγνωστικά Εγχειρίδια DSM-IV-TR, 2004).
- ii. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και Αγχώδεις Διαταραχές:** Η συνύπαρξη της ΔΕΠ με της Διαταραχές Άγχους είναι πιο συχνή στα παιδιά που παρουσιάζουν ΔΕΠ με προεξάρχοντα τον «Απρόσεκτο Τύπο», αν και υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο. Ο Barkley διατείνεται ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ τους.
- iii. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και Διαταραχές της Διάθεσης:** Συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ μπορεί να παρουσιάσουν «σύνδρομο πτώσης του ηθικού», δηλαδή βιώνουν συναισθήματα απογοήτευσης και απαξίας του εαυτού, με συνέπεια την αντικοινωνικότητα και τις περισσότερες φορές, τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Παρουσιάζουν χαρακτηριστικά κατάθλιψης και έχουν κακές ή ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις, ενώ συχνά ερμηνεύουν με λάθος τρόπο τις αντιδράσεις και τις προθέσεις των άλλων με συνέπεια να επιδεικνύουν επιθετικότητα.



- iv. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και σύνδρομο Tourette:** Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που εμφανίζουν σύνδρομο Tourette είναι πιθανό να εμφανίσουν και τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα.
- v. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ):** Τα παιδιά με ΔΕΠ συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γραφής, της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της μαθηματικής ικανότητας (Χρηστάκης, 2006). Αυτό είναι εύκολο να εντοπιστεί καθώς έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, που οφείλονται όχι μόνο στην απροσεξία στο σχολείο, αλλά και στο ότι αδυνατούν να μελετήσουν συστηματικά και στο σπίτι. Πιο συχνή εδώ είναι η συνύπαρξη της Διαταραχής με τη δυσλεξία. (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000). Η Ann-Mari αναφέρει στο άρθρο της τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και των δύο δυσκολιών, ενώ τονίζει τη σημασία του ρόλου των γονέων -των οποίων οι πληροφορίες μπορούν να συμβάλουν κατά πολύ- στη διάγνωση. (Kninsberg, Reichelt, & Noland, 2000).

## **2.1.2. Διδασκαλία και Διαφοροποίηση**

### *2.1.2.1. Έννοια και μορφές της διδασκαλίας.*

Η διδασκαλία είναι πρωταρχικά μια μορφή επικοινωνίας, που στο πλαίσιο του σχολείου έχει ως «συμβαλλόμενους» τους μαθητές και τους δασκάλους. Πρόκειται για διαδικασία η οποία προϋποθέτει τη διαφοροποίηση των ρόλων των συμμετεχόντων. Το πρότυπο διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής αίθουσας και το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές διδασκαλίας ανάλογα με το ρόλο που αναλαμβάνουν κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, και τη σχέση που αναπτύσσεται τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή όσο και μεταξύ αυτών και του γνωστικού αντικείμενου διακρίνονται σε δασκαλοκεντρικές, μαθητοκεντρικές, μικροομαδικές. Από τις μορφές αυτές, για το σκοπό της παρούσας εργασίας ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στις εξής:

- i. Μαθητοκεντρικές μορφές:** Εδώ στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής. Ιδιαίτερη έμφαση για το σχεδιασμό του μαθήματος δίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή. Οι σχέσεις μεταξύ

των συμμετεχόντων στη διαδικασία αποκτούν μεγαλύτερη ισοτιμία, αλλά επειδή οι μαθητές συχνά χάνουν το ενδιαφέρον τους, γίνεται ευθύνη του εκπαιδευτικού να τους εμπλέξει στη διαδικασία και να εξασφαλίσει και το κατάλληλο κλίμα για μάθημα. Εδώ εντάσσεται η διαλεκτική μορφή, η οποία είναι διαλογική αν και πολλές φορές, είναι ως ένα βαθμό κατευθυνόμενη λόγω της έλλειψης ωριμότητας από την πλευρά των παιδιών σε σχέση με ο δάσκαλο. Ο διάλογος ακολουθεί το αριστοτελικό σχήμα «θέση – αντίθεση - σύνθεση», καθώς γίνεται αντιπαράθεση απόψεων κι όχι απλή παράθεση σκέψεων και θέσεων (Φράγκος, 1994). Το ενδιαφέρον λοιπόν εγείρεται, αλλά όταν η αντιπαράθεση καταλήγει σε αδιέξοδο, καλείται ο εκπαιδευτικός να εκτονώσει την κατάσταση και να βρει τη λύση. Τέλος, μορφή που εντάσσεται επίσης σε αυτή την κατηγορία είναι και η διερευνητική μορφή.

- ii. Μικροομαδικές μορφές:** Οι μαθητές ως ομάδα τοποθετούνται στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας, αποτελούν μέλη μιας ομάδας και η κατάκτηση της γνώσης γίνεται μέσα από την ομαδική λειτουργία, τη συνολική επεξεργασία, τη συμμετοχή και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο καθένας αναλαμβάνει ένα ρόλο που είναι ανάλογος των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων του και βοηθά την ομάδα του σημαντικά μέσα απ' αυτόν, ενώ τέλος όταν τα καταφέρνουν -ακόμη κι αν πρόκειται για παιδιά με δυσκολίες- σχηματίζουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους, αλλά ανατρέπεται πολλές φορές και μια αρνητική εικόνα, είτε ως προς τη συμπεριφορά, είτε ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, που είχαν σχηματίσει οι άλλοι μαθητές σε βάρος τους (Χρηστάκης, 2001).

Ειδικά όμως για παιδιά με δυσκολίες όπως οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ είναι σκόπιμο η διδασκαλία να διέπεται από κάποιες γενικές αρχές. Σύμφωνα με το Χρηστάκη αυτές είναι: α) η αρχή της εποπτείας, καθώς τα παιδιά αυτά συχνά δυσκολεύονται ιδίως στην κατανόηση και είναι απαραίτητη η αμεσότητα της διδασκαλίας και η εποπτεία, β) η παιδοκεντρική αρχή, δηλαδή να υπάρχει απόλυτη προσαρμογή και σεβασμός στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, με βάση τις δεξιότητές τους, γ) η εγγύτητα στη ζωή, δηλαδή το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στην ομαλή κοινωνική ένταξη και τέλος δ) η εμπέδωση και η άσκηση, δηλαδή λόγω των δυσκολιών αναφορικά με τη μνήμη τους, τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ είναι απαραίτητο να προτρέπονται να επαναλαμβάνουν

και να ασκούνται διαρκώς σε πράγματα που έχουν διδαχτεί ώστε να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν πιο ασφαλής εμπέδωσή τους (Χρηστάκης, 2012).

#### *2.1.2.2. Διαφοροποιημένη και άμεση διδασκαλία.*

Είναι απαραίτητο ο προσανατολισμός της διδασκαλίας να είναι η αντιμετώπιση των δυσκολιών ενός μαθητή με ΔΕΠ/Υ. Για το λόγο αυτό κρίσιμη είναι η ύπαρξη προγράμματος διαφοροποιημένου που θα εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους οι όποιοι τίθενται κατά περίπτωση από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι σκόπιμο πρώτα να εντοπίζει τις ικανότητες του μαθητή.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής είναι ο βασικός οδηγός που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ώστε να προκύψουν οι διδακτικές προτεραιότητες. Πρόκειται για το αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, το οποίο διαφοροποιείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας για τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία για μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα οι περιοχές στις οποίες αφορά, είναι της Σχολικής Ετοιμότητας, των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Προσαρμογής στο περιβάλλον, των Δημιουργικών Δεξιοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας. Βασικός του σκοπός είναι η νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και αισθητική προαγωγή των μαθητών γενικά, αλλά και των μαθητών με ΔΕΠ/Υ, ώστε να επιτευχθεί η ένταξή τους τόσο στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον στο βαθμό που μπορούν (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάματος, & Χρηστάκης, 2012). Η ύλη που περιλαμβάνει δεν είναι ταξινομημένη με ηλικίες ή με σχολικές τάξεις, προκειμένου να είναι για τον εκπαιδευτικό ένα πολύτιμο εργαλείο που τον διευκολύνει και δεν τον περιορίζει (Χρηστάκης, 2012).

Το ΠΑΠΕΑ παίζει λοιπόν καταλυτικό ρόλο στη δόμηση ενός διδακτικού προγράμματος. Κι αυτό ακριβώς είναι που χρειάζεται ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ, διότι η έλλειψη δομημένου προγράμματος αναιρεί και την τελευταία ελπίδα να καταφέρει να συγκεντρωθεί και να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να δείχνει σεβασμό στις διατομικές διαφορές του μαθητή και να επιβάλει αλλαγές και προσαρμογές ως προς το περιβάλλον της μάθησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, καθώς και ως προς τις διδακτικές στρατηγικές. Επιπλέον η δόμηση του προγράμματος προϋποθέτει την εξαγωγή των διδακτικών προτεραιοτήτων και την ταύτισή τους με τους στόχους που πρέπει να τεθούν ιεραρχικά. Αυτοί με τη σειρά

τους αποτελούν κομμάτια ενός ετήσιου σχεδίου που είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να έχει συλλάβει από νωρίς. Είναι χρήσιμο δηλαδή να υπάρχει ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο θα είναι προσανατολισμένο στις ανάγκες του μαθητή με ΔΕΠ/Υ και θα τον βοηθά να τις αντιμετωπίσει. Έχει νόημα μάλιστα -όσο συχνά είναι δυνατό μέσα στο πλαίσιο της τάξης- το πρόγραμμα αυτό να είναι και εξατομικευμένο εκτός από διαφοροποιημένο, προκειμένου να υπάρχει καλύτερος έλεγχος των αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης επίτευξης του στόχου κάθε φορά.

Η άμεση διδασκαλία είναι η μέθοδος που έχει φανεί ότι επιφέρει τα περισσότερα αποτελέσματα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επομένως και σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Η άμεση διδασκαλία, σύμφωνα με το Χρηστάκης:

- i.** Δίνει έμφαση στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων προσφέροντας σχεδόν έτοιμη τη γνώση.
- ii.** Θεωρεί ότι όλα τα παιδιά είναι εκπαιδεύσιμα.
- iii.** Απαιτεί ως προϋπόθεση την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών προκειμένου να γίνει η επιλογή των διδακτικών στόχων και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας.
- iv.** Αποδίδει την ανεπαρκή επίδοση του παιδιού σε μια δραστηριότητα, σε πλημμελώς σχεδιασμένο, προηγούμενο διδακτικό πρόγραμμα.
- v.** Πραγματοποιείται σε μικροομαδική βάση.
- vi.** Λειτουργεί επαγωγικά από το «μέρος» στο «όλον».
- vii.** Τέλος, χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Η άμεση διδασκαλία ολοκληρώνεται σε τέσσερα βήματα τα οποία είναι:

- i.** Επίδειξη, κατά την οποία ο δάσκαλος παρουσιάζει την εργασία και τα παιδιά παρακολουθούν.
- ii.** Καθοδήγηση, κατά την οποία ο δάσκαλος και τα παιδιά εκτελούν μαζί την εργασία.
- iii.** Εξέταση, κατά την οποία τα παιδιά εκτελούν μόνα τους την εργασία και
- iv.** Διόρθωση, κατά την οποία τα λάθη διορθώνονται άμεσα από το δάσκαλο και δίνεται η κατάλληλη ενίσχυση (Χρηστάκης, 2012).

### **2.1.3. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).**

#### *2.1.3.1. Έννοια και λειτουργία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ*

Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), ακολουθεί το μοντέλο της ανάλυσης έργου (task analysis), δηλαδή την κατάτμηση του στόχου σε μικρά αλληπάλληλα βήματα σε κάθε παρέμβαση (Χρηστάκης, 2006). Πιο συγκεκριμένα αφού αξιολογηθεί ο μαθητής με ΔΕΠ/Υ και εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις δεξιότητές του και αφού εντοπιστούν οι αδυναμίες του, εντοπίζεται μια γενική ενότητα ως κεντρικό διδακτικό ενδιαφέρον του δασκάλου, η οποία αναλύεται σε υποενότητες. Από αυτές επιλέγονται οι διδακτικοί στόχοι και ο εκπαιδευτικός καθορίζει ήδη από το σχεδιασμό του προγράμματος, όχι μόνο το είδος και τον αριθμό των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιήσει σε κάθε βήμα-παρέμβαση, αλλά και τα μέσα και τα υλικά που θα του φανούν χρήσιμα στη διδασκαλία του. (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας).

Ακόμη το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Η ευελιξία αφορά στη δυνατότητα επιλογής από το αναλυτικό πρόγραμμα των ενότητων εκείνων που ανταποκρίνονται όχι μόνο στις δυνατότητες αλλά και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με ΔΕΠ/Υ. Η προσαρμοστικότητα έχει να κάνει με την υποχρέωση -πέρα από τη δυνατότητα- να χειρίζεται ο εκπαιδευτικός το ΠΑΠΕΑ όπως θεωρεί πιο σκόπιμο κάθε φορά και ανάλογα με τις δυσκολίες και τις ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές του. Οι ενότητες έτσι όπως ταξινομούνται στο ΠΑΠΕΑ δεν τον περιορίζουν (Χρηστάκης, 2012).

#### *2.1.3.2. Φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.*

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εξελίσσεται σε πέντε φάσεις οι οποίες είναι:

- i.** 1<sup>η</sup> Φάση-Συστηματική εμπειρική παρατήρηση: Στην φάση αυτή συλλέγονται στοιχεία για τον ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή και καταγράφονται τα αιτήματα του γονέα.
- ii.** 2<sup>η</sup> Φάση-Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση: Έχει σκοπό την ανίχνευση και την κατανόηση των δυσκολιών του μαθητή. Συμπληρώνονται οι οικείοι πίνακες παρατήρησης (Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, Γενικών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών) και εξάγονται οι διδακτικές προτεραιότητες.

- iii. 3η Φάση-Σχεδιασμός εκπαιδευτικού ενταξιακού προγράμματος: Σχεδιάζονται τα βήματα μέσω των οποίων διευκολύνεται η κατάκτηση της δεξιοτήτας που έχει τεθεί ως διδακτικός στόχος ο εκπαιδευτικός.
- iv. 4η Φάση-Υλοποίηση του προγράμματος: Υλοποιούνται δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, εστιασμένες στις δυσκολίες και αποκλίσεις που αφορούν στο στόχο. Οι δραστηριότητες είναι διαφοροποιημένες και επιλέγονται με τρόπο που να εξυπηρετούν την ιεραρχία των.
- v. 5η Φάση-Αξιολόγηση: Με το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, το έντυπο καθημερινής καταγραφής μαθητή, αλλά και το έντυπο συνεργασίας με το γονέα προκύπτουν συμπεράσματα σχετικά με το αν ήταν τελικά σωστή η επιλογή των δραστηριοτήτων.

#### **2.1.4. Οι Εκπαιδευτικές Δομές**

##### *2.1.4.1. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή.*

Η ειδική αγωγή τα τελευταία χρόνια αποτελεί έναν τομέα της εκπαίδευσης που έλκει το ενδιαφέρον και της κοινωνίας αλλά και των εκπαιδευτικών. Στόχος της είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με δυσκολίες, μέσω της φοίτησής τους σε κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές με στόχο την ένταξη.

Στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση σε ό,τι αφορά την ειδική αγωγή, έχουν συσταθεί τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ Βαθμίδας, τα οποία μετατρέπονται σταδιακά σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια. Στα πρώτα εγγράφονται μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από την Πρωτοβάθμια Γενική ή Ειδική εκπαίδευση (Ν. 4186/2013). Αυτά ανήκουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και είναι ισότιμα με τα Ειδικά Γυμνάσια. Η φοίτηση είναι 5 έτη –οι μαθητές έχουν ηλικία ως 19 ετών- ενώ στα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια η φοίτηση είναι 4 έτη και οι μαθητές έχουν ηλικία ως 23 ετών (Ν. 3699/2008). Οι απόφοιτοι των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας έχουν επαγγελματικά δικαιώματα, ανάλογα με την ειδικότητα που μπορεί να προσφέρει το κάθε σχολείο, καθώς στην Ε΄ τάξη κάνουν πρακτική άσκηση με στόχο τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων και την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας. Ακόμη στην ειδική τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση εντάσσονται και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., που υποστηρίζουν μαθητές με νοητική αναπηρία κυρίως και με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και οι Ε.Π.Α.Σ. που απευθύνονται σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες και ήπια νοητική αναπηρία και στους αποφοίτους

των Ειδικών Γυμνασίων και των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής (Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο) (Ν 3699/2008).

Η στελέχωση των παραπάνω σχολείων γίνεται από εκπαιδευτικούς με σπουδές στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επίσης σε αυτές τις σχολικές μονάδες υπηρετεί και Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό (Ν. 3699/2008), λόγω των ιδιαιτέρων δυσκολιών και αναγκών υποστήριξης των μαθητών. Βέβαια το Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό προσφέρει συχνά τις υπηρεσίες του και στο εκπαιδευτικό προσωπικό συμβουλευτικά, αλλά και έρχεται σε επαφή με τους γονείς. Τέλος, συχνά υπάρχει και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό για την υποστήριξη μαθητών σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικής προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον λόγω των δυσκολιών τους. Αποτελούν πολύ χρήσιμη βοήθεια για τον εκπαιδευτικό της τάξης.

#### *2.1.4.2. Κοινωνική και εκπαιδευτική αποστολή.*

Ο βασικός στόχος σύστασης των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής είναι να συνδέσουν τη γενική παιδεία με την εξειδικευμένη τεχνική εκπαίδευση με σκοπό την ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη Δροσινού «η αποστολή της ΤΕΕ οδηγεί στην αυτόνομη ή ημιαυτόνομη ενήλικη διαβίωση μέσα από την ελεύθερη ή προστατευόμενη επαγγελματική απασχόληση» (Δροσινού, 2012). Πιο συγκεκριμένα λόγω της αύξησης του εκπαιδευτικού κοινού της ειδικής αγωγής έπρεπε να γίνει ανάληψη δράσης και πρωτοβουλιών για να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός τους. Εξάλλου έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες όταν λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση με διαφοροποίηση των μαθημάτων μπορούν να επιτύχουν την εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Επομένως είναι υποχρέωση των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής να βοηθήσουν τους μαθητές τους μέσα από την εκπαίδευση που θα τους προσφέρουν να αποκατασταθούν και επαγγελματικά.

Βέβαια, ανά την Ευρώπη γίνονται μεταρρυθμίσεις και αλλαγές -όπως πχ. στη Φινλανδία (Hirvonen, 2011), όπου δίνεται έμφαση στην ισότητα των μαθητών και τη δυνατότητα για επαγγελματική εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική για μαθητές με δυσκολίες, καθώς έχει ανοίξει ο δρόμος για το ευέλικτο ενταξιακό σχολείο («ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης»)- όπου προκειμένου το πρόγραμμα σπουδών και οι στόχοι που θα υλοποιούνται με κριτήριο την προεπαγγελματική ετοιμότητα, να διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών με δυσκολίες στην αγορά εργασίας, κάτι που θα διευρύνει και θα πολλαπλασιάσει τις ευκαιρίες αποκατάστασής τους

(Δροσινού, 2012). Απαραίτητο στοιχείο λοιπόν είναι η δημιουργία και η εφαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ειδικής αγωγής και την αρχή αποτελεί το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και σύμφωνα με αυτό, με δραστηριότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν τις προεπαγγελματικές τους δεξιότητες (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2012). Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα θεωρητικά γενικού ενδιαφέροντος που βοηθούν στην απόκτηση γενικών γνώσεων και βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών και στην καλλιέργεια των βασικών τους δεξιοτήτων (Δροσινού, 2012). Επιπλέον περιλαμβάνουν και μαθήματα εργαστηριακά, χρήσιμα για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στόχος είναι και η απόκτηση επαγγελματικής συνείδησης και υπευθυνότητας για την άσκηση του επαγγέλματος.

### **2.1.5. Οι Γλωσσικές Δεξιότητες και η Σημασία της «Κατανόησης»**

#### *2.1.5.1. Η σημασία της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων.*

Οι Γλωσσικές δεξιότητες και η ανάπτυξή τους είναι κάτι πολύ σημαντικό για τον άνθρωπο καθώς η γλώσσα από μόνη της είναι μια πολύ περίπλοκη λειτουργία, είναι όμως και ιδιαίτερα ευπαθής με συνέπεια μεγάλο ποσοστό μαθητών να παρουσιάζουν δυσκολίες. Αυτές γρήγορα γίνονται εμφανείς από τη σχολική ή και την προσχολική ηλικία, οπότε και το σχολείο με τη σειρά του μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο σχετικά με την αντιμετώπισή τους και τον εξοπλισμό των μαθητών με στρατηγικές αντιμετώπισης και ανάπτυξή τους. (Χρηστάκης, 2006).

Οι γλωσσικές δεξιότητες αφορούν τόσο τον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο και πιο συγκεκριμένα αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση και τέλος την παραγωγή λόγου. Είναι πολύ σημαντικές για την επικοινωνία αφού αυτό ακριβώς είναι που διευκολύνει και η γλώσσα σε όλο το εύρος των χρήσεων της. Έχει δηλαδή σημασία το παιδί να μπορεί να διαβάσει κάτι, να το κατανοήσει και να παράγει και από μόνο του λόγο, έχοντας φυσικά κατακτήσει και το μηχανισμό της γραφής, τηρώντας τους κανόνες της γλώσσας και καταφέροντας να γίνει κατανοητό και το ίδιο με τη σειρά του, στο περιβάλλον, ανάλογα βέβαια και με το ηλικιακό του προφίλ.

Η πρώτη από τις γλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να κατακτηθεί, είναι η ανάγνωση, η οποία κατέχει κυρίαρχο ρόλο και η οποία διευκολύνει και τις υπόλοιπες. Γι' αυτό το λόγο έχει πολύ μεγάλη σημασία το επίπεδο ετοιμότητας του



παιδιού αναφορικά με τον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα τη δυνατότητα για ενεργητική ακρόαση, την ικανότητα για έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια, καθώς και για συμμετοχή στο διάλογο τηρώντας τους κανόνες επικοινωνίας. Η ανάπτυξή της μπορεί να διευκολυνθεί με ποικίλους τρόπους, καθώς επίσης και με τις νέες τεχνολογίες με τις οποίες επέρχονται συχνά θεαματικά αποτελέσματα.

Φυσικά σημαντικό ρόλο παίζει το επίπεδο του λεξιλογίου ενός παιδιού, η γνώση και εμπέδωση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αλλά και των ιδιοματισμών που διέπουν τη γλώσσα. Ασφαλώς, κομβική σημασία για όλα τα παραπάνω έχει η κατανόηση, η οποία είναι διαδικασία διαδραστική και αποτελεί εξάλλου τον απώτατο στόχο της ανάγνωσης.

#### *2.1.5.2. Ο θεμελιώδης ρόλος της «Κατανόησης» μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων.*

Η κατανόηση έχει να κάνει με τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ στοιχείων που αποτελούν ένα σύνολο. Βέβαια από τους σημαντικότερους στόχους του εκπαιδευτικού αναφορικά με το μαθητή στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, είναι η ανάπτυξη των σχέσεων αυτών. Ο βαθμός κατανόησης από άτομο σε άτομο διαφοροποιείται, ενώ χωρίς αυτήν δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση. Η κατανόηση μπορεί να γίνει με άμεσο τρόπο, στο βαθμό που αφορά σε κάποια παράμετρο της πραγματικότητας (σχέση, κατάσταση, φαινόμενο) ή έμμεσα όταν αφορά σε κάτι για το οποίο απαιτείται αφαιρετική σκέψη και φαντασία. Η κατανόηση φαίνεται ότι επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής –αφού έχει αντιληφθεί τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του μηνύματος, προφορικού ή γραπτού- μπορεί να το αναπαράγει προφορικά ή γραπτά, αφού το κρίνει υπό το πρίσμα των προσωπικών του αντιλήψεων και γνώσεων. Έτσι λοιπόν συσχετίζει κάτι νέο με κάτι που ήδη ξέρει.

Σημαντικό ρόλο στα παραπάνω και προϋπόθεση για την καλύτερη δυνατή κατανόηση, είναι οι δεξιότητες της ακρόασης και της ανάγνωσης, οι οποίες όταν δε γίνονται με την απαιτούμενη προσοχή είναι κενές. Κατά την ανάγνωση ο μαθητής έρχεται σε επαφή με νέα δεδομένα και διαμορφώνει εκ νέου την άποψή του. Συχνά μέσα στο κείμενο που καλείται να αναγνώσει και να κατανοήσει για να αναπαράγει είτε προφορικά -αφηγούμενος μια ιστορία- είτε γραπτά -ανταποκρινόμενος στην απαίτηση του δασκάλου για παραγωγή λόγου- μαθαίνει νέες λέξεις, οι οποίες από τα συμφραζόμενα τον οδηγούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του και στη δυνατότητα στο μέλλον να κατανοεί ακόμη περισσότερα κείμενα, ποικίλων ειδών.

Για τους παραπάνω λόγους είναι κρίσιμο ο κάθε εκπαιδευτικός να δίνει έμφαση στην κατανόηση και να αξιολογεί το βαθμό που αυτή έχει κατακτηθεί από τους μαθητές του, αλλά και με τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών, να τους βοηθήσει να την αναπτύξουν περισσότερο. Τέτοιες είναι:

- i. Γρήγορη ανάγνωση:** ο μαθητής με γοργό ρυθμό διαβάζει το κείμενο έτσι ώστε να αντιληφθεί την κεντρική του ιδέα.
- ii. Εστίαση της προσοχής με σκοπό να εντοπιστεί η κεντρική ιδέα:** ο μαθητής καταφέρνει να διαχωρίσει την κεντρική ιδέα από τις δευτερεύουσες
- iii. Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών:** ο μαθητής προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης. Συχνά οι μαθητές διαβάζουν πρώτα την ερώτηση και στη συνέχεια το κείμενο, έτσι ώστε να ξέρουν εκ των προτέρων τί πρέπει να αναζητήσουν.
- iv. Προβλέψεις:** ο μαθητής είτε προβλέπει το περιεχόμενο του κειμένου από τον τίτλο, είτε καταλαβαίνει από το θέμα πώς θα αναπτυχθεί το περιεχόμενο.
- v. Αξιοποίηση συμφραζομένων:** ο μαθητής από τα συμφραζόμενα εικάζει το περιεχόμενο ακόμη κι αν στο δοσμένο κείμενο έχει άγνωστες λέξεις.
- vi. Αναγνώριση δομικών στοιχείων του κειμένου:** εντοπίζοντας τα δομικά στοιχεία του κειμένου ο μαθητής καταλαβαίνει την αλληλουχία των ιδεών του κειμένου και το περιεχόμενο καλύτερα.
- vii. Λεπτομερής ανάγνωση:** με μεγάλη συγκέντρωση και προσοχή, ο μαθητής αφιερώνει χρόνο στην ανάγνωση του κειμένου.
- viii. Χρήση πηγών:** αν τα συμφραζόμενα δεν βοηθούν στην κατανόηση, τότε ο μαθητής στρέφεται σε άλλες πηγές πχ. λεξικά κλπ.
- ix. Προϋπάρχουσες γνώσεις:** ο μαθητής κάνει σύνδεση των νοημάτων του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις που διαθέτει και επιτυγχάνει καλύτερη κατανόηση των νοημάτων.
- x. Καταιγισμός ιδεών:** οι μαθητές εκφράζουν ανεμπόδιστα την άποψή τους και επιτυγχάνεται βαθύτερη κατανόηση του κειμένου
- xi. Συνεργασία:** Οι μαθητές συνεργάζονται σε ζεύγη ή σε μεγαλύτερες ομάδες και ανταλλάσσοντας απόψεις κατανοούν και σε επίπεδο ομάδας το κείμενο.
- xii. Σημειώσεις:** ο εκπαιδευτικός προσφέρει επιπλέον βοήθεια στην κατανόηση του κειμένου, παρέχοντας σημειώσεις στους μαθητές, τις οποίες μπορούν και οι ίδιοι με τις δικές τους ιδέες να εμπλουτίσουν.

## 2.2. Περιγραφή Προβλήματος

### 2.2.1. Η ΔΕΠ στην εφηβική ηλικία

Στην παρούσα μελέτη, εξετάζεται η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής στα άτομα εφηβικής ηλικίας, πράγμα που έχει πολύ μεγάλη σημασία, καθώς από μόνη της η περίοδος αυτή επιφέρει αλλαγές όχι μόνο στην εμφάνιση, αλλά και στη συμπεριφορά. Στον έφηβο, τα χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι ακόμη πιο έντονα, καθώς αυτός συχνά αδυνατεί να συγκρατηθεί, πράγμα που τον φέρνει σε σύγκρουση με το περιβάλλον του. Αναφορικά με το μαθησιακό του προφίλ επιδεικνύει αδιαφορία για τη διδακτική πράξη και μειώνεται ο χρόνος που μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του στο μάθημα.

Συχνά, ένας έφηβος με ΔΕΠ, ειδικά όταν έχει αποτύχει και απορριφθεί από προηγούμενο σχολικό πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης ή όταν έχει λάβει σχετική διάγνωση η οποία συστήνει τη φοίτησή του σε πλαίσιο ειδικής αγωγής, καλείται να αντιμετωπίσει εκτός από τις δυσκολίες του και τις προκλήσεις της προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, αλλά και την ανάγκη που προβάλλει αδήριτη, να αντιμετωπίσει τη δυσκολία του με τη βοήθεια πάντα του περιβάλλοντός του. Σ' αυτό κορυφαίας σημασίας ρόλο καλείται να παίξει το σχολείο, στο οποίο παρουσιάζεται το πρόβλημα ότι για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται σχολικά εγχειρίδια γενικής εκπαίδευσης, τα οποία χρειάζονται τουλάχιστον διαφοροποίηση.

### 2.2.2. Η ΔΕΠ και τα ελλείμματα των γλωσσικών δεξιοτήτων

Τα παιδιά με ΔΕΠ αναπτύσσουν τις περισσότερες φορές από μικρή ηλικία και συχνά σε εντυπωσιακό βαθμό τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Μιμούνται τον τρόπο ομιλίας και το ύφος των ενηλίκων, αλλά συχνά όπως προαναφέρθηκε διακόπτουν μια συζήτηση με ερωτήσεις, οι οποίες όμως δεν είναι σχετικές με το θέμα. Ειδικά με τον προφορικό λόγο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι είναι αναγκαίο με το πρώτο κτύπο άκουσμα της πληροφορίας να κατανοήσουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο του μηνύματος και να το αναπαράγουν αν αυτό απαιτείται από τον εκπαιδευτικό ή να ανταποκριθούν γενικά στις συνθήκες επικοινωνίας.

Ο γραπτός λόγος βέβαια παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει στο κείμενο που του δίνεται και, έχοντας ένα σχετικό περιθώριο χρόνου, να το διαβάσει και να προσπαθήσει όχι μόνο να συλλάβει το

νόημά του αλλά και να διακρίνει τις αιτιώδεις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των βασικών στοιχείων-πληροφοριών που το αποτελούν.

Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί, συχνά παρουσιάζουν προβλήματα αναφορικά με την καταγραφή του λόγου, αλλά και με τη μεταφορά του. Το πρώτο σχετίζεται με το πρόβλημα κατανόησης από την ακρόαση ή την ανάγνωση και το δεύτερο παρουσιάζεται ως αναπόφευκτη συνέπεια (Hallowell & Ratey, 2003). Σημαντικό ρόλο για μαθητές με ΔΕΠ παίζουν οι εμμονές τους, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, αλλά και τα επίπεδα της ετοιμότητάς τους, αναφορικά με τις νοητικές ικανότητες, καθώς όταν ένα κείμενο για κατανόηση περιλαμβάνει ως διευκολυντές, εικόνες από κάτι αγαπημένο, τότε φαίνεται ότι οι μαθητές εντείνουν μπορούν να παραμείνουν περισσότερο συγκεντρωμένοι.

Συμπερασματικά, είναι καταλυτικής σημασίας ο τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς είναι σκόπιμο να τους διδάξει τρόπους για να αποφεύγουν να εγκλωβίζονται στο περιεχόμενο της κάθε λέξης χωριστά, αλλά να πετυχαίνουν μια γενικευμένη κατανόηση του κειμένου επιστρατεύοντας είτε την τεχνική κατανόησης από τα συμφραζόμενα, είτε αυτή της ανάκλησης και συσχέτισης με προηγούμενες γνώσεις. Για το σκοπό αυτό, είναι χρήσιμο οι μαθητές να προσπαθούν παρά τις δυσκολίες τους να εξοικειώνονται σε διάφορα κειμενικά είδη, προκειμένου να διευρύνουν τον πνευματικό τους κόσμο και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Αυτό, ειδικά τους μαθητές με ΔΕΠ, θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν τουλάχιστον αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση των ανασφαλειών που προέρχονται από τις δυσκολίες τους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την επιλογή κειμένων που είναι κατάλληλα για τους μαθητές με ΔΕΠ, ανάλογα με την ηλικία τους και τις διατομικές διαφορές τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να βελτιώσει τη δυνατότητα των μαθητών για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, καθώς αυτοί συχνά διαθέτουν πλούσια φαντασία αλλά και ευστροφία.

### **2.3. Αναγκαιότητα Μελέτης - Σκοπιμότητα**

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι τα ελλείμματα στις γλωσσικές δεξιότητες -φαινόμενο πολύ συχνό, ανεξάρτητα από τη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν οι μαθητές- ειδικά στα παιδιά με δυσκολίες, παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό και απαιτείται διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας, προκειμένου να

μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν. Τα ελλείμματα αυτά, δεν αφορούν μόνο στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς η γλώσσα με τις ιδιαίτερες λειτουργίες της, όπως πχ. η χρήση ορολογίας σε μαθήματα θετικά ή ειδικότητας, υπάρχει παντού.

Βέβαια στο μάθημα της Γλώσσας, ειδικά στο Γυμνάσιο, αυτό παρατηρείται εντονότερα, καθώς σκοπός αυτού του διδακτικού αντικειμένου είναι η καλλιέργειά της, μέσω της ακρόασης πχ. μιας ιστορίας, της ανάγνωσης ενός κειμένου κατάλληλου για το ηλικιακό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών, της παραγωγής λόγου με τη βοήθεια της γραφής αλλά και της κατανόησης, που μοιραία αποτελεί τη βάση για όλα τα παραπάνω. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε οι μαθητές με ΔΕΠ, λόγω της δυσκολίας τους στη συγκέντρωση προσοχής αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα στο μάθημα της Γλώσσας.

Επιπλέον, πέρα από την ωφέλεια των μαθητών, ωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εισπράττουν την ικανοποίηση της αντιμετώπισης των ελλειμμάτων των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών τους και την επίτευξη της συγκέντρωσης της προσοχής. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί, με την αποτελεσματική, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διευκολύνουν την καθημερινότητά τους, καθώς οι μαθητές είναι πιο συνεργάσιμοι και αποτελεσματικοί, διότι είναι συγκεντρωμένοι και δείχνουν ενδιαφέρον, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη πρόοδο στο σχολείο και βελτιώνοντας την αυτοεικόνα τους.

Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠ και για τις οικογένειές τους, καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά το παιδί να εργαστεί πιο συγκεντρωμένα και υποδεικνύει τεχνικές δόμησης του χρόνου και πρόγραμμα στα καθήκοντά του. Το να επιτευχθεί λοιπόν οργάνωση αναφορικά με τις σχολικές εργασίες του παιδιού με διάσπαση, διευκολύνει την καθημερινότητα, καθώς πολλά πράγματα πια μπορεί να τα ολοκληρώσει χωρίς η παρουσία των γονιών δίπλα του να είναι απαιτητή. Επιπλέον, βελτιώνονται οι οικογενειακές σχέσεις καθώς περιορίζεται η ματαίωση του παιδιού λόγω της χαμηλής του επίδοσης και οι γονείς βιώνουν ειρηνικότερα το ρόλο τους.

Είναι σκόπιμο λοιπόν να μελετηθεί αναφορικά με τους μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με εναλλακτικά υλικά, πχ. αυτοσχέδιες γνωστικές μηχανές όπως παπουτσόκουτα και όχι μόνο, και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του μαθητή, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να κάνει το μάθημά του πιο ενδιαφέρον (Herbert, 1980), εφόσον η αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στις γλωσσικές δεξιότητες

είναι κάτι που θα διευκολύνει τη σχολική ζωή και πορεία του μαθητή, αλλά και θα συμβάλει στο να έχει περισσότερες επιτυχίες πράγμα που θα αυξήσει και το αυτοσυναίσθημά του. Επιπρόσθετα, έρευνες μέσω των οποίων καταδεικνύονται τα ευεργετικά αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να εφαρμοσθούν οι αρχές της διαφοροποίησης πιο γενικευμένα, με στόχο βέβαια πάντα την αντιμετώπιση των γλωσσικών ελλειμμάτων των μαθητών και την ένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει στη βιβλιογραφία, λόγω του ότι μελετάται συστηματικά ο ρόλος και αξιολογούνται τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε έφηβο μαθητή με ΔΕΠ, καθόσον μελέτες που έχουν δημοσιευθεί μέχρι σήμερα, εστιάζονταν σε μαθητές προσχολικής ηλικίας ή Δημοτικού και όχι σε εφήβους, μαθητές Γυμνασίου.

## **2.4. Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας**

Όπως προαναφέρθηκε, οι γλωσσικές δεξιότητες, είναι σημαντικό να συμβαδίζουν με το ηλικιακό προφίλ των μαθητών, ώστε αυτοί να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις σχολικές τους εργασίες. Οι υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι οι εξής:

### **2.4.1. Αναγκαιότητα της Διαφοροποίησης στη Διδασκαλία με Έμφαση στις Γλωσσικές Δεξιότητες Μαθητών με ΔΕΠ**

Είναι σημαντικό να αναζητηθούν οι διδακτικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές θα μπορούσαν να μένουν για περισσότερη ώρα συγκεντρωμένοι και θα κατάφερναν να μειώσουν τα γλωσσικά τους ελλείμματα. Αυτό είναι ένα θέμα που θα πρέπει να προβληματίσει έναν εκπαιδευτικό, καθώς συχνά, ενώ οι μαθητές δεν έχουν νοητικό έλλειμμα, εντούτοις φαίνεται με το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, να μη μπορούν να αντιμετωπίσουν στις γλωσσικές ασκήσεις, ενώ το πρόβλημα, όσο τα παιδιά προχωρούν σε επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης, μεγεθύνεται. Ακόμη κι όταν χρησιμοποιείται μικροομαδική μέθοδος, οι μαθητές με ΔΕΠ, φαίνεται ότι δυσκολεύονται να αποτελέσουν μέλη της ομάδας, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να ακολουθήσουν κανόνες, ώστε να συμβάλουν στην παραγωγή του αποτελέσματος. Ειδικά σε σχολικά πλαίσια εδικής αγωγής, υπάρχει η δυνατότητα το μάθημα να γίνει διαφοροποιημένα, οπότε θα πρέπει να διερευνηθεί αν αυτό είναι

απαραίτητο για τους μαθητές με την συγκεκριμένη διάγνωση, προκειμένου να καταφέρουν να ελαττώσουν τη διάσπασή τους και να βελτιώσουν το επίπεδο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. (Χρηστάκης, 2012)

#### **2.4.2. Σημασία και Τρόποι Διευκόλυνσης της Διδακτικής Διαφοροποίησης στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Δεξιοτήτων**

Η ύπαρξη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού αλλά και λόγω των αυξημένων αναγκών για διαφοροποιήσεις ανάλογα με τους στόχους που θεωρείται κάθε φορά ότι πρέπει να κατακτηθούν, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι περισσότερο ή λιγότερο μια καθημερινότητα. Είναι όμως σκόπιμο να διερευνηθεί με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό, οι διδακτικές διαφοροποιήσεις μπορούν να βοηθήσουν και τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αλλά και τους μαθητές με ΔΕΠ, να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Το πώς δομείται και από τί αποτελείται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι κάτι που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται με βάση την κατάρτιση και την εμπειρία τους. Είναι χρήσιμο να διερευνηθεί αν η χρήση νέων τεχνολογιών π.χ. διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας ή ακόμη και εναλλακτικά υλικά προκειμένου κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες τους είτε με στοχευμένες δραστηριότητες γραφής και κατανόησης, είτε με κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο επεξεργασμένα ανάλογα με τις ικανότητές τους, είτε με κείμενα δοσμένα με εναλλακτικό τρόπο π.χ. πάζλ, ή παπουτσόκουτα με πλαστικοποιημένες κάρτες, ασκήσεις συμπλήρωσης (Δροσινού, 2012). Βέβαια τα παραπάνω θα πρέπει να υποστηρίζουν ένα διδακτικό πρόγραμμα αποτελούμενο από διαφοροποιήσεις με σκοπό την επίτευξη ενός διδακτικού βραχυπρόθεσμου στόχου, που με τη σειρά του θα υποστηρίζει ένα μεσοπρόθεσμο και εκείνος στη συνέχεια, ένα μακροπρόθεσμο στόχο (Χρηστάκης, 2012).

#### **2.4.3. Αποτελεσματικότητα Διαφοροποιημένης Γλωσσικής Διδασκαλίας**

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η διδακτική διαφοροποίηση για όλα τα παιδιά που φοιτούν σε ανάλογα σχολεία. Το ζητούμενο είναι όμως η διαφοροποιημένη διδασκαλία που αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες, να αποφέρει σε εύλογο χρονικό διάστημα, το επιθυμητό αποτέλεσμα. Είναι σκόπιμο λοιπόν να διερευνηθεί αν και πέρα από τη διάγνωση του παιδιού, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να το παρατηρεί καλύτερα, έτσι ώστε να εξάγει και τα δικά του συμπεράσματα

και αφού προκρίνει τους στόχους του -τους οποίους είναι απαραίτητο να τους ιεραρχήσει- να τους εντάξει σε διδακτικό πρόγραμμα προς εφαρμογή.

Ως εύλογο ερώτημα λοιπόν θα μπορούσε να διατυπωθεί με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό η διαφοροποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσε να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε αυτό το σημείο ανακύπτει και η αναγκαιότητα για εφαρμογή -ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή- ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής. Αυτό το πρόγραμμα είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει και δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που θα βοηθούν το μαθητή να αυξήσει το χρόνο της προσοχής του, αλλά και δραστηριότητες που με ορισμένη σειρά και συγκεκριμένη ιεράρχηση, θα φέρνουν το μαθητή πιο κοντά στην κατάκτηση του διδακτικού στόχου που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2012)



### 3. Κεφάλαιο Β΄: Πρακτική Προσέγγιση

## Μεθοδολογία, Χαρακτηριστικά, Εργαλεία και Ερευνητικά Δεδομένα

### 3.1. Μεθοδολογία της Έρευνας: Θεωρητικό Υπόβαθρο

#### 3.1.1. Η Επιλογή της Μεθόδου υπό το Οπτικό Πρίσμα του Ερευνητή

Για κάθε ερευνητική εργασία είναι απαραίτητο να υιοθετείται μια μεθοδολογία με σκοπό τη διερεύνηση των υποθέσεων. Η μεθοδολογία λοιπόν είναι ένα γενικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η κάθε έρευνα, διαφορετικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως ερευνητική στρατηγική και είναι κάτι διαφορετικό από τη μέθοδο, η οποία είναι το σύνολο των τεχνικών και των εργαλείων που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα του είτε είναι ποσοτικά είτε ποιοτικά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σημαντικό ρόλο παίζει η οπτική γωνία του ερευνητή και ο προσωπικός του τρόπος θέασης των πραγμάτων και αντίληψης της πραγματικότητας.

Οι ερευνητές ανάλογα με την προσωπική τους θεώρηση των πραγμάτων, ανάλογα με το πώς αναλύουν την πραγματικότητα και τα στοιχεία της δηλαδή ανάλογα με το ερμηνευτικό παράδειγμα που ακολουθούν διακρίνονται σε θετικιστές, ερμηνευτικούς και κριτικούς. Οι πρώτοι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ως μία και οι έρευνές τους έχουν σκοπό να την διερευνήσουν. Οι ερμηνευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες και ότι αυτή είναι η κατάλληλη προσέγγιση της έρευνας που αφορά στις κοινωνικές επιστήμες. Οι κριτικοί από την άλλη, θεωρούν ότι είναι αδύνατον ένας ερευνητής να μένει ανεπηρέαστος από τις προσωπικές του απόψεις, ενώ τα θέματα που τους απασχολούν είναι σχετικά με μειονοτικές ομάδες της κοινωνίας, όπως πχ. παιδιά με δυσκολίες. Στόχος των υποθέσεων των ερευνών τους είναι η επίτευξη της αλλαγής των συμμετεχόντων στην έρευνα και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους προσφέρουν τη δυνατότητα άποψης και αυτονομίας. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν είναι συμμετοχικές και τα εργαλεία τους οδηγούν τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στο παρελθόν οι ερευνητές κατά κύριο λόγο επέλεξαν ποσοτικές μεθόδους για να διερευνήσουν τις ερευνητικές τους υποθέσεις, καθώς ενδιαφέρονταν συνήθως για το πόσο είχαν αποτέλεσμα οι υπηρεσίες που προσφέρονταν στην ειδική αγωγή, σε μεγάλο δείγμα. Στη συνέχεια θεωρήθηκε παρακινδυνευμένο, τα πορίσματα μιας

ποσοτικής έρευνας να γενικεύονται, καθώς ειδικά ο πληθυσμός της ειδικής αγωγής είναι ιδιόμορφος. Το ενδιαφέρον στράφηκε στις έρευνες που θα εξήγαγαν ποιοτικά δεδομένα με μικρό δείγμα, δηλαδή ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας με ποιοτική αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών πχ στους μαθητές με δυσκολίες (Hegarty & Evans, 1985).

### 3.1.2. Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης επιλέγεται συχνά στην ειδική αγωγή ως ερευνητική στρατηγική, διότι επιτρέπει στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία προκειμένου να προκύψουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, που θα του φανούν χρήσιμα προκειμένου να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σύμφωνα με τον Yin, πρέπει να είναι η επιλογή της στρατηγικής του ερευνητή όταν επιζητεί απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέσεις που ελέγχουν το «πώς» και το «γιατί». Ακόμη απαιτείται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση, η οποία παρουσιάζεται με τη μορφή του ατομικού ιστορικού του παιδιού σε συνδυασμό με τη διάγνωσή του (Yin, 2003a). Μάλιστα η μελέτη περίπτωσης επιλέγεται πολύ συχνά όταν στόχος της έρευνας είναι η εφαρμογή ενός διδακτικού διαφοροποιημένου προγράμματος σε ένα παιδί με ορισμένες δυσκολίες -όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα. Μάλιστα ο ερευνητής εξετάζει τις δυνατότητες και ανιχνεύει τις δυσκολίες του παιδιού που τον ενδιαφέρει, εφαρμόζει το πρόγραμμά του με βάση τους στόχους που έχει θέσει και θέλει να εξυπηρετήσει και μετά την ολοκλήρωσή του αξιολογεί από τα αποτελέσματα το αν επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας που είχε θέσει εξ αρχής.

Σύμφωνα με τον Basse, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα επικοινωνιακά, διαφωτιστικά και υποβοηθητικά σε επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης, καθώς μπορούν να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά αλλά και να αντλήσουν προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών ενός μαθητή (Basse, 1981). Απαραίτητο είναι ο κάθε ερευνητής να έχει θέσει εξ αρχής ένα χρονοδιάγραμμα, ειδικά όταν η μελέτη περίπτωσης αφορά σε μαθητή που φοιτά σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου επικρατούν συνθήκες ειδικότερες και πιο απαιτητικές, λόγω και των δυσκολιών του μαθητή, αλλά και λόγω της συνύπαρξής του με άλλους που πιθανότατα αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες. Επίσης το χρονοδιάγραμμα επηρεάζεται από τη συχνότητα της παρουσίας του ερευνητή, παράμετρος που επηρεάζει και τις προσωπικές του σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Πέρα από τα παραπάνω, η μελέτη περίπτωσης, προϋποθέτει την προσεκτική και με την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων παρατήρηση του μαθητή που αποτελεί αντικείμενο της έρευνας από τον ερευνητή. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι συνθήκες και ο χώρος στον οποίο γίνονται οι παρατηρήσεις. Εξάλλου, η παρατήρηση διακρίνεται σε ποσοτική ή συστηματική και σε ποιοτική ή μη συστηματική. Αναφορικά με την πρώτη, συμβάλλει στο σχεδιασμό πρακτικών για την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στόχος της είναι η μέτρηση συμπεριφορών που έχουν τεθεί ως αντικείμενο ενδιαφέροντος εξ αρχής. Αναφορικά με τη δεύτερη, η οποία είναι και περιγραφική, ο παρατηρητής δεν έχει προκαθορισμένες ιδέες για το τι θα παρατηρήσει, κάνει καταγραφή αφηγηματικών αρχείων και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από το χρονικό περιθώριο που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής για παρουσία στο συγκεκριμένο χώρο όπου γίνεται η παρατήρηση και από τις προσωπικές του σχέσεις με τους συμμετέχοντες.

Στην παρούσα εργασία έχει γίνει συμμετοχική παρατήρηση, η οποία εντάσσεται στη δεύτερη κατηγορία. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια αποτέλεσε μέλος της σχολικής ομάδας του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής με ΔΕΠ και συμμετείχε στις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός του χώρου του σχολείου. Ήταν αμεταμφίεστη, γεγονός που επέτρεψε στο σύνολο των μαθητών να συμπεριφέρονται πιο φυσικά, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν συμπεριφορές και αντιδράσεις που δεν εκδηλώνονται συνήθως ανοικτά. Επιπλέον, το ότι η ερευνήτρια αποτέλεσε μέλος της σχολικής ομάδας για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς, την διευκόλυνε στην ανάπτυξη καλών σχέσεων τόσο με την ομάδα, όσο και με τον υπό παρατήρηση μαθητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τηρήθηκαν σημειώσεις και συμπληρώθηκαν έντυπα που διευκόλυναν την εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο από την αυτοπαρατήρηση, όσο και από την ετεροπαρατήρηση. Συγκεκριμένα κρατήθηκαν αρχεία της διδακτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της ερευνήτριας και του υπό παρατήρηση μαθητή, από τα οποία αντλήθηκαν χρήσιμα στοιχεία για τα συναισθήματα και την επιρροή της παρέμβασης τόσο στον μαθητή, όσο και στην ίδια την ερευνήτρια. Τέλος, σημαντικότατο ρόλο στα συμπεράσματα διαδραμάτισε ο παιδαγωγικός αναστοχασμός, μετά το πέρας της κάθε επίσκεψης της ερευνήτριας στο σχολείο, αλλά και ο αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση κάθε βήματος παρέμβασης στα πλαίσια του διαφοροποιημένου προγράμματος που εφαρμόστηκε (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2012).

## **3.2. Τα Υποκείμενα της Έρευνας**

Δείγμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ένας μαθητής διαγνωσμένος με ΔΕΠ/Υ, όλοι οι εμπλεκόμενοι ενήλικες με το μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και ένα μέλος της οικογένειάς του και συγκεκριμένα η μητέρα του.

### **3.2.1. Ο Μαθητής**

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αφορά στον Τ., αγόρι 15 ετών το οποίο φοιτά σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας της Ανατολικής Αττικής. Είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και παρακολουθεί μαθήματα ειδικότητας μηχανολόγου. Έχει λάβει διάγνωση για ΔΕΠ/Υ από το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παλλήνης, μετά από αίτημα της μητέρας.

### **3.2.2. Το Σχολικό Περιβάλλον και το Προσωπικό του Σχολείου**

Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, δείγμα αποτέλεσε το σύνολο των διδασκόντων αλλά και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας το οποίο διαθέτει τις υλικοτεχνικές υποδομές ώστε η διδασκαλία να είναι διαδραστική και εμπειρική, πράγμα που απαιτείται ώστε να μπορεί ο μαθητής να παραμένει συγκεντρωμένος για περισσότερη ώρα, αλλά και να εμπλέκεται στη διαδικασία, με αποτέλεσμα να καταφέρνει να ασκεί τη μνήμη του και να θυμάται περισσότερες χρήσιμες λεπτομέρειες που αφορούν στην ειδικότητα του Μηχανολόγου την οποία ακολουθεί. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα συμμετέχουν δεκατρείς εκπαιδευτικοί, μία ψυχολόγος και μια κοινωνική λειτουργός. Οι εκπαιδευτικοί είναι τέσσερεις φιλόλογοι, μία φυσικός, μία αγγλικών, ένας μαθηματικός, ένας γυμναστής, ένας μουσικός, μία θεολόγος, μία σχεδίου, ένας μηχανολογίας και μία αντοχής υλικών. Το προσωπικό του σχολείου με το οποίο ο μαθητής είχε σχέση αλληλεπίδρασης με το μαθητή, έχει διατυπώσεις αναφορικά με τη ΔΕΠ την άποψη ότι μπορεί ένα παιδί να βοηθηθεί περισσότερο από τη διαφοροποίηση του μαθήματος, αλλά η εξατομίκευση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί.

### **3.2.3. Η Μητέρα του Μαθητή**

Τέλος, δείγμα αποτέλεσε και η μητέρα του μαθητή, η οποία εργάζεται πολύ αλλά έχει καλή εποπτεία και μεγάλο ενδιαφέρον για το παιδί της. Είναι άτομο πρόθυμο για

συνεργασία με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος και κάνει ό, τι μπορεί για να διατηρήσει ο μαθητής έστω και ελάχιστη επαφή με τον πατέρα του. Βεβαίως, είναι το πρόσωπο με το οποίο ο μαθητής έχει τη στενότερη σχέση με τη μητέρα του, απ' όλα τα μέλη της οικογένειάς του. Αν και η μητέρα δεν διαθέτει τις ειδικές γνώσεις των διδασκόντων και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, κρίθηκε σκόπιμο να συμμετάσχει στην έρευνα υπό τους ίδιους όρους με τους οποίους συμμετείχε και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, προκειμένου να εξεταστούν οι απόψεις της σχετικά με τα ζητήματα που θίγουν οι υποθέσεις της παρούσας εργασίας, αλλά και να αξιολογηθεί η επιτυχία του διδακτικού προγράμματος στον μαθητή, υπό το πρίσμα του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Στην παρούσα εργασία δεν ήταν δυνατόν να υπαχθεί στο δείγμα της έρευνας ο πατέρας και ο αδελφός του μαθητή -αν και κάτι τέτοιο θα ήταν σκόπιμο- λόγω του γεγονότος ότι -όπως αναλυτικά εκτίθεται παρακάτω, στο ιστορικό του μαθητή- ο πατέρας έχει χωρίσει από ετών από την μητέρα του μαθητή, έχει δημιουργήσει καινούρια οικογένεια και δεν διατηρεί σχέσεις με την οικογένεια του μαθητή, ενώ και ο αδελφός του έχει εμπλοκές με την ποινική δικαιοσύνη και αρνείται οποιαδήποτε επαφή με τρίτα πρόσωπα εκτός της οικογένειας και του προσωπικού περιβάλλοντός του.

### **3.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα η οποία όπως προαναφέρθηκε διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία με τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τον έλεγχο των υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων και χρήσιμων δεδομένων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων του υπό παρατήρηση μαθητή. Ειδικότερα, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία.

#### **3.3.1. Η διάγνωση του μαθητή**

Όπως προαναφέρθηκε ο μαθητής έχει λάβει διάγνωση από το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παλλήνης, κατόπιν αιτήματος της μητέρας και μετά από σύσταση από το προηγούμενο σχολείο στο οποίο φοιτούσε σύμφωνα με την οποία:

*«(...) διαπιστώνονται στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Σε μαθησιακό επίπεδο*

*παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στην κατανόηση γραπτού κειμένου, στην γραπτή έκφραση και ορθογραφία. Κατά τη συνέντευξη ο (...) ήταν συνεργάσιμος, προσήλθε με θετική διάθεση και συνεργάστηκε ικανοποιητικά. Συνυπάρχουν ψυχοκοινωνικού τύπου προβλήματα. Προτείνεται η κατανόηση των δυσκολιών του, να του ανατίθενται εργασίες μέσα στην τάξη για εκτόνωση της κοινωνικότητάς του και για βελτίωση της αυτοεκτίμησής του. Χρειάζεται ενθάρρυνση και ενδιαφέρον, διότι τον ενδιαφέρει να ενταχθεί θετικά στην ομάδα. Ερωτήσεις σύζευξης ή σωστού-λάθους, θα τον βοηθούσαν να αποδίδει καλύτερα».*

Φαίνεται ότι η διεπιστημονική ομάδα που διέγνωσε τη ΔΕΠ/Υ στον μαθητή, θεωρεί ότι για να αντιμετωπισθούν τα ελλείμματά του είναι σκόπιμο να διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες που έχουν ως αντικείμενο τις γλωσσικές δεξιότητες και ειδικότερα την κατανόηση.

### **3.3.2. Το ατομικό ιστορικό του μαθητή**

Ο μαθητής προέρχεται από διαλυμένη οικογένεια, καθώς οι γονείς του χώρισαν ήδη από την ηλικία των 3,5 ετών. Ο Τ. μένει μαζί με τη μητέρα του και με το μεγαλύτερο αδελφό του, ο οποίος κάνει χρήση μαλακών ναρκωτικών, έχει συλληφθεί γι' αυτό, αν και αφέθηκε ελεύθερος (γεγονότα που έχουν αποκρυφτεί από το μαθητή) και έχει καλές σχέσεις με το μαθητή. Οι σχέσεις του μαθητή με τον πατέρα του είναι σχεδόν ανύπαρκτες καθώς έχει δημιουργήσει νέα οικογένεια.

Αναφορικά με το σχολείο ο μαθητής φοίτησε σε γενικό Νηπιαγωγείο, γενικό Δημοτικό και γενικό Γυμνάσιο. Ήδη από το Νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε δυσκολία της συγκέντρωσής του ενώ στο Δημοτικό παρόλο που οι δάσκαλοι γνώριζαν τα οικογενειακά προβλήματα είχε τύχει να τον χτυπήσουν όταν έκανε φασαρία. Στο Γυμνάσιο λόγω της συμπεριφοράς του, έπαιρνε ωριαίες αποβολές και από κάποιο χρονικό σημείο και μετά αρνούταν να μπει στην τάξη για να παρακολουθήσει. Έμεινε μετεξεταστέος στη Γ' Γυμνασίου και μετά από αξιολόγησή του από ψυχολόγο κι όχι μόνο, πήρε διάγνωση και φοιτά στο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' βαθμίδας.

Φαίνεται ότι στο νέο του σχολικό περιβάλλον ο μαθητής είναι πιο συνεργάσιμος, είναι αποδεκτός και έχει φίλους και γενικά φαίνεται ότι η σχολική του απόδοση είναι καλύτερη. Αναφορικά με τη συμπεριφορά του προσπαθεί να την ελέγξει ειδικά όταν οι καθηγητές του το επισημαίνουν. Βέβαια λόγω της δυσκολίας του συχνά αφαιρείται

κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάποιες φορές πηγαίνει στο σχολείο απροετοίμαστος και συχνά αργεί την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα.

Αναφορικά με τα γλωσσικά μαθήματα, παρατηρείται ότι ο μαθητής δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του για ικανό χρονικό διάστημα, σε πολλές περιπτώσεις δεν προσέχει και αναστατώνει και τους μαθητές που κάθονται κοντά του, προσπαθεί να έλξει την προσοχή και συχνά είναι απροετοίμαστος, ενώ όταν με επιμονή ο εκπαιδευτικός του ζητήσει την ολοκλήρωση μιας εργασίας διαφοροποιημένης ή με εναλλακτικό υλικό, πολλές φορές καταφέρνει να ανταποκριθεί.

Πέρα από τα παραπάνω, από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής φαίνεται ότι ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει στο επίπεδο που αναμένεται κάποιες από τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και σε σύγκριση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ισχύει για τα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου, εξάγεται το συμπέρασμα ότι έχει ανάγκη από διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα τον βοηθήσει σταδιακά να αντιμετωπίσει τόσο τη δυσκολία του να συγκεντρώνεται, όσο και τις δυσκολίες του σχετικά με τις γλωσσικές του δεξιότητες και κυρίως με την κατανόηση που αποτελεί κοινό παρονομαστή και βασική προϋπόθεση όλων των παραπάνω δεξιοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση όμως είναι παιδί πρόθυμο για συνεργασία, φιλικό και φιλότιμο και φαίνεται ότι ενδιαφέρεται να επιτύχει να γίνει μηχανολόγος. Χαρακτηριστικό της βελτίωσης της συμπεριφοράς του μαθητή λόγω της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, αποτελεί το γεγονός ότι αντίθετα με τη διάγνωση που είχε λάβει -η οποία αναφερόταν και σε συμπτώματα υπερκινητικότητας- κατά τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την παρατήρηση της ερευνήτριας, αυτός δεν παρουσίαζε αυξημένη κινητικότητα ιδίως σε σχέση με το σύνολο των λοιπών μαθητών του τμήματός του. Μάλιστα για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οι οποίοι σχετίζονταν με τον μαθητή, αμφισβητούσαν την διάγνωση ως προς την υπερκινητικότητα, ενώ συμφωνούσαν ως προς την ελλειμματική προσοχή. Αν ωστόσο ο μαθητής παρουσίασε συμπτώματα υπερκινητικότητας κατά την αξιολόγησή του από το Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, αυτό μπορεί να οφείλεται στην απόρριψή του από το προηγούμενο σχολικό περιβάλλον -η οποία συμπίπτει χρονικά με τη διάγνωση- σε συνδυασμό με την αδιαφορία του πατέρα του να προσέλθει στη συνάντηση με τους ειδικούς.

Η μητέρα του μαθητή, ανέφερε στην ερευνήτρια ότι:

*«Ο Τ. είναι καλύτερα σε αυτό το σχολείο. Θέλω να έχει ψυχική ηρεμία. Ελπίζω να τον βοηθήσετε να τα καταφέρει καλύτερα.»*

### **3.3.3. Οι Πίνακες Παρατήρησης**

Η παρατήρηση που έγινε στο σχολικό περιβάλλον του μαθητή βοήθησε στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις ικανότητές του και συμπληρώθηκαν οι ΛΕΒΔ του προφορικού λόγου, της συναισθηματικής οργάνωσης, της ψυχοκινητικότητας και των νοητικών ικανοτήτων (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2012). Έτσι μετρώντας στην ουσία τις ικανότητες του μαθητή διαπιστώθηκαν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης που ορίζεται ως το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Με τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ συμπληρώθηκε ο πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας. Στη συνέχεια, συμπληρώθηκε και ο πίνακας του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), το οποίο αποτέλεσε και το βασικό οδηγό επιλογής υλικού για το σχεδιασμό διδακτικού προγράμματος ανάλογα πάντα με τις ικανότητες και τις δυσκολίες του μαθητή (Χρηστάκης, 2006). Ακόμη συμπληρώθηκαν ο πίνακας των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και μετά από λεπτομερή συμπλήρωση του Πειραματικού Αναλυτικού Προγράμματος Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΠΑΠΑΕΜΒΔ) συμπληρώθηκε ο οικείος πίνακας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Βεβαίως λήφθηκαν υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), που αφορά στην τάξη και την ηλικιακή φάση του μαθητή ο οποίος αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας (Διεπιστημονική Ομάδα, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2003).

Μετά τη συμπλήρωση των παραπάνω τεσσάρων πινάκων προέκυψαν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης, εκ των οποίων οι μεγαλύτερες αποτέλεσαν και διδακτικές προτεραιότητες. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν τρεις μετρήσεις με εξαγωγή μέσων όρων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την ετοιμότητα του μαθητή σε σχέση και με την τάξη αλλά και την ηλικία του, συμπληρώνοντας κάθε υποπεριοχή της κάθε λίστας ξεχωριστά. Η πρώτη μέτρηση πραγματοποιήθηκε λίγο μετά την έναρξη της παρατήρησής του. Στη συνέχεια, ενώ συνεχιζόταν συστηματικά η συμμετοχική παρατήρηση και περίπου στο μέσον της χρονικά, επαναλήφθηκε η παραπάνω διαδικασία και αποτυπώθηκαν για δεύτερη φορά οι αποκλίσεις. Μετά τη δεύτερη αποτύπωση των αποκλίσεων, σχεδιάστηκε εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα που εξυπηρετούσε τους στόχους που



προέκυψαν ως διδακτικές προτεραιότητες από τις αποκλίσεις, ενώ μετά την εφαρμογή και αξιολόγησή του έγινε για τρίτη φορά συμπλήρωση των τεσσάρων πινάκων (Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών) και αποτύπωση των αποκλίσεων.

### *3.3.3.1. Αρχική μέτρηση.*

Ειδικότερα, κατά την πρώτη μέτρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 30-10-2013, αναφορικά με τον πίνακα της Μαθησιακής Ετοιμότητας, συμπληρώθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, στις περιοχές του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης, από τις οποίες προέκυψε ότι ο μαθητής παρουσίαζε σημαντική απόκλιση ως και πέντε (5) εξαμήνων στις περιοχές του Προφορικού Λόγου και της Ψυχοκινητικότητας και ειδικότερα στη Συμμετοχή στο Διάλογο και στο Ρυθμό και Χρόνο αντίστοιχα. Αναφορικά με τη Συναισθηματική Οργάνωση ο μαθητής παρουσίασε τις μικρότερες αποκλίσεις. Σε σχέση όμως με τις Νοητικές Ικανότητες αποτυπώθηκε η μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης, ως και επτά (7) εξαμήνων στην υποπεριοχή της Συγκέντρωσης Προσοχής.

Αναφορικά με τον Πίνακα του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), αποτυπώνονται και πάλι όπως με τον προηγούμενο πίνακα οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης, στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, των Δημιουργικών Δεξιοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις κατά την πρώτη μέτρηση, ως και τέσσερα (4) εξάμηνα, αποτυπώνονται στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας και συγκεκριμένα στην υποπεριοχή των Νοητικών Ικανοτήτων όπως φάνηκε και παραπάνω, στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στις υποπεριοχές της Ανάγνωσης και της Κατανόησης, στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην υποπεριοχή της Κοινωνικής Συμπεριφοράς, ενώ στις δύο τελευταίες περιοχές οι αποκλίσεις είναι μικρότερες.

Αναφορικά με τον Πίνακα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτυπώνονται και πάλι όπως με τους προηγούμενους πίνακες οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης στις περιοχές των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, των Δεξιοτήτων της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Δεξιοτήτων των Μαθηματικών και των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις κατά την πρώτη μέτρηση, ως και έξι (6) εξάμηνα,

αποτυπώνονται στην περιοχή των Δεξιότητων της Γλώσσας και σε όλες τις υποπεριοχές της, αλλά και στην Περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας και συγκεκριμένα στην υποπεριοχή των Νοητικών Ικανοτήτων καθώς ο μαθητής παρουσιάζει διάσπαση προσοχής. Αναφορικά με τις Δεξιότητες των Μαθηματικών και τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς παρουσιάζει μικρότερες αποκλίσεις.

Τέλος, σε σχέση με τον πίνακα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτυπώνονται και πάλι οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης, στις περιοχές των Αντιληπτικών Δεξιότητων, των Μνημονικών Δεξιότητων, των Δεξιότητων Γραφικού Χώρου, των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιότητων, των Μαθηματικών Δεξιότητων και των Δεξιότητων Συμπεριφοράς, από τις οποίες φάνηκε ότι ο μαθητής παρουσίαζε σημαντικές αποκλίσεις ως και τεσσάρων (4) εξαμήνων στις περιοχές των Αντιληπτικών Δεξιότητων και των Δεξιότητων Γραφικού Χώρου, ενώ μικρότερες ως και τρία (3) εξάμηνα στις υπόλοιπες περιοχές. Βέβαια η μεγαλύτερη απόκλιση που σημειώθηκε ήταν ως και έξι (6) εξάμηνα, στο Σημασιολογικό από τις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες.

### *3.3.3.2. Δεύτερη μέτρηση κατά το μέσον της συμμετοχικής παρατήρησης.*

Κατά τη δεύτερη μέτρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 18-12-2013, στο μέσον χρονικά της παρατήρησης, φάνηκε ότι αναφορικά με τον πίνακα της Μαθησιακής Ετοιμότητας και ειδικότερα στις περιοχές του Προφορικού Λόγου και της Ψυχοκινητικότητας, ο μαθητής παρουσίασε σταθερότητα ή και μικρή βελτίωση ενός ή δύο εξαμήνων, ενώ στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης σε γενικές γραμμές δε σημειώθηκαν αλλαγές. Αναφορικά όμως με τις Νοητικές Ικανότητες σε όλες τις υποπεριοχές παρουσίασε μικρή βελτίωση ή σταθερότητα σε αντίθεση με τη Συγκέντρωση Προσοχής, όπου παρέμεινε επτά (7) εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Αναφορικά με τον Πίνακα του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, παρατηρείται κατά τη δεύτερη μέτρηση, σε όλες τις περιοχές μικρή βελτίωση σε σχέση με την πρώτη μέτρηση με εξαίρεση την Κατανόηση από την περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιότητων και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό από την περιοχή της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, όπου ο μαθητής ελέγχεται να βρίσκεται ένα με δύο εξάμηνα χαμηλότερα.

Αναφορικά με τον Πίνακα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών παρατηρείται σε όλες τις περιοχές μικρή βελτίωση σε σχέση με την πρώτη μέτρηση με εξαίρεση

από τις Δεξιότητες της Γλώσσας την Κατανόηση, η οποία ελέγχεται να είναι τέσσερα (4) εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και δύο (2) χαμηλότερα από την πρώτη μέτρηση. Ωστόσο πιθανόν η απόκλιση αυτή να μην οφείλεται σε παράγοντες σχετικούς με τον ίδιο τον μαθητή, αλλά στο γεγονός ότι κατά την πρώτη μέτρηση προφανώς δεν είχε γίνει από την ερευνήτρια τόσο προσεκτική παρατήρηση, όσο έγινε κατά την δεύτερη μέτρηση. Εξάλλου, κατά την πρόοδο του διδακτικού εξαμήνου, οι απαιτήσεις των μαθημάτων αυξήθηκαν με αποτέλεσμα να καταδειχθούν οι αδυναμίες του μαθητή στο συγκεκριμένο πεδίο.

Τέλος, αναφορικά με τον πίνακα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών παρατηρείται σε όλες τις περιοχές μικρή βελτίωση ή σταθερότητα σε σχέση με την πρώτη μέτρηση με εξαίρεση το Σημασιολογικό από την περιοχή των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιοτήτων, όπου παρέμειναν ως απόκλιση από τη γραμμή βάσης τα έξι (6) εξάμηνα.

Κατά συνέπεια στις περιοχές όπου είχαν παρατηρηθεί τα σημαντικότερα ελλείμματα του μαθητή, σε καθέναν από τους παραπάνω πίνακες, δεν φάνηκε να υπάρχει βελτίωση, παρά την γενικά καλύτερα εικόνα που παρουσίασε ο μαθητής σε σχέση με την πρώτη μέτρηση, γεγονός που αποτέλεσε κριτήριο για την επιλογή των διδακτικών στόχων και τον σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

#### *3.3.3.3. Τελική μέτρηση μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος.*

Κατά την τρίτη και τελευταία μέτρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 12-4-2014, τέσσερις περίπου μήνες μετά την δεύτερη μέτρηση, αλλά και μετά την εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος που σχεδιάστηκε με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις προηγούμενες δύο μετρήσεις και εξυπηρετούσε τους στόχους που προκρίθηκαν ως διδακτικές προτεραιότητες, αναφορικά με τον πίνακα της Μαθησιακής Ετοιμότητας, ο μαθητής παρουσίασε πολύ μεγάλη βελτίωση σε όλες τις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας και ιδιαίτερα στη Συγκέντρωση Προσοχής από τις Νοητικές ικανότητες, όπου πλησίασε τη γραμμή βάσης ως και τέσσερα (4) εξάμηνα από τα επτά (7), όπου ελεγχόταν αρχικά. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, είχε ως αποτέλεσμα τη θεαματική βελτίωση της δεξιότητας στην οποία εμφανιζόταν το μεγαλύτερο έλλειμμα κατά τρία (3) εξάμηνα.

Αναφορικά με τον ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής παρουσίασε γενικότερη βελτίωση σε όλες τις περιοχές κατά ένα εξάμηνο σε γενικές γραμμές, ενώ η μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εξακολουθεί να παρουσιάζεται στην υποπεριοχή της Κατανόησης, από την περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, με την οποία σχετιζόταν και ο διδακτικός στόχος, στην οποία όμως έχει επίσης παρουσιάσει βελτίωση κατά ένα εξάμηνο.

Αναφορικά με τον Πίνακα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση σε όλες τις περιοχές του πίνακα και ιδιαίτερα από τις δεξιότητες της Γλώσσας στην Κατανόηση, αλλά και από τις Δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας στην υποπεριοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, περιοχές από τις οποίες αντλήθηκαν και οι στόχοι που εξυπηρετήθηκαν.

Τέλος, σε σχέση με τον πίνακα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση σε όλες τις περιοχές του πίνακα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, με σημαντικότερη αυτή των τριών (3) εξαμήνων στο Σημασιολογικό από την περιοχή των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιοτήτων, το οποίο επίσης μπορεί να αποδοθεί στην εφαρμογή του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος.

### 3.3.4. Διδακτική Αλληλεπίδραση

Καταρχάς, από την ερευνήτρια συμπληρώθηκαν Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης μετά από κάθε επίσκεψή της στο σχολείο και διευκόλυναν τόσο την αυτοπαρατήρηση της όσο και την ετεροπαρατήρηση. Στα έντυπα αναγραφόταν ο στόχος της παρέμβασης, στη συνέχεια το έντυπο

**Εικόνα 1:**  
**Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης**

| Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης |   |  |  |   |   |
|----------------------------------|---|--|--|---|---|
| ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ                | Να συγκεντρώνει για 15 λεπτά και να παρακολουθεί το μάθημα.               |  |  |   |   |
| ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ           | Στοιχειώδεις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Συγκέντρωση προσοχής. | Στοιχειώδεις δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων: Κατανόηση                                |  | Στοιχειώδεις δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων: Κατανόηση                                 |   |
| α/α: 19                          | Ημερομηνία<br>03/02/2014  | Ο μαθητής/ήτρια:<br>(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)<br>(γράφει από κάτω) | Ο εκπαιδευτικός:<br>(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)<br>(γράφει από κάτω) | Η απόκριση του μαθητή/ήτριας:<br>(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)<br>(γράφει από κάτω) | Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός:<br>(τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορεί να αλλάξει)<br>(γράφει από κάτω)               |
| 1 <sup>η</sup> Θρησκευτικά       | 03/02/2014  | Γεια σας!  | Καλημέρα, καλημέρα!  | Θα κάνουμε μάθημα μαζί σήμερα.  | Καλή σχέση με το μαθητή. Είναι θετικός, απαντάει πριν και δείχνει προθυμία και ενθουσιασμό για τη διαφορετικοποιημένη διδασκαλία. |
| 2 <sup>η</sup> Μαθηματικά        | 03/02/2014  | Πάμε;  | Παρακαλώ πρώτος, κύριε Τ.  | (Χαμογελάει)  | Δείχνει να προτιμά τη διαφορετικοποιημένη διδασκαλία από τα μαθηματικά. Είναι συνεπής και πρόθυμος.                               |
| 3 <sup>η</sup> Γλώσσα            | 03/02/2014  | X  | X  | X   | Καλή σχέση με το μαθητή. Έχει ενδιαφέρον και μάθει τη γνώση μου και γενικά μου δίνει όλο και πιο πολλαπλά σημεία.                 |
| 4 <sup>η</sup> Ύμνος             | 03/02/2014  | (Χαμογελάει)   | Έχετε κάνει άσκηση;  | (Γνίφει) Όχι!   | Καλή σχέση με το μαθητή. Δείχνει την πρόθεσή του να μου επιτρέψει να τον πληρώσω περισσότερο.                                     |
| 5 <sup>η</sup> Ανασκή υλικών     | 03/02/2014  | Θα έρθει ένω μαζί μας;   | Βέβαια.  | X   | Καλή σχέση με το μαθητή. Δείχνει την πρόθεσή του να μου επιτρέψει να τον πληρώσω περισσότερο.                                     |
| 6 <sup>η</sup> Μουσική           | 03/02/2014  | Θα βρείτε πάλι;  | Κάθε φορά δεν έρχομαι;   | X   | Καλή σχέση με το μαθητή. Δείχνει την πρόθεσή του να μου επιτρέψει να τον πληρώσω περισσότερο.                                     |

αποτελούνταν από πέντε (5) στήλες, στις οποίες καταχωρούνταν ο αύξων αριθμός του εντύπου, η ημερομηνία, κάτι χαρακτηριστικό που είπε ο μαθητής στην ερευνήτρια ανά διδακτική ώρα, το σχόλιο-απάντηση της ερευνήτριας στο μαθητή και η παρατηρήσεις της ερευνήτριας και ο παιδαγωγικός της αναστοχασμός.

#### 3.3.4.1. Αυτοπαρατήρηση της ερευνήτριας.

Αναφορικά με την αυτοπαρατήρηση της ερευνήτριας, από τα ΕΔΑ προκύπτει στην αρχή της παρατήρησης, η ανάγκη να αλλάξει θέσει στη σχολική τάξη, ώστε να

προκαλεί σε όσο το δυνατόν μικρότερο βαθμό το ενδιαφέρον και τη συστολή του μαθητή. Εξάλλου, ήταν και για εκείνη δύσκολο να τον παρατηρήσει, χωρίς να τον κοιτάζει επίμονα. Επιπλέον, λόγω του ότι η παρατήρηση συνεχιζόταν και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, έτυχε ο μαθητής να καπνίζει και η ερευνήτρια να τον δει. Αυτό δυσκόλεψε τη σχέση μεταξύ τους πρόσκαιρα, καθώς ο μαθητής την αντιμετώπισε με δυσπιστία και την απέφυγε. Αυτό προβλημάτισε ιδιαίτερα την ερευνήτρια, η οποία στο εξής, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, παρατηρούσε τον μαθητή με μεγαλύτερη διακριτικότητα. Ακόμη, η ερευνήτρια, ήρθε συχνά σε δύσκολη θέση σε επίμονες ερωτήσεις του μαθητή για το λόγο της επίσκεψής της στη σχολική μονάδα, για το λόγο που τη συνάντησε η μητέρα του, καθώς και για τις σημειώσεις που κρατά. Τα παραπάνω η ερευνήτρια αντιμετώπισε με ειλικρίνεια, χωρίς να επεκταθεί σε αναλυτικές επεξηγήσεις σχετικά με το θέμα της εργασίας της και προσπάθησε με κάθε ευκαιρία να πλησιάσει τον μαθητή πριν μπει ο διδάσκων στην τάξη και λίγο πριν βγουν τα παιδιά για διάλειμμα.

Μάλιστα, συχνά η ερευνήτρια αναγκάστηκε να απαντήσει και σε προσωπικές ερωτήσεις, προκειμένου να φανεί πιο οικεία στον μαθητή. Συμμετείχε σε κάθε δραστηριότητα του σχολείου, εντός και εκτός του σχολικού χώρου και αντίθετα απ' ό τι περίμενε, όταν μετά από τις διακοπές των Χριστουγέννων, επισκεπτόταν και δεύτερη φορά την εβδομάδα, το σχολείο, ο μαθητής ήταν ευχάριστος απέναντί της. Βέβαια, η σχέσεις με τον μαθητή βελτιώθηκαν ακόμα περισσότερο, όταν μέσω της κοινωνικής λειτουργού του σχολείου, διευκολύνθηκε η επικοινωνία περισσότερο και ο μαθητής συμφώνησε να συμβάλει στην εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο βήμα της παρέμβασης, ο μαθητής ήταν πολύ ευγενικός, χαμογελαστός, πρόθυμος και συνεργάσιμος και κολακεύτηκε από την επιλογή του, χωρίς να ζητήσει περισσότερες εξηγήσεις. Μάλιστα ενθουσιάστηκε από τη σοκολάτα ION Αμυγδάλου, που του δόθηκε στο τέλος της παρέμβασης ως ενισχυτής. Φάνηκε ότι η ερευνήτρια είχε εξασφαλίσει την πρόθεση του μαθητή να την εξυπηρετήσει στη μελέτη της, χάνοντας ακόμα και διαλείμματα ή και μέρος της ώρας της Γυμναστικής. Ειδικά από τη στιγμή έναρξης της παρέμβασης, η ερευνήτρια μπόρεσε να συσφίξει τις σχέσεις της με τον υπό παρατήρηση μαθητή, να εφαρμόσει το διδακτικό της πρόγραμμα και από το μεγάλο ποσοστό των σωστών απαντήσεων του μαθητή, να λάβει την ικανοποίηση, ότι το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ακριβώς όπως έπρεπε.

### 3.3.4.2. Ετεροπαρατήρηση του μαθητή.

Σε σχέση με την ετεροπαρατήρηση, δηλαδή την παρατήρηση των αντιδράσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τα συναισθήματα του μαθητή απέναντι στην ερευνήτρια και την παρουσία της, φάνηκε ότι ο μαθητής αρχικά αντιμετώπισε με δυσπιστία την παρουσία της μέσα στη σχολική αίθουσα και μάλιστα σε σχέση με επόμενες παρατηρήσεις, η αρχική συμπεριφορά του ήταν συγκεκριμένα πιο συγκρατημένη. Εξέλαβε την παρουσία της ερευνήτριας ως κάποιας μορφής ελέγχου και βιώνοντας αισθήματα ανασφάλειας, την απέφευγε. Όταν αυτό δεν ήταν εφικτό, οι ερωτήσεις που τις απηύθυνε είχαν διερευνητικό χαρακτήρα, σχετικά με το λόγο της παρουσίας της και το αντικείμενο της εργασίας της. Με τον καιρό, ο μαθητής φάνηκε να συνηθίζει την παρουσία της ερευνήτριας και να είναι πιο αυθόρμητος στη συμπεριφορά του και απέναντί της, αλλά και μέσα στην τάξη. Μάλιστα, δεν είχε την αίσθηση ότι εκείνος αποτελούσε το αντικείμενο της έρευνας, διότι οι κοινωνικές σχέσεις της ερευνήτριας και με τους υπόλοιπους μαθητές, ήταν εξίσου καλές. Χαιρόταν ιδιαίτερα κάθε φορά που στο μάθημα της Γυμναστικής η ερευνήτρια τον επευφημούσε και αντέδρασε πολύ θετικά όταν του ζητήθηκε να συμμετάσχει στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα.

Δεν διερωτήθηκε ποτέ για τίποτα περισσότερο και κάθε φορά ήταν όλο και πιο θετικός, ενώ ορισμένες φορές, ήδη από την πρώτη διδακτική ώρα που συναντούσε την ερευνήτρια, την ρωτούσε πότε θα πάνε για το δικό τους μάθημα. Κατά τη διάρκεια των βημάτων της παρέμβασης, ήταν απόλυτα συνεργάσιμος, ευχάριστος και προσεκτικός και απέδωσε όσο μπορούσε πιο καλά, κυρίως για να ευχαριστήσει την ερευνήτρια με την οποία είχε πια μια προσωπική, πολύ καλή σχέση. Εξάλλου, αισθανόταν μοναδικός, καθώς και ορισμένοι άλλοι μαθητές του τμήματός του, ζήτησαν να δουν τις εργασίες του και να συμμετάσχουν κι εκείνοι, ενώ αυτό δεν ήταν δυνατόν. Ακόμη, επανειλημμένα η φυσικός, κατά την ώρα του διαλείμματος, αποκάλυψε στην ερευνήτρια ότι ο μαθητής ήταν ενθουσιασμένος και αδημονούσε για την εξατομικευμένη διαφοροποίηση.

Τέλος, όταν του ανακοινώθηκε η λήξη της συνεργασίας και η ερευνήτρια τον ευχαρίστησε προσωπικά, εκείνος την ρώτησε αν θα είναι στο σχολείο και την επόμενη χρονιά και την αποχαιρέτησε με ένα φιλή.

### 3.3.5. Το Διαφοροποιημένο Διδακτικό Πρόγραμμα

#### 3.3.5.1. Οι στόχοι του προγράμματος.

Πρόκειται για διδακτικό πρόγραμμα το οποίο με βάση τις διδακτικές προτεραιότητες που έχουν οριστεί και αφορούν στο συγκεκριμένο μαθητή, ακολουθήθηκε προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής, με διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήση πολλαπλών, συχνά εναλλακτικών υλικών, αλλά και χρήση των νέων τεχνολογιών να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Ολοκληρώθηκε σε 5 (πέντε) φάσεις (Δροσινού, 2012) που περιλάμβαναν τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το σχεδιασμό του προγράμματος με βάση τους στόχους που επιλέχθηκαν κατόπιν των προηγούμενων σταδίων, την υλοποίησή του και τέλος την αξιολόγησή του. Το πρόγραμμα αυτό εξυπηρέτησε τον ετήσιο στόχο, καθώς και τους υπό αλλαγή μηνιαίους και εβδομαδιαίους, μεσοπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες.

*Εικόνα 2: Ετήσιο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων: Μακροπρόθεσμοι στόχοι*

| A.A | Περιγραφή ετήσιου στόχου  | Μήνας              | Περιοχή υποστήριξης                        |
|-----|---|--------------------|--|
| 1   | Ο μαθητής να ολοκληρώνει την εργασία του σε συγκεκριμένο χρόνο. | Οκτώβριος-Απρίλιος | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |

*Εικόνα 3: Μηνιαίο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων: Μεσοπρόθεσμοι στόχοι*

| A.A | Περιγραφή μηνιαίου στόχου   | Μήνας            | Περιοχή υποστήριξης                        |
|-----|---|------------------|--|
| 1   | Να συγκεντρώνεται για 15 λεπτά και να παρακολουθεί την παράδοση του μαθήματος.                                  | Οκτώβριος        | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |
| 2   | Να συγκεντρώνεται για 15 λεπτά και να διαβάζει κείμενο 10 στίχων, λαμβάνοντας υπόψη τη στίξη.                   | Νοέμβριος        | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |
| 3   | Να συγκεντρώνεται για 15 λεπτά και να μπορεί να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 7 στίχων                       | Δεκέμβριος       | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |
| 4   | Να συγκεντρώνεται για 15 λεπτά και να μπορεί να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 7 στίχων                       | Ιανουάριος       | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |
| 5   | Να συγκεντρώνεται για 15 λεπτά και να μπορεί να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 12 στίχων                      | Φεβρουάριος      | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |
| 6   | Να συγκεντρώνεται για 15 λεπτά στην κατανόηση κειμένου μέχρι 30 στίχων και να απαντά με επιλεγμένες απαντήσεις. | Μάρτιος          | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |
| 7   | Αξιολόγηση διδακτικού προγράμματος – Πείραμα  | Μάρτιος-Απρίλιος | Νοητικές Ικανότητες - Συγκέντρωση προσοχής |

Εξάλλου, Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι αφορούσαν πάντα ως προς την ετοιμότητα, στη συγκέντρωση προσοχής από τις νοητικές ικανότητες, ενώ ως προς το τις ακαδημαϊκές δεξιότητες αφορούσαν στην κατανόηση. Ο μαθητής έπρεπε να μπορεί να συγκεντρώνεται για σύντομο χρονικό διάστημα που οριζόταν κάθε φορά από τις δραστηριότητες, συνήθως για πέντε ως επτά λεπτά και να διαβάζει, να κατανοεί και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούσαν δοσμένο κείμενο. Οι απαντήσεις ήταν είτε ανάπτυξης, είτε και επιλογής Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ). Επίσης κάποιες φορές του ζητήθηκε να αποδώσει ελεύθερα το νόημα του κειμένου, αλλά ως προς τις κοινωνικές ιστορίες του ζητούνταν κάθε φορά να απαντά στις τρεις ερωτήσεις που ακολουθούσαν δοσμένο κείμενο, επιλέγοντας από τις τρεις απαντήσεις τη σωστή.

Οι παραπάνω στόχοι εξυπηρετήθηκαν με δραστηριότητες οι οποίες δόθηκαν στον μαθητή σε φυλλάδια με έγχρωμη εκτύπωση, προκειμένου να του κρατήσουν το ενδιαφέρον. Στην αρχή κάθε δραστηριότητας του φυλλαδίου, υπήρχε εικόνα τριφυλλιού, το οποίο είναι το έμβλημα της αγαπημένης του ομάδας. Η κάθε παρέμβαση διαρκούσε μέχρι δεκαπέντε (15) λεπτά και εξυπηρετούσε στόχους που άπτονταν του διδακτικού ενδιαφέροντος του μαθήματος της Γλώσσας. Το κάθε φυλλάδιο ξεκινούσε με δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, που σκοπό είχε να προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Στη συνέχεια δίνονταν γλωσσικές ασκήσεις που είχαν να κάνουν με τον διδακτικό στόχο, ενώ σε κάθε φυλλάδιο συμπεριλαμβανόταν ένα κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης σε διάφορες μορφές και με την χρήση εναλλακτικών μέσων και νέων τεχνολογιών.

Για την διευκόλυνση της ερευνήτριας, τα παραπάνω φυλλάδια αποτυπώθηκαν συνοπτικά σε σαλονάκια στα οποία υπήρχε συγκεκριμένο πεδίο για την καταγραφή των συναισθημάτων του μαθητή μετά την ολοκλήρωση του βήματος παρέμβασης, καθώς και πεδίο για τον παιδαγωγικό αναστοχασμό. Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένα σαλονάκια στο Παράρτημα 2 της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα βήματα των διδακτικών διαφοροποιήσεων ανά στόχο.

#### *3.3.5.2. Πρώτος διδακτικός στόχος παρέμβασης.*

Το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα εξυπνέτησε δύο στόχους, οι οποίοι προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση. Το διδακτικό πρόγραμμα που αφορούσε στο στόχο «Να μπορεί να συγκεντρώνεται ως 15 λεπτά και να διαβάζει και να κατανοεί σύντομο κείμενο ως 12 γραμμές», ολοκληρώθηκε σε έξι βήματα που



συμπεριλάμβαναν τις παρακάτω δραστηριότητες, που αφορούσαν στη Μαθησιακή Ετοιμότητα, αλλά και στις Γλωσσικές Δεξιότητες:

- i. Πρώτο βήμα:** Η πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, απαιτούσε τον τονισμό περιγράμματος ενός τριφυλλιού -το οποίο επιλέχθηκε επειδή αποτελεί το έμβλημα της αγαπημένης του ομάδας- με το μολύβι και τον χρωματισμό του με το μαρκαδόρο, μέσα σε δύο λεπτά. Στη δεύτερη δραστηριότητα του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία λεπτά και από κατάλογο με ζεύγη ρημάτων σε πρώτο πρόσωπο, γραμμένων με σωστή και λάθος κατάληξη (-ο,-ω) να κυκλώσει το σωστό. Στην τρίτη, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε (5) λεπτά και να διαβάσει προτάσεις, στις οποίες θα έπρεπε να επιλέξει την κατάλληλη λέξη από δύο που του είχαν δοθεί εντός παρενθέσεων με παρόμοιο ηχητικό αποτέλεσμα, προκειμένου να ολοκληρωθεί το νόημα. Τέλος, ως δραστηριότητα κατανόησης, του δόθηκε σύντομο κείμενο τεσσάρων (4) γραμμών και του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε λεπτά, να το διαβάσει και να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης με βάση το περιεχόμενο.
- ii. Δεύτερο βήμα:** Η πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας ήταν εικόνα που του δόθηκε, στην οποία έπρεπε αφού συγκεντρωθεί για δύο (2) λεπτά να ενώσει τις κουκίδες με τα νούμερα από το 1 έως το 57 για να δει τι θα σχηματισθεί. Ως δεύτερη δραστηριότητα, του δόθηκε άσκηση με οκτώ (8) προτάσεις και του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τέσσερα (4) λεπτά και να διορθώσει τα λάθη τοποθετώντας στη σωστή θέση αυτοκόλλητα με καταλήξεις. Ως τρίτη άσκηση του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τέσσερα (4) λεπτά και αφού διαβάσει προσεκτικά παραδείγματα που του δόθηκαν να επιλέξει τη σωστή λέξη από δύο ομόηχες που του δίνονταν σε παρένθεση για να ολοκληρωθεί το νόημα. Ως τελευταία άσκηση (κατανόησης) του δόθηκε κείμενο σχετικά με την ιστορία του ποδοσφαίρου στο οποίο υπήρχε «διευκολυντική εικόνα» ενός ποδοσφαιριστή με πράσινη εμφάνιση, και του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε (5) λεπτά και αφού το διαβάσει να χαρακτηρίσει ως σωστή ή λάθος (κυκλώνοντας αντίστοιχα το «Σ» ή το «Λ»), κάθε μία από πέντε προτάσεις κατανόησης που του δόθηκαν.
- iii. Τρίτο βήμα:** Η πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας ήταν εικόνα στην οποία έπρεπε αφού συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά να ενώσει τις κουκίδες με τα νούμερα από το 1 έως το 100

για να δει τι θα σχηματισθεί. Ως δεύτερη δραστηριότητα, του δόθηκε άσκηση με παπουτσόκουτο σύμφωνα με την οποία ο μαθητής έπρεπε να συγκεντρωθεί για τέσσερα (4) λεπτά, και να τοποθετήσει σωστά στο κουτί (το οποίο είχε χωρισθεί σε τρία διαμερίσματα) είκοσι (20) κάρτες με ρήματα σε όλους τους χρόνους, ανάλογα με τη χρονική βαθμίδα στην οποία αναφέρονταν (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Ως τρίτη δραστηριότητα του δόθηκε άσκηση που περιελάμβανε και πάλι παπουτσόκουτο, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής έπρεπε να συγκεντρωθεί επίσης για τέσσερα (4) λεπτά, και να τοποθετήσει σωστά στο κουτί (το οποίο είχε χωρισθεί σε έξι διαμερίσματα) τριάντα (30) κάρτες με ρήματα σε διάφορους χρόνους και διάφορα πρόσωπα, ανάλογα με το υποκείμενό τους (εγώ, εσύ, αυτός, εμείς εσείς αυτοί). Ως τελευταία άσκηση, δόθηκε στον μαθητή κείμενο το οποίο αποτελούσε απόσπασμα από συνέντευξη του Πύρρου Δήμα (σε ευθύ λόγο) σχετικά με την τελευταία του συμμετοχή σε Ολυμπιακούς Αγώνες, στο οποίο υπήρχε «διευκολυντική φωτογραφία» του ίδιου του Πύρρου Δήμα, από τον αγώνα αυτόν και ζητήθηκε από το μαθητή να το διαβάσει προσεκτικά και να γράψει πως θα μετέφερε τη συνέντευξη του Πύρρου Δήμα, σε ένα φίλο του (σε πλάγιο λόγο), ανάλογα και με το τι έχει καταλάβει.

- iv. Τέταρτο βήμα:** Στα πλαίσια της πρώτης δραστηριότητας, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας του δόθηκε λαβύρινθος και του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά, προκειμένου να βρει την έξοδο από αυτόν. Ως δεύτερη δραστηριότητα του δόθηκε άσκηση με δεκαπέντε (15) προτάσεις και του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να συμπληρώσει τα κενά που υπήρχαν σε αυτές με την κατάλληλη λέξη, ανάμεσα σε τρεις που του είχαν δοθεί σε παρένθεση. Ως τρίτη, του δόθηκε κείμενο σε ηλεκτρονική μορφή με θέμα το γάμο στην Αθήνα και στη Σπάρτη κατά την αρχαιότητα με «διευκολυντική εικόνα» ένα σκίτσο από αρχαίο γάμο και του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε (5) λεπτά και να χρωματίσει ηλεκτρονικά με κόκκινο χρώμα τα ρήματα που βρίσκονταν σε παρελθοντικό χρόνο, με μπλε τα ρήματα που βρίσκονταν σε παροντικό χρόνο και με πράσινο τα ρήματα που βρίσκονταν σε μελλοντικό χρόνο. Τέλος, ως τελευταία άσκηση, ζητήθηκε από τον μαθητή να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να απαντήσει σε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης του παραπάνω κειμένου.

- v. Πέμπτο βήμα:** Η πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, ήταν να συγκεντρωθεί ο μαθητής για τρία (3) λεπτά, προκειμένου να ενώσει κομμάτια από πάζλ που απεικονίζει το γήπεδο «Απόστολος Νικολαΐδης» της αγαπημένης του ομάδας. Ως δεύτερη δραστηριότητα, δόθηκε στον μαθητή κείμενο σχετικό με τη σύγχρονη μορφή της οικογένειας, στο οποίο υπάρχει «διευκολυντική φωτογραφία» που εικονίζει μία σύγχρονη τετραμελή οικογένεια η οποία ασχολείται με παράλληλες δραστηριότητες, καθώς και παπουτσόκουτο χωρισμένο σε έξι διαμερίσματα και ζητήθηκε από αυτόν να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να επιλέξει δέκα (10) ρήματα από το κείμενο να τα αντιγράψει σε λευκές κάρτες που του δόθηκαν και να τις τοποθετήσει στον κατάλληλο χώρο του παπουτσόκουτου ανάλογα με το χρόνο τους (ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος, παρακείμενος, υπερσυντέλικος). Ως τρίτη άσκηση του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για δύο (2) λεπτά και αφού σκεφθεί προσεκτικά να δώσει έναν πλαγιότιτλο στην πρώτη παράγραφο του παραπάνω κειμένου. Τέλος, ζητήθηκε από τον μαθητή να συγκεντρωθεί για επτά (7) λεπτά και να γράψει το νόημα του κειμένου με δικά του λόγια, προσθέτοντας και την άποψή του.
- vi. Έκτο βήμα:** Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, ζητήθηκε από τον μαθητή να συγκεντρωθεί για τέσσερα (4) λεπτά και να κατασκευάσει με τυπωμένο χαρτόνι, μία βάρκα σύμφωνα με αναλυτικές οδηγίες που του δόθηκαν. Για το σκοπό αυτό δόθηκε στο μαθητή και ψαλίδι. Ως δεύτερη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τον μαθητή να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να συμπληρώσει πέντε (5) προτάσεις με το ρήμα που λείπει στον κατάλληλο χρόνο, επιλέγοντας από τρεις διαφορετικούς χρόνους του ίδιου ρήματος που του δόθηκαν σε παρένθεση. Τέλος, ζητήθηκε από τον μαθητή να παρακολουθήσει προσεκτικά σε ηλεκτρονικό υπολογιστή τηλεοπτικό ρεπορτάζ σχετικά με το Ελληνικό Μουσείο Αυτοκινήτου, διάρκειας έξι (6) λεπτών και να συγκεντρωθεί για άλλα τρία (3) λεπτά, προκειμένου να απαντήσει σε οκτώ (8) ερωτήσεις κατανόησης βάζοντας σε κύκλο τη σωστή απάντηση.

### 3.3.5.3. Δεύτερος διδακτικός στόχος παρέμβασης.

Το διδακτικό πρόγραμμα που αφορούσε στο στόχο «Να μπορεί να συγκεντρώνεται στην κατανόηση κειμένου ως 30 γραμμές και να απαντά με

επιλεγμένες απαντήσεις», ολοκληρώθηκε σε πέντε βήματα που συμπεριλάμβαναν τις παρακάτω δραστηριότητες, που αφορούσαν στη Μαθησιακή Ετοιμότητα, αλλά και στις Γλωσσικές Δεξιότητες:

- i. Πρώτο βήμα:** Στην 1<sup>η</sup> δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και με το μολύβι του να κάνει το περίγραμμα της στολής του παίκτη του Παναθηναϊκού και να τη χρωματίσει. Ως δεύτερη δραστηριότητα, ζητήθηκε από το μαθητή να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να κυκλώσει σε δοσμένο κατάλογο με ουσιαστικά, με κόκκινο τα αρσενικά, με πράσινο τα θηλυκά και με μπλε τα ουδέτερα. Ως τρίτη δραστηριότητα, ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για ένα (1) λεπτό και να αντιστοιχίσει επίθετα με ουσιαστικά. Ακόμη, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για δύο (2) λεπτά και σε πέντε δοσμένες προτάσεις, να συμπληρώσει το νόημα επιλέγοντας από την παρένθεση τη σωστή. Τέλος, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε (5) λεπτά, να διαβάσει ένα κείμενο με διευκολυντική φωτογραφία και να απαντήσει σε 4 ερωτήσεις κατανόησης.
- ii. Δεύτερο βήμα:** Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να ενώσει τις κουκίδες με νούμερα από το 1 ως το 100 για να δει τί θα σχηματιστεί. Ως δεύτερη δραστηριότητα ζητήθηκε από τον μαθητή να συγκεντρωθεί για δύο (2) λεπτά και σε άσκηση που του δόθηκε με κατάλογο ουδέτερων ουσιαστικών με λάθη στις καταλήξεις, να κάνει τις διορθώσεις. Ως τρίτη, ζητήθηκε από το μαθητή να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να διορθώσει σε σύντομο κείμενο τα λάθη όπου υπήρχαν, με αυτοκόλλητα που του δόθηκαν. Ως τέταρτη του δόθηκε κατάλογος με ρήματα μέσης φωνής σε διάφορα πρόσωπα με λάθη ορθογραφικά στην κατάληξη για να κυκλώσει το σωστό τύπο. Τέλος, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε (5) λεπτά, να διαβάσει κείμενο σχετικό με τον Τρωικό πόλεμο, με διευκολυντική φωτογραφία και να κυκλώσει Σ ή Λ ανάλογα με το αν κάθε μια από τις 10 προτάσεις που το ακολουθούσαν είναι σωστή ή λάθος
- iii. Τρίτο βήμα:** Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, ζητήθηκε από το μαθητή να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και σε δοσμένο λαβύρινθο, να φτάσει στο κέντρο του. Ως δεύτερη δραστηριότητα του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και σε άσκηση που του δόθηκε με πίνακα με ρήματα και των δύο συζυγιών, του

ζητήθηκε να βάλει τικ (✓) στο κουτάκι ανάλογα με τη συζυγία στην οποία εντάσσονται. Ως τρίτη δραστηριότητα, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για πέντε (5) λεπτά, να διαβάσει κείμενο σχετικό με τους θεούς του Ολύμπου, με διευκολυντική φωτογραφία και να κυκλώσει Σ ή Λ, ανάλογα με το αν κάθε μια από τις 15 προτάσεις που το ακολουθούσαν είναι σωστή ή λάθος. Τέλος, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για άλλα πέντε (5) λεπτά και σε δοσμένο κρυπτόλεξο να βρει τα ονόματα των θεών που αναφέρονταν στο κείμενο που διάβασε.

- iv. **Τέταρτο βήμα:** Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να χρωματίσει δοσμένη εικόνα με χρώματα της επιλογής του. Ως δεύτερη δραστηριότητα του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και σε άσκηση που του δόθηκε με πίνακα με ρήματα, του ζητήθηκε να συμπληρώσει τα γράμματα που λείπουν ώστε να είναι ορθογραφημένα. Ως τρίτη, του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να συμπληρώσει τα κενά σε σύντομο κείμενο με διευκολυντική φωτογραφία, με λέξεις από το πλαίσιο στο τέλος της σελίδας. Τέλος, ζητήθηκε από το μαθητή να συγκεντρωθεί για έξι (6) λεπτά και να διαβάσει κείμενο με διευκολυντική φωτογραφία σχετικό με τη Διεθνή Έκθεση Αυτοκινήτου Γενεύης και να απαντήσει σε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης.
- v. **Πέμπτο βήμα:** Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία αποτελούσε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας ζητήθηκε από το μαθητή να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να ενώσει τα κομμάτια που του δόθηκαν για να σχηματίσει την εικόνα ενός αυτοκινήτου. Ως δεύτερη δραστηριότητα του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και σε άσκηση που του δόθηκε με προτάσεις όπου έλειπαν οι καταλήξεις, του ζητήθηκε με δοσμένα αυτοκόλλητα να συμπληρώσει τις καταλήξεις. Ως 3<sup>η</sup> του ζητήθηκε να συγκεντρωθεί για τρία (3) λεπτά και να τοποθετήσει σε παπουτσόκουτο (χωρισμένο σε τρεις περιοχές με τις ενδείξεις: «πριν», «τώρα», «μετά») κάρτες με ρήματα σε διάφορους χρόνους. Τέλος, ζητήθηκε από το μαθητή να συγκεντρωθεί για έξι (6) λεπτά, να διαβάσει κείμενο σχετικό με τα γκράφιτι και να απαντήσει σε 8 ερωτήσεις κατανόησης με πολλαπλές απαντήσεις για να επιλέξει τη σωστή.

### 3.4. Ερευνητικά Εργαλεία και Συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

#### 3.4.1. Πείραμα: Αξιολόγηση του Διδακτικού Στόχου με Κείμενο (Κοινωνικές Ιστορίες)

##### 3.4.1.1. Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών.

Η κοινωνική ιστορία βιβλιογραφικά ορίζεται ως μια σύντομη ιστορία της οποίας η θεματολογία ποικίλλει και αφορά σε κοινωνικές καταστάσεις, ιδέες, απόψεις ή συμπεριφορές. Στην παρούσα έρευνα οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου που εξυπηρετήθηκε από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, χορηγήθηκαν στον μαθητή μετά την ολοκλήρωση των προαναφερθεισών διαφοροποιήσεων. Οι κοινωνικές ιστορίες που σχεδιάστηκαν, αντλούσαν τη θεματολογία τους από την καθημερινή ζωή στο σχολείο και ήταν σχετικές με τη δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή και την ομαλή συνεργασία του στο πλαίσιο του σχολείου τόσο με τους διδάσκοντες όσο και με τους συμμαθητές του, με απώτερο σκοπό ο μαθητής να ταυτιστεί με το υποκείμενο της ιστορίας και μέσα απ' αυτήν να αναγνωρίσει τον εαυτό του, να διδαχτεί, αλλά και να παραδειγματιστεί. Οι κοινωνικές ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πέντε, ήταν πρωτότυπες και η δομή τους υπάκουε στη δομή που πρέπει να έχει κάθε κοινωνική ιστορία, δηλαδή περιγραφικές προτάσεις, προτάσεις που αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις, προτάσεις επιβεβαίωσης και καθοδηγητικές προτάσεις.

Από το μαθητή ζητήθηκε να τις διαβάσει και αφού τις κατανοήσει να προσπαθήσει να απαντήσει στις τρεις (3) ερωτήσεις που ακολουθούσαν επιλέγοντας από τις τρεις (3) απαντήσεις που του προτεινόταν αυτή που θεωρούσε σωστή κάθε φορά. Η επιλογή της απάντησης γινόταν με διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους, όπως αναλυτικά εκτίθεται στη συνέχεια. Η κάθε κοινωνική ιστορία χορηγήθηκε στο μαθητή την ίδια ημέρα πέντε (5) φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος. Οι εκτυπώσεις ήταν έγχρωμες και φάνηκε ότι κινητοποίησαν το ενδιαφέρον του μαθητή. Επίσης το κείμενο των κοινωνικών ιστοριών ήταν όλο τυπωμένο σε μία σελίδα ενώ οι τρεις ερωτήσεις στην επόμενη σελίδα. Η γραμματοσειρά που επιλέχθηκε για το κείμενο ήταν αυτή που είχε χρησιμοποιηθεί και στην παρέμβαση. Μόνο για τον τίτλο χρησιμοποιήθηκε όχι μόνο μεγαλύτερη γραμματοσειρά αλλά και εμφατικά στοιχεία (**bold**), προκειμένου ο

μαθητής να δώσει έμφαση και να μπορεί να θυμάται και να ανατρέχει στο θέμα που πραγματευόταν η κοινωνική ιστορία.

#### *3.4.1.2. Συνοπτική παρουσίαση δοθεισών κοινωνικών ιστοριών.*

Ειδικότερα, η πρώτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Συγκεντρώνομαι στην τάξη για να μιλήσω περιμένοντας τη σειρά μου», κάτι που από την παρατήρηση είχε προκύψει ότι ήταν σχετικά δύσκολο να κατακτηθεί από τον μαθητή. Η επεξεργασία της έγινε μέσα στη σχολική τάξη όπου γίνονται συστηματικά τα μαθήματα του τμήματος του οποίου μέλος είναι και ο μαθητής. Συγκεκριμένα η χορήγηση του φυλλαδίου με την κοινωνική ιστορία έγινε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς επίσης και στο μέσον της τέταρτης διδακτικής ώρας, της ώρας του μαθήματος του Σχεδίου. Ο μαθητής για την επεξεργασία του φυλλαδίου επέλεγε κάθε φορά διαφορετικό θρανίο της σχολικής αίθουσας. Η πρώτη κοινωνική ιστορία, παρουσιάστηκε στο μαθητή σε φυλλάδιο χωρίς εξώφυλλο και περιελάμβανε δύο διευκολυντικές εικόνες οι οποίες απεικόνιζαν η μία τους μαθητές να σηκώνουν το χέρι και να μιλούν όλοι μαζί και η άλλη έναν μαθητή, ο οποίος παίρνει το λόγο για να μιλήσει στην τάξη. Ο μαθητής έπρεπε μετά από προσεκτική μελέτη του κειμένου της κοινωνικής ιστορίας, να διαβάσει μία-μία τις τρεις ερωτήσεις και να προσπαθήσει να επιλέξει τη σωστή απάντηση από τις τρεις (3) που του προτεινόταν ανά ερώτηση.

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Συγκεντρώνομαι όταν η φιλόλογος κάνει μάθημα», μία δεξιότητα που είχε φανεί δύσκολο να κατακτηθεί από το μαθητή. Η επεξεργασία της έγινε και πάλι μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα η χορήγηση του φυλλαδίου με την κοινωνική ιστορία έγινε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς επίσης και στο μέσον της δεύτερης διδακτικής ώρας, της ώρας του μαθήματος της Γυμναστικής. Ο μαθητής για την επεξεργασία του φυλλαδίου επέλεξε κάθε φορά να καθίσει στο δικό του θρανίο. Αναφορικά με την δεύτερη κοινωνική ιστορία, ο μαθητής έλαβε ντοσιέ, το οποίο αποτελούνταν από δύο σελίδες. Στην πρώτη αριστερά περιλαμβανόταν η κοινωνική ιστορία, ένα σύντομο κείμενο με δύο διευκολυντικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν η μία τους μαθητές να μιλούν και να γελούν μεταξύ τους χωρίς να προσέχουν και η άλλη έναν καθηγητή, ο οποίος κάνει το μάθημά του χαμογελαστός καθώς οι μαθητές του είναι συγκεντρωμένοι και τον ακούν προσεκτικά. Η δεύτερη σελίδα περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο και ο μαθητής για κάθε μία ερώτηση είχε στη διάθεσή του τρεις απαντήσεις προκειμένου να επιλέξει τη σωστή. Επίσης είχε στη διάθεσή του και 15 αυτοκόλλητα

με το σύμβολο τικ (✓) σε πράσινο χρώμα, για να κολλήσει ένα σε κάθε σωστή απάντηση κάθε φυλλαδίου.

Η τρίτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Συγκεντρώνομαι όταν συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου» και σχετιζόταν με τη δυσκολία του μαθητή να αποτελεί μέλος ομάδας που κάνει μια ομαδική εργασία, ακολουθώντας κανόνες και οδηγίες αλλά και σεβόμενος τις απόψεις των συμμαθητών του. Η επεξεργασία της έγινε και πάλι μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα η χορήγηση του φυλλαδίου με την κοινωνική ιστορία έγινε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς επίσης και στο μέσον της πρώτης διδακτικής ώρας, της ώρας του μαθήματος των Θρησκευτικών και στο μέσον της πέμπτης διδακτικής ώρας, της ώρας του μαθήματος της Γυμναστικής. Ο μαθητής για την επεξεργασία του φυλλαδίου επέλεξε κάθε φορά να καθίσει στο δικό του θρανίο. Ο μαθητής έλαβε φυλλάδιο χωρίς εξώφυλλο, το οποίο αποτελούνταν από δύο σελίδες. Η πρώτη περιλάμβανε τον τίτλο της κοινωνικής ιστορίας και σύντομο κείμενο με δύο διευκολυντικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν η μία ένα μαθητή-μέλος ομάδας να είναι καθισμένος μπροστά σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και τους υπόλοιπους να είναι μεν συγκεντρωμένοι γύρω του αλλά να είναι μάλλον αδιάφοροι και η άλλη έναν μαθητή, ο οποίος προσπαθεί να σκεφτεί κάποια ιδέα που θα βοηθήσει την ομάδα του και θα δικαιολογήσει το ρόλο του ως χρήσιμο μέλος της. Η δεύτερη σελίδα περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο και ο μαθητής για κάθε μία ερώτηση είχε στη διάθεσή του τρεις απαντήσεις προκειμένου να επιλέξει τη σωστή. Η κάθε πιθανή απάντηση ήταν κολλημένη με Velcro κάτω από την κάθε ερώτηση και έπρεπε να ξεκολλήσει κάθε φορά αυτή που θεωρούσε σωστή και να τοποθετήσει την κάρτα στο σωστό χώρο κουτιού -το οποίο του δόθηκε μαζί με το φυλλάδιο- και ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη.

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Τι μπορώ να κάνω στην αυλή του σχολείου όταν βγαίνουμε διάλειμμα», θέμα που σκοπό είχε να βοηθήσει τον μαθητή να ακολουθήσει τους σχολικούς κανόνες που αφορούν στο διάλειμμα και να τους εφαρμόσει ακόμη κι όταν ξεκουράζεται ή όταν παίζει στο προαύλιο του σχολείου. Η επεξεργασία της έγινε για άλλη μια φορά μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα η χορήγηση του φυλλαδίου με την κοινωνική ιστορία έγινε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ο μαθητής για την επεξεργασία του φυλλαδίου επέλεξε κάθε φορά να καθίσει στο δικό του θρανίο. Ο μαθητής έλαβε ντοσιέ, το οποίο αποτελούνταν από δύο σελίδες. Στην πρώτη αριστερά περιλαμβανόταν η κοινωνική ιστορία, με τρεις διευκολυντικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν η μία έναν καθηγητή να παρεμβαίνει



στους μαθητές στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η άλλη δύο μαθητές να συζητούν ήρεμα και χαμογελαστά και η τελευταία ένα μαθητή μόνο του να ακούει μουσική. Η δεύτερη σελίδα περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο και ο μαθητής για κάθε μία ερώτηση είχε στη διάθεσή του τρεις απαντήσεις προκειμένου να επιλέξει τη σωστή. Επίσης είχε στη διάθεσή του και 15 αυτοκόλλητα με το σύμβολο τικ (✓) σε πράσινο χρώμα, για να κολλήσει ένα σε κάθε σωστή απάντηση κάθε φυλλαδίου.

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Συγκεντρώνομαι στο μάθημα της Γλώσσας», προκειμένου να βοηθηθεί ο μαθητής να συγκεντρώνεται και να προσέχει για να μπορέσει να αποδώσει στο μάθημα της Γλώσσας. Η επεξεργασία της έγινε και πάλι μέσα στη σχολική τάξη. Η χορήγηση του φυλλαδίου με την κοινωνική ιστορία έγινε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ο μαθητής για την επεξεργασία του φυλλαδίου επέλεξε κάθε φορά να καθίσει στο δικό του θρανίο. Ο μαθητής έλαβε φυλλάδιο χωρίς εξώφυλλο, το οποίο αποτελούνταν από δύο σελίδες. Η πρώτη περιλάμβανε τον τίτλο της κοινωνικής ιστορίας και σύντομο κείμενο με τρεις διευκολυντικές φωτογραφίες οι τρεις φωτογραφίες που απεικόνιζαν η μία κάποιους μαθητές που μιλούν και γελούν μεταξύ τους αντί να προσέχουν στο μάθημα, η άλλη έναν καθηγητή, ο οποίος παρενοχλείται κατά τη διάρκεια του μαθήματός του, καθώς οι μαθητές τού πετούν σαΐτες και η τελευταία μία καθηγήτρια να κάνει το μάθημά της χαμογελαστή καθώς οι μαθητές της είναι ήσυχοι και προσεκτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Η δεύτερη σελίδα περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο και ο μαθητής για κάθε μία ερώτηση είχε στη διάθεσή του και πάλι τρεις απαντήσεις προκειμένου να επιλέξει τη σωστή. Η κάθε πιθανή απάντηση ήταν κολλημένη με Velcro κάτω από την κάθε ερώτηση και ο μαθητής έπρεπε να ξεκολλήσει κάθε φορά αυτή που θεωρούσε σωστή και να τοποθετήσει την κάρτα στο σωστό χώρο κουτιού -το οποίο του δόθηκε μαζί με το φυλλάδιο- και ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη.

### **3.4.2. Ημιδομημένες Συνεντεύξεις του Προσωπικού του Σχολείου**

Στην ερευνήτρια παραχωρήθηκαν δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις 10-15 λεπτών από τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή. Πρόκειται για τα δεκατρία (13) μέλη του συλλόγου διδασκόντων, τα οποία -ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους- είχαν το μαθητή στην τάξη τους, καθώς επίσης και για τα δύο (2) μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, δηλαδή την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό της

σχολικής μονάδας. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, παραχωρήθηκαν εντός της σχολικής μονάδας και οι θεματικοί άξονες ταυτίζονταν με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, με στόχο να διερευνηθούν πιο λεπτομερώς οι απόψεις των συνεντευζιαζόμενων σχετικά με αυτές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σε γενικές γραμμές οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν με προθυμία, αν και υπήρξαν και κάποιοι οι οποίοι αντιμετώπισαν την ερευνήτρια με δυσπιστία, φοβούμενοι μήπως δεν έχουν κάτι σχετικό να πουν ή για τη χρήση των απαντήσεών τους. Μετά όμως από τις σχετικές απαραίτητες διαβεβαιώσεις όλοι συνεργάστηκαν. Έγιναν σε όλους οι ίδιες ερωτήσεις, οι οποίες προέκυψαν από τις υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν με επίκληση στην εμπειρία τους, κατά πόσο πίστευαν ότι είναι απαραίτητες οι διδακτικές διαφοροποιήσεις που αφορούν στις γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή με ΔΕΠ, με ποιους τρόπους πιστεύουν ότι μπορεί να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών μέσω των διδακτικών διαφοροποιήσεων, και κατά πόσο πιστεύουν ότι πράγματι η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να επιφέρει αποτέλεσμα σχετικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με ΔΕΠ. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια ενός τετάρτου της ώρας κατά μέσο όρο, καθώς οι φιλόλογοι ήταν πιο αναλυτικές από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Οι συνθήκες των συνεντεύξεων ήταν σχετικά δύσκολες καθώς παραχωρήθηκαν είτε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και της εφημερίας των εκπαιδευτικών, με συνέπεια να υπάρχει διαρκώς ένταση λόγω των μαθητών, είτε στους διαδρόμους είτε στο προαύλιο, είτε κατά την κενή διδακτική τους ώρα στη διάρκεια της οποίας ήταν έτσι κι αλλιώς απασχολημένοι καθώς προετοιμάζαν τα φυλλάδιά τους για το επόμενο μάθημα. Τέλος, κάποιες παραχωρήθηκαν σε μικρό γραφείο καθηγητών με ακροατές συναδέλφους τους, με συνέπεια να μην είναι τόσο αυθόρμητοι όσο θα ήθελαν ενδεχομένως. Σε κάθε περίπτωση όμως όλοι ήταν απολύτως σαφείς αναφορικά με τις απόψεις τους για τα παραπάνω ερωτήματα.

### **3.4.3. Ερωτηματολόγια**

Σε όλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, ήτοι συνολικά σε 22 άτομα διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια μικρής κλίμακας, ανεξάρτητα από το αν τον είχαν στην τάξη τους, καθώς και σε μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, τα οποία δεν είχαν ασχοληθεί ποτέ μαζί του. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν κοινό για όλους, ήταν πρωτότυπο και αποτελούνταν από 15 ερωτήματα, πέντε για κάθε μία από τις υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής

εργασίας. Διατηρήθηκε η ανωνυμία, ενώ οι απαντήσεις δόθηκαν με την τετραβάθμια κλίμακα Linkert (Συμφωνώ ελάχιστα, λίγο, πολύ, πάρα πολύ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το ερωτηματολόγιο επίσης εστάλη σε κλειστό φάκελο και στη μητέρα η οποία πρόθυμα και άμεσα το επέστρεψε συμπληρωμένο.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν πέντε (5) άνδρες και δεκαοκτώ (18) γυναίκες. Από αυτούς, οι έντεκα (11) ήταν ηλικίας άνω των 40 ετών και οι υπόλοιποι δώδεκα (12), κάτω των 40. Ως προς τις γραμματικές γνώσεις, οι δέκα (10) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, οι έντεκα (11), πτυχίο ΑΕΙ, ένας (1) πτυχίο ΤΕΙ, ενώ η μητέρα του μαθητή διαθέτει απολυτήριο Δημοτικού. Τα ερωτήματα ήταν τα εξής:

Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι...:

1. (...) η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠ.
2. (...) η ΔΕΠ τις περισσότερες φορές επηρεάζει αρνητικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών.
3. (...) ο μαθητής με ΔΕΠ δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για μεγάλο χρονικό διάστημα στα γλωσσικά μαθήματα
4. (...) ο μαθητής με ΔΕΠ κάνει συχνά γλωσσικά λάθη απροσεξίας.
5. (...) ο μαθητής με ΔΕΠ συχνά αδιαφορεί για τα γλωσσικά λάθη που κάνει.
6. (...) η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠ.
7. (...) η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να είναι συστηματική.
8. (...) η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να γίνεται σε όσα μαθήματα κρίνεται απαραίτητο.
9. (...) οι διδακτικές διαφοροποιήσεις που αφορούν στις γλωσσικές δεξιότητες πρέπει να είναι εξατομικευμένες.
10. (...) οι ερωτήσεις κατανόησης με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής βοηθούν τους μαθητές με ΔΕΠ να αντιληφθούν καλύτερα το περιεχόμενο ενός κειμένου.
11. (...) η συμπλήρωση προτάσεων με κενά, με λέξεις δοσμένες σε παρένθεση συμβάλλουν στη βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας της κατανόησης ενός μαθητή με ΔΕΠ.
12. (...) η χρήση εναλλακτικών υλικών (αυτοκόλλητα συμβατικά ή με βέλκρο, παιχνίδια με κάρτες, παπουτσόκουτα) ανάλογα με το διδακτικό στόχο είναι χρήσιμα υποβοηθητικά στοιχεία διδακτικής διαφοροποίησης με στόχο την ανάπτυξη των

γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητή με ΔΕΠ.

13. (...) η χρήση των νέων τεχνολογιών (H/Y, διαδραστικός πίνακας) αποτελούν απαραίτητο στοιχείο των διδακτικών διαφοροποιήσεων με αντικείμενο τις γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή με ΔΕΠ
14. (...) είναι σκόπιμο σε μαθητή με ΔΕΠ να δίνονται ασκήσεις για το σπίτι
15. (...) εφόσον δίνονται ασκήσεις για το σπίτι, αυτές πρέπει να έχουν ανάλογη μορφή και υλικά με τις ασκήσεις που δόθηκαν μέσα στην τάξη με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

### 3.5. Περιορισμοί της Έρευνας

Είναι ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας η επιλογή του ερευνητικού σχεδίου που θα χρησιμοποιηθεί και θα υλοποιηθεί, από το οποίο θα προκύψουν οι απαντήσεις-αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα είδη ερευνητικών σχεδίων, όπως για παράδειγμα η ανοικτή/διερευνητική έρευνα, η οποία συνήθως χρησιμοποιείται για θέματα που αφορούν στην κοινότητα και με την οποία εξυπηρετείται η μελέτη και διερεύνηση μιας κοινωνικής κατάστασης. Από αυτήν προκύπτουν ποιοτικά δεδομένα και χρησιμοποιώντας την ο ερευνητής διευκολύνει την εισδοχή νέων δεδομένων και πολλαπλών ερμηνειών. Οι επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί για αυτό το είδος, έχουν να κάνουν με την αντικειμενικότητά του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ένα δεύτερο είδος ερευνητικού σχεδίου είναι η περιγραφική έρευνα, από την οποία κατά περίπτωση μπορούν να προκύψουν είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται όταν ως στόχος της έρευνας προκύπτει η έμφαση στη λεπτομέρεια, σε σχέση με ένα κοινωνικό φαινόμενο, με αποτέλεσμα αυτή να προσφέρει ολοκληρωμένη εικόνα αλλά να μην προχωρά σε περιγραφή των μεταβλητών που διερευνά αλλά σε απλή παράθεση των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων τους. Ακόμη ως είδος ερευνητικού σχεδίου παρουσιάζεται και η έρευνα συσχέτισης, η οποία προσφέρει ποσοτικά δεδομένα. Πρόκειται για ερευνητικό σχέδιο το οποίο διευκολύνει τη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε δύο μεταβλητές και που βοηθά την πρόβλεψη για τη σχέση των μεταβλητών υπό άλλες συνθήκες και υπό άλλες προϋποθέσεις. Τέλος, ως είδος ερευνητικού σχεδίου παρουσιάζεται και η πειραματική έρευνα, η οποία δίνει ποσοτικά στοιχεία και χρησιμοποιείται όταν υπάρχει ενδιαφέρον για αξιολόγηση της επίδρασης θετικής ή αρνητικής -σε μια εξαρτημένη μεταβλητή-

διάφορων χειρισμών στο πλαίσιο του πειράματος. Εξάλλου, η μέθοδος αυτή, έχει θεωρηθεί ως η πιο κατάλληλη, στην επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Βέβαια δεν επιτρέπει τη μελέτη των επιδράσεων σε πολλές μεταβλητές την ίδια στιγμή, αλλά και κάποιοι προβάλλουν τη σχετικότητα της επιλογής της ως μεθόδου, για το σύνολο των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ειδών ερευνητικού σχεδίου που μπορεί να υιοθετήσει ένας ερευνητής, ανάλογα με τις υποθέσεις της έρευνάς του. Άλλες μέθοδοι προσφέρουν ποιοτικά και άλλες ποσοτικά στοιχεία. Είναι στην διακριτική ευχέρεια του ερευνητή να επιλέξει αν θα χρησιμοποιήσει ένα από τα παραπάνω είδη αμιγώς ή αν θα κάνει συνδυασμό, καθώς σκόπιμο είναι να χρησιμοποιήσει διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία που εξυπηρετούν τις υποθέσεις του και που κάποια του δίνουν ποσοτικά και άλλα ποιοτικά δεδομένα. Τότε το ερευνητικό σχέδιο μπορεί να χαρακτηριστεί μικτό. Στην παρούσα έρευνα και ειδικά επειδή αφορά στη μελέτη περίπτωσης μαθητή με διάσπαση, προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία με σκοπό την εξαγωγή τόσο ποσοτικών (ερωτηματολόγια), όσο και ποιοτικών (συνεντεύξεις, διδακτικό πρόγραμμα) δεδομένων, καθώς ως ανεξάρτητη μεταβλητή λειτούργησε ένα πρωτότυπο διδακτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή, ενώ ως εξαρτημένη μεταβλητή, η επίδοσή του, μέσα από τις απαντήσεις του στις κοινωνικές ιστορίες που του χορηγήθηκαν στο πλαίσιο του πειράματος.

Βεβαίως, σε κάθε μελέτη περίπτωσης, ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα τον ερευνητή είναι η εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνάς του. Για να επιτευχθεί το παραπάνω συχνά ακολουθούνται οι στρατηγικές της τριγωνοποίησης και του ελέγχου των μελών. Η πρώτη αφορά στη συλλογή των δεδομένων με διαφορετικές μεθόδους ή στη συλλογή στοιχείων από διαφορετικές πηγές με την ίδια μέθοδο, με στόχο τη σύγκλιση των αποτελεσμάτων και την εξασφάλιση της εγκυρότητας. Η δεύτερη αφορά στην εγκυρότητα που προκύπτει όταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του ερευνητή. Τέλος, είναι αναμενόμενο ο ερευνητής να ενδιαφέρεται και για το κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνάς του θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε ευρύτερο πληθυσμό και μεγαλύτερο δείγμα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Εξάλλου, σε κάθε έρευνα πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές ηθικές αρχές, όπως να αποφεύγεται η εκμετάλλευση των συμμετεχόντων, να μην παραποιούνται τα αποτελέσματα, να μην τίθενται σε κίνδυνο ή να μη βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας

οι συμμετέχοντες -ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά και μάλιστα για παιδιά με δυσκολίες- αλλά και όταν πρόκειται για τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί τους, όπως στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής και οι ενήλικες που σχετίζονται μαζί του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ακόμη τηρήθηκε η εχεμύθεια, καθώς η ταυτότητα των συμμετεχόντων ήταν γνωστή αλλά δε δημοσιοποιήθηκε. Γι' αυτό και οι περιγραφές και τα χαρακτηριστικά είναι γενικά, ώστε να μη «φωτογραφίζονται» πρόσωπα, αλλά και να προστατεύεται με αυτό τον τρόπο και η αντικειμενικότητα και η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων, καθώς δεν φοβούνται μήπως εκτεθούν.

Επιπλέον, επειδή η έρευνα έλαβε χώρα σε σχολικό πλαίσιο ειδικής αγωγής, απαιτήθηκε αρχικά η επίσημη έγκριση από το οικείο Υπουργείο σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, προκειμένου να ληφθεί η απαραίτητη άδεια διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια ήταν σκόπιμο λόγω του ότι η παρούσα έρευνα αφορά σε μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, να ληφθεί η έγγραφη συγκατάθεση της μητέρας, προκειμένου να επιτραπεί στο πλαίσιο του σχολείου η αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με το παιδί. Προηγουμένως βέβαια, έγινε ενημέρωση σχετικά με τους στόχους της έρευνας, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τη διαδικασία που θα ακολουθούνταν, καθώς και αιτιολόγηση της επιλογής του παιδιού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

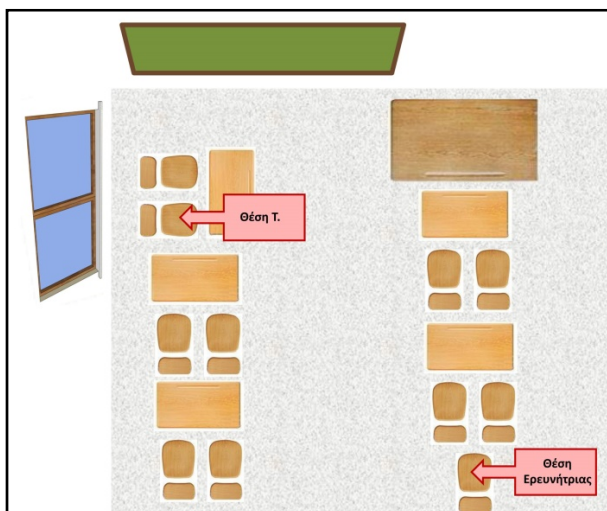
## 4. Κεφάλαιο Γ΄: Ερευνητικά Αποτελέσματα

### 4.1. Συνθήκες Υλοποίησης της Παρέμβασης και της Αξιολόγησής της

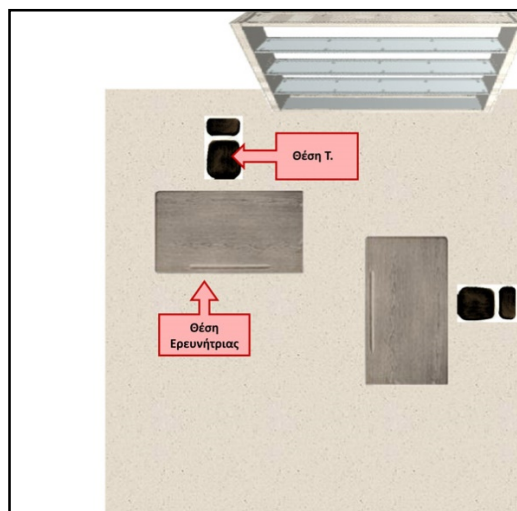
Η παρέμβαση και η αξιολόγησή της απ' όπου αντλήθηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον του μαθητή και συγκεκριμένα εντός της αίθουσας διδασκαλίας και του γραφείου της ψυχολόγου. Η αίθουσα διδασκαλίας βρίσκεται στο ισόγειο του σχολείου και είναι προφανές ότι νωρίτερα δεν υπήρχε και δημιουργήθηκε πρόχειρα για να καλύψει αντικειμενικές ανάγκες του σχολείου. Η αίθουσα, η οποία είναι κατασκευασμένη από γυψοσανίδες δεν έχει επαρκή φωτισμό και καμιάς μορφής ηχομόνωση. Επιπλέον, στους τοίχους υπάρχουν κολλημένες ζωγραφιές των παιδιών, οι οποίες μάλλον τα αποσπούν καθώς είναι διάσπαρτες γύρω από τον πίνακα. Στην αίθουσα αυτή συναντήθηκε η ερευνήτρια με τον μαθητή συνολικά έξι (6) φορές, μία για την υλοποίηση του πρώτου βήματος παρέμβασης του πρώτου διδακτικού προγράμματος και άλλες πέντε φορές για την αξιολόγησή του κατά τη διαδικασία των κοινωνικών ιστοριών.

Το γραφείο της ψυχολόγου, βρίσκεται στο υπόγειο του σχολείου. Πρόκειται για έναν μικρό χώρο χωρίς παράθυρα και φυσικό φωτισμό στον οποίο συναντήθηκε η ερευνήτρια με τον μαθητή δέκα (10) φορές, πέντε για τα υπόλοιπα βήματα της πρώτης παρέμβασης και άλλες πέντε για τα βήματα της δεύτερης παρέμβασης.

Εικόνα 4: Διάγραμμα αίθουσας διδασκαλίας



Εικόνα 5: Διάγραμμα γραφείου ψυχολόγου



## 4.2. Αποτελέσματα επί της Πρώτης Ερευνητικής Υπόθεσης

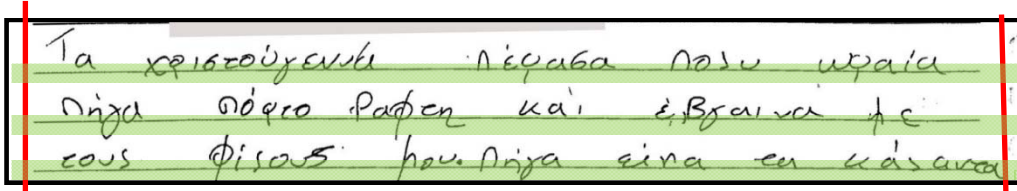
### 4.2.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα

#### 4.2.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης.

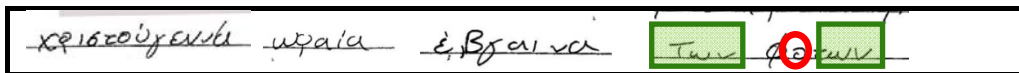
Όπως προεκτέθηκε αναλυτικά, προκειμένου να εξαχθούν οι διδακτικές προτεραιότητες, έπρεπε να συμπληρωθούν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. Στην συμπλήρωσή τους, συνέβαλε καταλυτικά και το γεγονός ότι κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τους διδάσκοντες καθηγητές, δόθηκαν σε αυτήν γραπτά του μαθητή και συγκεκριμένα μία έκθεση με θέμα τις διακοπές των Χριστουγέννων, καθώς και ένα διαγώνισμα στον Όμηρο με ερωτήσεις κατανόησης, από τα οποία εξήχθησαν ιδιαιτέρως χρήσιμα συμπεράσματα για την πραγματικά ελλείμματα του μαθητή.

Συγκεκριμένα από τα γραπτά του μαθητή φαίνεται ότι ο γραφικός χαρακτήρας του, είναι ευανάγνωστος. Τα γράμματα εφάπτονται της γραμμής του τετραδίου και τηρούνται τα περιθώρια της σελίδας, ενώ απολύτως ικανοποιητική είναι και η ορθογραφία του.

Εικόνα 6: Γραφικός χαρακτήρας μαθητή και τήρηση ορίων σελίδας



Εικόνα 7: Ορθογραφία του μαθητή

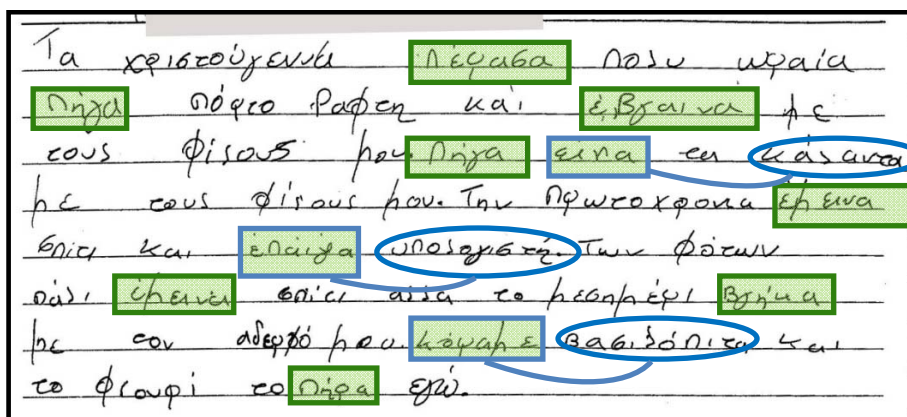


Το μοναδικό ορθογραφικό λάθος και στα δύο γραπτά που τέθηκαν υπόψη της ερευνήτριας, βρίσκεται στη λέξη «των φώτων», το θέμα της οποίας είναι γραμμένο με «ο» αντί για «ω», ωστόσο τόσο το άρθρο, όσο και η κατάληξη της λέξης είναι σωστά γραμμένες, πράγμα που αποδεικνύει ότι ο Τ. έχει συνείδηση της χρήσης του «ω» στην κατάληξη της γενικής πληθυντικού των ονοματικών τύπων.

Περαιτέρω, οι προτάσεις του μαθητή είναι πλήρεις, έχουν όλες ρήμα. Γίνεται σωστή χρήση της ακολουθίας των χρόνων, ενώ στα μεταβατικά ρήματα υπάρχει πάντα αντικείμενο.

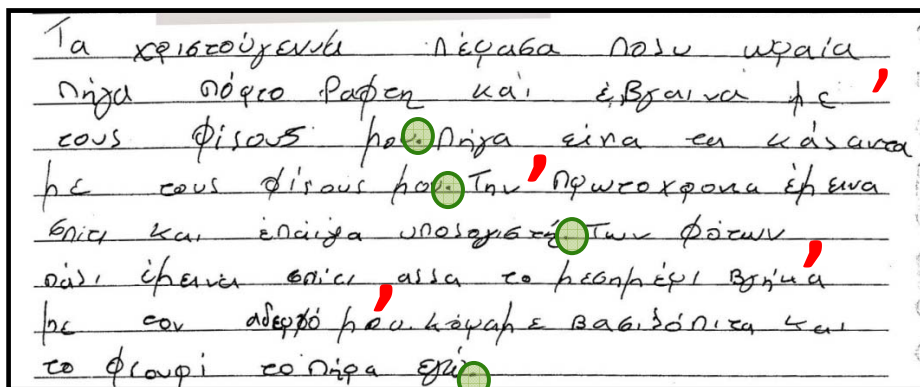


Εικόνα 8: Συντακτικό του μαθητή



Στα κείμενα του μαθητή γίνεται σωστή χρήση της τελείας, πλην όμως δεν χρησιμοποιούνται κόμματα, όπου αυτά είναι απαραίτητα, αν και λόγω της απλότητας των προτάσεων η έλλειψη κόμματος, δεν φαίνεται να επηρεάζει τελικά το νόημα του κειμένου, το οποίο παραμένει σαφές.

Εικόνα 9: Στίξη του μαθητή



Εξάλλου το κείμενο του μαθητή είναι σαφές. Υπάρχει σωστή χρονική ακολουθία, εφόσον οι δραστηριότητές του ανά εορταστική ημέρα περιγράφονται με τη σωστή σειρά αν και η κοπή της βασιλόπιτας, αν και έθιμο της πρωτοχρονιάς, περιγράφεται στο τέλος της έκθεσης.

Ωστόσο από το διαγώνισμα στον Όμηρο φαίνεται ότι ο μαθητής έχει δυσκολία στο να κατανοήσει τις ερωτήσεις και αρκείται στο να αντιγράψει φράσεις του δοθέντος κειμένου ως απαντήσεις, χωρίς να δώσει την προσωπική του άποψη που του ζητούσε η ερώτηση. Εξάλλου, δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στην ερώτηση που ζητούσε να «φανταστεί» την συναισθηματική κατάσταση του Οδυσσέα, αναφερόμενος σε συγκεκριμένα συναισθήματα που δίνονταν στην εκφώνηση της άσκησης.

Εικόνα 10: Κατανόηση κειμένου

2. Να χαρακτηρίσετε τον Τηλέμαχο από τη συμπεριφορά του στο απόσπασμα που σας δίνετε.

Τον χαρακτηρίσει χαρούμενο που ~~είχε~~  
 πήρασε στην Ιθάκη. Τον ~~ε~~ χαρακτηρίσει ~~ει~~  
 και φιλόξενο προς τον γένο-οδυσσέα.  
 Όσα τον χαρακτηρίσει και φοβημένο  
 για τους φημισσάρες που θέλουν να  
 τον σκοτώσουν. †

Μονάδες 5 4

3. Α) Να φανταστείτε τη συναισθηματική κατάσταση του Οδυσσέα όσο ακούει τον Τηλέμαχο να μιλά και να την παρουσιάσετε. Για την απάντησή μου με βοηθούν οι παρακάτω λέξεις: χαρά, συγκίνηση, περηφάνια, λύπη, εκδίκηση.

Εκδίκηση = Η μίσση εκδίκηση για τους φημισσάρες που θέλουν να τον σκοτώσουν  
 Χαρά = που έφρασε πανταγός στην Ιθάκη.  
 Συγκίνηση = που θαναείδε τον Εύραιο. Μετά από τόσα χρόνια †

Μετά την πρώτη μέτρηση και τη συμπλήρωση των πινάκων της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, φάνηκε ότι ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση. Η δεύτερη μέτρηση, ήταν και η πλέον καθοριστική προκειμένου να εντοπισθούν οι σημαντικότερες αδυναμίες του μαθητή και να επιλεγούν οι διδακτικές προτεραιότητες, οπότε και σχεδιάστηκε διδακτικό εξατομικευμένο πρόγραμμα το οποίο εξυπηρετούσε στόχους σχετικά με τις Γλωσσικές Δεξιότητες και ειδικότερα την Κατανόηση και το οποίο εφαρμόστηκε. Μετά την υλοποίηση των βημάτων, έγινε η αξιολόγηση την οποία ακολούθησε η τρίτη μέτρηση από την οποία προέκυψαν τα εξής:

- i. Στον πίνακα της Μαθησιακής Ετοιμότητας, όπου αρχικά παρουσίαζε τη μεγαλύτερη απόκλιση από την περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων στη Συγκέντρωση Προσοχής, καθώς βρισκόταν επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, συνέχισε να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση, πλην όμως αυτή βρισκόταν πλέον τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, οπότε εμφάνισε βελτίωση τριών εξαμήνων. Εξάλλου, στον ίδιο πίνακα παρουσίασε αξιοσημείωτη βελτίωση και στην συμμετοχή στο διάλογο, όπου αρχικά

βρισκόταν πέντε εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και τελικά έφθασε να βρίσκεται μόλις ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, οπότε παρουσίασε βελτίωση τεσσάρων εξαμήνων. Κατά τα λοιπά σε όλες τις υπόλοιπες περιοχές του πίνακα αυτού, παρουσίασε επίσης βελτίωση δύο-τριών εξαμήνων, με αποτέλεσμα να εμφανίζει πλέον αποκλίσεις το πολύ της τάξης των δύο εξαμήνων με την εξαίρεση βέβαια στη «Συγκέντρωση Προσοχής» η οποία ούτως ή άλλως ήταν το πιο αδύναμο σημείο του.

- ii. **Στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ**, αρχικά παρουσίαζε τη μεγαλύτερη απόκλιση από την περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, στην Κατανόηση, καθώς βρισκόταν τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η απόκλιση αυτή μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο, ενώ και στις υπόλοιπες περιοχές του πίνακα, υπήρξε βελτίωση δύο-τριών εξαμήνων, με αποτέλεσμα και σε αυτόν τον πίνακα η αποκλίσεις του μαθητή με εξαίρεση στην «Κατανόηση» να μην υπερβαίνουν τα δύο εξάμηνα από την γραμμή βάσης.
- iii. **Στον πίνακα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών**, παρουσίαζε τη μεγαλύτερη απόκλιση από την περιοχή των δεξιοτήτων της Γλώσσας, επίσης στην Κατανόηση καθώς βρισκόταν τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, η οποία απόκλιση επίσης μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο, ενώ κατά δύο εξάμηνα μειώθηκαν οι αποκλίσεις και στις υπόλοιπες περιοχές του πίνακα, με αποτέλεσμα ο μαθητής σε γενικές γραμμές να υπολείπεται κατά ένα-δύο εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Ειδικά στον πίνακα αυτόν κατά την αρχική μέτρηση είχε φανεί πως η Κατανόηση υπολείπεται κατά μόλις δύο εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, πλην όμως η πραγματική εικόνα ήταν αυτή της δεύτερης μέτρησης, όταν είχαν ληφθεί υπόψη και τα παραπάνω γραπτά του μαθητή.
- iv. **Στον πίνακα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**, όπου παρουσίαζε τη μεγαλύτερη απόκλιση από την περιοχή των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιοτήτων, στο Σημασιολογικό, καθώς βρισκόταν έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, σημειώθηκε εντυπωσιακή βελτίωση, καθώς η απόκλιση μειώθηκε κατά τρία εξάμηνα, με αποτέλεσμα να στη συγκεκριμένη υποπεριοχή να εξακολουθεί να εξακολουθεί να εμφανίζει την μεγαλύτερη απόκλιση, πλην όμως να υπολείπεται μόλις τρία εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Γενικά και στον πίνακα αυτό σημειώθηκαν μειώσεις των αποκλίσεων κατά ένα-δύο εξάμηνα σε όλες τις περιοχές, με αποτέλεσμα ο μαθητής σε γενικές γραμμές να είναι πολύ κοντά στη γραμμή βάσης.





#### 4.2.1.2. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα και ετοιμότητα.

Ο μαθητής παρέμεινε σταθερός καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης και της αξιολόγησής της. Κάθε φορά, ζητούταν από το μαθητή να προσπαθεί να μείνει συγκεντρωμένος για τρία με πέντε λεπτά, ανάλογα με τη δραστηριότητα. Σε κάθε φυλλάδιο και δίπλα σε όλες τις εκφωνήσεις αναγραφόταν ο χρόνος μέσα στον οποίο έπρεπε ο μαθητής να ολοκληρώσει την εργασία του. Φάνηκε ότι αυτό τον βοήθησε να δομήσει στο μυαλό του ένα πρόγραμμα και σταδιακά τον οδήγησε στην πιο μεθοδική εργασία. Σε αυτό κατέληξε η ερευνήτρια διότι ο μαθητής είτε κοιτούσε το κινητό του τηλέφωνο κάθε φορά που κάποιος εκπαιδευτικός έδινε χρονικό περιορισμό ή ρωτούσε: «Σε πόση ώρα;» το οποίο αποτελεί διδακτικό στόχο συγκέντρωσής από μόνο του.

Έτσι λοιπόν ενώ λειτούργησε θετικά η μέτρηση του χρόνου με στόχο από τον μαθητή την τήρηση των περιορισμών, εντούτοις γρήγορα υπό την προϋπόθεση ότι η τον χρόνο τηρούσε η ερευνήτρια προκειμένου να προξενείται άγχος στον μαθητή. Δραστηριότητες ετοιμότητας εναλλακτικής φιλοσοφίας, βοήθησαν τον μαθητή να είναι συγκεντρωμένος και παραγωγικός προκειμένου να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, χωρίς να χρειάζεται οδηγίες.

Επίσης χρήσιμη αποδείχθηκε η πρόταξη στην εκφώνηση κάθε δραστηριότητας του εμβλήματος της αγαπημένης του ομάδας, το οποίο αποτέλεσε και αντικείμενο της πρώτης δραστηριότητας του πρώτου βήματος παρέμβασης που έκανε το μαθητή να χαμογελάσει. Τέλος είχε απόλυτη αυτονομία σε όλες τις δραστηριότητες που αφορούσαν τη Μαθησιακή Ετοιμότητα. Ακόμη σε δραστηριότητες, όπως λαβύρινθοι εκτός από συγκέντρωση επέδειξε και ιδιαίτερη μεθοδικότητα, και ενώ σε κάποια τέτοια άσκηση δυσκολεύτηκε, εντούτοις δεν εγκατέλειψε αλλά επέμεινε να βρει τη λύση, κρατώντας τη συγκέντρωσή του αλλά και το χρονικό όριο.

#### 4.2.1.3. Διδακτική αλληλεπίδραση: Αποτελέσματα αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η ερευνήτρια μετά από κάθε βήμα, έκανε τον παιδαγωγικό της αναστοχασμό. Το ίδιο συνέβαινε και μετά την επεξεργασία της κάθε κοινωνικής ιστορίας. Η προσπάθεια υποστήριξης του μαθητή από την ερευνήτρια, ήταν επιτυχημένη κάθε φορά, καθώς εκτός από την καλή προσωπική της σχέση με τον μαθητή, φάνηκε ότι είχε κάνει σωστά την επιλογή των δραστηριοτήτων και ως προς τη μορφή τους και ως προς τα υλικά και τους τρόπους που προέτρεπε τον μαθητή να χρησιμοποιήσει.

Ο μαθητής κατάφερε να μένει συγκεντρωμένος για δεκαπέντε (15) λεπτά και να ολοκληρώνει όλες τις δραστηριότητες, ακόμα κι εκείνες για τις οποίες απαιτούταν η χρήση εναλλακτικών υλικών ή νέων τεχνολογιών, με τα οποία δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένος. Αντίθετα, έδειχνε ενθουσιασμό κάθε φορά και κατάβαλε φιλότιμη προσπάθεια, αποφεύγοντας τις διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να ολοκληρώσει με αυτονομία την προσπάθειά του. Τέλος, στον μαθητή έκανε ιδιαίτερη εντύπωση η αξιολόγησή του μέσω των κοινωνικών ιστοριών, αλλά ήταν ιδιαίτερα θετικός να πειθαρχήσει στις απαιτήσεις της διαδικασίας αξιολόγησης (επανάληψη της δραστηριότητας πέντε φορές, στην ίδια ημέρα).

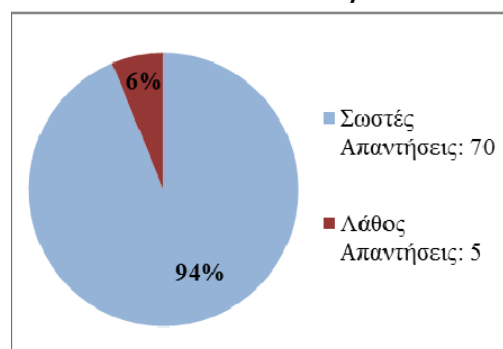
#### 4.2.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα

##### 4.2.2.1. Κοινωνικές ιστορίες.

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε κοινωνική ιστορία χορηγήθηκε στον μαθητή πέντε φορές κατά τη διάρκεια του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος. Αναφορικά με τις απαντήσεις, ο μαθητής χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για να βρει τη σωστή απάντηση κατά την πρώτη επεξεργασία, αλλά στη συνέχεια επιτάχυνε σημαντικά το ρυθμό του. Συνολικά ο μαθητής, καθόλη την διαδικασία της αξιολόγησης μέσω των κοινωνικών ιστοριών, χρειάστηκε να απαντήσει από τρεις ερωτήσεις σε πέντε φυλλάδια και από πέντε φορές το καθένα από αυτά, ήτοι συνολικά απήντησε σε 75 ερωτήσεις, παρουσιάζοντας αξιοσημείωτο ποσοστό επιτυχίας όπως φαίνεται και στο παρακείμενο γράφημα.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κοινωνική ιστορία, ο μαθητής απάντησε σωστά στις δύο πρώτες ερωτήσεις, ενώ έκανε λάθος στην τελευταία καθώς δεν έδωσε έμφαση στην επιλογική φράση, λάθος που επανέλαβε και τις πέντε φορές. Αντίθετα σε όλες τις υπόλοιπες κοινωνικές ιστορίες, ο μαθητής απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Γενικά, ο μαθητής ήταν συνεργάσιμος κατά την επεξεργασία, συγκεντρωμένος και αποδοτικός, ενώ δεν προέβαλε καμία αντίρρηση σε σχέση με τη διαδικασία. Συνοπτικά, οι τίτλοι και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών ιστοριών παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

*Γράφημα 1: Ποσοστό επιτυχίας στη δοκιμασία των κοινωνικών ιστοριών*



Πίνακας 4: Συνοπτικός πίνακας πειράματος – Κοινωνικών Ιστοριών

| Α/Α Πειράματος - Κοινωνική Ιστορία  | 1   | 2  | 3  | 4  | 5  |
|-------------------------------------|---|--|--|--|--|
| Ημερομηνία                          | 28 Μαρτίου 2014   | 31 Μαρτίου 2014  | 1 Απριλίου 2014  | 8 Απριλίου 2014  | 9 Απριλίου 2014  |
| Τίτλος Κεφαίτου                     | Συγκεντρώνομαι στην τάξη για να μιλήσω, περιμένοντας τη σειρά μου   | Συγκεντρώνομαι όταν η φιλόλογος κάνει μάθημα   | Συγκεντρώνομαι όταν συνειργάζομαι με τους συμμαθητές μου   | Τι μπορώ να κάνω στην αυλή του σχολείου όταν βγαίνουμε διάλειμμα   | Συγκεντρώνομαι στο μάθημα της Γλώσσας  |
| Αριθμός Σελίδων                     | 13  | 12   | 13   | 13   | 13   |
| Αριθμός Λέξεων                      | 148   | 114  | 116  | 116  | 125  |
| Τύπος Λέξεων π.χ. ΣΦΣΦΣΦΣ "Κανονες" | ΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦ<br>ΣΦΣΦΣΦΣ, ΦΦΣΦΦ,<br>Λιγότερες ΣΦΣΦΣΦΣΦΣ,<br>Πολλές είναι τα άφθρα Φ ή ΦΦ και λιγότερες οι λέξεις<br>με συμπλέγματα από διπλά ή τριπλά σύμφωνα π.χ. ΣΦΣΣΦΣΦΦΣΣΦΣ ή ΣΦΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ | ΣΦΣΦ και ΣΦΣΦΣΦ, Αρκετές ΦΦΣΦΦ ή ΦΣΣΦ,<br>Εμφανίζονται λέξεις με μορφή ΦΣΦ ή με μορφή ΣΦΦΣΦΦ,<br>Επιπέδων πολλές είναι τα άφθρα Φ ή ΦΦ και λιγότερες οι λέξεις<br>με συμπλέγματα από διπλά ή τριπλά σύμφωνα π.χ. ΣΦΣΣΦΣΦΦΣΣΦΣ ή ΣΦΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ | ΣΦΣΦ και ΣΦΣΦΣΦΣ, Αρκετές ΣΦΣ και ΣΦΦΣΦΦ, Αρκετές ΣΦ ή ΦΣΦ, ΣΣΦ και ΣΦΣΦΣ,<br>Πολλές είναι τα άφθρα Φ ή ΦΦ και λιγότερες οι λέξεις που έχουν συμπλέγματα από διπλά ή τριπλά σύμφωνα π.χ. ΣΦΣΣΦΣΦΦΣΣΦΣ ή ΣΦΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ | ΦΦΣΦΦ και ΣΦΣΦΣΦΣ Αρκετές ΣΦΣΦ και ΦΦΣΦΦ, αλλά και ΣΦΣΦΣΦ, Λιγότερες ΦΦΣΦ και ΣΦΦΣΦΦ,<br>Επιπέδων πολλές είναι τα άφθρα Φ ή ΦΦ και λιγότερες οι λέξεις που έχουν συμπλέγματα από διπλά ή τριπλά σύμφωνα π.χ. ΣΦΣΣΦΣΦΦΣΣΦΣ ή ΣΦΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ | ΣΦΣΦ και ΣΦΦΣΦΦ, Αρκετές ΣΦΣΦ ή ΦΦΣΦΦ<br>Επιπέδων πολλές είναι τα άφθρα Φ ή ΦΦ και λιγότερες οι λέξεις που έχουν συμπλέγματα από διπλά ή τριπλά σύμφωνα π.χ. ΣΦΣΣΦΣΦΦΣΣΦΣ ή ΣΦΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ |
| Αριθμός Φωτογραφιών - Ενισχυτών     | 2   | 2  | 2  | 3  | 3  |
| Αριθμός Ερωτήσεων                   | 3   | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Αριθμός Σωστών Απαντήσεων           | 2   | 3  | 3  | 3  | 3  |



#### 4.2.2.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, σχεδόν όλοι συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητες οι διδακτικές διαφοροποιήσεις που αφορούν σε μαθητή με ΔΕΠ. Όλες οι φιλόλογοι, καθώς και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί των θεωρητικών μαθημάτων, δηλαδή των Αγγλικών και των Θρησκευτικών απερίφραστα συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητες, κρίνοντας μάλιστα ότι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τον μαθητή να αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες. Μάλιστα πρόκειται και για τις εκπαιδευτικούς που υλοποιούσαν διαφοροποιήσεις, ανεξάρτητα από τις δεξιότητες που επιθυμούσαν κάθε φορά να καλλιεργήσουν. Η φιλόλογος ωστόσο που διδάσκει το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας» απάντησε ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μεν σημαντικές, αλλά μπορούν να πραγματοποιηθούν σε πολύ μικρό βαθμό εξατομικευμένα.

*Είναι πάρα πολύ σημαντικό να διαφοροποιήσεις τον τρόπο διδασκαλίας.*

*Καθηγήτρια Ιστορίας*

Αναφορικά με τη Φυσική και τα μαθήματα ειδικότητας, οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητες, ενώ ο μαθηματικός ήταν κατηγορηματικά αντίθετος, καθώς υποστήριξε ότι στα Μαθηματικά δε βοηθούν οι διαφοροποιήσεις και πολύ περισσότερο οι γλωσσικές. Από τους υπόλοιπους θετικούς, μόνο η φυσικός κατάλαβε ότι η ερώτηση είχε να κάνει με τη δυνατότητα ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με διάσπαση στο μάθημά της και παρατήρησε ότι θα προσπαθούσε να τροποποιήσει την εκφώνηση των ασκήσεων, απλοποιώντας τη. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των θετικών μαθημάτων, ενώ συμφώνησαν ότι είναι χρήσιμες γενικά οι διδακτικές διαφοροποιήσεις, αδυνατούσαν να καταλάβουν ότι υπάρχει περιθώριο για ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και στα δικά τους μαθήματα. Ειδικά όμως ο καθηγητής της Μηχανολογίας εξέφρασε την άποψη ότι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι κυρίως μέλημα των φιλολόγων, αν και επεσήμανε ότι οι διαφοροποιήσεις στο μάθημα είναι σημαντικές.

*Δεν χρειάζεται καμιά συγκεκριμένη διαφοροποίηση... και συνήθως εδώ τα παιδιά δεν έχουν μόνο ένα πράγμα.*

*Καθηγητής Μαθηματικών*

Ο γυμναστής, παρόλο που το μάθημά του δεν ευνοεί ιδιαίτερα τη διαφοροποίηση με σκοπό την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, εντούτοις συμφώνησε ότι οι διαφοροποιήσεις είναι απόλυτα απαραίτητες. Ο μουσικός απάντησε πιο γενικά, τονίζοντας τη σημασία της προσωπικότητας του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του

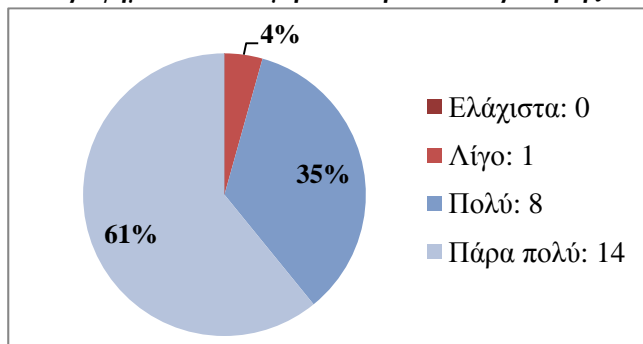
ιστορικού του παιδιού, αποφεύγοντας να εκφραστεί ξεκάθαρα, ίσως διότι δεν εντόπιζε δυνατότητα σύνδεσης μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και μουσικής. Εξάλλου και η καθηγήτρια του σχεδίου απάντησε ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις όχι μόνο είναι απαραίτητες, αλλά πρέπει να εφαρμόζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς

Τέλος, η ψυχολόγος συμφώνησε ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις είναι απαραίτητες αλλά εξήρε τη σημασία του εξατομικευμένου διαφοροποιημένου προγράμματος, ενώ συμπλήρωσε ότι είναι σημαντικό να συμβάλει και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στο σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου προγράμματος, κάτι που κανείς άλλος εκπαιδευτικός δεν ανέφερε. Αυτό ως τρόπος σκέψης σχετικά με το πλαίσιο του προγράμματος του οποίου δομικά στοιχεία αποτελούν οι διαφοροποιήσεις γενικότερα, αλλά και ειδικότερα αυτές που αφορούν στις γλωσσικές δεξιότητες, συνάδει με τον τρόπο εργασίας της ψυχολόγου, η οποία χρησιμοποιεί και την μικρομαδική μέθοδο αλλά και τις εξατομικευμένες συνεδρίες. Η κοινωνική λειτουργός συμφώνησε επίσης, αλλά τόνισε ως προϋπόθεση και την πρόθεση του μαθητή να συνεργαστεί, αλλά και την προηγούμενη οργάνωση του εκπαιδευτικού.

#### 4.2.2.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.

Στην πρώτη ερώτηση «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ευεργετικά αποτελέσματα τη βελτίωση των

Γράφημα 2: Κατανομή απαντήσεων 1<sup>ης</sup> ερώτησης



ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής», από τους πέντε άνδρες, δύο απάντησαν «Πάρα πολύ», δύο απάντησαν «Πολύ» και ένα «Λίγο». Η πλειοψηφία των ανδρών επομένως θεωρούν ότι σε

σημαντικό βαθμό η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα, με εξαίρεση έναν που δεν το πιστεύει αυτό. Με κριτήριο τις σπουδές τους, οι τρεις στους πέντε θεωρούν επίσης ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά. Με κριτήριο την ηλικία τους, οι τρεις στους πέντε που είναι κάτω των 40 πιστεύουν στο σημαντικό αποτέλεσμα που θα προκύψει από τη διαφοροποίηση, ενώ από τους υπόλοιπους δύο εκπαιδευτικούς διατυπώνονται δύο εκ

διαμέτρου αντίθετες απόψεις, καθώς ο ένας πιστεύει ότι η διαφοροποίηση βοηθάει πάρα πολύ ενώ ο άλλος λίγο. Και οι δύο αυτοί είναι άνω των 40. Από αυτό προκύπτει ότι δεν ενστερνίζονται τις ίδιες απόψεις περί παιδαγωγικής και διδακτικής, καθώς ο ένας συντάσσεται με τις νέες αρχές της επιστήμης και αποδέχεται την εναλλακτικότητα στον τρόπο διδασκαλίας ενώ άλλος έχει δασκαλοκεντρικές και παρωχημένες απόψεις. Αντίθετα, το σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών πιστεύει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει πράγματι ευεργετικά αποτελέσματα σε μαθητή με διάσπαση, καθώς δώδεκα (12) απάντησαν Πάρα Πολύ και πέντε (5) Πολύ, ανεξάρτητα από την ηλικία και την ειδικότητά τους.

Αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> ερώτηση «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής επηρεάζει αρνητικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών», δύο απάντησαν «Λίγο», δύο «Πάρα Πολύ» και ένας «Πολύ». Εκφράζονται και πάλι εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις καθώς φαίνεται ότι υπάρχει ποσοστό δύο στους πέντε που θεωρεί ότι η διάσπαση δεν επηρεάζει τις γλωσσικές δεξιότητες, προφανώς διότι δεν υπάρχει η ενδελεχέστερη γνώση των δυσκολιών που απορρέουν από τη διαταραχή. Οι περισσότεροι όμως συμφωνούν με αυτό. Αναφορικά με τις ηλικίες τους αυτοί που είναι κάτω των 40 θεωρούν ότι η διάσπαση επηρεάζει τις γλωσσικές δεξιότητες, πράγμα που υποδηλώνει ότι οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενημερωμένοι, ενώ οι από τους δύο που θεωρούν ότι η διάσπαση επηρεάζει λίγο, ο ένας που είναι κάτω των 40 είναι και ο μοναδικός απόφοιτος ΤΕΙ από τους άνδρες προφανώς λόγω ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης και γενικότερα γνώσεων ειδικής διδακτικής τοποθετείται σχετικά αρνητικά. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και πάλι σε μεγάλο ποσοστό συμφώνησαν με την πρόταση, καθώς έξι (6) απάντησαν Πάρα πολύ άλλες έντεκα (11) «Πολύ». Φαίνεται λοιπόν ότι οι αριθμοί είναι αντίστροφοι σε σχέση με την 1<sup>η</sup> ερώτηση με τις εκπαιδευτικούς να δίνουν έμφαση γενικά στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τελικά να τις διαχωρίζουν από τις γλωσσικές, ενδεχομένως και λόγω ειδικότητας.

Αναφορικά με την 3<sup>η</sup> ερώτηση «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ο μαθητής με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για μεγάλο χρονικό διάστημα στα γλωσσικά μαθήματα», σε γενικές γραμμές οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικία και τις σπουδές τους, συμφωνούν καθώς οι τρεις πιστεύουν «Πάρα Πολύ» ενώ οι δύο «Πολύ». Εξάλλου και το σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών συμφωνεί καθώς δεκαπέντε (15) απάντησαν «Πάρα Πολύ» και μόνο δύο (2) «Πολύ», ανεξάρτητα από τις σπουδές και την ηλικία

τους, πράγμα που δείχνει ότι είναι ενημερωμένες σχετικά με τις δυσκολίες προσοχής και συγκέντρωσης, που απορρέουν λόγω της διαταραχής.

Αναφορικά με την 4<sup>η</sup> ερώτηση «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ο μαθητής με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής κάνει συχνά γλωσσικά λάθη απροσεξίας», φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικία και τις σπουδές τους και πάλι συμφωνούν σε σημαντικό ποσοστό καθώς οι 4 απάντησαν Πολύ, και ο ένας Πάρα Πολύ. Από τις γυναίκες οι οκτώ (8) απάντησαν «Πάρα Πολύ», οκτώ (8) απάντησαν «Πολύ» και μόνο μία απάντησε «Λίγο», προφανώς είτε γιατί το μάθημά της δεν ευνοεί αυτού του είδους την παρατήρηση.

Τέλος, αναφορικά με την 5<sup>η</sup> ερώτηση «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ο μαθητής με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής συχνά αδιαφορεί για τα γλωσσικά λάθη που κάνει», οι τέσσερις στους πέντε άνδρες θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό αδιαφορεί καθώς οι δύο απάντησαν Πάρα Πολύ και οι άλλοι δύο Πολλοί. Μόνο ένας θεωρεί ότι αδιαφορεί Λίγο, ο οποίος είναι κάτω των 40 και με πτυχίο ΤΕΙ, λόγω του οποίου προφανώς διδάσκει τεχνικό μάθημα ειδικότητας στο οποίο δεν υπάρχουν μεγάλα περιθώρια παρατήρησης γλωσσικών ελλειμμάτων μαθητών με διάσπαση. Μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών πέντε (5) απάντησαν «Πάρα Πολύ», οκτώ (8) απάντησαν «Πολύ», αλλά τέσσερις (4) απάντησαν «Λίγο». Φαίνεται λοιπόν ότι ενώ αθροιστικά οι γυναίκες πράγματι συμφωνούν στην αδιαφορία για τα γλωσσικά λάθη σχεδόν στο ίδιο ποσοστό που απάντησε «Πάρα Πολύ», άλλες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν το αντίθετο. Τα δύο από αυτά τα πρόσωπα είναι κάτω των 40 και τα δύο άνω των 40. Επίσης οι δύο που είναι άνω των 40 ανήκουν και στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, οπότε η απάντησή τους μπορεί να οφείλεται στην ειδικότερη σχέση που συχνά αναπτύσσεται μεταξύ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και παιδιού.

### **4.3. Αποτελέσματα επί της Δεύτερης Ερευνητικής Υπόθεσης**

#### **4.3.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα**

##### *4.3.1.1. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα και διευκολυντικοί τρόποι.*

Κατά την διάρκεια του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος και προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σε σχέση με τη δεύτερη υπόθεση και τους διευκολυντικούς τρόπους ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκαν νέες τεχνολογίες και εναλλακτικά υλικά, τα οποία ο μαθητής ως εκείνη τη στιγμή δεν είχε κληθεί να χρησιμοποιήσει. Τέτοια ήταν τα παπουτσόκουτα και τα αυτοκόλλητα. Η επιλογή των υλικών αυτών, επέτεινε τη συγκέντρωση του μαθητή στη δραστηριότητα και οδήγησε με πολύ μεγάλη συχνότητα, στην ολοκλήρωσή της με ελάχιστα λάθη.

Τα αυτοκόλλητα, αντιμετωπίστηκαν από το μαθητή ως παιχνίδι, έδειχνε ενδιαφέρον για κάθε δραστηριότητα που τα συμπεριελάμβανε και ήταν θετικός και στις υπόλοιπες δραστηριότητες του φυλλαδίου, οι οποίες μπορεί να ήταν περισσότερο συμβατικές. Αναφορικά με τα παπουτσόκουτα, τα αντιμετώπισε με απορία αλλά και ενθουσιασμό, φάνηκε όμως ότι οι απαιτήσεις για τη σωστή ολοκλήρωση της δραστηριότητας μέσω αυτών, ήταν σε κάποιες περιπτώσεις υψηλότερες, κυρίως σε σχέση με τις δεξιότητες του μαθητή ως προς τη γραμματική. Βιώνοντας ματαίωση ήδη από την πρώτη φορά χρήσης τους, κρίθηκε απαραίτητο να επαναληφθούν οι δραστηριότητες, προκειμένου να απεξαρτήσει ο μαθητής την αποτυχία του να απαντήσει σωστά, από τον τρόπο χρήσης αυτής της γνωστικής μηχανής. Ακόμη, στα φυλλάδια συμπεριλαμβάνονταν και δραστηριότητες που απαιτούσαν αντιστοίχιση ή διόρθωση καταλήξεων ή συμπλήρωση πίνακα, στις οποίες ο μαθητής κατάφερε να ανταποκριθεί εντός του προβλεπόμενου χρόνου, αλλά λόγω των λαθών του, οδήγησε την ερευνήτρια σε συμπεράσματα που απαιτούσαν την επανάληψη τέτοιων ασκήσεων και σε επόμενα βήματα.

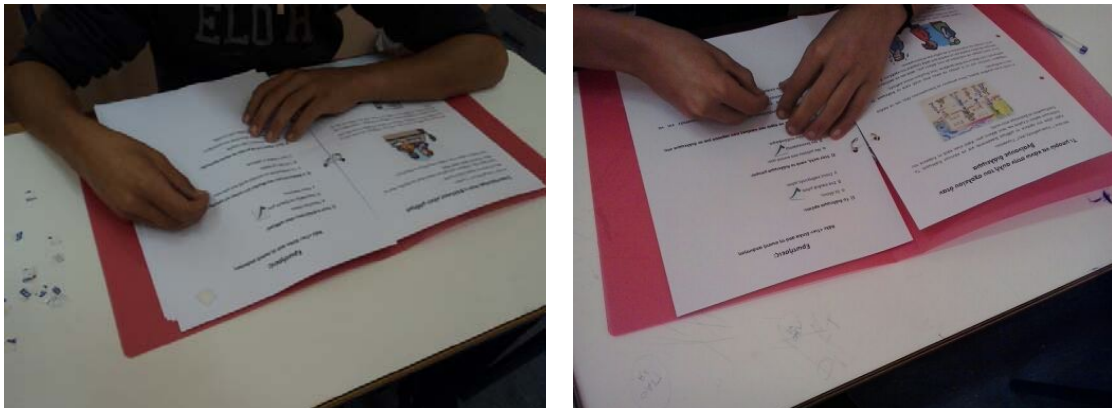
Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής, τόσο στις γλωσσικές ασκήσεις, όσο και στις ασκήσεις κατανόησης. Συγκεκριμένα, όπως αναλυτικά προεκτέθηκε, στον μαθητή δόθηκε κείμενο σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο αυτός έπρεπε να διαβάσει και να χρωματίσει ηλεκτρονικά με κόκκινο χρώμα τα ρήματα που βρίσκονται σε παρελθοντικό χρόνο, με μπλε τα ρήματα σε παροντικό χρόνο και με πράσινο τα ρήματα σε μελλοντικό χρόνο, ενώ επιπλέον ο μαθητής κλήθηκε να παρακολουθήσει μέσω του υπολογιστή ένα ρεπορτάζ σχετικό με το Ελληνικό Μουσείο Αυτοκινήτου και να απαντήσει σε ερωτήσεις μνήμης και κατανόησης. Με τις δραστηριότητες αυτές, ο μαθητής ενθουσιάστηκε και κατάφερε να παραμείνει συγκεντρωμένος προκειμένου να τις ολοκληρώσει. Μάλιστα είναι χαρακτηριστικό ότι και στις δύο αυτές δραστηριότητες, οι οποίες διεξάγονταν με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο μαθητής ήταν αλάνθαστος, και τις ολοκλήρωσε με απόλυτη επιτυχία, παρά το γεγονός ότι εκ πρώτης όψεως, αυτές ήταν πιο περίπλοκες από τις υπόλοιπες δοθείσες δραστηριότητες.

#### 4.3.1.2. Διευκολυντικοί τρόποι στις κοινωνικές ιστορίες

Όπως προαναφέρθηκε, οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούνταν από ένα δισέλιδο, το οποίο περιελάμβανε το κείμενο στην πρώτη σελίδα και τα ερωτήματα στη δεύτερη. Το θέμα που πραγματευόταν η κάθε κοινωνική ιστορία, ενισχυόταν από μία, δύο ή τρεις διευκολυντικές εικόνες, όπως φαίνεται στο ενδεικτικό έντυπο που παρατίθεται στο Παράρτημα 3 της παρούσας εργασίας. Αυτό βοηθούσε τον μαθητή στην κατανόηση του περιεχομένου της κοινωνικής ιστορίας, καθώς με την βοήθεια της εικόνας ταυτιζόταν με το υποκείμενό της.

Οι ερωτήσεις στις κοινωνικές ιστορίες -με εξαίρεση την πρώτη η οποία όπως προαναφέρθηκε ήταν και η μοναδική στην οποία ο μαθητής έκανε λάθος- δόθηκαν με εναλλακτικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, δόθηκε ντοσιέ και φάκελος με αυτοκόλλητα προκειμένου το παιδί να κολλήσει το αυτοκόλλητο δίπλα στη σωστή απάντηση. Αυτό βοήθησε τον μαθητή να αντιμετωπίσει την αξιολόγησή του πιο θετικά και χωρίς άγχος. Ακόμη, η διαδικασία να ξεκολλήσει τα αυτοκόλλητα και να τα κολλήσει δίπλα στη σωστή απάντηση του θύμιζε περισσότερο παιχνίδι παρά άσκηση.

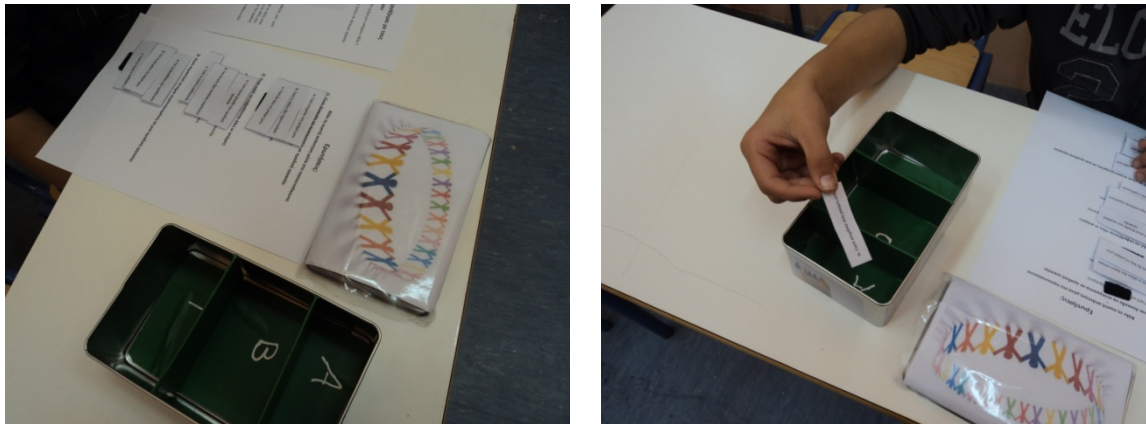
*Εικόνα 11: Εναλλακτικά υλικά στις κοινωνικές ιστορίες: Αυτοκόλλητα*



Από την άλλη, σε δύο κοινωνικές ιστορίες, απαιτήθηκε να τοποθετήσει στον κατάλληλο χώρο διαμερισματοποιημένου παπουτσόκουτου, την εκάστοτε σωστή πλαστικοποιημένη απάντηση, ξεκολλώντας την από το φυλλάδιο των ερωταπαντήσεων. Ο μαθητής αυτή τη φορά αντέδρασε θετικά αναφορικά με το παπουτσόκουτο, σε αντίθεση με την προηγούμενη χρήση του κατά τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος, διότι ήταν πιο εξοικειωμένος. Κατάφερε να αποφύγει τα λάθη και να τοποθετήσει τις κάρτες στο σωστό χώρο του κουτιού. Αυτό πιθανότατα να οφειλόταν στο μικρό αριθμό καρτών σε σχέση με το διαφοροποιημένο πρόγραμμα, αλλά και στο ότι οι κάρτες αποτύπωναν απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης, σε

αντίθεση με το διαφοροποιημένο πρόγραμμα, στο οποίο οι κάρτες έλεγχαν περισσότερο τη γνώση τύπων της γραμματικής.

*Εικόνα 12: Εναλλακτικά υλικά στις κοινωνικές ιστορίες: Διαμερισματοποιημένο παπουτσόκοτο*



### 4.3.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα

#### 4.3.2.1. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Αναφορικά με τη δεύτερη υπόθεση, οι απόψεις που εκφράστηκαν ήταν πολλές σχετικά με το με ποιους τρόπους και κατά πόσο μπορούν οι διαφοροποιήσεις να διευκολύνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι συμφώνησαν ότι σε μεγάλο βαθμό μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Μάλιστα η εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει το μάθημα της Ιστορίας τόνισε χαρακτηριστικά ως προς το βαθμό σημασίας ότι η διαφοροποίηση είναι το πιο σημαντικό που γίνεται και ως διευκολυντικούς τρόπους προέβαλε την ενίσχυση της μνήμης μέσω βίντεο ή εικόνων, ερωτήσεις κλειστού τύπου, ασκήσεις αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών. Η φιλόλογος που έχει αναλάβει το μάθημα της Γλώσσας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση και στην αναλογία βαθμού αποτελεσματικότητας και βαθμού συνεργασίας και ενδιαφέροντος από τον κάθε μαθητή και ανέφερε ότι οι γραμματοσειρές παίζουν ρόλο, ότι απαιτούνται κείμενα με σύντομες περιόδους, ότι είναι χρήσιμοι οι νοητικοί χάρτες και τα σχεδιαγράμματα, ενώ σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, είναι πολύ σημαντικό να δίνονται οι θεματικές περίοδοι κάθε παραγράφου και οι συνδετικές λέξεις. Καμιά άλλη φιλόλογος δεν εξάρτησε το πόσο μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων οι διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας από το μαθητή, το ιστορικό του και το περιβάλλον του, καθώς τόνισε ότι όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρά οικογενειακά προβλήματα ή προβλήματα επιβίωσης, ελάχιστα ενδιαφέρεται για το

μαθησιακό του έλλειμμα σε ό, τι και αναφέρεται αυτό. Η φιλόλογος που διδάσκει το μάθημα των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», προέκρινε ως διευκολυντικούς τρόπους ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων τα διάφορα εποπτικά μέσα και το διαφοροποιημένο πρόγραμμα με φωτοτυπίες εξειδικευμένες, καθώς επίσης τονίζει ότι θα ήταν χρήσιμο να υπήρχε βοηθός εκπαιδευτικού, προκειμένου να μπορεί να γίνει χωρισμός των μαθητών σε ομάδες για καλύτερη εποπτεία.

Επίσης από τις υπόλοιπες δύο εκπαιδευτικούς των θεωρητικών μαθημάτων, η καθηγήτρια των Θρησκευτικών συμφώνησε, αναφέροντας ως διευκολυντικούς τρόπους τα φυλλάδια, το διαδραστικό πίνακα και τα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Επιπλέον, είπε ότι οι διαφοροποιήσεις μπορεί να είναι αρκετά βοηθητικές για τα παιδιά με διάσπαση και ότι πιστεύει ότι η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να είναι αποτελεσματική, καθώς τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες και να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους. Η εκπαιδευτικός των Αγγλικών ενώ συμφώνησε, εξάρτησε το βαθμό διευκόλυνσης της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, από τη διάρκεια της παρέμβασης και τη συνέπεια που πρέπει να τη χαρακτηρίζει καθώς τόνισε ότι έχει σημασία και η κλιμάκωση των στόχων και δραστηριοτήτων, αλλά και η επανάληψη της αξιολόγησης, υπονοώντας ότι αντιλαμβάνεται το βαθμό διευκόλυνσης μέσα από την εξατομίκευση. Αυτό είναι κάτι που δεν ανέφερε ως προϋπόθεση καμία άλλη εκπαιδευτικός των θεωρητικών μαθημάτων.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς των θετικών μαθημάτων συμφωνούν όλοι ότι μπορεί η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία να διευκολύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Παρόλ' αυτά η φυσικός εκφράζει διαφορετική άποψη, καθώς υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει διευκολυντικά μόνο κατά το ήμισυ,

*Εντάξει, πιστεύω ότι υπάρχουν διαφορές, δεν μπορώ να πω σε μεγάλο βαθμό, σε αυτό πρέπει να βοηθήσουν πιο πολύ οι φιλόλογοι που είναι πιο κοντά στο κομμάτι αυτό.*

*Καθηγητής Μηχανολογίας*

δηλαδή σε ποσοστό 50% ενώ ως διευκολυντικά μέσα θεωρεί τις εικόνες, τον υπολογιστή και διαδραστικό πίνακα. Η καθηγήτρια του Σχεδίου αναφέρει το ποσοστό του 60%, ενώ ο καθηγητής της Μηχανολογίας επιμένει ότι ο βαθμός διευκόλυνσης των τρόπων που μπορούν να εφαρμοστούν, όταν δεν έχει να κάνει με την ειδικότητα και τα πρακτικά της ζητήματα, αλλά



με τα γλωσσικά, είναι δουλειά των φιλολόγων. Ωστόσο, ο ίδιος ανέφερε ότι θα μπορούσε να διευκολύνει ένας μαθητής με καλύτερο νοητικό δυναμικό να λειτουργήσει ως βοηθός μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Η καθηγήτρια της Αντοχής Υλικών απαντά γενικά θετικά ενώ φαίνεται από την πορεία της συνέντευξης ότι αμφισβητεί την καταλληλότητά της να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν σε δεξιότητες που δεν αποτελούν πρωτεύοντες στόχους του μαθήματος και αντικειμένου της, πλην όμως ανέφερε ότι είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούνται πράγματα πιο χειροπιαστά, όπως κουτάκια, χαρτιά και μπουκαλάκια. Τέλος ο μαθηματικός απλά συμφωνεί, αναφέροντας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα μπορούσε να βοηθήσει παιδιά που εκτός από διάσπαση έχουν και συνοδά προβλήματα με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, με εικόνες, σύμβολα και σχήματα, αλλά επαναλαμβάνει ότι ο ίδιος δεν δουλεύει με τις γλωσσικές δεξιότητες.

Ο μουσικός από την άλλη πλευρά απαντά ότι έχει τύχει να δει σημαντικές αλλαγές σε μαθητές μετά την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων και πρότεινε να γίνεται το μάθημα με εικόνες αλλά φάνηκε να δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του μαθητή, ωστόσο τη διευκόλυνση των γλωσσικών δεξιοτήτων με βάση το παράδειγμα που αναφέρει στην ερευνήτρια δεν το προβάλλει στον εαυτό του και το διδακτικό του αντικείμενο. Ο γυμναστής συμφωνεί με την καθηγήτρια αγγλικών και τονίζει ότι ως προϋπόθεση της διευκόλυνσης της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων πρέπει να είναι η διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και το επίπεδο των δεξιοτήτων γενικά, αλλά και των γλωσσικών τις οποίες ήδη διαθέτει.

*Έχω δει και θαύματα....*

*Καθηγητής Μουσικής*

Από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η ψυχολόγος θεωρεί ότι είναι μεγάλος ο βαθμός διευκόλυνσης της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Γενικά οι απόψεις της συμφωνούν με αυτές του γυμναστή και της καθηγήτριας αγγλικών περί εξατομίκευσης, αλλά προβάλλει και την παράμετρο της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού και της σχέσης του με τον εκπαιδευτικό που υλοποιεί τη διαφοροποίηση. Ειδικότερα, η ψυχολόγος αναφέρθηκε στη σημασία ενθάρρυνσης της συμμετοχής του μαθητή και στη χρησιμοποίηση της δυναμικής της ομάδας, όπου μπορούν να παρουσιαστούν οι βιωματικές εμπειρίες του παιδιού και μέσα από αντίστοιχα παιχνίδια να βοηθηθεί ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου του. Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες με τη βοήθεια του διαφοροποιημένου προγράμματος, η ψυχολόγος τόνισε ότι μπορεί να βοηθήσει όλα τα

παιδιά με σεβασμό πάντα στην ατομικότητα του κάθε μαθητή. Η κοινωνική λειτουργός, συμφωνεί ότι ο βαθμός μπορεί να είναι μεγάλος, χωρίς να το αιτιολογήσει ή να

*Θέλει ενίσχυση και με εξωτερικά προγράμματα δηλαδή η διδασκαλία να υπάρχει και σε τομείς που αφορούν την ευχαρίστηση και την ικανοποίησή τους και την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου, π.χ. θεατρικό παιχνίδι*

*Κοινωνική Λειτουργός*

μιλήσει για εξατομίκευση, ανέφερε ωστόσο τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι πρακτικές και οπτικές εικόνες σε συνδυασμό με συζήτηση, ώστε να αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος. Σε αντίθεση με τα πρόσωπα που τόνισαν τη σημασία του εξατομικευμένου προγράμματος, μόνο η φιλόλογος της γλώσσας συμφώνησε ότι η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των γλωσσικών

δεξιοτήτων, αλλά διευκρίνισε ότι ενώ η εξατομίκευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μειώσουν τα ελλείμματά τους εντούτοις είναι αδύνατο να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο σε σχολικό πλαίσιο παρόλο που είναι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και τα τμήματα δεν είναι πολυμελή, όπως σε σχολικές δομές για μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Ακόμη αναφορικά με το σκέλος της υπόθεσης που αφορά στους διευκολυντικούς τρόπους και τη διευκόλυνση της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αυτούς που χρησιμοποιούν ανάλογα με τα διδακτικά τους αντικείμενα. Σε κάποιους τρόπους συμφώνησαν, αλλά γενικά οι φιλόλογοι παρουσίασαν πιο πρακτικούς τρόπους. Φάνηκε πάντως ότι οι καθηγητές επικρίνουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και τα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή.

Ειδικότερα, η φιλόλογος των Κειμένων προέκρινε τα σύγχρονα εποπτικά μέσα,

*Να μπει στο πρώτο θρανίο, να καθίσει με κάποιον μαθητή που θα τον βοηθάει στην οργάνωση δηλαδή τι εννοώ... Να βρει για παράδειγμα τη σωστή φωτοτυπία...*

*Καθηγήτρια Ομήρου*

κάτι στο οποίο συμφώνησε και η φιλόλογος της Ιστορίας τονίζοντας τις δυνατότητες που προσφέρει ο διαδραστικός πίνακας, ενώ δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε αυτούς η φιλόλογος του Ομήρου και της Γλώσσας. Η φιλόλογος της Ιστορίας επιπλέον προέκρινε τις ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις σωστό ή λάθος, τις ασκήσεις αντιστοίχισης ή συμπλήρωσης κενών. Η φιλόλογος των Κειμένων μίλησε για τη

σημασία της εξειδικευμένης φωτοτυπίας ανάλογα με τη διαφοροποίηση που θέλει να

υλοποιήσει, αποκλείοντας αυτές να αποτελούν μέρος ενός εξατομικευμένου προγράμματος χωρίς βοηθό δασκάλου. Η φιλόλογος του Ομήρου αναφέρθηκε σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν το γενικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να υλοποιηθεί η διαφοροποίηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι ο μαθητής με διάσπαση πρέπει να καθίσει στο πρώτο θρανίο, δίπλα σε συμμαθητή του που μπορεί να τη βοηθήσει με την οργάνωση του υλικού του και να εξετάζεται πρώτος ή οι σημαντικές πληροφορίες να δίνονται στην αρχή. Η φιλόλογος της Γλώσσας πάλι αναφέρθηκε στη σημασία των νοητικών χαρτών, στις σύντομες περιόδους, στα σχεδιαγράμματα και ειδικά για την παραγωγή λόγου με την οποία ασχολείται συστηματικά μίλησε για τη σημασία της δομής εξηγώντας το πώς προσφέρει αρχικά τις θεματικές περιόδους και τις συνδετικές λέξεις των νοημάτων και καταφέρνει να ολοκληρώσει τη διαφοροποίησή της μέσα σε ικανό το χρονικό διάστημα, αποσύροντας τη βοήθεια σταδιακά.

Η καθηγήτρια των Θρησκευτικών αναφέρθηκε κι εκείνη σε φυλλάδια και σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, ενώ η καθηγήτρια των Αγγλικών επέμεινε στη χρήση εποπτικών μέσων ως εργαλείο, όμως εντός εξατομικευμένου προγράμματος που φαίνεται να πιστεύει ότι είναι η μόνη μορφή διαφοροποίησης που μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού με διάσπαση.

Επιπλέον, αναφορικά με τα θετικά μαθήματα ο μαθηματικός συζήτησε για τα παραδείγματα της καθημερινής ζωής και τη χρήση σχημάτων και συμβόλων αν και επανέλαβε ότι δε μπορεί να εντάξει στο πρόγραμμά του τρόπους διαφοροποίησης για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η καθηγήτρια του Σχεδίου ξεκάθαρα διατύπωσε την άποψη ότι στο μάθημά της δεν ενδιαφέρεται για τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού και ως τρόπους που εκείνη χρησιμοποιεί ανέφερε τους μαρκαδόρους και την επανάληψη της άσκησης που δεν έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει, χωρίς όμως να αναφερθεί καθόλου έστω στην τροποποίηση της εκφώνησης όπως είχε αναφέρει νωρίτερα η φυσικός. Από την άλλη η καθηγήτρια της Αντοχής Υλικών αναφέρθηκε σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης για να τα χρησιμοποιήσει ως παραδείγματα που θα διευκολύνουν στην επεξήγηση μιας έννοιας. Η φυσικός μίλησε για τη χρήση διαδραστικού πίνακα και video χωρίς όμως να επεκταθεί σε αιτιολόγηση σχετικά με το πώς αυτοί οι

*...πιο πρακτικά με πιο χειροπιαστά πράγματα δηλαδή με πράγματα που βλέπουν τα παιδιά, δηλαδή χρησιμοποιώντας ένα απλό χαρτί, κουτάκια, μπουκαλάκια, να τους δίνουμε τις έννοιες πιο πρακτικά.*

*Καθηγήτρια Αντοχής Υλικών*

τρόποι θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιού με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής. Ως προς τον καθηγητή της μηχανολογίας, εκείνος φάνηκε να θεωρεί ως πιο διευκολυντικό τρόπο το να τον βοηθήσει ένας μαθητής υψηλότερου νοητικού δυναμικού, καθώς περιμένει ότι ενδεχομένως ο συνομήλικος θα χρησιμοποιήσει μια άλλη «γλώσσα». Αυτό δείχνει ότι ο καθηγητής της μηχανολογίας πιστεύει ότι δεν υπάρχει τρόπος να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, διευκολύνοντας τις γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή με διάσπαση. Ως μέθοδο πάντως προτείνει την ομαδοσυνεργατική που μάλλον την ταυτίζει με τους τρόπους.

*Μέσω της εξατομίκευσης θα επικεντρωθούν στις δεξιότητες στις οποίες έχει πρόβλημα ο μαθητής και έτσι σιγά σιγά θα αποκατασταθούν.*

*Γυμναστής*

Αναφορικά με το γυμναστή επιμένει στην εξατομίκευση του προγράμματος τόσο, ώστε μιλά για αποκατάσταση των δυσκολιών, υπονοώντας ότι με τους τρόπους που δεν διευκρινίζει ποιοι θα μπορούσαν να είναι μπορεί να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γενικά, σε απόλυτο βαθμό. Ο μουσικός επέμεινε

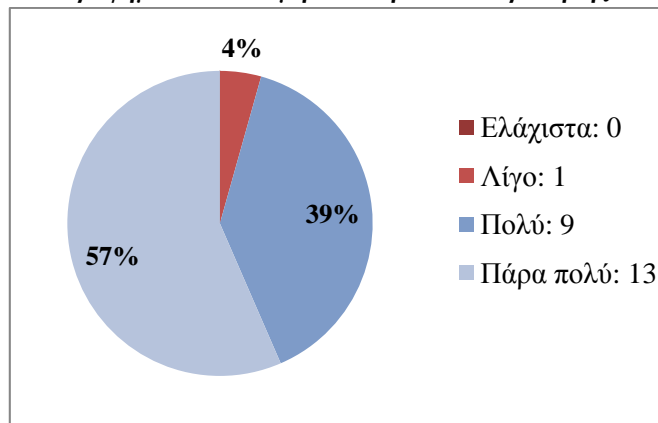
στην ταύτιση εικόνων με ήχους χωρίς να διευκρινίσει περισσότερο το πώς θα εφάρμοζε κάτι τέτοιο στο μάθημά του, για να συμβάλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιού με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής.

Τέλος, αναφορικά με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τη δεύτερη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας, η ψυχολόγος ανέφερε ως διευκολυντικούς τρόπους την ενθάρρυνση της συμμετοχής του μαθητή με την έκφραση των βιωματικών του εμπειριών, στο πλαίσιο της ομάδας κάτι που συνάδει γενικά με τη νοοτροπία των ψυχολόγων, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούν στις θεραπείες τους την ομάδα και τη δυναμική της, και εξήγησε ότι μέσα από την έκφραση των παραπάνω, δηλαδή την προφορική έκφραση και τη δομή του προφορικού λόγου -η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου να γίνει ο μαθητής κατανοητός στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας- πλουτίζει το λεξιλόγιό του. Εξάλλου, και η κοινωνική λειτουργός, μίλησε για προσωπικά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή του παιδιού, τα οποία όμως αποτελούν αφορμή για γλωσσική δραστηριότητα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, ενώ ανέφερε και τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι πρακτικές και οπτικές εικόνες σε συνδυασμό με συζήτηση, ώστε να αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος, συμπληρώνοντας ότι είναι σκόπιμο η φιλοσοφία των διαφοροποιήσεων αυτών να μπορεί να επεκταθεί και σε κάτι ευχάριστο για τους μαθητές, όπως είναι ο ελεύθερος χρόνος.

#### 4.3.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.

Η δεύτερη υπόθεση εξυπηρετείται από τις ερωτήσεις έξι έως δέκα. Αναφορικά με την 6<sup>η</sup> ερώτηση «Πόσο πολύ κρίνετε με βάση την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠ», οι τέσσερις (4) στους πέντε (5) άνδρες εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι αποτελεί πράγματι προϋπόθεση με εξαίρεση έναν, ο οποίος απάντησε «Λίγο». Αυτός ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιήθηκε, από τις σπουδές του φαίνεται ότι μάλλον κάνει κάποιο μάθημα ειδικότητας και μάλλον δεν αντιλαμβάνεται τη σημασία της διαφοροποίησης σε κάθε μάθημα για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αντίστοιχα και από τις γυναίκες, ανεξάρτητα από την ηλικία και τις σπουδές τους οι δέκα απάντησαν «Πάρα Πολύ» και οι επτά «Πολύ».

Γράφημα 3: Κατανομή απαντήσεων 6<sup>ης</sup> ερώτησης



Αναφορικά με την 7<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να είναι συστηματική», οι τέσσερις (4) στους πέντε (5) συμφωνούν ότι πρέπει να είναι, με εξαίρεση έναν, ο οποίος αν ληφθεί υπόψη η ηλικία του που είναι κάτω των 40, προφανώς το περιεχόμενο του μαθήματός του δεν αφορά στη συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς μάλλον τις διαχωρίζει από το διδακτικό του ενδιαφέρον. Οι γυναίκες αντίστοιχα απήντησαν ακριβώς όπως στην προηγούμενη ερώτηση, και συγκεκριμένα οι δέκα απάντησαν «Πάρα Πολύ» και οι επτά «Πολύ».

Αναφορικά με την 8<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να γίνεται σε όσα μαθήματα κρίνεται απαραίτητο», και οι πέντε άνδρες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικία και τις σπουδές τους, συμφωνούν ότι είναι πολύ απαραίτητο, καθώς ο καθένας κρίνει με το δικό του τρόπο το ποια μαθήματα είναι αυτά που προσφέρονται για τέτοιες διαφοροποιήσεις. Οι γυναίκες με τη σειρά τους απάντησαν οι εννέα «Πάρα Πολύ» και οι οκτώ «Πολύ». Από αυτό φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι γλωσσικές δεξιότητες και τα ελλείμματα σ' αυτές είναι κάτι που μπορεί να αντιμετωπιστεί κατάλληλα, ακόμα και σε μη φιλολογικά μαθήματα.

Αναφορικά με την 9<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις που αφορούν στις γλωσσικές δεξιότητες πρέπει να είναι εξατομικευμένες», εκφράζονται εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, καθώς οι δύο (2) στους πέντε (5) άνδρες απάντησαν «Πάρα πολύ», ενώ οι τρεις (3) στους πέντε (5) απάντησαν «Λίγο». Φαίνεται λοιπόν οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είτε δε βοηθά η εξατομίκευση είτε δεν απαιτούνται για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι δύο από τους τρεις είναι κάτω των 40 και μόνο ο ένας άνω των 40. Πιθανότατα να μην εφαρμόζουν γενικά εξατομικευμένα προγράμματα στα μαθήματά τους, ειδικά ο ένας που από τα δημογραφικά φαίνεται ότι είναι απόφοιτος ΤΕΙ και επομένως κάνει μάθημα ειδικότητας, το οποίο πράγματι δεν προσφέρεται για εξατομίκευση προγράμματος αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες. Πιθανότατα λοιπόν οι απαντήσεις τους να έχουν αυτοβιογραφικό χαρακτήρα. Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι υπαρκτή η ανάγκη της εξατομίκευσης, καθώς έξι απάντησαν «Πολύ», οκτώ απάντησαν «Πάρα Πολύ» και μόνο τρεις απάντησαν «Λίγο». Από τις τρεις που απάντησαν «Λίγο», εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι δύο από τις τρεις είναι κάτω των 40 και θα ήταν αναμενόμενο να εκτιμούν περισσότερο τη σημασία της εξατομίκευσης του διδακτικού προγράμματος, πιθανότατα όμως οι ειδικότητες και τα μαθήματά τους να μην το επιτρέπουν, ενώ είναι σχετικά αναμενόμενο από την τρίτη εκπαιδευτικό να μην πιστεύει στην εξατομίκευση καθώς πρόκειται για άτομο άνω των 40 και πιθανότατα έχει και εφαρμόζει πιο παρωχημένες απόψεις διδακτικά.

Τέλος, αναφορικά με τη 10<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι οι ερωτήσεις κατανόησης με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής βοηθούν τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής να αντιληφθούν καλύτερα το περιεχόμενο ενός κειμένου», εκφράζονται εντελώς αντίθετες απόψεις, καθώς οι τέσσερις στους πέντε άνδρες συμφωνούν απαντώντας οι δύο «Πολύ» και οι άλλοι δύο «Πάρα πολύ». Υπάρχει όμως και ένας άνδρας εκπαιδευτικός που απαντά «Ελάχιστα», απορρίπτοντας αυτού του τύπου ερωτήσεις διευκόλυνσης της κατανόησης. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί καθώς η κατανόηση ως γλωσσική δεξιότητα δεν εμπίπτει στα διδακτικά του ενδιαφέροντα. Επίσης κρίνοντας από την ηλικία του, άνω των 40, μάλλον έχει πιο παρωχημένες απόψεις σχετικά με τον τρόπο ελέγχου της κατανόησης γενικά. Στις γυναίκες, οι έξι απάντησαν «Πάρα Πολύ», οι έξι «Πολύ» αλλά οι πέντε «Λίγο». Το ένα τρίτο δηλαδή των γυναικών εκπαιδευτικών δε θεωρούν ότι οι ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής βοηθούν τους

μαθητές με διάσπαση να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο ενός κειμένου. Όλες αυτές οι εκπαιδευτικοί είναι άνω των 40 και προφανώς αντιλαμβάνονται τις ασκήσεις ελέγχου της κατανόησης του περιεχομένου με τρόπους πιο παραδοσιακούς.

#### **4.4. Αποτελέσματα επί της Τρίτης Ερευνητικής Υπόθεσης**

##### **4.4.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα**

###### *4.4.1.1. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα και «Κατανόηση»*

Κάθε βήμα του διαφοροποιημένου προγράμματος ολοκληρωνόταν με στοχευμένες δραστηριότητες στην κατανόηση. Ο μαθητής καταφέρνοντας να παραμείνει συγκεντρωμένος, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τις ασκήσεις συμπλήρωσης με λέξεις από την παρένθεση. Ακόμη, από τη συχνότητα της απόλυτα σωστής ολοκλήρωσης τους, φάνηκε ότι δραστηριότητες που συμπεριελάμβαναν σύντομα κείμενα συνδεδεμένα με τον εκάστοτε στόχο, με ενδιαφέροντα θέματα και ερωτήσεις ανοικτού τύπου με πολλαπλές απαντήσεις, ήταν απολύτως ενδεδειγμένες για μαθητή με ελλείμματα κατανόησης. Το ίδιο επιτυχημένα λειτούργησε και η χρήση υπολογιστή με προβολή ντοκιμαντέρ από το διαδίκτυο, στο οποίο ο μαθητής έπρεπε να μείνει συγκεντρωμένος και να απαντήσει σωστά εντός του προβλεπόμενου χρόνου σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου με πολλαπλές απαντήσεις. Ακόμη, του δόθηκαν σύντομα κείμενα με ερωτήσεις κατανόησης ελεύθερης ανάπτυξης, στα οποία ο μαθητής απάντησε μεν σωστά, αλλά με αυτούσια παράθεση αποσπασμάτων από το κείμενο. Μάλιστα, όχι μόνο έμεινε συγκεντρωμένος, όχι μόνο απαντούσε σωστά σχεδόν όλες τις φορές, αλλά και αποδείχθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα μεθοδικός, καθώς πριν την πρώτη προσέγγιση του κειμένου ή την παρακολούθηση του βίντεο, διάβαζε τις ερωτήσεις, ώστε να εξάγει ένα γενικό συμπέρασμα για τη θεματική του κειμένου που θα ακολουθούσε.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο μαθητής αναζήτησε τρόπους επίλυσης των ασκήσεων που προϋπέθεταν δομημένη σκέψη και μεθοδικότητα, ξεκινώντας τα βήματα από τις απλούστερες και συντομότερες δραστηριότητες στις δυσκολότερες και συνθετότερες. Βέβαια είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι ο μαθητής μέσα από τα βήματα των παρεμβάσεων κατάφερε να βελτιώσει τη δεξιότητα της συγκέντρωσης προσοχής, όπως φάνηκε και από τον πίνακα μαθησιακής ετοιμότητας, και σε έναν ικανοποιητικό βαθμό να εργαστεί δομημένα. Δεν ήταν όμως λίγες οι φορές που

ολοκλήρωνε εντός χρόνου τις δραστηριότητες, αλλά κάποιες μάλλον δεν αξιολογούσε σωστά και δεν αφιέρωνε το χρόνο που απαιτούνταν για να απαντήσει όπως έπρεπε.

Περαιτέρω, στις δραστηριότητες του διαφοροποιημένου προγράμματος που εξυπηρετούσε τους στόχους της κατανόησης, οι νέες τεχνολογίες διευκόλυναν πολύ τόσο την ερευνήτρια, όσο και τον μαθητή, στο οποίο δόθηκε η ευκαιρία να απαντήσει σε γλωσσικές ασκήσεις μέσα από ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο μαθητής αντέδρασε πολύ θετικά σε αυτό, καθώς ποτέ στο παρελθόν δεν είχε τύχει να του ζητηθεί κάτι τέτοιο, αλλά ερχόταν σε επαφή με υπολογιστή μόνο στο οικείο μάθημα. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο για να διευκολυνθεί ο έλεγχος της κατανόησης, μέσα από σχετική άσκηση, δραστηριότητα στην οποία ο μαθητής ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος και ενθουσιασμένος, διότι ο τρόπος αυτός αύξησε το ενδιαφέρον του. Φάνηκε λοιπόν ότι η χρήση νέων τεχνολογιών, ακόμα και με στόχο την ανάπτυξη μιας γλωσσικής δεξιότητας μπορεί να επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα σε μαθητή με ΔΕΠ.

#### *4.4.1.2. Αποτελεσματικοί τρόποι στις κοινωνικές ιστορίες*

Οι κοινωνικές ιστορίες, παρόλο που αποτελούσαν δραστηριότητες αξιολόγησης ίδιας φιλοσοφίας, εντούτοις, η δεξιότητα της «κατανόησης» του μαθητή, ελεγχόταν βαθύτερα μέσα από τους εναλλακτικούς τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για την απάντηση των ερωτήσεων, δηλαδή τα αυτοκόλλητα και τα παπουτσόκουτα. Σε γενικές γραμμές η χρήση των αυτοκόλλητων, όπως προαναφέρθηκε, διευκολύνει τον μαθητή και είναι αποτελεσματική και ως προς τη συγκέντρωση της προσοχής του, προκειμένου να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, αλλά και ως προς την απάντηση. Αναφορικά με τα παπουτσόκουτα όμως, φάνηκε ότι σε σύντομα κείμενα με διευκολυντικές φωτογραφίες και με φύλλο απαντήσεων με έτοιμες πλαστικοποιημένες κάρτες ο μαθητής απέφυγε κάθε λανθασμένη απάντηση. Επομένως, η χρήση του παπουτσόκουτου για τον έλεγχο της κατανόησης στις κοινωνικές ιστορίες, ήταν απόλυτα αποτελεσματική.

Παρόλα αυτά, δεν είναι δυνατόν να μην αναφερθεί, ότι ο μαθητής σε δραστηριότητες με παπουτσόκουτα, με αντίστοιχο στόχο, αλλά με περισσότερες κάρτες για ταξινόμηση, αποτύγχανε πολύ συχνά και σε μεγάλο ποσοστό, με αποτέλεσμα να απαιτηθεί η επανάληψη των δραστηριοτήτων με τη χρήση του ίδιου υλικού.



#### 4.4.2. Ποσοτικά Αποτελέσματα

##### 4.4.2.1. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Αναφορικά με την τρίτη υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, κατά πόσο και με ποιούς τρόπους μπορεί να είναι αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων, αναφορικά με μαθητή με διάγνωση για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, η φιλοσοφία των απαντήσεων σχεδόν στο σύνολο των ερωτηθέντων, δεν διαφοροποιήθηκε ιδιαίτερα. Βέβαια αρκετές ήταν οι προπτώσεις των εκπαιδευτικών στους οποίους χρειάστηκε να δοθούν διευκρινίσεις καθώς εδώ τονίστηκε από την ερευνήτρια ότι το ζητούμενο έχει να κάνει με τους τρόπους που αν εφαρμοστούν, δεν θα διευκολύνουν απλώς, αλλά θα έχουν και ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με διάσπαση.

Ειδικότερα, από τις φιλόλογους, η εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει το μάθημα του Ομήρου, ταυτίζει τους αποτελεσματικούς με τους διευκολυντικούς τρόπους που παρέθεσε σε ερώτηση σχετική με τη δεύτερη υπόθεση και τόνισε ότι για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα προϋπόθεση είναι η εξατομίκευση του διδακτικού προγράμματος ή και η συνεργασία του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ενώ λοιπόν η συγκεκριμένη φιλόλογος ως τώρα ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστική και με πολλές πρακτικές προτάσεις φαίνεται να πιστεύει ότι όλα τα παραπάνω μπορούν βέβαια να εφαρμοστούν, αλλά για να αναμένει κανείς αποτέλεσμα πρέπει να υαλοποιηθούν σε προσωπική βάση. Αναφέρει μάλιστα ότι ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος είναι το να καθίσει ο μαθητής στο πρώτο θρανίο μαζί με κάποιον άλλο που θα τον βοηθά σε θέματα οργάνωσης, να ξεετάζεται στην αρχή της διδακτικής ώρας, να επεξηγούνται οι καινούριες λέξεις και να γίνεται έλεγχος στο τέλος της διδακτικής ώρας αν έχουν σημειωθεί οι ασκήσεις για το σπίτι.

Η φιλόλογος των κειμένων προκρίνει ως πιο αποτελεσματικό διδακτικό τρόπο, τον διαδραστικό πίνακα και τα εποπτικά μέσα γενικότερα, αλλά από τις απαντήσεις της φαίνεται να προκρίνει ως στόχο το πώς ο μαθητής θα προσέξει στο μάθημα, δηλαδή τη συγκέντρωσή του, στόχο που προέρχεται από την περιοχή της ετοιμότητας και λιγότερο της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

*Νομίζω τα εποπτικά μέσα είναι η πιο... η χρήση των εποπτικών μέσων, των διαδραστικών πινάκων κλπ. βοηθάει πάρα πολύ.*

*Καθηγήτρια Κειμένων*

Η φιλόλογος της ιστορίας, προκρίνει ως βασικότερη των προϋποθέσεων την εξειδίκευση του εκπαιδευτικού μέσω της οποίας μπορεί διάφοροι διδακτικοί τρόποι να αποτελούν χρήσιμα εργαλεία. Τονίζει όμως και πάλι τη σημασία της χρήσης του διαδραστικού πίνακα, πάνω στον οποίο προβάλλονται κείμενα με κενά και με τη

*Αν είσαι εκπαιδευτικός δεν κάνεις  
θεραπεία, δεν έχεις τη δυνατότητα  
μέσα σε ένα πλαίσιο μίας τάξης  
πολυάριθμης να δράσεις  
διαφορετικά. Είναι το καλύτερο  
δηλαδή που μπορείς να κάνεις*

*Καθηγήτρια Ιστορίας*

βοήθεια του ποντικιού ο μαθητής τα συμπληρώνει ενώ η σωστή απάντηση συνοδεύεται και από επιδοκιμαστικό ήχο, ενώ εξάλλου ανέφερε ότι η διαφοροποίηση αυτή καθ' εαυτή είναι το σημαντικότερο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Επίσης δεν μίλησε καθόλου για εξατομίκευση προγράμματος, καθώς προφανώς θεωρεί ότι όλοι οι τρόποι που πρότείνει μπορούν αποτελεσματικά να εφαρμοστούν σε όλους τους μαθητές για την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Προφανώς, εμμέσως συνδέει τα ελλείμματα στις γλωσσικές δεξιότητες με τη διάσπαση της προσοχής. Τέλος, από τις φιλόλογους η εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει το μάθημα της Γλώσσας, επιμένει στη δόμηση και στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ή ανοιχτού τύπου με δοσμένες απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Εξηγεί ότι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι ζήτημα κορυφαίας σημασίας και ενώ παραδέχεται ότι οι τρόποι μπορούν να εφαρμοστούν πιο αποτελεσματικά, εξατομικευμένα για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στις γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή με ΔΕΠ, εντούτοις τονίζει ότι αυτό είναι αδύνατον να γίνει ανά μαθητή στο πλαίσιο της εργασίας σε σχολική δομή, αλλά μπορεί να γίνεται μόνο ανά τμήμα, με την χρήση των υπάρχοντων σχολικών βιβλίων που αφορούν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς των θεωρητικών μαθημάτων, η καθηγήτρια

*Ο εκπαιδευτικός είναι ο αρχηγός της  
τάξης, είναι πρωταγωνιστής, είναι  
«one man show»*

*Καθηγήτρια Αγγλικών*

των Θρησκευτικών επαναλαμβάνει ότι ως πιο αποτελεσματικό διδακτικό τρόπο θεωρεί το διαδραστικό πίνακα, ενώ η εκπαιδευτικός των Αγγλικών συμφωνεί ότι σημαντικό ρόλο παίζει το εποπτικό υλικό του σχολείου χωρίς περισσότερες διευκρινήσεις, ενώ θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα του κάθε διδακτικού τρόπου εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τον οποίο χαρακτηρίζει «αρχηγό της τάξης».

Σε σχέση με τους καθηγητές των θετικών μαθημάτων και των μαθημάτων ειδικευσης, η εκπαιδευτικός του μαθήματος της Αντοχής Υλικών επέμεινε στα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και στα χρηστικά παραδείγματα για να ταυτίσουν οι μαθητές την έννοια με το αντικείμενο, χωρίς να κάνει καμία αναφορά στις γλωσσικές δεξιότητες. Με τον ίδιο τρόπο τοποθετήθηκε και ο καθηγητής της Μηχανολογίας, ο οποίος θεωρεί ότι οι γλωσσικές δεξιότητες και η ανάπτυξή τους είναι άσχετες με το μάθημά του, προσθέτοντας ότι παρόλο που πιστεύει στη χρησιμότητα των διαφοροποιήσεων δεν πιστεύει ότι οι αλλαγές μπορεί να είναι σημαντικές, ενώ εξάλλου επαναλαμβάνει ότι η ανάπτυξή τους είναι ευθύνη των φιλολόγων. Ομοίως και η καθηγήτρια του Σχεδίου επέμεινε ότι στόχος της έτσι κι αλλιώς δεν είναι οι γλωσσικές δεξιότητες αλλά μίλησε για τη σημασία της σχημάτων, των χρωμάτων, των βινετομαθημάτων και της επανάληψης. Ο μαθηματικός στον οποίο εξήγησε η ερευνήτρια ποιες είναι οι γλωσσικές δεξιότητες επέμεινε ότι δεν τον αφορούν και ότι ένας Μαθητής με Διαταραχή ελλειμματικής Προσοχής μπορεί να αντιμετωπίσει τα όποια ελλείμματά του μόνο με την επανάληψη. Επόμενος ο εκπαιδευτικός αυτός προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα αναφορικά με την τρίτη υπόθεση, τελικά τοποθετείται με αντίθετο τρόπο από αυτόν προς τον οποίο είχε τοποθετηθεί στην πρώτη υπόθεση. Τέλος, η φυσικός τονίζει τη σημασία του υπολογιστή στη διαφοροποίηση συνδέοντάς την γενικά με την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου εργαλείου και λιγότερο με τις γλωσσικές δεξιότητες για τις οποίες ρωτήθηκε. Φάνηκε λοιπόν από τα παραπάνω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί των θετικών μαθημάτων συμφώνησαν στη σημασία των διαφοροποιήσεων αλλά μάλλον διαχώριζαν την κατανόηση από τις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή πολλές φορές τόνισαν τη σημασία της χρήσης εναλλακτικών υλικών και τρόπων με σκοπό την ενδεδεχέστερη κατανόηση, αποκόποντας τις από τις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες, προφανώς διότι θεωρούν ότι με τον όρο γλωσσικές δεξιότητες εννοούμε την έκφραση, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία κλπ.

*Όσοοχι, με μια μικρή επανάληψη, δηλαδή κάτι που μπορεί να το καταλάβει... και λόγω της ελλειμματικής προσοχής δεν θα το αφομοιώσει... τόσο γρήγορα ναι... όσο ένα φυσιολογικό παιδί, άρα άλλο από το να το επαναλάβεις δύο-τρεις φορές...*

*Καθηγητής Μαθηματικών*

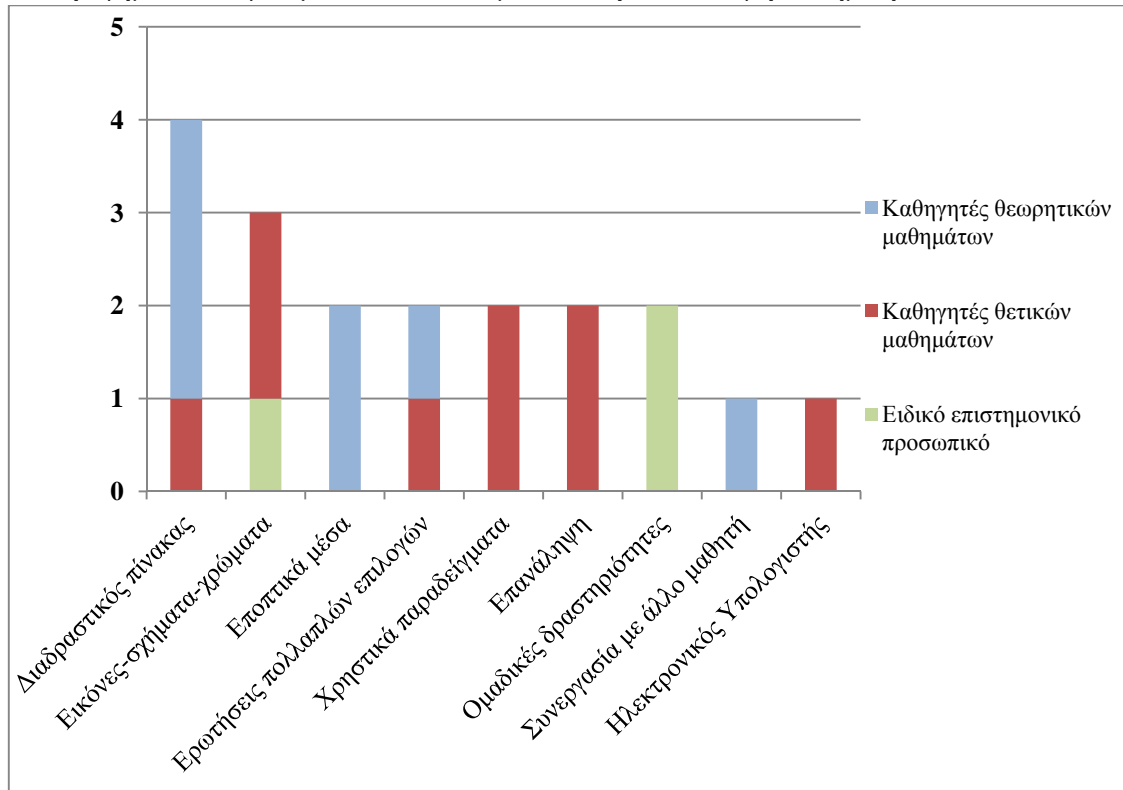
Ο μουσικός, σε σχέση με την τρίτη υπόθεση, περιορίστηκε να επαναλάβει ως αποτελεσματικό διδακτικό τρόπο την ταύτιση του χρώματος με την έννοια, ενώ ο γυμναστής -παρόλο που οι γλωσσικές δεξιότητες δε συνδέονται με το διδακτικό του

αντικείμενο στο βαθμό που αυτό συμβαίνει π.χ. με τους φιλολόγους- ανέφερε, λογικά σκεπτόμενος, την απλοποίηση της διδακτέας ύλης, προφανώς εννοώντας τα διαφοροποιημένα φυλλάδια, τις ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, τον διαδραστικό πίνακα αλλά και τη διαθεματική προσέγγιση του ζητήματος που τίθεται σε κάθε διαφοροποίηση.

Τέλος, η ψυχολόγος επανέλαβε τη σημασία της ελεύθερης έκφρασης μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά πρόσθεσε ως σημαντικό τρόπο και το role playing προκειμένου να ενθαρρυνθεί η ανταλλαγή απόψεων και η φαντασία. Η κοινωνική λειτουργός συμφώνησε με την ψυχολόγο ως προς την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή, επεσήμανε και πάλι το ρόλο των εικόνων και των σχημάτων, αλλά πρόσθεσε και τη σημασία της συμμετοχής του μαθητή και σε εξω-μαθησιακές δραστηριότητες, π.χ. θεατρική ομάδα, ενώ τέλος σημείωσε ότι όλοι οι τρόποι και όλα τα διαφοροποιημένα προγράμματα, πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες του task analysis.

Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων μελών του εκπαιδευτικού και ειδικού επιστημονικού προσωπικού σε σχέση με τους αποτελεσματικούς τρόπους διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για τις ανάγκες ομαδοποίησης των απαντήσεων, ο Γυμναστής, ο Καθηγητής Μουσικής και η Καθηγήτρια Σχεδίου εντάσσονται στους εκπαιδευτικούς θετικών μαθημάτων.

**Γράφημα 4: Απόψεις για τους αποτελεσματικούς τρόπους διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

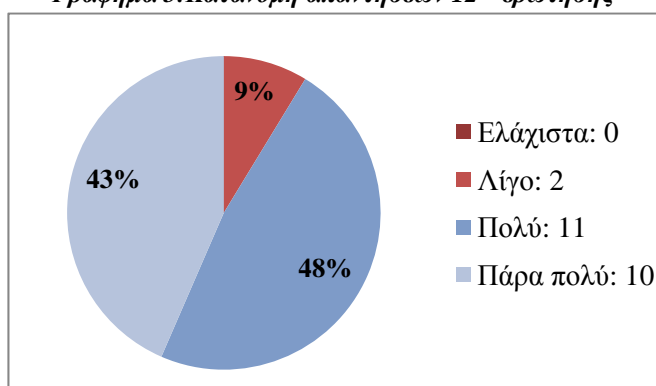


#### 4.4.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.

Η τρίτη υπόθεση εξυπηρετείται από τις ερωτήσεις 11 έως 15. Αναφορικά με την 11<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η συμπλήρωση προτάσεων με κενά, με λέξεις δοσμένες σε παρένθεση συμβάλλουν στη βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας της κατανόησης ενός μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής», γενικά οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αντίθετες απόψεις αν και στην πλειοψηφία τους φαίνεται να συμφωνούν, καθώς οι δύο απάντησαν «Πάρα Πολύ» και ο ένας «Πολύ», ενώ δύο απάντησαν «Λίγο». Αναλογικά λοιπόν σχεδόν οι μισοί δεν συμφωνούν, ενώ είναι ισοδύναμες οι δύο αντίθετες απόψεις (Πάρα Πολύ και Λίγο). Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στις ιδιαιτερότητες των μαθημάτων που δεν ευνοούν τη χρήση τέτοιων ασκήσεων για τη βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας. Αναφορικά με τις γυναίκες, τέσσερις απάντησαν «Πάρα Πολύ», επτά «Πολύ» και έξι «Λίγο». Από τις έξι γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις είναι κάτω των 40 και οι δύο άνω των 40. Ενώ λοιπόν οι περισσότερες θεωρούν ότι τέτοιου τύπου ασκήσεις βοηθούν, εντούτοις ένα σεβαστό ποσοστό θεωρεί ότι δε συμβάλλουν ιδιαίτερα στις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού με διάσπαση.

Αναφορικά με τη 12<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η χρήση εναλλακτικών υλικών διδασκαλίας (αυτοκόλλητα συμβατικά ή με βέλκρο, παιχνίδια με κάρτες, παπουτσόκουτα) ανάλογα με το διδακτικό στόχο είναι χρήσιμα υποβοηθητικά στοιχεία διδακτικής διαφοροποίησης με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής», όλοι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ηλικία και τις σπουδές τους, συμφωνούν ότι μπορούν να λειτουργήσουν υποβοηθητικά, απαντώντας οι τρεις «Πάρα Πολύ» και οι δύο «Πολύ». Αντίστοιχα και από τις γυναίκες, οι έξι απάντησαν ότι βοηθούν «Πάρα Πολύ», οι εννέα ότι βοηθούν «Πολύ» και μόνο δύο ότι βοηθούν «Λίγο». Κρίνοντας από την ηλικία τους καθώς είναι κάτω των 40, θα μπορούσε η άποψή τους να εξηγηθεί από την ειδικότητά τους ή από την άγνοια αυτών των εναλλακτικών υλικών.

Γράφημα 5: Κατανομή απαντήσεων 12<sup>ης</sup> ερώτησης



Αναφορικά με τη 13<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε με βάση την εμπειρία σας ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών (H/Y, διαδραστικός πίνακας) αποτελούν απαραίτητο στοιχείο των διδακτικών διαφοροποιήσεων με αντικείμενο τις γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής», γενικά οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα και πάλι από τις σπουδές και την ηλικία τους συμφώνησαν καθώς οι τέσσερις απάντησαν «Πολύ» και ο ένας «Πάρα Πολύ». Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι περισσότερες θεωρούν ότι βοηθούν καθώς οι έξι απάντησαν «Πάρα Πολύ», οι επτά απάντησαν «Πολύ», οι τρεις απάντησαν «Λίγο» και μόνο μία απάντησε «Ελάχιστα». Από τις τέσσερις αυτές εκπαιδευτικούς που μάλλον δε βλέπουν χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των γλωσσικών δεξιοτήτων οι τρεις είναι άνω των 40 και επομένως είναι πιθανό να μη γνωρίζουν τρόπους χειρισμού υπολογιστή και διαδραστικού πίνακα. Εντύπωση κάνει η μία που είναι κάτω των 40, η οποία θα μπορούσε επίσης να μη χρησιμοποιεί στις διαφοροποιήσεις της νέες τεχνολογίες, αλλά πιο παραδοσιακές μεθόδους.

Αναφορικά με τη 14<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι είναι σκόπιμο σε μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής να δίνονται ασκήσεις για το σπίτι», οι απόψεις διίστανται καθώς οι τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν «Πολύ» και οι δύο «Λίγο». Αυτοί που απάντησαν «Λίγο» είναι κάτω των 40 και μάλιστα ο ένας κάνει και μάθημα ειδικότητας όπως φαίνεται από τα δημογραφικά των σπουδών του. Επομένως ίσως ασπάζονται πιο νεωτεριστικές απόψεις σχετικά με τις σχολικές εργασίες, ή οι απόψεις του να σχετίζονται με τα μαθήματά τους, τα οποία συχνά είναι εφαρμογή παραδείγματος. Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι δύο απάντησαν «Πάρα Πολύ», οι δέκα απάντησαν «Πολύ» και οι πέντε «Λίγο». Γενικά η τάση των εκπαιδευτικών είναι μάλλον θετική για εργασίες και στο σπίτι του παιδιού με διάσπαση, αν και το ένα τρίτο του συνόλου περίπου απαντά με τον αντίθετο τρόπο.

Τέλος, αναφορικά με τη 15<sup>η</sup> ερώτηση, «Πόσο πολύ κρίνετε σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι εφόσον δίνονται ασκήσεις για το σπίτι, αυτές πρέπει να έχουν ανάλογη μορφή και υλικά με τις ασκήσεις που δόθηκαν μέσα στην τάξη με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων», οι τέσσερις στους πέντε άνδρες εκπαιδευτικούς συμφωνούν «Πάρα Πολύ» προφανώς διότι πιστεύουν στην εμπέδωση της στρατηγικής μέσω της αδιάκοπης εφαρμογής της ακόμη και στο σπίτι, ενώ ο ένας

που κάνει μάθημα ειδικότητας απάντησε «Λίγο». Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι επτά απάντησαν ότι συμφωνούν «Πάρα Πολύ», οι οκτώ «Πολύ» και οι δύο «Λίγο».

Ως προς τη μητέρα, η οποία συμπλήρωσε το ίδιο ερωτηματολόγιο με το προσωπικό του σχολείου και η οποία είναι απόφοιτη δημοτικού σχολείου, απάντησε ότι πιστεύει «Πολύ» ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί αν συμβάλει στις ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιού με διάσπαση, ενώ απάντησε «ελάχιστα» στην ερώτηση για το αν πιστεύει ότι η διάσπαση επηρεάζει αρνητικά τις γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού, προφανώς διότι δε γνωρίζει γι' αυτές τις συνέπειες της διαταραχής. Ακόμη, απάντησε «Πολύ» στην ερώτηση για το αν δυσκολεύεται ένας μαθητής με διάσπαση να μείνει για ώρα συγκεντρωμένος στα γλωσσικά μαθήματα, «Πάρα Πολύ» στο ότι κάνει συχνά λάθη γλωσσικά απροσεξίας και «Πάρα Πολύ» στο ότι αδιαφορεί για τα γλωσσικά λάθη που κάνει. Επίσης, απάντησε ότι πιστεύει «Πολύ» στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, «Πάρα Πολύ» στην ερώτηση σχετικά με την ανάγκη συστηματικότητας και «Πολύ» στο ότι η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να εφαρμόζεται όπου κρίνεται απαραίτητο. Επιπλέον απάντησε «Πολύ» σχετικά με τη σημασία της εξατομίκευσης της γλωσσικής διδασκαλίας και «Πάρα Πολύ» σε όλες τις επόμενες ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις νέες τεχνολογίες και τα εναλλακτικά υλικά. Τέλος απάντησε «Πάρα Πολύ» αναφορικά με τη σημασία των ασκήσεων στο σπίτι και «Λίγο» στην ερώτηση της προσομοίωσης των ασκήσεων στο σπίτι με τις διαφοροποιημένες του σχολείου.





## 5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

### 5.1. Η αποτελεσματικότητα του Διαφοροποιημένου Διδακτικού Προγράμματος

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τους πίνακες παρατήρησης, από την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στο μαθητή κατά τη διάρκεια της πρακτικής, αλλά και της έρευνας με τις κοινωνικές ιστορίες, από τα ερωτηματολόγια και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά με βάση τα δικά του ελλείμματα μετά από πολύμηνη και προσεκτική παρατήρησή του στο σχολικό περιβάλλον. Από τη συμπεριφορά του και την επίδοσή του επιβεβαιώθηκε η διάγνωση καθώς παρουσιάζει διάσπαση, λόγω της οποίας επηρεάζεται η παρουσία του στο σχολείο συνολικά. Οι στόχοι που προέκυπταν ως διδακτικές προτεραιότητες ήταν από την Ετοιμότητα, η Συγκέντρωση Προσοχής, στην οποία ο μαθητής παρουσίαζε ελλείμματα και από τις γλωσσικές δεξιότητες, η Κατανόηση. Ήταν ευεργετικό για το μαθητή το ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα ήταν εξειδικευμένο, καθώς στην επαφή του κατά μόνας με την ερευνήτρια -όπως φάνηκε από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση- μπόρεσε να συμμορφωθεί στις οδηγίες και να συνεργαστεί, τηρώντας μάλιστα τα χρονικά περιθώρια που του δίνονταν και προσπαθώντας να ανταποκριθεί όσο πιο ικανοποιητικά μπορούσε στις δραστηριότητες. Έτσι φάνηκε και από τους πίνακες ότι ο μαθητής και ως προς το στόχο από το ΠΑΠΕΑ και ως προς το στόχο από την ετοιμότητα, βελτιώθηκε, με συνέπεια να κατακτήσει σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό το χαρακτηριστικό της συγκέντρωσης προσοχής, αλλά και τους μηχανισμούς για κατανόηση σύντομου κειμένου ως 30 γραμμές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση του εντός τάξης από την ερευνήτρια. Μάλιστα φάνηκε από τους αναστοχασμούς, ότι η εξατομίκευση τον βοήθησε να έχει μεγαλύτερη συχνότητα επιτυχίας και να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή του, καθώς και η πεποίθηση μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι συγκεντρωμένα μπορεί να τα καταφέρει χωρίς λάθη. Ανεπίσημα αυτό

και προφορικά δηλώθηκε από τη Φυσικό, την Κοινωνική Λειτουργό και τις φιλόλογους στην ερευνήτρια.

Επιπλέον από τα αποτελέσματα των κοινωνικών ιστοριών φάνηκε ότι ο μαθητής παρά τον επαναληπτικό χαρακτήρα της διαδικασίας, με τη χορήγηση της ίδιας κοινωνικής ιστορίας πέντε φορές την ίδια μέρα. Κάθε φορά κατάφερε να μείνει συγκεντρωμένος και προσπαθούσε να βρίσκει τη σωστή απάντηση. Μάλιστα ο μαθητής υπέπεσε σε ένα μοναδικό λάθος, το οποίο επαναλήφθηκε πέντε φορές στην πρώτη κοινωνική ιστορία, γεγονός που μαρτυρά ότι το παιδί ήταν σίγουρο μετά από προσεκτική εξέταση του ίδιου κειμένου ότι αυτή ήταν η σωστή απάντηση. Στις υπόλοιπες τέσσερις κοινωνικές ιστορίες δεν έκανε κανένα λάθος, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατακτήθηκε ο στόχος της κατανόησης και το ότι οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν έναν αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης.

Αναφορικά με τις συνεντεύξεις, ως συμπέρασμα προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης, πλην όμως ο καθένας την αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο. Πολλοί θεωρούν ότι δεν υπάρχουν και πολλά περιθώρια για διαφοροποίηση στο μάθημά τους και περιορίζονται στην απλοποιημένη φωτοτυπία, άποψη και πρακτική που αν την άλλαζαν θα ανακάλυπταν ότι μέσα από το μάθημα, μπορούν να προκύψουν περισσότερα και καλύτερα αποτελέσματα. Από την άλλη φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την ιδέα της εξατομίκευσης, όχι γιατί αντιτίθενται στην ένταξη αλλά γιατί αυτοί -αν και εργάζονται σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής- δεν γνωρίζουν τη σημασία και τις αρχές της, ούτε την έννοια του task analysis, αλλά και δεν αντιλαμβάνονται την υποχρέωσή τους για παρατήρηση του μαθητή πέρα από τη διάγνωση, προκειμένου να σχεδιάσουν το κατάλληλο διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, φαίνεται πιο πολύ να συμβιβάζονται με την αδυναμία επέλευσης ουσιαστικών αποτελεσμάτων αναφορικά με το κάθε παιδί, θεωρώντας την εξατομίκευση ως κάτι απορριπτικά κουραστικό, ενώ δεν συνειδητοποιούν ότι κάτι τέτοιο θα αύξανε το ενδιαφέρον, το κίνητρο των μαθητών, αλλά και τη δική τους αποτελεσματικότητα.

Οι φιλόλογοι βέβαια, φαίνεται να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη σημασία της εξατομίκευσης αλλά δηλώνουν αδυναμία να την εφαρμόσουν, γι' αυτό φροντίζουν να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους έστω με νέες τεχνολογίες και κυρίως με το διαδραστικό πίνακα. Ακόμη ως σημαντικό συμπέρασμα προκύπτει ότι οι φιλόλογοι γνωρίζουν την ένταξη της κατανόησης στις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ οι υπόλοιπες

ειδικότητες όχι, γι' αυτό και απέρριπταν κάθε πιθανότητα διαφοροποίησης με στόχο την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στο μάθημά τους και μάλιστα ήταν απόλυτοι στη διατύπωση της άποψής τους αυτής. Ως συμπέρασμα δηλαδή προκύπτει ότι παρόλο που πολλοί μπορεί να εργάζονται για χρόνια σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, εντούτοις φαίνεται και να μη χρησιμοποιούν τους πίνακες αξιολόγησης και να μη γνωρίζουν τις υποπεριοχές της Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, που όπως αποδείχτηκε είναι μεγίστης σπουδαιότητας και χρησιμότητας εργαλεία στα χέρια ενός ειδικού παιδαγωγού.

Επιπρόσθετα, από τις συνεντεύξεις, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, την ειδικότητά τους και τις σπουδές τους συμφωνούν στη σημασία της διαφοροποίησης, εντούτοις ένας μεγάλος αριθμός διαφωνεί με τη σημασία της εξατομίκευσης, παρόλο που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και οι αντιδράσεις του μαθητή στο χρονικό διάστημα της πρακτικής και της έρευνας, ήταν θετικές. Μάλιστα ως συμπέρασμα προκύπτει ότι ακόμη και την εξατομίκευση -για όσους την θεωρούν ευεργετική και χρήσιμη- την αντιλαμβάνονται -ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους- σαν «ιδιαιτερό μάθημα» με μικρότερες απαιτήσεις και όχι ως ένα πρόγραμμα με βήματα και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εναλλακτικά υλικά πχ. αυτοκόλλητα, παπουτσόκουτα κλπ., με εξαίρεση τη χρήση του διαδραστικού πίνακα που θεωρούν μάλλον ότι μπορεί να κρατήσει ως μέσο, ζωντανό το ενδιαφέρον και να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Humphrey, ο οποίος έδωσε έμφαση στις στρατηγικές που έχει νόημα να εφαρμόζονται για τα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας της διαταραχής και τονίζει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν τις γνωρίζουν με συνέπεια να μη μπορούν να τις εφαρμόσουν. Εξάλλου ο ίδιος, προβάλλει ιδιαίτερα τη σημασία της σταθερότητας του προγράμματος -που ως βασική προϋπόθεση είναι το να υπάρχει- καθώς και τη χρήση ενισχυτών προκειμένου να βοηθηθεί η προσοχή, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή (Humphrey, 2009).

Ακόμη η σημασία της χρήσης των νέων τεχνολογιών, τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, είναι πολύ μεγάλης σημασίας, καθώς σε έρευνα που έλαβε χώρα παλαιότερα στη Σουηδία αποδείχθηκε ότι η εμπλοκή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην παρέμβαση, βοήθησε πράγματι τους μαθητές να αντιμετωπίσουν σε ικανό βαθμό τις δυσκολίες τους (Shaw & Lewis, 2005). Επίσης

φάνηκε ότι βοήθησε και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, καθώς προσέφερε εφαρμόσιμες λύσεις για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των μαθητών (Tormanen, Takala, & Sajaniemi, 2008).

Επιβεβαιώνονται λοιπόν οι υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας, καθώς με ποικιλία εργαλείων και πληθώρα αποτελεσμάτων, αποδείχθηκε ότι η ανάγκη για διαφοροποίηση με έμφαση τις γλωσσικές δεξιότητες σε μαθητή με ΔΕΠ, είναι υπαρκτή και είναι σημαντικό να γίνεται με σκοπό τη μείωση των ελλειμμάτων, ανεξάρτητα από το διδακτικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής αίθουσας. Ακόμη επιβεβαιώθηκε ότι με το διαφοροποιημένο εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του και να ενεργοποιήσει τη δημιουργικότητα του, καθώς μπορεί να εντάξει σε αυτό τρόπους και μέσα διδασκαλίας που εγείρουν το ενδιαφέρον του μαθητή, ο οποίος έτσι νιώθει ξεχωριστός και διευκολύνεται στην κατάκτηση του στόχου, ενισχύεται το αυτοσυναίσθημά του και τελικά βελτιώνεται η επίδοσή του και στα υπόλοιπα μαθήματα. Η αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου προγράμματος που αφορά στη διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία ενός παιδιού με ΔΕΠ είναι αδιαμφισβήτητη καθώς από τη σχολική του επίδοση, την ανταπόκρισή του στις δραστηριότητες και την αξιολόγησή του με υψηλότατο ποσοστό επιτυχίας, φάνηκε ότι ο μαθητής βελτιώθηκε συγκεντρώνοντας την προσοχή του, δείχνοντας υπομονή και επιμονή και έχοντας πια εμπιστοσύνη στον εαυτό του ότι το ίδιο καλά μπορεί να αποδώσει και στα υπόλοιπα μαθήματα, βελτιώνοντας και τη συμπεριφορά του και διευκολύνοντας την ένταξή του στο στενότερο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

## **5.2. Προτάσεις επί του Αντικειμένου της Έρευνας-Αξιολόγηση**

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης έφηβο μαθητή ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας, παρουσιάστηκε το εξατομικευμένο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε καθώς και η αξιολόγησή του με τις κοινωνικές ιστορίες. Προέκυψαν πολλά και χρήσιμα αποτελέσματα που οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα τα οποία ενδυναμώθηκαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ένα πεδίο πολύ σημαντικό, καθώς αφορά παιδιά με δυσκολίες, και όταν λειτουργεί σωστά μπορεί να συμβάλει

στην ποιότητα ζωής των μαθητών της και στην ένταξή τους, αλλά και στις οικογένειες τους.

Ειδικότερα, τα εργαλεία της παρατήρησης αλλά και της αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για το σχεδιασμό του προγράμματος όσο και για την αξιολόγησή του, αλλά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση μ' αυτό, μπορεί να φανούν πολύ χρήσιμα για το μέλλον. Τα αποτελέσματα συχνά δε μπορούν να εφαρμοστούν από όλους τους επαγγελματίες, όμως τέτοιες έρευνες προβάλλουν σκεπτικό διαφοροποίησης αλλά και διδακτικές στρατηγικές χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να είναι πιο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί. Από την έρευνα εξάλλου φάνηκε καθαρά ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και συμφωνούν με τη διαφοροποίηση, αλλά είτε δεν έχουν την κατάρτιση, είτε δεν έχουν τον τρόπο, είτε δε γνωρίζουν τη στρατηγική. Γι' αυτό το λόγο ήταν και είναι πάντα πολύ χρήσιμες οι απόψεις των λειτουργών της ειδικής αγωγής, καθώς η αποτελεσματικότητά της και η κατάληξη στην ένταξη, εξαρτάται από τις ιδέες τους, οι οποίες συχνά διαμορφώνονται και επηρεάζονται από την κατάσταση των σχολείων, από τα περιθώρια διαφοροποίησης και δημιουργικότητας, από την έλλειψη ενημέρωσης και εξειδίκευσης αλλά και από την έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης από το επίσημο κράτος.

Η διδακτική μεθοδολογία και η αξιολόγησή της, που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τις απαραίτητες τροποποιήσεις σε όλους τους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή και σε αυτούς που παρουσιάζουν μεν δυσκολίες, αλλά φοιτούν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Επίσης μπορούν αλλά και πρέπει να συνδυάζονται και με άλλες διδακτικές στρατηγικές ενώ είναι σκόπιμο να είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί και για τέτοια «εργαλεία» προκειμένου να τα εφαρμόζουν, πέρα από γενικές οδηγίες που τους δίνονται. Εξάλλου είναι γνωστό ότι ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός και οι ικανότητές του επίσης, οπότε αρκεί να μπορεί ο εκπαιδευτικός να τις εντοπίσει, να τις αξιοποιήσει και να τις πολλαπλασιάσει.

Με τα παραπάνω συνδέεται το ζήτημα της αξιολόγησης των παιδιών με δυσκολίες σε όποιο πλαίσιο κι αν φοιτούν ανεξάρτητα από τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής. Εκτός των ψυχομετρικών τεστ που είναι σταθμισμένα και τα αποτελέσματά τους θεωρούνται έγκυρα, είναι σημαντικό και ο εκπαιδευτικός πέρα από την έτοιμη διάγνωση να παρατηρεί προσεκτικά το παιδί και να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα, προκειμένου οι διδακτικές του προτεραιότητες και οι στόχοι του να

υπαγορεύονται από τα πραγματικά ελλείμματα του κάθε μαθητή, δηλαδή τα ελλείμματα που εκείνος εντοπίζει.

Τέλος, στην παρούσα ερευνητική εργασία, φάνηκε από τους παιδαγωγικούς αναστοχασμούς αλλά και από τα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης που συμπλήρωνε η ερευνήτρια καθόλη τη διάρκεια της πρακτικής της άσκησης και της έρευνας, ο μαθητής ήταν ενθουσιασμένος από το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα. Του άρεσε η εξατομίκευση και δεν έδειξε ποτέ απροθυμία να συνεργαστεί, αισθανόμενος ότι για κάποιο λόγο αποκόπτεται από τα άλλα παιδιά. Αντίθετα, ένιωσε μοναδικός και ξεχωριστός και προσδοκούσε τη συνεργασία με την ερευνήτρια. Βελτίωσε το αυτοσυναίσθημά του και παραδέχτηκε και στην ερευνήτρια αλλά και σε άλλους εκπαιδευτικούς, ότι αισθάνθηκε πως βοηθήθηκε από το πρόγραμμα, καθώς και ότι βελτιώθηκε η συγκέντρωσή του και στα άλλα μαθήματα, ανεξάρτητα από την επίδοσή του. Με αυτό για παράδειγμα φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο θα έπρεπε να παίζει και η άποψη των παιδιών με δυσκολίες, σχετικά με το πώς αισθάνονται και με το τί πιστεύουν ότι θα τα βοηθούσε περισσότερο, αλλά και σε ποιο σχολικό πλαίσιο θα προτιμούσαν να φοιτούν, με στόχο πάντα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την ομαλή και απόλυτη ένταξη του κάθε παιδιού με δυσκολίες στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι.

## Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- American Psychiatric Association. (2004). *Διαγνωστικά Εγχειρίδια DSM-IV-TR*. Αθήνα: Λίτσας.
- Angold, A., Costello, J., & Erkanli, A. (2003). Comorbidity. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57-87.
- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, σσ. 65-94.
- Bassey, M. (1981). Pedagogic research: On the relative merits of search for generalisation and study of single events. *Oxford review of education*, 7, 39-44.
- Bellanca, F., & Pote, H. (2012). Children's attitudes towards ADHD, depression and learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 234-241.
- BBiederman, J. (2005). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A selective overview. *Biological Psychiatry*.
- Carlson, G. (1998). Mania and ADHD: comorbidity or confusion. *Journal of Affective Disorders*, 187-197.
- Caron, C., & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: concepts, issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1063-1080.
- Cassidy, E., James, A., & Wiggs, L. (2001, December). The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28(4), 167-173.
- Cornoldi, C. (2013). Una domanda all' esperto. Στο *ADHD a scuola* (σσ. 23-42). Erickson.
- Διεπιστημονική Ομάδα, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*.

Ανάκτηση από [www.pi-schools.gr:](http://www.pi-schools.gr/schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf) [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps\\_GlossasGimnasiou.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf)

Δροσινού, Μ. (2012). *Φάκελος σημειώσεων στο μάθημα της Ειδικής Διδακτικής: Μελέτη Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από e-class.uop.gr: <http://www.eclass.uop.gr/modules/>

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2012). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Hallowell, E., & Ratey, J. (2003). *Ζώντας με τη Διάσπαση*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.

Hegarty, S., & Evans, P. (1985). *Research and evaluation methods in special education*. Windsor: NFER-Nelson.

Herbert, M. (1980). Hyperactivity in the Classroom. *British Journal of Special Education*, 7(2), 9-11.

Hirvonen, M. (2011). From vocational training to open learning environments: Vocational special needs education during change. *Journal of Research in Special Educational Needs*, σσ. 141-148.

Humphrey, N. (2009). Including students with attention-deficit/hyperactivity disorders in mainstream schools. (NASEN, Επιμ.) *British Journal of Special Education*, 36, 19-25.

Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Α. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. (n.d.). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα. Στο *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 223-252). 2004: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2012). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Πεδίο.





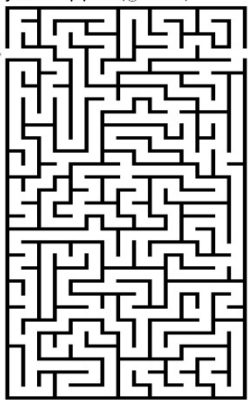









- Kninsberg, A.-M., Reichelt, K., & Noland, M. (2000). Comorbidity, or coexistence, between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Special Education*, 42-47.
- Lecendreux, M., Konofal, E., & Faraone, S. (2010). Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Associated Features Among Children in France. *Journal of Attention Disorders*, 1-9.
- Mayes, S., Calhoun, S., & Crowell, R. (2000). Learning Disabilities and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 417-424.
- Mellor, N. (2009). Attention deficit/hyperactivity disorder or attention seeking? Ways of distinguishing two common childhood problems. *British Journal of Special Education*, 26-35.
- Merrell, C., & Tymms, P. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, σσ. 43-56.
- Neuhaus, C. (1999). *Το Υπερκινητικό Παιδί και τα Προβλήματα του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2000). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Βήτα.
- Place, M., Wilson, J., Martin, E., & Hulsmeier, J. (1999, September). Attention deficit disorder as a factor in the origin of behavioural disturbance in schools. *British Journal of Special Education*, 26(3), 158-163.
- 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*, 5(2), 47-54.
- Taylor, E., Sandberg, S., & Thorley, G. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. Oxford University Press.
- Terrell, C., & Passenger, T. (2007). *Μάθετε για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τον Αυτισμό, τη Δυσλεξία & τη Δυσπραξία*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Tormanen, M., Takala, M., & Sajaniemi, N. (2008). Learning disabilities and the auditory and visual matching computer program. *National Association for Special Educational Needs*, 80-88.
- Φράγκος, Χ. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Watson, C. (2011). Home-school partnership and the construction of deviance: being and becoming the Goldfish family. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20-29.
- Yin, R. K. (2003a). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.








# Παράρτημα 1: Ενδεικτικά Σαλονάκια

## Διδακτικών Διαφοροποιήσεων






| Πρώτη διδακτική παρέμβαση - 4 <sup>ο</sup> βήμα   |   |   |  |  |             |      |
|---|---|---|--|--|-------------|------|
| Πρόληψη - Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας- Συναισθηματική οργάνωση - Συνεργασία με άλλους |   |   | Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες  |  |             |      |
| Φωτογραφία  | ημέρα   | είναι   | Δευτέρα  | 10   | Φεβρουαρίου | 2014 |
| Αγαπημένο αντικείμενο   |   |   |  |  |             |      |
|                            |   |   |  |  |             |      |
| <b>Χρόνος Έναρξης</b><br>ζωγραφίστε το ρολόι  | <b>Χρόνος Λήξης</b><br>ζωγραφίστε το ρολόι  | <b>Διάρκεια ολοκλήρωσης</b><br>ζωγραφίστε το ρολόι                                |  | Σημειώστε τις γλωσσικές ασκήσεις   |             |      |
|                            |  |  |  | <b>1. Συμπλήρωσε τα κενά με την κατάλληλη λέξη από την παρένθεση, ώστε να είναι σωστό το νόημα της πρότασης. (⌚: 3 Λεπτά)</b><br><input checked="" type="checkbox"/> Δε βρήκαμε αεροπορικά εισιτήρια, αλλά ελπίζουμε να ταξιδέψουμε, γιατί γραφτήκαμε στη λίστα .... (προσμονή, παραμονή, αναμονή)<br><input checked="" type="checkbox"/> Η ..... σε παλιές αντιλήψεις ανακόπτει την πρόοδο. (επιμονή, εμμονή, παραμονή)<br><input checked="" type="checkbox"/> Την ..... των εξετάσεων είχε μεγάλο άγχος. (προσμονή, παραμονή, αναμονή)<br><input checked="" type="checkbox"/> Το ξενοδοχείο μας σας εύχεται καλή ..... (παραμονή, διαμονή, προσμονή)<br><input checked="" type="checkbox"/> Ζούσε με την ..... να γυρίσει το παιδί της από την ξενιτιά. (αναμονή, υπομονή, προσμονή)<br><input checked="" type="checkbox"/> Θαυμάζω την καρτερικότητα του γέροντα που ..... αξιοπρεπώς τόσα βάσανα! (αναμμένο, επιμένο, υπομένο)<br><input checked="" type="checkbox"/> Η κυβέρνηση, παρά τις διαμαρτυρίες των εργαζόμενων, ..... στην πολιτική της λιτότητας. (παραμένο, διαμένο, εμμένο)<br><input checked="" type="checkbox"/> Άφησε ..... να του πληρώσουν τους λογαριασμούς όσο θα απουσίαζε. (αγγελία, παραγγελία, παράγγελμα)<br><input checked="" type="checkbox"/> Όλοι ζαφνίστηκαν με την ..... των αρραβώνων τους. (αναγγελία, εξαγγελία, παραγγελία)<br><input checked="" type="checkbox"/> Μετά την αποκάλυψη του σκανδάλου από τον Τύπο ο εισαγγελέας επενέβη ..... (εισαγγελικά, επαγγελματικά, αυτεπάγγελτα)<br><input checked="" type="checkbox"/> Με την ευκαιρία του εορτασμού της Εθνικής Επετείου ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας θα απευθύνει ..... προς τον ελληνικό λαό. (άγγελμα, παράγγελμα, διάγγελμα)<br><input checked="" type="checkbox"/> Από τον ..... του αρχαίου θεάτρου μαθαίνουμε όσα συνέβησαν εκτός σκηνής. (προάγγελος, ευάγγελος, εξάγγελος). |             |      |
| Σημειώστε την άσκηση μαθησιακής ετοιμότητας   |   |   |  |  |             |      |
| <b>Προσπάθησε να βρεις από το λαβύρινθο. (⌚: 3 Λεπτά)</b>   |   |   |  |  |             |      |
|                           |   |   | <br><br> |  |             |      |

| Πρώτη διδακτική παρέμβαση - 4 <sup>ο</sup> βήμα   |       |   |   |   |             |      |
|---|-------|---|---|---|-------------|------|
| Πρόληψη - Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας- Συναισθηματική οργάνωση - Συνεργασία με άλλους   |       |   | Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες |   |             |      |
| Φωτογραφία  | ημέρα | είναι   | Δευτέρα                                       | 10  | Φεβρουαρίου | 2014 |
| Αγαπημένο αντικείμενο   |       |   |   |   |             |      |
|    |       |   |   |   |             |      |
| Υλικό για άσκηση κατανόησης (Κείμενο, οπτικοακουστικό υλικό κλπ.)   |       |   | Σημειώστε τις ασκήσεις κατανόησης             |   |             |      |
| <b>Ο γάμος στην Αθήνα και τη Σπάρτη στην αρχαιότητα</b><br>Κάθε Αθηναίος πολίτης ουσιαστικά παντρεύεται για να αποκτήσει παιδιά. Ελπίζει πως τα παιδιά του όχι μόνο θα τον φροντίζουν στα γεράματά του, αλλά –και αυτό είναι το κυριότερο- θα τον θάψουν σύμφωνα με τα έθιμα και θα συνεχίσουν, μετά το θάνατό του την οικογενειακή λαρεία. Η βασική αιτία του γάμου είναι θρησκευτική [...]. Παντρεύονται πρώτα απ’ όλα για να αποκτήσουν αρσενικά παιδιά, τουλάχιστον ένα που θα συνεχίσει την οικογένεια και θα εξασφαλίσει για τον πατέρα του τη λαρεία που αυτός ο ίδιος προσέφερε στους προγόνους του –λαρεία που τη θεωρούσαν απαραίτητη για την ευτυχία των πεθαμένων στον άλλο κόσμο.<br>Στη Σπάρτη αυτούς που έμεναν ανύπαντροι τους τιμωρούσε ο νόμος. Στην Αθήνα δεν είχαν νομική υποχρέωση να παντρευτούν, αλλά η πίεση της κοινής γνώμης ήταν ισχυρή, γιατί τον άντρα που δεν παντρευόταν τον περιφρονούσαν και τον κατηγορούσαν. Ωστόσο, αυτοί που ο πρωτότοκος αδελφός τους ήταν παντρεμένος και είχε αρσενικά παιδιά μπορούσαν πιο εύκολα από άλλους να μην παντρευτούν. |       |   |   |   |             |      |
| <b>3. Διάβασε το κείμενο προσεκτικά και χρωμάτισε ηλεκτρονικά με κόκκινο χρώμα τα ρήματα που βρίσκονται σε παρελθοντικό χρόνο, με μπλέ τα ρήματα σε παροντικό χρόνο και με πράσινο τα ρήματα σε μελλοντικό χρόνο. (⌚: 3 Λεπτά)</b><br><b>4. Διάβασε προσεκτικά και πάλι το παραπάνω κείμενο και απάντησε τις ερωτήσεις (⌚: 4 Λεπτά)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Για ποιο λόγο παντρευόταν ο Αθηναίος πολίτης;</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Τι περίμενε ο Αθηναίος πολίτης από τα παιδιά του;</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Τι πάθαιναν οι άντρες στη Σπάρτη όταν έμεναν ανύπαντροι;</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Σε ποια περίπτωση ένας Αθηναίος πολίτης επιτρεπόταν να μην παντρευτεί;</li> </ul>  |       |   |   |   |             |      |
| <b>Αυτοαξιολόγηση μαθητή - λεκτικοποίηση συναισθημάτων</b><br>(χρωματίζετε με το μαρκαδόρο την επιλογή σας)   |       |   |   |   |             |      |
| Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα  |       | Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκε, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω                           |   | Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα                                 |             |      |
|   |       |  |   |  |             |      |
| <b>Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:</b><br>Τι πήγε καλά: Ο μαθητής ενθουσιάστηκε με τη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και εργάστηκε πολύ μεθοδικά.<br>Τι να διαφοροποιώω: Η γλωσσική άσκηση, ίσως θα πρέπει να είναι συντομότερη.  |       |   |   |   |             |      |

**Δεύτερη διδακτική παρέμβαση - 5<sup>ο</sup> βήμα (Πείραμα)**

| Πρόσληψη – Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας- Συναισθηματική οργάνωση – Συνεργασία με άλλους                                       |   |   |  |    |         | Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες  |   |       |       |       |    |         |      |
|--|---|---|--|----|---------|--|---|-------|-------|-------|----|---------|------|
| Φωτογραφία   | ημέρα   | είναι   | Τρίτη  | 18 | Μαρτίου | 2014   | Φωτογραφία  | ημέρα | είναι | Τρίτη | 18 | Μαρτίου | 2014 |
| <br>Αγαπημένο αντικείμενο   |   |   |  |    |         |  | <br>Αγαπημένο αντικείμενο |       |       |       |    |         |      |
| <b>Χρόνος Έναρξης</b><br>ζωγραφίστε το ρολόι<br>                  | <b>Χρόνος Λήξης</b><br>ζωγραφίστε τα ρολόι<br> | <b>Διάρκεια ολοκλήρωσης</b><br>ζωγραφίστε το ρολόι<br> | Σημειώστε τις γλωσσικές ασκήσεις<br><b>1. Συμπλήρωσε τα κενά με τη σωστή κατάληξη.</b> (☺: 4 Λεπτά)<br><input checked="" type="checkbox"/> Λέγες _____ ότι η εκδήλωση θα αναβληθεί.<br><input checked="" type="checkbox"/> Τελεία λέγες _____ το σημείο στίξης που σημειώνουμε, όταν τελειώνει μία φράση με ολοκληρωμένο νόημα.<br><input checked="" type="checkbox"/> Τι θέλετ _____ να σπουδάσει _____;<br><input checked="" type="checkbox"/> Ακούγοντ _____ πολλά σχόλια σε βάρος του.<br><input checked="" type="checkbox"/> Πώς σκέφτεστ _____ να αντιδράσει _____;<br><input checked="" type="checkbox"/> Του έπεσ _____ ο πρώτος λαχνός.<br><input checked="" type="checkbox"/> Εξετάστ _____ αν όσα ισχυρίζετ _____ είναι αληθή.<br><input checked="" type="checkbox"/> Θυμηθείτ _____ να πάρετ _____ μαζί σας χρήματα. |    |         |  |   |       |       |       |    |         |      |
| Σημειώστε την άσκηση μαθησιακής ετοιμότητας:<br><b>Σχημάτισε την παρακάτω εικόνα ενώνοντας σωστά τα κομμάτια που σου δίνονται.</b><br>(☺: 3 Λεπτά) |   |   |  |    |         | <b>2. Σου δίνονται 20 κάρτες με ρήματα σε όλους τους χρόνους. Τοποθέτησέ τις σωστά στο κουτί, ανάλογα με τη χρονική βαθμίδα στην οποία αναφέρονται.</b> (☺: 4 Λεπτά) |   |       |       |       |    |         |      |
|    |   |   |  |    |         |    |   |       |       |       |    |         |      |

**Δεύτερη διδακτική παρέμβαση - 5<sup>ο</sup> βήμα (Πείραμα)**

| Πρόσληψη – Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας- Συναισθηματική οργάνωση – Συνεργασία με άλλους   |       |   |       |   |         | Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες   |  |       |       |       |    |         |      |
|--|-------|---|-------|---|---------|---|--|-------|-------|-------|----|---------|------|
| Φωτογραφία   | ημέρα | είναι   | Τρίτη | 18  | Μαρτίου | 2014  | Φωτογραφία   | ημέρα | είναι | Τρίτη | 18 | Μαρτίου | 2014 |
| <br>Αγαπημένο αντικείμενο   |       |   |       |   |         |   | <br>Αγαπημένο αντικείμενο |       |       |       |    |         |      |
| Υλικό για ασκήσεις κατανόησης (Κείμενο, οπτικοακουστικό υλικό κλπ.)  |       |   |       |   |         | Σημειώστε τις ασκήσεις κατανόησης   |  |       |       |       |    |         |      |
| <b>Τα graffiti των θρανίων</b>   |       |   |       |   |         | <b>3. Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.</b> (☺: 7 Λεπτά)   |  |       |       |       |    |         |      |
| <p>Παρατηρώντας τα θρανία στις σχολικές αίθουσες, μπορούμε να προβληματιστούμε, να χαμογελάσουμε απλώς, ακόμα και να εκπλαγούμε. Τα περισσότερα graffiti έχουν ως κύριο θέμα τους τον έρωτα, την αγάπη, τη φιλία και τη λατρεία για κάποια ποδοσφαιρική ομάδα ή κάποιο γνωστό ποδοσφαιριστή ή δημοφιλή τραγουδιστή. Ένα μεγάλο μέρος της επιφάνειας των θρανίων, καλύπτουν ερωτικό στίχο, προερχόμενο από γνωστά λαϊκά άσματα της εποχής ή αποτελούν προσωπικά δημιουργήματα των μαθητών. Αγάπη, έρωτας, μίσος, πάθος, εκδίκηση, απιστία, προδοσία ή απλώς αδιαφορία είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα.</p> <p>Μια άλλη μεγάλη κατηγορία στα graffiti εκφράζουν το θαυμασμό για κάποια δημοφιλή ελληνική ομάδα ποδοσφαίρου ή μάσκαε και τη λατρεία για γνωστούς ποδοσφαιριστές ή μπασκετμπολίστες, έλληνες ή ξένους. Πιο φανατικοί φαίνεται να είναι οι οπαδοί του Ολυμπιακού και του Παναθηναϊκού που θεοποιούν και ηρωποιούν τους παίκτες τους. Παράλληλα, κάνουμε τη δυσάρεστη διαπίστωση πως το φαινόμενο του φανατισμού έχει εισχωρήσει για τα καλά στο σχολικό χώρο.</p> <p>Άλλοι μαθητές εκφράζουν την αγάπη για κάποιο γνωστό λαϊκό κυρίως τραγουδιστή ή τραγουδίστρια, ελληνικής ή ξένης εθνικότητας. Πολλοί γνωστοί στίχοι αναγράφονται στα θρανία, στα ελληνικά ή στα αγγλικά, αφού ορισμένα παιδιά χρησιμοποιούν ξένη γλώσσα για να εκφραστούν.</p> <p>Άλλοι μαθητές προτιμούν να γράφουν μόνο το όνομά τους με μικρά ή τεράστια γράμματα, δηλώνουν την ταυτότητά τους, τις επιθυμίες τους, τις καλλιτεχνικές ή άλλες προτιμήσεις και ενδιαφέροντά τους, τα χόμπι τους, τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια τους για κάποιον, τις πολιτικές τους ιδέες, ακόμα και την οικογενειακή τους κατάσταση.</p> <p>Άλλοι καταφέρνουν κατά το κατεστημένου, ζητώντας δραστηριότητες αλλαγές και εκδηλώνοντας ένα φιλοσοφικό πνεύμα. Πολλοί μαθητές προτιμούν να χωρίζουν κάθετα το θρανίο τους, οριοθετώντας έτσι τη δική τους ιδιοκτησία από του συμμαθητή τους. Άλλοι σχολιάζουν κάποιο συμμαθητή ή καθηγητή τους, ή γράφουν από το βιβλίο τους τα δύσκολα σημεία του μαθήματος για να τα διαβάσουν στην προφορική εξέταση ή να τα αντιγράψουν σε κάποιο διαγώνισμα ή απλώς αλληλογραφούν μεταξύ τους για κοινότατα θέματα, αντί να μιλήσουν. Άλλοι αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα μαθητών, εκφράζοντας αμοιβαία φιλία και αγάπη για πάντα.</p> <p>Τέλος, υπάρχουν και ειδικά: Πολλοί προτιμούν να ζωγραφίζουν λαβωμένες καρδιές, πρόσωπα, ζώα, πουλιά, λουλούδια, γεωμετρικά σχέδια, τοπία, ακόμα και περιπαικτικά σκίτσα με αντίστοιχα σχόλια για κάποιο συμμαθητή τους.</p> |       |   |       |   |         | <p>Το κείμενο μιλά<br/> <input checked="" type="checkbox"/> <b>α) Για σχολικά μαθήματα</b> <b>β) Για τους μαθητές</b> <b>γ) Για τη «διακόσμηση» των θρανίων με ζωγραφιές</b></p> <p>Τα graffiti έχουν ως θέμα τους την αγάπη για την ποδοσφαιρική ομάδα. <b>α) Σωστό</b> <b>β) Λάθος</b></p> <p>Τα graffiti είναι δημιουργίες των μαθητών. <b>α) Σωστό</b> <b>β) Λάθος</b></p> <p>Τα graffiti εκφράζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα. <b>α) Σωστό</b> <b>β) Λάθος</b></p> <p>Τα graffiti είναι γραμμένα στα ελληνικά. <b>α) Σωστό</b> <b>β) Λάθος</b></p> <p>Οι μαθητές στα graffiti ζωγραφίζουν κυρίως το επίθετό τους. <b>α) Σωστό</b> <b>β) Λάθος</b></p> <p>Τα παιδιά με τα graffiti εκφράζουν τους προβληματισμό. <b>α) Σωστό</b> <b>β) Λάθος</b></p> <p>Οι μαθητές με τα graffiti σχολιάζουν:<br/> <b>α) Κάποιο συμμαθητή τους</b> <b>β) Τον γείτονά τους</b> <b>γ) Τον διευθυντή του σχολείου.</b></p> |  |       |       |       |    |         |      |
| <b>Αυτοαξιολόγηση μαθητή – λεκτικοποίηση συναισθημάτων</b><br>(χρωματίζετε με το μαρκαδόρο την επιλογή σας)  |       |   |       |   |         |   |  |       |       |       |    |         |      |
| Μου άρεσε αυτό που έκανα<br>τα κατάφερα  |       | Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα,<br>δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω                        |       | Έτσι και έτσι με πήγα,<br>είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα                              |         |   |  |       |       |       |    |         |      |
|    |       |  |       |  |         |   |  |       |       |       |    |         |      |
| <b>Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:</b><br>Τι πήγε καλά: Ο μαθητής έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την άσκηση μαθησιακή ετοιμότητας, λόγω του ότι επρόκειτο για πάζλ.<br>Τι να διαφοροποιήσω: Ενδεχομένως το κείμενο να έπρεπε να είναι πιο σύντομο.  |       |   |       |   |         |   |  |       |       |       |    |         |      |

## Παράρτημα 2: Ενδεικτικό Έντυπο Κοινωνικής Ιστορίας

### Δεύτερη Κοινωνική Ιστορία

#### Συγκεντρώνομαι όταν η φιλόλογος κάνει μάθημα

Με λένε Τ. Είμαι μαθητής στη Γ΄ Γυμνασίου.

Μέσα στο τμήμα μου υπάρχουν άλλα 7 παιδιά.

Πολλές φορές όταν η φιλόλογος κάνει μάθημα δυσκολεύομαι να προσέξω. Αυτό το κάνουν και τα άλλα παιδιά μερικές φορές.

Συχνά ξεχνάω ότι μπορεί να την ενοχλήσω και μιλάω με το διπλανό μου.



Άλλες φορές ζωγραφίζω το θρανίο μου. Εκείνη μου υπενθυμίζει ότι είναι καλό να συγκεντρώνομαι και να προσέχω αυτά που λέει για να τα θυμάμαι πιο εύκολα μετά.

Είναι σημαντικό να συγκεντρώνομαι στο μάθημα για να μπορώ να καταλαβαίνω και να απαντώ στις ερωτήσεις για το σπίτι. Αυτό είναι καλό να γίνεται από όλα τα παιδιά.



Όταν είμαστε συγκεντρωμένοι μπορούμε να θυμόμαστε πιο εύκολα αυτά που διδαχτήκαμε.

## Ερωτήσεις και απαντήσεις κατανόησης κειμένου

Με πράσινο φόντο εμφανίζονται οι σωστές απαντήσεις και με «X» οι απαντήσεις που έδωσε ο μαθητής.

|   |
|---|
| <b>Εκφώνηση άσκησης:</b>                        |
| <b>Κόλλα «Τικ» δίπλα από τη σωστή απάντηση.</b> |

| 1 <sup>η</sup> Ερώτηση:        |                          | Απαντήσεις Μαθητή |                |                |                |                |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Όταν η φιλόλογος κάνει μάθημα: |                          | 1 <sup>η</sup>    | 2 <sup>η</sup> | 3 <sup>η</sup> | 4 <sup>η</sup> | 5 <sup>η</sup> |
| 1 <sup>η</sup> Απάντηση        | Προσέχω πάντα.           |                   |                |                |                |                |
| 2 <sup>η</sup> Απάντηση        | Ζωγραφίζω το θρανίο μου. | X                 | X              | X              | X              | X              |
| 3 <sup>η</sup> Απάντηση        | Λύνω ασκήσεις.           |                   |                |                |                |                |

| 2 <sup>η</sup> Ερώτηση:                            |  | Απαντήσεις Μαθητή |                |                |                |                |
|--|--|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Η φιλόλογος μου υπενθυμίζει ότι πρέπει να προσέχω; |  | 1 <sup>η</sup>    | 2 <sup>η</sup> | 3 <sup>η</sup> | 4 <sup>η</sup> | 5 <sup>η</sup> |
| 1 <sup>η</sup> Απάντηση                            | Για να θυμάμαι πιο εύκολα αυτά που μας λέει. | X                 | X              | X              | X              | X              |
| 2 <sup>η</sup> Απάντηση                            | Γιατί θα τιμωρηθώ.                           |                   |                |                |                |                |
| 3 <sup>η</sup> Απάντηση                            | Γιατί ενοχλώ το μάθημα.                      |                   |                |                |                |                |

| 3 <sup>η</sup> Ερώτηση:                     |  | Απαντήσεις Μαθητή |                |                |                |                |
|---|--|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Είναι σημαντικό να μπορώ να συγκεντρώνομαι; |  | 1 <sup>η</sup>    | 2 <sup>η</sup> | 3 <sup>η</sup> | 4 <sup>η</sup> | 5 <sup>η</sup> |
| 1 <sup>η</sup> Απάντηση                     | Για να αποφύγω μια τιμωρία.            |                   |                |                |                |                |
| 2 <sup>η</sup> Απάντηση                     | Για να μπορώ να απαντώ στις ερωτήσεις. | X                 | X              | X              | X              | X              |
| 3 <sup>η</sup> Απάντηση                     | Για να μη με βγάλει από την τάξη.      |                   |                |                |                |                |

### Παράρτημα 3: Φωτογραφίες από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ



*Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας του πρώτου βήματος της πρώτης διδακτικής διαφοροποίησης*



*Δραστηριότητα με τα παπουτσόκοτα του τρίτου βήματος της πρώτης διδακτικής διαφοροποίησης*



*Δραστηριότητα γλωσσικής δεξιότητας του τέταρτου βήματος της πρώτης διδακτικής διαφοροποίησης*



*Δραστηριότητα γλωσσικής δεξιότητας του τέταρτου βήματος της πρώτης διδακτικής διαφοροποίησης*



*Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας του πέμπτου βήματος της πρώτης διδακτικής διαφοροποίησης*



*Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας του πέμπτου βήματος της δεύτερης διδακτικής διαφοροποίησης*