

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών
Τμήμα Φιλολογίας



Πανόπουλος Νικόλαος

**Η ειδική διδακτική μεθοδολογία γλωσσικών δεξιοτήτων
σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες
στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2019

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

- κ. Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια (Επιβλέπουσα)
- κ. Γούτσος Διονύσιος, Καθηγητής
- κ. Τραυλός Αντώνιος, Καθηγητής

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή (υπό διαμόρφωση)

- κ. Γούτσος Διονύσιος, Καθηγητής
- κ. Δελλή Δήμητρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
- κ. Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια
- κ. Ζακοπούλου Βικτωρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
- κ. Ρούσος Πέτρος, Αναπληρωτής Καθηγητής
- κ. Σταυρακάκη Σταυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
- κ. Τραυλός Αντώνιος, Καθηγητής

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κύριος στόχος της έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός της κατάλληλης διδακτικής υποστήριξης των γλωσσικών δεξιοτήτων για τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα ώστε να ενταχθούν στα γενικά σχολεία. Το παιδαγωγικό αυτό ζήτημα εξετάζεται μέσω τριών ερευνητικών ερωτημάτων: (α) κατά πόσο το παιδαγωγικό εργαλείο, Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), που εφαρμόζεται για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, υποστηρίζει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, (β) πώς η διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού σύμφωνα με νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας συντελεί στη μεταβολή της γλωσσικής τους ικανότητας και (γ) πώς το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μέσω της αναγνωστικής ετοιμότητας προωθεί την ισότιμη συμμετοχή τους στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα.

Στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας αξιοποιήθηκε η μεικτή έρευνα για την εξαγωγή ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων. Εφαρμόστηκαν οι μεθοδολογίες της παρατήρησης και της ειδικής διδακτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης σε σχολεία της ελληνικής περιφέρειας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 μελέτες περίπτωσης μαθητών με νοητικές αναπηρίες, καθώς και 130 ενήλικες, οι οποίοι εμπλέκονταν μαθησιακά, κοινωνικά και θεραπευτικά μαζί τους. Τα ερευνητικά εργαλεία που τέθηκαν σε εφαρμογή ήταν ορισμένα έντυπα πρωτόκολλα με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, πίνακες excel για την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το σχέδιο στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης, το διαφοροποιημένο κειμενικό υλικό, το έντυπο της αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης και το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης με τις καταγραφές των ετεροπαρατηρήσεων και των αυτοπαρατηρήσεων. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα πρωτόκολλα με ερωτήματα που διευκόλυναν τη λήψη της ημι-δομημένης συνέντευξης με τους γονείς, καθώς και το ερωτηματολόγιο των εμπλεκόμενων ενηλίκων.

Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελεί αξιόπιστο παιδαγωγικό εργαλείο για την υποστήριξη μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης σε ορισμένα φιλολογικά μαθήματα. Οι διαφοροποιημένες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες με έμφαση στις

νευροαναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης κατέστησαν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων νοηματικά προσβάσιμο στους μαθητές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες εντάχθηκαν στη σχολική κοινότητα, διδασκόμενοι γλωσσικές δεξιότητες για την κατανόηση κανόνων λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς.

Από τα ποιοτικά, ποσοτικά και βιβλιογραφικά δεδομένα εξήχθη το συμπέρασμα ότι το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ» υποστηρίζει την ισότιμη ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς αυτό διέπεται από τις αρχές της πολυδιάστατης διαφοροποιημένης διδακτικής στοχοθεσίας και της εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης με βάση το ανθρωποκεντρικό μοντέλο της αναπηρίας.

Λέξεις κλειδιά: νοητική αναπηρία, γλωσσικές δεξιότητες, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The aim of this thesis is to evaluate educational practices for students with intellectual disabilities in secondary education. The goal of the research is to identify appropriate teaching support for language skills so that the particular student group could be included into general schools. This pedagogical issue is studied through three research questions: (a) whether a Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Students with Special Educational Needs (TISIPfSENs) supports the language skills of students with intellectual disabilities, (b) how the differentiation of pedagogical material into neurodevelopmental learning readiness areas contributes to the development of students' linguistic competence; and (c) how the TISIPfSENs, through reading, readiness promotes equal participation in the school and the wider community.

The survey used mixed research to extract qualitative and quantitative findings. Action research was implemented by observation methodology and the methodology of special teaching intervention in schools in the Greek region. The sample of the study consists of 10 case studies of students with intellectual disability and 130 adults who were involved with them in the process of learning, socially and therapeutically. The research tools used were protocols, including Checklists of basic skills, excel tables for informal pedagogical assessment, a plan of targeted teaching intervention, the differentiated textual material, the form of the assessment teaching intervention and the form of didactic interaction with records of over-observation and self-observation. In addition, some protocols with questions that facilitated the absence of a semi-structured interview with parents, as well as the questionnaire of the adults involved, were also used.

The results of the survey suggest that the TISIPfSENs is a reliable pedagogical tool for supporting students with intellectual disabilities in reading, writing and comprehension skills in several language and literature classes. Differentiated multi-sensory activities with an emphasis on neurodevelopmental areas of verbal speech, psychomotor, mental capabilities, and emotional organization have made the content of school books meaningfully accessible to students. It was also noted that students with intellectual disabilities joined the school community by learning language skills related to functional and adaptive behavioral rules.

From the qualitative, quantitative and bibliographic findings, it was concluded that the pedagogical tool TISIPfSENs supports the equal inclusion of students with intellectual disabilities into secondary education, as it is guided by the principles of multidimensional differentiated teaching targeting and personalized teaching intervention based on the anthropocentric model of disability.

Key words: Intellectual disability, language skills, TISIPfSENs, secondary education

Περιεχόμενα

Πίνακας ελληνικών ακρωνυμίων.....	12
Πίνακας αγγλικών ακρωνυμίων.....	13
Κατάλογος εικόνων	14
Κατάλογος πινάκων.....	17
1. Εισαγωγή.....	19
Πρώτο μέρος: βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	28
2. <i>Πρώτο κεφάλαιο: Η κατανόηση της νοητικής αναπηρίας</i>	<i>28</i>
2.1. Ιστορική εξέλιξη της Νοητικής Αναπηρίας.....	28
2.2. Η αναθεώρηση του όρου Νοητική Αναπηρία με βάση το ιατρικό μοντέλο και τα διεθνή ταξινομικά συστήματα ψυχικών νόσων και διανοητικών διαταραχών	33
2.3. Αιτιολογία και ταξινόμηση της Νοητικής Αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο	37
2.4. Η μετεξέλιξη του όρου Νοητική Αναπηρία με βάση το ανθρωποκεντρικό μοντέλο	41
3. <i>Δεύτερο κεφάλαιο θεωρητικού μέρους: Παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής αναπηρίας.....</i>	<i>45</i>
3.1. Οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης	45
3.2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών φιλολογικών και γλωσσικών μαθημάτων	45
3.3. Οι παιδαγωγικές θεωρίες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση	48
3.4. Η Ειδική Παιδαγωγική και η νοητική αναπηρία.....	51
3.5. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και οι μέθοδοι διδασκαλίας: η άμεση και διαφοροποιημένη διδασκαλία	54
3.6. Οι θεωρίες μάθησης και οι γλωσσικές δεξιότητες	56
3.8. Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες μαθητών με νοητικές αναπηρίες	60
3.9. Η ειδική διδακτική μεθοδολογία με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ	65
4. <i>Τρίτο κεφάλαιο θεωρητικού μέρους: Νευροεκπαίδευση και νοητική αναπηρία.....</i>	<i>69</i>
4.1. Η νευροεκπαίδευση και η μαθησιακή ετοιμότητα	69
4.2. Ο προσδιορισμός των νευροαναπτυξιακών περιοχών και η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση	72

4.3. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η κοινωνική μίμηση σύμφωνα με τη νευροεκπαίδευση	75
4.4. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου	77
4.3. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας	79
4.4. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων	81
4.5. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης	82
<i>5. Τέταρτο κεφάλαιο θεωρητικού μέρους: Κατανόηση του προβλήματος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες.....</i>	<i>85</i>
5.1. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς των ατόμων με νοητικές αναπηρίες	85
5.2. Η δυσκολία κατανόησης των κανόνων που διέπουν την ένταξη	87
5.3. Οι δυσκολίες στη συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες	89
5.4. Η ένταξη στη σχολική κοινότητα και οι περιορισμοί	92
5.5. Η ένταξη στους σταθμούς κοινωνικής συναλλαγής και αναφοράς στην τοπική κοινότητα	94
5.6. Η οικοσυστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητικές αναπηρίες σύμφωνα με τη θεωρία του Urie Bronfenbrenner	96
5.7. Τα ενταξιακά κοινωνικά προγράμματα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και η αντιμετώπιση της «φτώχειας» με τα αναπηρικά επιδόματα	97
5.8. Τα ενταξιακά προγράμματα στη δευτεροβάθμια με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη	98
Δεύτερο μέρος: Μεθοδολογία έρευνας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	102
6. Σκοπιμότητα έρευνας	102
7. Ερευνητικά ερωτήματα	105
8. Περιγραφή μεθοδολογικής προσέγγισης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	109
9. Περιγραφή εργαλείων	113
10. Συμμετέχοντες της έρευνας.....	123
11. Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων και πορεία της έρευνας	157
12. Χρονοδιάγραμμα έρευνας.....	165
13. Περιορισμοί της έρευνας	170
Τρίτο μέρος: Αποτελέσματα, συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας.....	171

14. Αποτελέσματα και συζήτηση της έρευνας.....	171
14.1. Η ειδική διδακτική μεθοδολογία γλωσσικών δεξιοτήτων και το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)	174
14.2. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου	196
14.3. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας.....	209
14.4. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων	222
14.5. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης	233
14.6. Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και ισότιμη ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	245
15. Συμπεράσματα της έρευνας	262
16. Μελλοντικές προτάσεις για προέκταση της έρευνας	266
17. Βιβλιογραφία	267
18. Παραρτήματα	295
18.1.Παράρτημα: Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας.....	295
18.1.1. Έντυπο Πρωτόκολλο Συστηματικής Εμπειρικής Παρατήρησης – Α' φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	295
18.1.2. Έντυπο Πρωτόκολλο Ημι-δομημένης συνέντευξης – Α' φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ ..	296
18.1.3. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Νευροαναπτυξιακών περιοχών για τη μαθησιακή ετοιμότητα Β' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	298
18.1.4. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ) – Β' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	299
18.1.5. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών (ΔΕΠΠΣ/ ΑΠΣ) – Β' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	300
18.1.6. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών – Β' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	301
18.1.7. Έντυπο Πρωτόκολλο Σχεδίου Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος – Γ' φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	302
18.1.8. Πρότυπο Διαφοροποιημένο Υλικό: Φάκελος εργασίας Εσωτερική πλευρά – Δ' φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	304

18.1.9. Διαφοροποιημένο Υλικό: Φάκελος εργασίας Εσωτερική πλευρά – Δ' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	305
18.1.10. Πρότυπο Διαφοροποιημένο Υλικό: Τρισδιάστατη Αναγνωστική Μηχανή (Παπουτσόκουτο/ εξωτερική πλευρά) – Δ' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	306
18.1.11. Πρότυπο Διαφοροποιημένο Υλικό: Τρισδιάστατη Αναγνωστική Μηχανή (Παπουτσόκουτο/ εσωτερική πλευρά) – Δ' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	307
18.1.12. Έντυπο Πρωτόκολλο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης – ΣΤ' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	308
18.1.13. Έντυπο Πρωτόκολλο Καθημερινής Καταγραφής – Ε' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ ...	309
18.1.14 Υπεύθυνη Δήλωση του Ν. 1599/1986	310
<i>18.2. Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας</i>	<i>311</i>
18.2.1. Έντυπο Ερωτηματολογίου (σσ. 1-2)	311
18.2.2. Έντυπο Ερωτηματολογίου (σσ. 3-4)	312
18.2.3. Έντυπο Ερωτηματολογίου (σσ. 5-6)	313
18.2.4. Συνοδευτική Επιστολή	314
<i>18.3. Παράρτημα: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....</i>	<i>315</i>
18.3.1. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (1) μαθητή	315
18.3.2. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (2) μαθητή	316
18.3.3. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (3) μαθητή	317
18.3.4. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (4) μαθητή	318
18.3.5. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (5) μαθητή	319
18.3.6. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (6) μαθητή	320
18.3.7. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (7) μαθητή	321
18.3.8. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (8) μαθητή	322
18.3.9. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (9) μαθητή	323

18.3.10. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (10) μαθητή	324
<i>18.4. Παράρτημα: Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις</i>	<i>325</i>
18.4.1. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (1) μαθητή....	325
18.4.2. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (2) μαθητή....	326
18.4.3. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (3) μαθητή....	327
18.4.4. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (4) μαθητή....	328
18.4.7. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (7) μαθητή....	331
18.4.8. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (8) μαθητή....	332
18.4.9. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (9) μαθητή....	333
18.4.10. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (10) μαθητή	334

Πίνακας ελληνικών ακρωνυμίων

Όρος	Απόδοση
A/a	Αύξων αριθμός
ΑΠΑ	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΟΠΥΥ	Εθνικός Οργανισμός Παροχής Υπηρεσιών Υγείας
ΕΣΑμεΑ	Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Σπουδών
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΔΑΥ	Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΜΒ	Με Βοήθεια
ΜΕ	Μέσος Όρος
ΜΛΒ	Με λίγη βοήθεια
ΜΠΒ	Με πολλή Βοήθεια
ΝΗ	Νοητική Ηλικία
ΟΕΔ	Οπτικοί Εννοιολογικοί Διευκολυντές
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης
ΣΣΦ	Σύμφωνο-Σύμφωνο-Φωνήεν
ΣΣΣΦ	Σύμφωνο-Σύμφωνο- Σύμφωνο-Φωνήεν
ΣΦ	Σύμφωνο – Φωνήεν
ΣΦ/Φ	Σύμφωνο-φωνήεν/φωνήεν
ΧΒ	Χωρίς βοήθεια
ΧΗ	Χρονολογική Ηλικία

Πίνακας αγγλικών ακρωνυμίων

Όρος	Απόδοση
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Αμερικανική Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες
ANOVA	Analysis of variance Στατιστική τεχνική ανάλυσης διασποράς
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
IBM-SPSS	International Business Machines Corporation -Statistical Package for the Social Sciences Διεθνής εταιρεία επιχειρηματικών μηχανών-Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας
IQ	Intelligence Quotient Δείκτης Νοημοσύνης
TISIPfSENs	Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Students with Special Educational Needs Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα για Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1. Μεθοδολογία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης - Μεικτή έρευνα.....	109
Εικόνα 2. Ερευνητικά εργαλεία σύμφωνα με τη δομή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	113
Εικόνα 3. Η τοποθέτηση των ΟΕΔ στο διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Η Ασπρούδα» από την μαθήτρια (1).....	325
Εικόνα 4. Αναγνωστική μηχανή με κατηγορίες λέξεων για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου.....	325
Εικόνα 5. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Ζητάω βοήθεια».....	325
Εικόνα 6. Αναγνωστική μηχανή για την κατανόηση κανόνων προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς στο σούπερ μάρκετ.....	325
Εικόνα 7. Πλαστικοποιημένη κάρτα για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου.....	326
Εικόνα 8. Διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό - Φάκελος εργασίας.....	326
Εικόνα 9. Συμπλήρωση και παραγωγή πίνακα συλλογισμών για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων.....	326
Εικόνα 10. Επίσκεψη του μαθητή (2) στη βιβλιοθήκη της κοινότητάς του.....	326
Εικόνα 11. Φάκελος εργασίας για την υποστήριξη γλωσσικών δεξιοτήτων.....	327
Εικόνα 12. Δραστηριότητα λεπτής κινητικότητας για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας.....	327
Εικόνα 13. Δραστηριότητα για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης (ενδιαφέρον για μάθηση).....	327
Εικόνα 14. Πλαστικοποιημένη κάρτα για την κατανόηση κανόνα λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς στο διάλειμμα (Κανόνας: Δεν τρέχω στο προαύλιο).....	327
Εικόνα 15. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση σαφούς και ακριβούς έκφρασης σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου.....	328
Εικόνα 16. Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τη λεπτή κινητικότητα (γραφοκινητικότητα) σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας.....	328
Εικόνα 17. Τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή (4) σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης.....	328
Εικόνα 18. Διαφοροποιημένο κείμενο για την κατανόηση κανόνων λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς στην κοινότητα.....	328
Εικόνα 19. Κατανόηση και εφαρμογή κανόνων τονισμού από τον μαθητή (5).....	329

Εικόνα 20. Δραστηριότητα ρυθμού και χρόνου για τη διάκριση βραχύχρονων και μακρόχρονων συλλαβών με τη βοήθεια της εφαρμογής «Vocal Analyst Lite	329
Εικόνα 21. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση της οπτικής μνήμης σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων.....	329
Εικόνα 22. Διαφοροποιημένο κείμενο για την κατανόηση κανόνων τονισμού με σκοπό την ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή (5) για το σχολικό μάθημα	329
Εικόνα 23. Διαφοροποιημένο λογοτεχνικό κείμενο με ΟΕΔ: «Γιατί;».....	330
Εικόνα 24. Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης: λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων.....	330
Εικόνα 25. Πλαστικοποιημένη κάρτα για την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς (Κανόνας: Καθαρίζω τον πίνακα).....	330
Εικόνα 26. Αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή	330
Εικόνα 27. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Αίτια του αναλφαβητισμού».....	331
Εικόνα 28. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα ανασκευής επιχειρημάτων για την ενίσχυση δεξιοτήτων συμμετοχής σε διάλογο	331
Εικόνα 29. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα με πλαστικοποιημένη κάρτα ώστε ο μαθητής (7) να προσανατολίζεται χωρικά (από τα αριστερά προς τα δεξιά).....	331
Εικόνα 30. Διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό – Φάκελος εργασίας.....	331
Εικόνα 31. Πλαστικοποιημένη κάρτα με γραφικό οργανωτή.....	332
Εικόνα 32. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση συμμετοχής του μαθητή (8) σε διάλογο σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου	332
Εικόνα 33. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την υποστήριξη δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας.....	332
Εικόνα 34. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα παραγωγής συλλογισμού σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων.....	332
Εικόνα 35. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ με τίτλο «Ομηρική Εποχή».....	333
Εικόνα 36. Πλαστικοποιημένη κάρτα με το «Μινωικό Ανάκτορο» για την υποστήριξη δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας.....	333
Εικόνα 37. Παραγωγή και συμπλήρωση πίνακα συλλογισμού από τον μαθητή (9).....	333
Εικόνα 38. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (8) και (9)	333
Εικόνα 39. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την κατανόηση των δομικών στοιχείων της παραγράφου σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας (Προσανατολισμός στο χώρο)	334

Εικόνα 40. Η μαθήτρια δομεί σωστά παράγραφο με θέμα: η αγαπημένη μου ασχολία (Ζωγραφική)	334
Εικόνα 41. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Ο πόνος στην κοιλιά».....	334
Εικόνα 42. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Μπορώ να είμαι ήρεμη».....	334

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τη μαθήτριά (1).....	125
Πίνακας 2. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (2).....	128
Πίνακας 3. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (3).....	132
Πίνακας 4. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (4).....	135
Πίνακας 5. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (5).....	138
Πίνακας 6. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (6).....	141
Πίνακας 7. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (7).....	145
Πίνακας 8. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (8).....	148
Πίνακας 9. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (9).....	152
Πίνακας 10. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τη μαθήτριά (10).....	155
Πίνακας 11. Δημογραφικά δεδομένα δείγματος για τους ενήλικες	156
Πίνακας 12. Έλεγχος αξιοπιστίας δειγματοληπτικής έρευνας.....	162
Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία αξόνων	163
Πίνακας 14. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας	178
Πίνακας 15. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών - ΠΑΠΕΑ	182
Πίνακας 16. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών	187
Πίνακας 17. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	191
Πίνακας 18. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ».....	192
Πίνακας 19. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου.....	205
Πίνακας 20. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων του προφορικού λόγου με τις γλωσσικές δεξιότητες	206
Πίνακας 21. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητα	218
Πίνακας 22. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων της ψυχοκινητικότητας με τις γλωσσικές δεξιότητες	219
Πίνακας 23. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων.....	230
Πίνακας 24. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων των νοητικών ικανοτήτων με τις γλωσσικές δεξιότητες	231

Πίνακας 25. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης.....	241
Πίνακας 26. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων της συναισθηματικής οργάνωσης με τις γλωσσικές δεξιότητες	242
Πίνακας 27. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, των γενικών και μαθησιακών αναγκών.....	256
Πίνακας 28. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες	257

1. Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες διακηρύξεις για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των αναπήρων και η αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση έχουν συντελέσει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η κινητοποίηση της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Η νοητική αναπηρία αποτελεί συμπεριληπτικό όρο, στον οποίο υπάγονται οι διαφορετικές διαγνωστικές αποτυπώσεις των επιμέρους νοητικών αναπηριών (Gargiulo & Bouck, 2017). Τις τελευταίες δεκαετίες κατανοήθηκε η σπουδαιότητα της εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, με στόχο την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού (Lemons, Allor, Al Otaiba, & LeJeune, 2016). Παρόλα αυτά η έρευνα αναφορικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι εκτεταμένη. Λόγω της ανομοιογένειας που προκύπτει κατά τη μετάβαση των μαθητών αυτών στα σχολεία της συγκεκριμένης βαθμίδας, καθώς διευρύνεται η διαφορά στο μαθησιακό τους επίπεδο, καθίσταται αναγκαία η εύρεση διδακτικών μεθόδων για την ουσιαστική πρόσβασή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την ομαλή τους ένταξη στη σχολική ζωή (Gilmour, Fuchs, & Wehby, 2018).

Σύμφωνα με τους Afacan, Wilkerson, και Rupparr (2018), οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες παρουσιάζουν περισσότερα ελλείμματα στις γλωσσικές δεξιότητες συγκριτικά με τους συνομήλικούς τους. Τέσσερις στους πέντε μαθητές με νοητικές αναπηρίες δεν επιτυγχάνουν ικανοποιητικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας, κυρίως σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης λέξεων, κατανόησης και γραφής. Σύμφωνα με τους ίδιους, δεδομένου ότι οι γλωσσικές δεξιότητες συμβάλλουν σε περαιτέρω επιτεύγματα των μαθητών αυτών, όπως στην επιτυχημένη σχολική τους πορεία, στην ενεργό συμμετοχή τους στο σπίτι, στην κοινότητα και στην επαγγελματική τους απασχόληση, κρίνεται απαραίτητη η εύρεση πρακτικών διδασκαλίας πολλαπλών γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση, το λεξιλόγιο, η αναγνωστική ευχέρεια, η αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση λέξεων, καθώς και η γραφή. Ακόμα, οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν, ότι παρόλο που είναι σημαντικό να διδάσκονται πολλαπλές γλωσσικές δεξιότητες, είναι επίσης απαραίτητο οι διδακτικές

παρεμβάσεις να υλοποιούνται σε όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, όπως είναι οι γενικές σχολικές τάξεις, καθώς οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες είναι πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στα μαθήματα και να επιτυγχάνουν διδακτικούς στόχους, κατάλληλους για την ηλικία τους. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι η διδασκαλία πολλαπλών γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περισσότερες έρευνες, που να διερευνούν το ζήτημα στα ενταξιακά σχολικά πλαίσια προτείνοντας καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η παρούσα διδακτορική διατριβή προσεγγίζει το ζήτημα βιβλιογραφικά και ερευνητικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η πρωτοτυπία της έρευνας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά επιχειρείται η αξιολόγηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την εφαρμογή ενός παιδαγωγικού εργαλείου, του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός ότι η διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται στην παρούσα έρευνα, αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση για τη ανάπτυξη δραστηριοτήτων υποστήριξης γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Accardo και Finnegan (2019), για την αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ηλικίας 18-21 ετών, συνίσταται στοχευμένη διδακτική υποστήριξη, των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου να τους παρασχεθούν πληροφορίες, με στόχο την αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, τις οποίες θα εξατομικεύουν στις μελέτες περίπτωσης των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, στη μελέτη τους συγκέντρωσαν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες 112 εκπαιδευτικών, για να συγκρίνουν την ετοιμότητα τους στην εφαρμογή αποτελεσματικών διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών μεθόδων. Τα ευρήματα της μελέτης τους αποκάλυψαν ένα χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών στρατηγικών, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, και της πρακτικής εφαρμογής τους. Αυτό το συμπέρασμα, σύμφωνα με τους ίδιους, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταρτίζονται κατάλληλα, ώστε να διαρθρώνουν διδακτικές παρεμβάσεις και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξειδικεύονται στη διαφοροποίηση αυτών των πρακτικών, ώστε να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην τάξη.

Αυτό ακριβώς επιδιώκεται μέσω της παρούσας διατριβής, καθώς στόχος της είναι η ανάδειξη εκπαιδευτικών προτάσεων και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Για πρώτη φορά σε αυτή τη μελέτη αξιοποιούνται στοιχεία από το πεδίο της νευροεκπαίδευσης, σχετικά με τη διαφοροποίηση των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της εφαρμογής πολυαισθητηριακών βιωματικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίες προάγουν ορισμένες νευροαναπτυξιακές δεξιότητες. Σύμφωνα με την Coch (2018), αν και η μάθηση πραγματοποιείται μέσω του εγκεφάλου και ενώ οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στην πραγμάτωσή της, στην πλειονότητα τους δεν γνωρίζουν πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος, ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλα τα διδακτικά τους προγράμματα. Προσθέτει, ακόμα, ότι σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τη σύνδεση ανάμεσα στη νευροεπιστήμη, τη μάθηση και τη διδασκαλία πρέπει να είναι σε θέση να ενεργούν ουσιαστικά ως ερευνητές στις σχολικές αίθουσες, εξετάζοντας συστηματικά τόσο τη διδασκαλία όσο και την πορεία της μάθησης μέσω της έρευνας δράσης και της ανάλυσης δεδομένων αξιολόγησης.

Στο χώρο της εκπαίδευσης υφίστανται αρκετές παρερμηνείες σχετικές με το πεδίο της νευροεπιστήμης. Τόσο οι Papadatou-Pastou, Haliou, και Vlachos (2017), όσο και οι Karakus, Howard-Jones, και Jay (2015) σε έρευνες τους υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν με λανθασμένο τρόπο στην εκπαιδευτική πράξη στοιχεία από τη νευροεκπαίδευση, καθώς διακρινίζουν «μύθους», όπως ότι οι μαθητές μαθαίνουν με έναν συγκεκριμένο τύπο (οπτικός ή ακουστικός τύπος μάθησης), ότι υπάρχουν κρίσιμες περιόδους ζωής όπου οι μαθητές δύνανται να μάθουν, ότι χρησιμοποιείται μόνο το 10% του εγκεφάλου, ενώ ενστερνίζονται τη εγκεφαλική ασυμμετρία (επικυριαρχία του αριστερού ή δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου). Μέσω της παρούσας διατριβής επιχειρείται να κατανοηθεί καλύτερα η συνεισφορά της νευροεπιστήμης στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Papadatou-Pastou και συν. (2017). Σύμφωνα με τον Gardner (2009), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επαρκείς γνώσεις και εξοικείωση με τα αντικείμενα άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις πολλαπλές απαιτήσεις του έργου τους. Στην έρευνα μας διαμορφώνουμε και εφαρμόζουμε σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες διαφοροποιημένο πρόγραμμα, εμπλουτισμένο με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες από τις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, γνωρίζοντας ότι οι

μαθητές είναι σχεδόν αδύνατο να επεξεργαστούν αποκλειστικά πληροφορίες μέσω μιας μοναδικής αισθητηριακής οδού, έχοντας επίγνωση της πλαστικότητας του ανθρώπινου εγκεφάλου που δύναται να αλλάζει διαρκώς ανάλογα με τα ερεθίσματα που προσλαμβάνονται από το περιβάλλον (Allee-Herndon & Roberts, 2018; Coch, 2018), και στοχεύοντας στην ενεργοποίηση δεξιοτήτων μνήμης και στην ενίσχυση της προσοχής τους (Sousa & Tomlinson, 2011).

Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα αυτής της έρευνας αποτελεί και η προώθηση της ένταξης των μαθητών αυτών στη δευτεροβάθμια σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινότητα, μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες για την κατανόηση κανόνων λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Chen (2017), η γλώσσα είναι ένα απαραίτητο εργαλείο στην ένταξη αυτή, καθώς μέσω αυτής κατανοούνται και μεταφέρονται λεκτικά μηνύματα. Συνεπώς, προτείνεται οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για την απόκτηση και βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων να είναι συνεχείς μέσω του ενταξιακού γραμματισμού.

Το 2012, σε εθνικό επίπεδο, η Συνεδρίαση της Ολομέλειας της Βουλής με νόμο υπ' αριθμό 4074 προέβη στην κύρωση της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 24, ορίζεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη δεσμεύονται να μη αποκλείουν τα άτομα αυτά από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρέχοντάς τους εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης, ώστε να μεγιστοποιηθεί η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη με στόχο την πλήρη εκπαιδευτική τους ένταξη (Νόμος 4074, 2012). Ακόμα, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την ειδική αγωγή, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξήθηκαν στην Ελλάδα το διάστημα 2010 - 2012 κατά 20% (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Από αυτούς φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις εντός των γενικών σχολείων 26.350 μαθητές με ΕΕΑ, ενώ 1.800 φοιτούσαν στις γενικές τάξεις. Αντίστοιχα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο το ποσοστό αυτό αυξάνεται συνεχώς (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2018). Παρόλα αυτά, ο Black (2019), επισημαίνει ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν προωθείται όσο θα έπρεπε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς παρατηρεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς συνεχίζουν να φοιτούν σε δομές αμιγώς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο ίδιος ερευνητής θεωρεί ότι στα σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης η διαδικασία της ένταξης

παρεμποδίζεται εξαιτίας της δόμησης των σχολείων και της οργάνωσης του προγράμματος σπουδών, αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, που διαμορφώνονται ανάλογα με τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, καθώς και λόγω της έλλειψης επαρκών γνώσεων και κατάρτισης.

Οι Round, Subban, και Sharma (2016), επιπλέον, υποστήριζαν ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από έντονη διστακτικότητα, που εύλογα επηρεάζει τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα των συγκεκριμένων μαθητών. Σύμφωνα με τους ίδιους, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται ένας παραδοσιακός τύπος διδασκαλίας που θέτει ως προτεραιότητα τη διεκπεραίωση του προγράμματος σπουδών και όχι τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Στη μελέτη τους, όπου συμμετείχαν 158 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες ανησυχούν ως προς την εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων εξαιτίας της έλλειψης χρόνου για τον σχεδιασμό εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και λόγω της έλλειψης πόρων, όπως εξειδικευμένο προσωπικό και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό. Επίσης, διαπίστωσαν ότι οι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να στερούνται ικανοτήτων και δεξιοτήτων, εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης και των σχετικών γνώσεων. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών ενισχύονται και από έρευνες σε εθνικό επίπεδο, όπου μελετούνται μοντέλα ενταξιακών προγραμμάτων, όπως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Strogilos & Tragoulia, 2013· Strogilos, Tragoulia, & Kaila, 2015). Σύμφωνα με τους Strogilos και Tragoulia (2013), για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου συνδιδασκαλίας, οι βασικοί παράγοντες υλοποίησης και επίτευξής του είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα φέρουν εις πέρας το ρόλο τους, θα αναλάβουν τις ευθύνες τους και θα συνεργαστούν με τους γονείς. Σημαντικοί παράγοντες, επίσης, είναι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αυξημένα επίπεδα συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων με κοινό σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων, η κατάλληλη εξατομίκευση ή διαφοροποίηση του προγράμματος στις περιπτώσεις των μαθητών με δυσκολίες και η εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Η παρούσα έρευνα, συνεπώς, έχει ως στόχο τη διερεύνηση της διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, προκειμένου να ενταχθούν στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προκύπτει, πρώτον, η ανάγκη για την ανάδειξη παιδαγωγικών εργαλείων που θα υποστηρίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών αυτών. Δεύτερον, διερευνάται μέσω της μεθοδολογίας η εφαρμογή πολυαισθητηριακών βιωματικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας για την προαγωγή δεξιοτήτων στις νευροαναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης, προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές στα φιλολογικά μαθήματα. Τρίτον, εξετάζεται η διαδικασία ομαλής ένταξής τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Στο πρώτο μέρος της διδακτορικής διατριβής παρουσιάζεται η ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους καταγράφεται η εννοιολογική κατανόηση του όρου «νοητική αναπηρία». Πιο συγκεκριμένα, συζητείται η αναθεώρηση του όρου με βάση το ιατρικό μοντέλο και τα διεθνή ταξινομικά συστήματα ψυχικών νόσων και διανοητικών διαταραχών, η αιτιολογία και η ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο, καθώς και η μετεξέλιξη του όρου με βάση το ανθρωποκεντρικό μοντέλο. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής αναπηρίας, αναφορικά με τις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα φιλολογικά και γλωσσικά μαθήματα της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις παιδαγωγικές θεωρίες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, στην ειδική παιδαγωγική για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες, στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, στις θεωρίες μάθησης για τις γλωσσικές δεξιότητες, στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών και νέων με νοητικές αναπηρίες και στην ειδική διδακτική μεθοδολογία με παιδαγωγικό εργαλείο το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η συμβολή της νευροεπιστήμης στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η σύνδεση της νευροεκπαίδευσης με τη μαθησιακή ετοιμότητα, προσδιορίζονται οι νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης, ενώ τονίζεται η συμβολή

των αισθητηριακών στρατηγικών και μεθόδων μίμησης στη νευροεκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της έρευνας εξετάζεται το πρόβλημα της εκπαίδευσης των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, οι οποίοι αποκλείονται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά το έλλειμμα των μαθητών να κατανοήσουν τους κανόνες ένταξης που διέπουν τη σχολική κοινότητα, ενώ δίνεται έμφαση στα προβλήματα προσαρμοσμένης και λειτουργικής συμπεριφοράς, καθώς και στους περιορισμούς που προκύπτουν κατά τη σχολική ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γίνεται, επίσης, αναφορά στα ελλείμματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς, ως προς τις συναλλαγές των μαθητών με νοητικές αναπηρίες με άλλα άτομα σε κοινοτικούς σταθμούς. Τέλος, καταγράφεται η οικοσυστημική θεωρία του Urie Bronfenbrenne και τα ενταξιακά προγράμματα που βασίζονται στην παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, περιγράφεται η σκοπιμότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, τα ερευνητικά εργαλεία, οι συμμετέχοντες της έρευνας, η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο τρίτο μέρος της μελέτης παρουσιάζονται αναλυτικά, σε έξι κεφάλαια, τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα ποιοτικά, ποσοτικά και βιβλιογραφικά δεδομένα. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται αυτά που αφορούν στη σχέση μεταξύ της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας γλωσσικών δεξιοτήτων και του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα που αναφέρονται στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου για μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας για μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα

που αφορούν στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων για μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πέμπτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται τα αποτελέσματα για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης για μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με παιδαγωγικό εργαλείο το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο τέταρτο μέρος της έρευνας καταγράφονται τα συμπεράσματα της διδακτορικής διατριβής, τονίζοντας ότι το παιδαγωγικό εργαλείο το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υποστηρίζει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα υπογραμμίζεται ακόμα η σημασία της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων με βιωματικές πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Τέλος, αναδεικνύεται η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με έμφαση στην κατανόηση κειμένων που προάγουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο παράρτημα της διδακτορικής διατριβής περιλαμβάνονται ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στη μεθοδολογία όπως: (α) τα έντυπα πρωτόκολλα της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης για την πρώτη φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (β) τα έντυπα των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, σχετικά με τις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ορίζονται από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, καθώς και τις γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για τη δεύτερη φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (γ) το έντυπο σχεδίου

δόμησης του διδακτικού προγράμματος για την τρίτη φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (δ) το πρότυπο διαφοροποιημένο υλικό για την τέταρτη φάση Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και (ε) τα έντυπα της διδακτικής αλληλεπίδρασης και καθημερινής καταγραφής για την πέμπτη φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Παρατίθενται επιπλέον το έντυπο ερωτηματολογίου για τους ενήλικες και η συνοδευτική επιστολή για τη συμπλήρωσή του. Τέλος, περιλαμβάνεται η υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986 για τους γονείς, οι συμπληρωμένες λίστες ελέγχουν βασικών δεξιοτήτων της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης των συμμετεχόντων της έρευνας, καθώς επίσης και το οπτικό υλικό από την ενεργή ερευνητική και εκπαιδευτική δράση.

Πρώτο μέρος: βιβλιογραφική ανασκόπηση

2. Πρώτο κεφάλαιο: Η κατανόηση της νοητικής αναπηρίας

2.1. Ιστορική εξέλιξη της Νοητικής Αναπηρίας

Οι αντιλήψεις για τη νοητική αναπηρία, διαχρονικά και ιστορικά, επηρεάστηκαν από τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικές, θρησκευτικές και οικονομικές συνθήκες. Η κατανόησή της εξελίχθηκε μέσα στο χρόνο – από την αρχαιότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων που έφεραν το «στίγμα», στην ελεημοσύνη και τη φιλανθρωπία, κατά την περίοδο της αναγέννησης, έως την απόκτηση, στις μέρες μας, εκπαιδευτικών δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών.

Στη διάρκεια της αρχαιότητας κυριάρχησε η ευγονική αντίληψη, που ήθελε μια κοινωνία απαλλαγμένη από «αποκλίνοντα» άτομα (Gargiulo & Bouck, 2017). Συνεπώς, τα βρέφη με νοητική αναπηρία οδηγούνταν στον θάνατο, όπως στην αρχαία Σπάρτη, όπου το πρότυπο του πολίτη χαρακτηριζόταν από σωματική δύναμη και νοητική ικανότητα. Έτσι, τα αδύναμα ή παραμορφωμένα βρέφη ρίχνονταν σε βαθιές χαράδρες σύμφωνα με το νομοθετικό έργο του Λυκούργου (Πλούταρχος, 1992), ενώ στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη κρινόταν αναγκαίο να απαγορευτεί η διατροφή των αναπήρων βρεφών (Αριστοτέλης, 1993). Ωστόσο, με τον αρχαίο ρήτορα Δημοσθένη διαμορφώθηκε η αντίληψη ότι η αιτία της αναπηρίας δεν είναι θεϊκής προέλευσης, αναγνωρίζοντας για πρώτη φορά την ανάγκη για την αντιμετώπισή της σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο της αναπηρίας (Πλούταρχος, 1993· Χρηστάκης, 2006).

Στη μεσαιωνική περίοδο επικράτησε το θεοκρατικό μοντέλο αντίληψης του τρόπου ζωής. Με βάση αυτό οι εκκλησίες εγκαθίδρυν μοναστήρια ή άσυλα ως καταφύγιο για τα άτομα με νοητική αναπηρία τα οποία αποκαλούνταν «παιδιά του θεού» (Mutua, Siders, & Bakken, 2011). Την ίδια περίοδο, ωστόσο, σε ορισμένες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες τα άτομα αυτά ταυτίστηκαν με τον σατανά και την αμαρτία, ενώ η συνήθης θεραπεία τους ήταν ο ξυλοδαρμός, η φυλάκιση, ακόμα και ο θάνατος (Gargiulo & Bouck, 2017). Η συνεισφορά του Μεσαίωνα στην κατανόηση της νοητικής αναπηρίας έρχεται από ένα διάταγμα που ψήφισε ο βασιλιάς Εδουάρδος Β΄ της Αγγλίας το 1324. Το διάταγμα περί προστασίας της ιδιοκτησίας των ατόμων με νοητική αναπηρία αναφερόταν σε αυτούς ως “idiots” (καθυστερημένοι), διακρίνοντάς τους από τους ψυχικά ασθενείς (mental illness) (Mutua και συν., 2011).

Στην αναγεννησιακή περίοδο, η νοητική αναπηρία αποτέλεσε το μέσο μιας προσοδοφόρας επιχείρησης. Καθώς το εμπόριο ανθούσε και ο άνθρωπος επιθυμούσε όλο και περισσότερα υλικά αγαθά, δημιουργήθηκε μεγαλύτερο κοινωνικό χάσμα ανάμεσα στους οικονομικά ευκατάστατους και τους φτωχούς, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα εν λόγω άτομα οδηγήθηκαν στην επαιτεία ή αξιοποιήθηκαν από επαγγελματίες ζητιάνους, εξ ου και η αναφορά “handicap” (cap in hand), που περιγράφει τον ζητιάνο, ο οποίος στέκεται στο δρόμο κρατώντας στο χέρι ανάποδα το καπέλο και ζητώντας ελεημοσύνη από τους περαστικούς (Mutua και συν., 2011). Η Αναγέννηση αποτέλεσε ένα ουσιαστικό βήμα προόδου γεφυρώνοντας τον Μεσαίωνα με τον Διαφωτισμό, στη διάρκεια του οποίου επήλθε επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλήφθηκαν τον κόσμο και τον ρόλο τους μέσα σ’ αυτόν, αναπτύσσοντας θεωρίες ορθολογισμού και εμπειρισμού και αμφισβητώντας παραδόσεις και προκαταλήψεις περασμένων ετών (Winzer, 1993). Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση της νοητικής αναπηρίας πήρε τη μορφή φιλανθρωπίας ως μια κίνηση σεβασμού προς τον άνθρωπο (Gargiulo & Bouck, 2017). Σε αυτό συντέλεσε και η διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη που συντάχθηκε στο Παρίσι στις 26 Αυγούστου 1789 (Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, 1789).

Τον Διαφωτισμό διαδέχθηκε μια περίοδος ελπίδας για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι επιστημονικές εξελίξεις συνέβαλαν σε έναν πιο σαφή ορισμό στην προσπάθεια κατανόησης των ατόμων με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, το επίκεντρο των ερευνών για τη νοητική αναπηρία μετατοπίστηκε για πρώτη φορά στο πεδίο της ειδικής αγωγής (Gargiulo & Bouck, 2017). Ο Jean-Etienne Dominique Esquirol διαχώρισε την ψυχική ασθένεια ορίζοντάς την ως άνοια (dementia) και τη νοητική αναπηρία ως νοητική βλάβη (amentia) (Gargiulo & Bouck, 2017). Την ίδια περίοδο ο Jean-Marc Garpard Itard εισήγαγε το παιδαγωγικό τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με νοητική αναπηρία. Ο Itard με την υποστήριξη της Γαλλικής Ακαδημίας Επιστημών ενίσχυσε τις αισθητηριακές, γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες του νεαρού Victor κάνοντας πράξη τις θεωρίες μεγάλων φιλοσόφων όπως του Jean-Jacques Rousseau (Winzer, 1993). Ο Itard άνοιξε το δρόμο της ειδικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με νοητική αναπηρία και στο παιδαγωγικό του έργο καθορίστηκαν οι ρόλοι του ειδικού παιδαγωγού που υφίστανται ακόμα και σήμερα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Itard, 1990). Ο Eduard Seguin, βαθιά επηρεασμένος

από τον μέντορά του Itard, υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της εκπαίδευσης αυτών των ατόμων και ίδρυσε το 1837 το πρώτο ειδικό σχολείο στο Παρίσι (Winzer, 1993). Επίσης οι παιδαγωγοί J. H. Pestalozzi, R. Cousinet, O. Decroly, M. Montessori και F. Froebel με το έργο τους στα σχολεία συνέβαλλαν στην κατανόηση της νοητικής αναπηρίας (Anstotz, 2012). Ο καθένας τους αφοουγκράστηκε πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις και κατέθεσε ερωτήματα και προβληματισμούς που επηρέασαν τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές για τους εν λόγω μαθητές (Houssaye, 2000).

Η νεότερη περίοδος αποτέλεσε την αφετηρία μιας πιο ανθρώπινης και ομαλοποιημένης ζωής για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Salend & Garrick Duhaney, 2011), καθώς σύμφωνα με τα κανονιστικά κείμενα των κρατών τούς δόθηκαν κοινωνικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα. Στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, η Κοινωνία των Εθνών, που ιδρύθηκε στο Παρίσι μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, έθεσε τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι μετέπειτα σχετικές διακηρύξεις (Commentary on the League of Nations Covenant, 1920), ενώ το 1948 στο Παρίσι συντάχθηκε η Διακήρυξη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), που αναφέρθηκε ρητά στην κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως έναν από τους κύριους σκοπούς της νέας μεταπολεμικής διεθνούς κοινότητας (The universal declaration of human rights, 1948).

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα το 1971 μέσω της διακήρυξης του ΟΗΕ έγινε πια σαφές ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους ανθρώπους (United Nations human rights office of the high commissioner, 1971). Το 1981 στην Ισπανία με τη Διακήρυξη Sundberg, στη μνήμη του Nils-Ivar Sundberg, υπεύθυνου του προγράμματος για την ειδική αγωγή της Ουνέσκο κατοχυρώθηκε το δικαίωμα τους να συμμετέχουν σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κατάρτισης (Δροσινού, 2005). Επιπλέον, αναδείχθηκε η ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων εκπαιδευτικών σε προγράμματα με σκοπό την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον και την εργασία (UNESCO-Education, 1981). Στην παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα τα συμμετέχοντα κράτη δεσμεύτηκαν όχι μόνο για την κοινωνική αλλά και για τη σχολική τους ένταξη εφαρμόζοντας μια κοινή πολιτική προς ένα «σχολείο για όλους» (Φλωράτου, Κακογιαννάκη, Ζερβογιάννη, Αστέρη, & Γραββάνη, 1994).

Τον 21^ο αιώνα και συγκεκριμένα το 2010 στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Ρουμανίας αποφασίστηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) και την Ευρωπαϊκή

Ένωση (ΕΕ) σχέδιο μέριμνας για τη μεταφορά της φροντίδας των νοητικά αναπήρων από τα ιδρύματα στην κοινότητα με στόχο την οριστική αποϊδρυματοποίησή τους (World Health Organization, 2010). Σύμφωνα με τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ που προκηρύχθηκε επίσημα το 2000 και αναθεωρήθηκε το 2016 τα Κράτη-Μέλη έχουν στόχο να εξασφαλίσουν την αυτονομία και την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων, 2016). Σημαντική προώθηση στο θέμα αυτό δόθηκε στο Παγκόσμιο Συνέδριο στη Λισαβόνα, όπου ορίστηκε η διεθνής πολιτική ατζέντα για πιο δίκαια εκπαιδευτικά συστήματα και νέες εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινότητα (Rodrigues, Lima-Rodrigues, Ainscow, & Santos, 2015). Τέλος, στο 5^ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο που διεξήχθη στην Αθήνα τον Ιούλιο του 2018 από την «International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities» αναδείχθηκε η ανάγκη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Kristiansen, 2018).

Η Ελλάδα, συγκριτικά με την Ευρώπη, στο ζήτημα της νοητικής αναπηρίας καθυστέρησε λόγω πολιτικών και κοινωνικών συγκυριών (Στασινός, 2016). Μέχρι τη δεκαετία του 1930 τα άτομα με νοητική αναπηρία θεωρούνταν υποδεέστερα, τόσο από εκπαιδευτικής όσο και από κοινωνικής οπτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η ανάγκη για την εκπαίδευσή τους αποτυπώθηκε για πρώτη φορά το 1929 στον άρθρο 11 του νόμου «περί εκπαιδύσεως των πνευματικώς ανωμάτων» (Νόμος 4397, 1929). Το 1937 ιδρύθηκε το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδών», το οποίο μετονομάστηκε το 1938 σε «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» με διευθύντρια την Ρόζα Ιμβριώτη (Νόμος 1049, 1938). Η Ιμβριώτη στο συγγραφικό της έργο «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά» τόνισε για πρώτη φορά στην Ελληνική επικράτεια την ανάγκη «θεραπευτικής παιδαγωγικής» για τα άτομα με νοητική αναπηρία αναδεικνύοντας το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού στα ειδικά σχολεία (Ιμβριώτη, 1939).

Η θεσμική και νομική οργάνωση για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική αναπηρία συνεχίστηκε το 1957 με τη σύσταση Επιτροπής Παιδείας, η οποία επισήμανε την καθυστέρηση ως προς την εκπαιδευτική μέριμνα των παιδιών αυτών στην ελληνική κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Το 1962 ιδρύθηκε το «Στουπάθειον», το πρώτο «Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής για ασκήσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά» στην Ελλάδα (Καλαντζής, 2002· Χρηστάκης, 2018).

Δέκα χρόνια αργότερα συστάθηκε το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως» του Υπουργείου Παιδείας με θέμα την ίδρυση ειδικών σχολείων σε όλη τη χώρα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στη μεταπολίτευση κατοχυρώθηκαν τα δικαιώματα του μειονεκτικού ατόμου, παρέχοντάς του δωρεάν παιδεία και το δικαίωμα να συμμετέχει στη οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας (Συνταγμα της Ελλάδος, 1974). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ψηφίστηκε νόμος για την παροχή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στους μαθητές με νοητική αναπηρία (Νόμος 1143, 1981). Ωστόσο, ο νόμος επικρίθηκε εξαιτίας του εκπαιδευτικού διαχωρισμού που έκανε μεταξύ αναπήρων και μη. Μόλις το 1985 η ειδική αγωγή αποτέλεσε μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με το άρθρο 32 της σχετικής νομοθεσίας (Νόμος 1566, 1985). Τέλος, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με Προεδρικό Διάταγμα διαμορφώθηκε μετά από επτά έτη επιστημονικής μελέτης και έρευνας σε σχολικές μονάδες της γενικής και της ειδικής αγωγής το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις απαραίτητες δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτών με νοητική αναπηρία (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), 1996).

Στο μεταίχμιο του 21ου αιώνα η ελληνική κοινωνία ακολούθησε τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Το 2000 με σχετικό νόμο προωθήθηκε η σχολική ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία με την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και τη μετονομασία των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης (Νόμος 2817, 2000). Το 2008 με νέα νομοθεσία θεσπίστηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τα οποία αξιολογούνταν και διαγιγνώσκονταν από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) (Νόμος 3699, 2008). Σύμφωνα με τη ίδια νομοθεσία, η ελληνική πολιτεία δεσμεύτηκε για την παροχή ίσων ευκαιριών, την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση, αλλά και την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή των μαθητών με νοητική αναπηρία. Τέλος, το 2018 ορίστηκε ως αρμόδιος φορέας εκπαιδευτικής πιστοποίησης της νοητικής αναπηρίας το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Νόμος 4547, 2018).

2.2. Η αναθεώρηση του όρου Νοητική Αναπηρία με βάση το ιατρικό μοντέλο και τα διεθνή ταξινομικά συστήματα ψυχικών νόσων και διανοητικών διαταραχών

Ο όρος Νοητική Αναπηρία δεν είναι εύκολο να οριστεί καθώς αποτελεί πολύπλοκη και πολύπλευρη έννοια (Gargiulo & Bouck, 2017). Ένας από τους τρόπους κατανόησης της αναπηρίας βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο. Αυτό προσδιορίζει το άτομο με βάση το έλλειμμά του σε σχέση με ό,τι θεωρείται φυσιολογικό κατά το μέσο όρο, το οποίο είτε είναι εγγενές είτε προέρχεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και επηρεάζει το βιολογικό του σύστημα (Massoumeh & Leila, 2012). Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, το έλλειμμα καταστέλλει ή περιορίζει τις δυνατότητες του ατόμου στο να αποκτήσει βιώματα, εμπειρίες, να συνάψει σχέσεις ή να εκτελέσει καθήκοντα και υποχρεώσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η αναπηρία ταυτίζεται με την ασθένεια και ως εκ τούτου το άτομο που τη φέρει χρειάζεται θεραπεία με βάση τη διάγνωση, ώστε να καταφέρει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του χωρίς το τελευταίο να τροποποιηθεί. Η ιατρική διάγνωση προσδιορίζει την αναπηρία, την ταξινομεί, την εισάγει στη νομοθεσία που διέπει τις κρατικές υπηρεσίες και αποτελεί το κλειδί για τη θεραπεία ή την αποκατάστασή της (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ακόμα, έχει αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές επιλογές, καθώς καθορίζει την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία σε δομές ΕΑΕ (Haegele & Hodge, 2016). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός δυαδικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αντικατοπτρίζεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την κατάρτιση ενός εξειδικευμένου προσωπικού επαγγελματιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ιστορικά, οι ορισμοί για τη νοητική αναπηρία έχουν προβάλλει το έλλειμμα της νοημοσύνης του ατόμου. Αρχικά, στους νοητικά ανάπηρους αποδιδόταν ο όρος “idiot” ο οποίος αργότερα αποτέλεσε υποκατηγορία της νοητικής αναπηρίας (Winzer, 1993). Ο όρος “idiot” (από την αρχαία ελληνική λέξη «ιδιώτης») αποδιδόταν στον άτομο που στερείται εξυπνάδας και λογικής (Συνοδινού, 2001). Ο Winzer (1993), ο οποίος προέβη σε μία εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον προσδιορισμό του ιδρυματοποιημένου πληθυσμού με νοητική αναπηρία, υποστηρίζει ότι έχουν δοθεί και άλλοι ορισμοί, όπως “idiotcy”, “imbecility” και “moronity”. Στον όρο “idiotcy” αποδιδόταν η έννοια του σοβαρού νοητικού ελλείμματος (ιδιωτεία), στον όρο “imbecility” η έννοια της αδύναμης νοητικής ικανότητας (αδυναμία), ενώ ο όρος “moronity” αναφερόταν στην ήπια νοητική καθυστέρηση (μωρός/αμβλύνους) (Reber, 1995).

Η σημαντικότερη αλλαγή σε αυτό το πεδίο σημειώθηκε το 1961, όταν η Αμερικανική Ένωση Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Mental Retardation) εισήγαγε τον όρο “mental retardation” (νοητική καθυστέρηση) για να αντικαταστήσει τους προηγούμενους όρους που θεωρούνταν υποτιμητικοί (Harris & Greenspan, 2016). Ο ορισμός του 1961 εισήγαγε δύο κριτήρια για την κατανόηση της νοητικής αναπηρίας: τη νοητική ικανότητα και την προσαρμοστική συμπεριφορά (Harris & Greenspan, 2016). Σύμφωνα με τον εν λόγω ορισμό, η νοητική καθυστέρηση ορίστηκε κάτω από 85 Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient/IQ), ο οποίος θεωρήθηκε τότε ως όριο μεταξύ της κανονικής και της υπολειπόμενης νοημοσύνης. Ακόμα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο ορισμό η νοητική καθυστέρηση θα έπρεπε να εμφανίζεται στη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου η οποία φτάνει έως και το 16^ο έτος της ηλικίας. Το 1973, ο Grossman προσδιόρισε τη νοητική καθυστέρηση κάτω από 70 (68) IQ και επέκτεινε την αναπτυξιακή περίοδο μέχρι το 18^ο έτος της ηλικίας ενός ατόμου, ενώ το 1985 ορίζεται ως ανώτερο όριο νοητικής ικανότητας το 70-75 IQ (Gargiulo & Bouck, 2017). Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1992, ο ίδιος οργανισμός αναφέρθηκε στον όρο “mental retardation”, σύμφωνα με τον οποίο η νοητική καθυστέρηση ορίστηκε ως η νοητική ικανότητα κάτω του μέσου όρου (70 IQ) με ταυτόχρονα ελλείμματα σε δύο ή περισσότερους τομείς της λειτουργικής και προσαρμοστικής λειτουργικότητας, όπως είναι η επικοινωνία, η αυτοφροντίδα, η αυτόνομη διαβίωση, ο αυτοπροσδιορισμός, οι κοινωνικές δεξιότητες, η υγεία και ασφάλεια, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, ο ελεύθερος χρόνος και η εργασία (Harris & Greenspan, 2016). Το 2011, ο ίδιος οργανισμός με την ονομασία «American Association on Intellectual and Developmental Disabilities» (AAIDD) πρότεινε τον όρο «νοητική αναπηρία» (Intellectual Disability). Στον εν λόγω ορισμό επαναλήφθηκαν τα διαγνωστικά κριτήρια των προηγούμενων ορισμών δίνοντας περισσότερη έμφαση στο έλλειμμα της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς και αναδεικνύοντας περισσότερο τη συμβολή των υποστηρικτικών υπηρεσιών για την αντιμετώπιση (Gargiulo & Bouck, 2017).

Η υιοθέτηση του όρου «νοητική αναπηρία» απέκτησε δυναμική με την αναθεώρηση δύο μεγάλων ταξινομήσεων ψυχικών διαταραχών (Harris & Greenspan, 2016). Στην πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών και Διανοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) αποδίδεται ο όρος «νοητική αναπηρία» (Intellectual Disability) ή «νοητική

αναπτυξιακή διαταραχή» (Intellectual Developmental Disorder) και αναφέρεται στη διαταραχή που ξεκινάει κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου του ατόμου και περιλαμβάνει ελλείμματα στις νοητικές και προσαρμοστικές συμπεριφορές του (American Psychiatric Association, 2013). Επίσης, η ενδέκατη έκδοση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Revision, ICD-11) αναφέρεται στη νοητική αναπηρία με τον όρο «διαταραχές της νοητικής ανάπτυξης» (Disorders of intellectual development) που οφείλονται σε διαφορετικές αιτίες, οι οποίες προκύπτουν κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Revision, 2018). Τον παραπάνω ορισμό υιοθετεί και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) (World Health Organization, 2018).

Η νοητική ικανότητα αποτελεί ένα πολυσύνθετο σύστημα γνωστικών ικανοτήτων και συμπεριφορών αναφορικά με τις ικανότητες συλλογισμού, επίλυσης προβλημάτων, προγραμματισμού, αφαιρετικής σκέψης, κρίσης, ακαδημαϊκής και εμπειρικής μάθησης, που αναπτύσσονται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013). Η ανάπτυξή της είναι αποτέλεσμα της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ του γενετικού κώδικα και του περιβάλλοντος (Στασινός, 2016). Η μέτρηση της νοημοσύνης με ορισμένα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, ορίζεται ποσοτικά με τον δείκτη νοημοσύνης. Αυτός προκύπτει από το πηλίκο της νοητικής ηλικίας (NH) και της χρονολογικής ηλικίας (XH) του ατόμου επί το αριθμό 100 που ερμηνεύεται ως η μέση τιμή νοημοσύνης του συνολικού πληθυσμού ($NH/XH * 100$). Το συγκεκριμένο αριθμητικό μέγεθος αποτυπώνεται στην καμπύλη κανονικής κατανομής του Gauss (Χρηστάκης, 2006). Στην κορυφή της καμπύλης καταγράφεται ο μέσος όρος της νοημοσύνης του γενικού πληθυσμού και ο αυξημένος ή μειωμένος μέσος όρος κατά μία απόκλιση ή αλλιώς κατά 15 μονάδες οι οποίες δημιουργούν ένα διάστημα μονάδων που θεωρούνται φυσιολογικής νοημοσύνης. Κατά συνέπεια, η νοημοσύνη ενός ατόμου είναι κάτω από το μέσο όρο αν το IQ είναι κάτω από 85 (100-15). Στο φάσμα μεταξύ του 85 και 115 IQ αποδίδεται η φυσιολογική νοημοσύνη, ενώ μεταξύ του 85 και 70 IQ ορίζεται η οριακή νοημοσύνη (Anstotz, 2012).

Παρά την ευρεία χρήση του δείκτη νοημοσύνης στις προνοιακές υπηρεσίες, η χρησιμότητά του αποτελεί ακόμα αμφιλεγόμενο ζήτημα (Gargiulo & Bouck, 2017).

Αυτό οφείλεται αρχικά στην κοινωνική προκατάληψη που πιθανόν να υφίστανται τα άτομα με χαμηλή νοητική ικανότητα. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα ζητήματα που προκύπτουν για την εγκυρότητα και το περιεχόμενο των ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων, καθώς αξιολογούν τη γνωστική νοημοσύνη των μαθητών με νοητική αναπηρία χωρίς να λαμβάνονται υπόψη δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι επίσης γνωστό ότι οι ανθρώπινες επιδόσεις μεταβάλλονται με τον χρόνο, ενώ και η αξιοπιστία των τεστ νοημοσύνης μπορεί να αμφισβητηθεί, καθώς τα αποτελέσματά τους εξαρτώνται από τον ανθρώπινο παράγοντα (Harris & Greenspan, 2016).

Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται στη λειτουργική και προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία έχει σχέση με το πώς το άτομο λειτουργεί και επιλύει προβλήματα καθημερινότητας σε τρεις περιοχές δεξιοτήτων: τις αντιληπτικές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις πρακτικές δεξιότητες (Harris & Greenspan, 2016). Η πρώτη περιοχή δεξιοτήτων περιλαμβάνει δεξιότητες μνήμης, ανάγνωσης, γραφής και επίλυσης προβλημάτων. Η δεύτερη περιοχή περιλαμβάνει ικανότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, τήρησης κανόνων συμπεριφοράς, αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής οργάνωσης. Τέλος, η τρίτη περιοχή περιλαμβάνει ικανότητες αυτονομίας στις δραστηριότητες της καθημερινότητας, ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως φαγητό, τουαλέτα, ντύσιμο, επαγγελματικές δεξιότητες και δεξιότητες φαρμακευτικής αγωγής (American Psychiatric Association, 2013). Συνεπώς, σύμφωνα με τα διεθνή ταξινομικά συστήματα ψυχικών νόσων και διανοητικών διαταραχών τα άτομα διαγιγνώσκονται με νοητικές αναπηρίες ως αποτέλεσμα των επιμέρους ελλειμμάτων που παρουσιάζουν στις δεξιότητες της λειτουργικής και προσαρμοστικής τους συμπεριφοράς (American Psychiatric Association, 2013; International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Revision, 2018).

Σύμφωνα με τους Tassé, Luckasson & Schalock (2016) στους ορισμούς που δόθηκαν κατά καιρούς η νοητική ικανότητα εμφανίζεται πρώτη και έπεται η λειτουργική και προσαρμοστική συμπεριφορά. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η νοητική ικανότητα και η λειτουργική και προσαρμοστική συμπεριφορά θα πρέπει να εξετάζονται διαδοχικά και να θεωρούνται οι περιορισμοί στη νοητική ικανότητα ως το βασικότερο κριτήριο της διάγνωσης για νοητική αναπηρία. Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι η νοητική ικανότητα κατανοήθηκε ως έννοια και ήταν σε θέση να

αξιολογηθεί επισήμως ήδη από το 1900 και συνεπώς έγινε το κριτήριο της διάγνωσης πολύ νωρίτερα από τη λειτουργική και προσαρμοστική συμπεριφορά. Η ταξινόμηση της παρουσίας αυτών των δύο κριτηρίων σε όλα τα διαγνωστικά συστήματα είναι απλώς ιστορική και δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως διαδοχική ή αιτιολογική (Tassé και συν., 2016).

Το τελευταίο κριτήριο έχει άμεση σχέση με την περίοδο της δια βίου ανάπτυξης και εξέλιξης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς τα ελλείμματα της νοημοσύνης και των δεξιοτήτων της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς εμφανίζονται στη διάρκεια της παιδικής, της εφηβικής αλλά και της ενήλικης και γεροντικής ηλικίας (American Psychiatric Association, 2013).

2.3. Αιτιολογία και ταξινόμηση της Νοητικής Αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο

Στη σύγχρονη εποχή η αναπηρία διαφοροποιείται από τη βλάβη και μετατοπίζεται από την ατομική παθολογία στην παθολογία της κοινωνίας (Haeghele & Hodge, 2016). Με βάση το κοινωνικό μοντέλο, ο προσδιορισμός της αιτίας για τη νοητική αναπηρία δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στη βλάβη του ατόμου αλλά και στα κοινωνικά εμπόδια και τις αντιλήψεις αυτών που τον περιβάλλουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι τα οποιαδήποτε «ελλείμματα» στον άνθρωπο μπορούν να ξεπεραστούν με την εξάλειψη των κοινωνικών εμποδίων και την άρση των προκαταλήψεων απέναντι στους ανάπηρους (Haeghele & Hodge, 2016). Αυτή η αλλαγή έχει αποτυπωθεί στην αυξανόμενη κρατική μέριμνα και στη νομοθεσία της εκάστοτε κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Για παράδειγμα, στον αναθεωρημένο πίνακα προσδιορισμού της αναπηρίας στην Ελλάδα η νοητική αναπηρία και η ταξινόμησή της (σε ελαφριά, μέτρια, σοβαρή και βαριά) καθορίζουν τον βαθμό πρόσβασης των ατόμων στην εργασία, την κοινωνική ασφάλιση και τα οικονομικά επιδόματα (Ενιαίος Πίνακας Προσδιορισμού Ποσοστού Αναπηρίας, 2017). Ακόμα, ανάλογα με το ποσοστό της νοητικής αναπηρίας του ατόμου παρέχονται δωρεάν ειδικές θεραπείες υγείας (όπως ειδική διαπαιδαγώγηση, λογοθεραπεία και ψυχοθεραπεία) από τον Εθνικό Οργανισμό Παροχών Υπηρεσιών Υγείας (ΕΟΠΥΥ). Το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, από την άλλη μεριά, αποτυπώνεται και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, αφού το παιδαγωγικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την παθολογία του ατόμου στον εντοπισμό των αιτιών της «αναπηροποίησης» των

λειτουργιών και των εγγενών δυσκολιών του εκπαιδευτικού συστήματος να τις αντιμετωπίσει (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο καλλιεργήθηκε η φιλοσοφία για τη χωροταξική διαμόρφωση, ενός ενταξιακού σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες για ΕΑΕ των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, το σχολείο αποτελεί σημαντικό κοινοτικό σταθμό στις καθημερινές συναλλαγές των μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε σχέση με τον τόπο που κατοικεί και διαβιεί.

Η κατανόηση της νοητικής αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο προέκυψε τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Σύμφωνα με τους Schalock & Luckasson (2013), αυτό οφείλεται πρώτον στο γεγονός ότι η έρευνα για την κοινωνική κατασκευή της νοητικής αναπηρίας έχει αναδείξει τις κοινωνικές και πολιτικές στάσεις ως βασικούς παράγοντες. Δεύτερον, η παλιότερη διάκριση μεταξύ βιολογικών και ψυχοκοινωνικών αιτιών της νοητικής αναπηρίας έχει αποδυναμωθεί και, τρίτον, οι ερευνητές έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν την πολυδιάστατη λειτουργία του ατόμου. Συνεπώς, στη σύγχρονη εποχή, προτείνεται ένα σύστημα ταξινόμησης των αιτιολογικών παραγόντων της νοητικής αναπηρίας που ονομάζεται πολυπαραγοντικός ή πολύ-αιτιακός (Στασινός, 2016). Επεκτείνεται, λοιπόν, ο κατάλογος των αιτιών της νοητικής αναπηρίας ανάλογα με το είδος των παραγόντων. Η αιτιολογία και η ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο αναφέρονται σε παράγοντες που συνδέονται με την οργανική δυσλειτουργία του σώματος (βιοϊατρικοί), σε κοινωνικούς παράγοντες, σε παράγοντες συμπεριφοράς και σε εκπαιδευτικούς παράγοντες. Επίσης, οι αιτίες ταξινομούνται και με βάση τον χρόνο εμφάνισής τους, σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές αιτίες (Schalock, 2011).

Οι προγεννητικές αιτίες μπορούν να προκύψουν από τη σύλληψη μέχρι τη γέννηση του νεογνού (Κρασανάκης, 2009). Σε αυτή την ομάδα οι βιοϊατρικοί παράγοντες περιλαμβάνουν ανωμαλίες χρωμοσωμάτων, όπως η τρισωμία 21, η ασθένεια του ευθραύστου Χ και οι ασθένειες γενετικής προέλευσης που σχετίζονται με τα σύνδρομα, Rett, Prader Willi και Williams. Επίσης, στις προγεννητικές αιτίες συγκαταλέγονται οι ανωμαλίες μεταβολισμού, όπως η φαινυλκετονουρία και ο κληρονομικός υποθυρεοειδισμός (Χρηστάκης, 2006). Στις μέρες μας, οι παραπάνω ανωμαλίες εντοπίζονται μέσω μεθόδων προγεννητικής διάγνωσης όπως η εξέταση του αμνιακού υγρού (αμνιοκέντηση), η ανίχνευση χρωμοσωμικών διαταραχών, το υπερηχογράφημα και η εμβρυοσκόπηση (Galland & Galland, 1997). Στους

κοινωνικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται η φτώχεια, ο υποσιτισμός της μητέρας και η ενδοοικογενειακή βία (Foreman, 2009). Οι παράγοντες συμπεριφοράς σε αυτή την κατηγορία αιτιών αναφέρονται στη χρήση ναρκωτικών ουσιών από τους γονείς, στη γονεϊκή ανωριμότητα και στο σύνδρομο του εμβρυϊκού αλκοολισμού (Galland & Galland, 1997; Schalock, 2011). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παράγοντες συνδέονται με την έλλειψη ικανότητας των γονέων να διαχειριστούν τα προγεννητικά-ιατρικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της κύησης και με την ελλιπή εκπαίδευση των γονέων (Schalock, 2011).

Η περιγεννητική περίοδος περιλαμβάνει τις τελευταίες μέρες της εμβρυϊκής ζωής, τον τοκετό και τις πρώτες εβδομάδες της εξωμήτριας ζωής. Στους βιοϊατρικούς παράγοντες συγκαταλέγονται ο παρατεταμένος τοκετός, το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η πρόωρη γέννηση και επιπλοκές όπως η ανοξία ή περιγεννητική ασφυξία λόγω περιέλιξης και σύσφιξης του ομφάλιου λώρου (Gargiulo & Bouck, 2017). Ακόμα, σε αυτή την ομάδα παραγόντων συμπεριλαμβάνονται οι αιτίες που προκύπτουν μετά τη γέννηση του νεογνού, όπως η υποξία, η επιληψία και το σύνδρομο αναπνευστικής δυσχέρειας (Χρηστάκης, 2006). Σύμφωνα με τον Schalock (2011) στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγεται η μη πρόσβαση των γονιών σε ιατρική φροντίδα κατά την περίοδο του τοκετού, στους παράγοντες συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνεται η έλλειψη φροντίδας ή και εγκατάλειψης του νεογνού, ενώ σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι περιγεννητικές αιτίες συνδέονται με την ελλιπή γνώση των γονέων να παραπέμψουν το νεογνό για ιατρικά ζητήματα στις αρμόδιες υπηρεσίες.

Οι μεταγεννητικές αιτίες προκύπτουν καθ' όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου ενός παιδιού. Σε αυτή την περίοδο οι βιοϊατρικοί παράγοντες συνδέονται με το γεγονός ότι το ανοσοποιητικό σύστημα του παιδιού είναι αρκετά ευαίσθητο και ο εγκέφαλός του μπορεί να προσβληθεί εύκολα από μια λοίμωξη, μια δηλητηρίαση ή να υποστεί έναν τραυματισμό (Galland & Galland, 1997). Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω ομάδα αιτιών περιλαμβάνονται οι τοξικές ουσίες, όπως ο μόλυβδος και ο υδράργυρος, που μπορούν να μολύνουν τον οργανισμό, αλλά και λοιμώξεις, όπως μηνιγγίτιδα ή εγκεφαλίτιδα (Gargiulo & Bouck, 2017). Ακόμα, οι σοβαρές επιληπτικές κρίσεις μπορεί να συσχετιστούν με τη νοητική αναπηρία και να προκαλέσουν γνωστικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (Foreman, 2009). Οι κοινωνικοί παράγοντες συνδέονται με την κακή διατροφή του παιδιού, τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και την ανεπαρκή υγειονομική περίθαλψη

(Χρηστάκης, 2006). Στους παράγοντες συμπεριφοράς περιλαμβάνονται η παραμέληση φροντίδας εκ μέρους των ενηλίκων και η έλλειψη γνωστικών κινήτρων (Gargiulo & Bouck, 2017). Στους εκπαιδευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η μη έγκαιρη διάγνωση και εκπαιδευτική παρέμβαση, καθώς και οι ανεπαρκείς εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Κρασανάκης, 2009).

Η αιτιολογία και ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο κατανοείται με τα διαγνωστικά εργαλεία DSM-V και ICD-11. Οι νοητικές αναπηρίες ταξινομείται ως εξής: ήπια νοητική αναπηρία (IQ: 50-55 έως 70 περίπου), μέτρια νοητική αναπηρία (IQ: 35-40 έως 50-55), βαριά νοητική αναπηρία (IQ: 20-25 έως 35-40) και πολύ βαριά νοητική αναπηρία (IQ: κάτω του 20-25) (American Psychiatric Association, 2013; International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Revision, 2018).

Η ήπια νοητική αναπηρία (mild intellectual disability) αναφέρεται σε άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, στην εκμάθηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, χρόνου και χρημάτων. Ακόμη, παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα εκτελεστικής λειτουργίας, αφηρημένης σκέψης, βραχύχρονης μνήμης και λειτουργικής χρήσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Επιπλέον, έχουν μειωμένη ικανότητα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στην επικοινωνία και δεν αντιλαμβάνονται αμέσως τον κίνδυνο σε κοινωνικές καταστάσεις. Ωστόσο, μπορούν να αναλάβουν την προσωπική τους φροντίδα, ενώ χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου σε πολύπλοκα καθήκοντα της καθημερινότητας, όπως αγορές, ψώνια και διαχείριση δημόσιων υπηρεσιών (American Psychiatric Association, 2013).

Η μέτρια νοητική αναπηρία (moderate intellectual disability) αναφέρεται σε άτομα των οποίων οι ικανότητες καθυστερούν σημαντικά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών, κατανόησης χρόνου και διαχείρισης των χρημάτων αναπτύσσονται αργά. Γι' αυτά τα άτομα απαιτείται σταθερή υποστήριξη και διδασκαλία ώστε να μάθουν να αυτονομούνται στο ντύσιμο, στο φαγητό και την υγιεινή, στις λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στην εργασία και στην προσωπική ζωή. Παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στην κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά, ωστόσο η γλωσσική τους ικανότητα -αν και μειωμένη- τους βοηθά να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (American Psychiatric Association, 2013).

Η βαριά νοητική αναπηρία (severe intellectual disability) αναφέρεται σε άτομα που κατανοούν περιορισμένα το γραπτό λόγο και τις έννοιες της ποσότητας, των αριθμών, του χρόνου και των χρημάτων. Η υποστήριξή τους απαιτείται να είναι συνεχής για την επίλυση των καθημερινών τους προβλημάτων. Η επικοινωνία τους είναι περιορισμένη, καθώς έχουν φτωχό λεξιλόγιο και εκφράζονται μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις. Κατανοούν την απλή ομιλία, ωστόσο χρειάζονται φροντίδα, υποστήριξη και εποπτεία σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013).

Η πολύ βαριά νοητική αναπηρία (profound intellectual disability) αναφέρεται σε άτομα που μπορούν να αποκτήσουν μόνο οπτικο-ακουστικές δεξιότητες και να αξιοποιήσουν αντικείμενα με στόχο την αυτοφροντίδα, την εργασία και την αναψυχή τους. Εκφράζουν τις ανάγκες τους μέσω της συμβολικής επικοινωνίας, αφού δεν χειρίζονται τον προφορικό λόγο. Απολαμβάνουν τις επαφές τους με τα μέλη της οικογένειάς τους ή γνωστούς και ανταποκρίνονται σε αυτές με χειρονομίες ή συναισθηματικές εκδηλώσεις. Εξαρτώνται στην καθημερινή τους διαβίωση απολύτως από άλλους, όπως είναι τα μέλη της οικογένειας, φροντιστές, εκπαιδευτές και ειδικούς παιδαγωγούς (American Psychiatric Association, 2013).

2.4. Η μετεξέλιξη του όρου Νοητική Αναπηρία με βάση το ανθρωποκεντρικό μοντέλο

Για την αποσαφήνιση του όρου «νοητική αναπηρία» έχουν δοθεί όροι οι οποίοι συνέβαλλαν στη μετεξέλιξη του όρου με βάση το ανθρωποκεντρικό μοντέλο (Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007). Τα τελευταία χρόνια ο όρος “mental retardation” θεωρείται ακατάλληλος, τόσο για τη μη σαφή απόδοση του ελλείμματος όσο και για τη δυσκολία λήψης μέτρων για την υποστήριξη των ατόμων (Mouzakitis, 2012). Ο όρος “mental retardation” αποδίδεται σε αυτόν που μαθαίνει ή λειτουργεί στην καθημερινότητα πιο αργά από τα υπόλοιπα άτομα της ηλικίας του (Mouzakitis, 2012). Η λέξη “mental”, που έχει συνδεθεί με τις διαδικασίες του νου όπως τη σκέψη, τη λογική και το συναίσθημα, συνοδεύτηκε από ουσιαστικά όπως “deficiency” (έλλειψη), “handicap” (κάθε μειονέκτημα ή χαρακτηριστικό που περιορίζει ή εμποδίζει ένα άτομο να εκτελεί διάφορα φυσικά, γνωστικά ή κοινωνικά καθήκοντα, “subnormality” (απόκλιση από το αυτό που θεωρείται κανονικό) και “retardation” (καθυστερημένος ή μειωμένος ρυθμός ανάπτυξης) δημιουργώντας περιφράσεις που

προσδιόριζαν την έννοια της ανικανότητας στα άτομα (Reber, 1995; VandenBos, 2015).

Παρόμοια, αρκετοί ελληνικοί όροι έχουν δοθεί για να ορίσουν τη νοητική αναπηρία. Ο όρος «νοητική ανωριμότητα» δηλώνει το άτομο που δεν έχει φτάσει στην πλήρη ψυχική και πνευματική του ωριμότητα. Ο όρος «νοητική ανεπάρκεια» προσδιορίζει την κακή ή ελλιπή λειτουργία ενός οργάνου του σώματος. Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» περιγράφει το βραδύτερο ρυθμό εξέλιξης των αναπτυξιακών σταδίων που ακολουθεί το άτομο σε σχέση με κάποιον άλλον μέσα σε ένα καθορισμένο χρόνο. Τέλος, ο όρος «νοητική υστέρηση» καθορίζει τη μειονεκτική θέση που παρουσιάζει κάποιος έναντι των άλλων λόγω ελλείψεως βασικών γνωστικών διεργασιών (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012· Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2005).

Πλέον, ο όρος “mental retardation” ή «νοητική καθυστέρηση/ υστέρηση» έχει αντικατασταθεί πρόσφατα από τον όρο “intellectual disability”. Αυτή η μετεξέλιξη του όρου συνδέεται με τη μετατόπιση της οπτικής με την οποία κατανοείται η νοητική αναπηρία σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο. Ο όρος «αναπηρία» έχει γίνει αποδεχτός τόσο από τους παγκόσμιους οργανισμούς όσο και από τα σωματεία των αναπήρων (Mouzakitis, 2012; Νικολαΐδης, 2013). Για παράδειγμα, στο σχέδιο δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την περίοδο 2006-2015 με θέμα την «Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες στον πολιτισμό, τον τουρισμό, τον αθλητισμό και τις δραστηριότητες αναψυχής», που διεξήχθη στο Στρασβούργο, η έννοια της αναπηρίας γίνεται αφορμή για μια επαναπροσέγγιση του τρόπου που καλύπτουμε τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία με απώτερο στόχο την ένταξη τους σε κοινοτικούς σταθμούς (Council of Europe disability action plan, 2015).

Πλέον ο όρος «νοητική αναπηρία» δεν εστιάζει στο έλλειμμα αλλά στον τρόπο αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, τονίζοντας την αξία του ατόμου και την ανάγκη υποστήριξής του (Schalock και συν., 2007). Η Αμερικανική Ένωση Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών τονίζει ότι η αξιολόγηση και ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας είναι προτιμότερο να γίνεται με βάση τις διάφορες διαστάσεις της ανθρώπινης λειτουργίας (Human Functioning) (Gargiulo & Bouck, 2017). Η ανθρώπινη λειτουργία αποτελεί μια ομπρέλα κάτω από την οποία τοποθετούνται η νοητική ικανότητα του ατόμου, η λειτουργική και προσαρμοστική του συμπεριφορά, η υγεία του, που συνδέεται με τη σωματική, κοινωνική και ψυχική ευεξία και η ικανότητα συμμετοχής, η οποία αναφέρεται στην απόδοσή του σε

πραγματικές συνθήκες ζωής και σε πλαίσια δράσης (Luckasson & Schalock, 2013). Τα πλαίσια δράσης εντοπίζονται στο μικροσύστημα, μεσοσύστημα και μακροσύστημα, εντός των οποίων συντελείται πλήθος προσωπικών και περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία σύμφωνα με την οικοσυστημική θεώρηση του Urie Bronfenbrenner (Πετρόγιαννης, 2003). Επιχειρείται για πρώτη φορά, λοιπόν, η κατανόηση της νοητικής αναπηρίας με επίκεντρο τον άνθρωπο, λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη λειτουργία του.

Το πολυδιάστατο ανθρωποκεντρικό μοντέλο της αναπηρίας αποτελεί έναν συγκερασμό του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου με επίκεντρο τον άνθρωπο και τις υπηρεσίες υποστήριξης γύρω από αυτόν (Δροσινού-Κορέα, 2013). Από τη μία πλευρά, καλύπτει τη μονόπλευρη οπτική του ιατρικού μοντέλου, η οποία αντιμετωπίζει την νοητική αναπηρία ως ατομικό πρόβλημα. Από την άλλη πλευρά, συμπληρώνει τη γενική οπτική του κοινωνικού μοντέλου, σύμφωνα με την οποία η κοινωνία είναι η πλέον αρμόδια να άρει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με νοητικές αναπηρίες (Δροσινού-Κορέα, 2013). Προτείνεται, λοιπόν, μέσω του μοντέλου αυτού ο συνδυασμός εξορθολογιστικών μέτρων και εξατομικευμένων δράσεων στην κοινότητα, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των ατόμων με νοητικές αναπηρίες λαμβάνοντας υπόψη και το προσωπικό τους βίωμα (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Αυτή η διαφορετικά βιωμένη εμπειρία αποδείχτηκε μείζονος σημασίας για τη αλλαγή της θεώρησης της νοητικής αναπηρίας. Για παράδειγμα, μέχρι τώρα προτασσόταν η αναπηρία και το περιβάλλον και μετά ο άνθρωπος και οι βιωμένες συναισθηματικές του ανάγκες (Δροσινού-Κορέα, 2017). Σε αρκετές έρευνες τονίζεται ότι μπορεί να διαγιγνώσκεται από τις ψυχιατρικές υπηρεσίες συννοσηρότητα της νοητικής αναπηρίας με συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη στις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες υποστήριξης για τα άτομα που φέρουν τη συγκεκριμένη διάγνωση (Hassiotis, 2018; Einfeld, Ellis, & Emerson, 2011). Τέλος, σύμφωνα με τον Marks (1999), ο οποίος προέβη σε μια κριτική ανάλυση του ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας, τονίζεται ότι η νοητική αναπηρία χρειάζεται να κατανοηθεί ολόπλευρα με βάση το περιβάλλον, το σώμα και την ψυχή του ατόμου. Το να μη λαμβάνεται υπόψη η προσωπική εμπειρία που συνδέεται με συναισθηματικές καταστάσεις δημιουργεί ένα θεωρητικό κενό ως προς την ανάλυση της αναπηρίας.

Στην Ελλάδα το πολυδιάστατο ανθρωποκεντρικό μοντέλο αποτυπώθηκε στο Προεδρικό Διάταγμα του 1996 αναδεικνύοντας την ανάγκη για από-ηλικιοποίηση και από-κατηγοριοποίηση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και προτείνοντας ένα δημοκρατικό σχολείο που δεν κατηγοριοποιεί και δεν διαχωρίζει τους μαθητές με βάση τα ψυχιατρικά και ακαδημαϊκά κριτήρια (Χρηστάκης, 2013). Αντίθετα προτάσσει τις βιωμένες εμπειρίες και λαμβάνει υπόψη τα προσωπικά συναισθήματα, το σώμα, τη σκέψη και τη γλώσσα των μαθητών (Δροσινού-Κορέα, 2016). Άλλωστε η ανθρωπιστική εκπαίδευση δεν παραμελεί την ανθρώπινη διάσταση της μάθησης και δεν λαμβάνει υπόψη της μόνο τη νόηση αλλά ολόκληρο το άτομο (Κολιάδης, 2017). Από το 2008, το πολυδιάστατο ανθρωποκεντρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας συμπεριλαμβάνεται στα γνωστικά αντικείμενα ΕΑΕ που προσφέρονται από τη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και εστιάζουν στην πολύπλευρη διάσταση (γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική) των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Δροσινού-Κορέα, 2016).

Η εκπαιδευτική πράξη σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο αποτυπώνεται στην εφαρμογή μιας πολύπλευρης εκπαιδευτικής προσέγγισης και αντιμετώπισης των δυσκολιών με επίκεντρο τον άνθρωπο, το βίωμα του και την πίστη στην εσωτερική του δύναμη (Δροσινού-Κορέα, 2016). Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει προσαρμογές και εξατομικεύσεις στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο σχολικό περιβάλλον, στις στρατηγικές και στα μέσα διδασκαλίας εστιάζοντας στην αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Χρηστάκης, 2006). Ακόμα, το συγκεκριμένο μοντέλο αναδεικνύει την ανάγκη η παιδαγωγική ένταξη να εξετάζεται σύμφωνα με τρία κριτήρια. Το πρώτο αναφέρεται στη φυσική παρουσία, που σχετίζεται με το πρόσωπο που θα διδάξει, τον ενταξιακό χώρο διδασκαλίας και τον τρόπο εκπαίδευσης. Το δεύτερο αναφέρεται στην αλληλεπιδραστική συμμετοχή και στην ποιότητα των εμπειριών των μαθητών, καθώς και στον τρόπο που αυτές αξιοποιούνται στη σχολική κοινότητα. Τέλος, το τρίτο κριτήριο αναφέρεται στην επιτυχία των διδακτικών αλληλεπιδραστικών στόχων και συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Δροσινού-Κορέα, 2016).

3. Δεύτερο κεφάλαιο θεωρητικού μέρους: Παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής αναπηρίας

3.1. Οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

Οι δύο βασικές έννοιες της παιδαγωγικής επιστήμης είναι η αγωγή και η εκπαίδευση. Η επιστήμη της αγωγής αναφέρεται σε μια μεθοδευμένη ή συστηματική διαδικασία με στόχο τη διαμόρφωση της ψυχικής, πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης του ατόμου. Προσδιορίζεται ως αποτέλεσμα των επιδράσεων που δέχεται το εξελισσόμενο άτομο από σκόπιμες ή μη ενέργειες των ενηλίκων, την αυθόρμητη διαπροσωπική αλληλεπίδραση που αναπτύσσει με άλλα άτομα αλλά και των επιρροών που δέχεται από το περιβάλλον του. Συνεπώς, η επιστήμη της αγωγής δεν περιορίζεται και δεν πραγματώνεται μόνο στο σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον αλλά επεκτείνεται και παρέχεται μέσω κοινωνικών και πολιτισμικών ιδρυμάτων και οργανώσεων για τη φροντίδα και τη διατήρηση της υγείας του (Μπάμπαλης, 2014).

Η αναγκαιότητα παροχής της αγωγής στο άτομο οδήγησε την εκάστοτε πολιτεία στην ίδρυση θεσμών και ιδρυμάτων, όπως είναι οι σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιστήμη της εκπαίδευσης αναφέρεται στην οργανωμένη και προγραμματισμένη διαδικασία που στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων και τεχνικών, μεθόδων και συνηθειών, ώστε το άτομο να προετοιμαστεί για τη ζωή και την εργασία (Μπάμπαλης, 2014). Αυτή η διαδικασία συντελείται στο σχολικό χώρο μέσω της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, ενώ η εκπαίδευση διακρίνεται σε δημόσια και ιδιωτική και ταξινομείται σε προσχολική, σχολική, επαγγελματική, εκπαίδευση ενηλίκων ή δια βίου και στην ειδική αγωγή. Τέλος, το Σύνταγμα της χώρας ορίζει στο άρθρο 16 πως η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και όλοι οι Έλληνες πολίτες έχουν δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία, χωρίς να γίνεται διάκριση σε αυτούς που έχουν αναπηρία ή μη (Σύνταγμα της Ελλάδος, 1974).

3.2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών φιλολογικών και γλωσσικών μαθημάτων

Βασικός σκοπός του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διαμόρφωση της ολόπλευρης προσωπικότητας του μαθητή και η αρμονική ένταξη του στην κοινωνία (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003). Με γνώμονα αυτό, καθορίζεται το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) στη γενική δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Οι γενικότεροι στόχοι των φιλολογικών και γλωσσικών μαθημάτων είναι οι εξής: η ικανότητα επικοινωνίας μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, επιχειρηματολογίας και διαλόγου, η δεξιότητα χρήσης πηγών και εργαλείων πληροφόρησης για την αξιολόγηση και την παρουσίαση πληροφοριών, η δεξιότητα συνεργασίας με τα υπόλοιπα άτομα, η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και αξιών, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης οικονομικών και κοινωνικών πόρων, καθώς και η αξιοποίηση γνώσεων και αξιών για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003). Τέλος, μια από τις αρχές που διέπει το ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003).

Σύμφωνα με τους Ryndak και συν., (2014), η συμμετοχή στο ΑΠΣ της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προϋποθέτει οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες να τοποθετούνται στο ενταξιακό σχολείο, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με βάση τους στόχους του και να αξιολογούνται για να διαπιστωθεί η επίτευξη των στόχων. Οι παραπάνω προϋποθέσεις αναφέρονται και στο ελληνικό ΑΠΣ γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην άρση των δυσκολιών που αποκλείουν τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες από τα σχολεία της γειτονιάς, όπως εμπόδια πρόσβασης στα σχολικά κτήρια και κωλύματα εφαρμογής εξειδικευμένων και εξατομικευμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και συμμετοχής στη διδακτέα ύλη λόγω ελλιπούς διδακτικού υλικού (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003). Το ΑΠΣ ορίζει διαθεματικές και εναλλακτικές δραστηριότητες, ώστε να μην αποκλείονται οι εν λόγω μαθητές από τη διδασκαλία των φιλολογικών και γλωσσικών μαθημάτων. Ακόμα οι στόχοι του αποτελούν έναν οδηγό για το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ αναφορικά με την αξιολόγηση, τονίζεται ότι πρέπει να εκτιμάται η συνολική εικόνα των μαθητών αυτών (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003).

Παρά τις καλές προθέσεις, ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι υπεύθυνοι κάθε χώρας για τη χάραξη της σχολικής ενταξιακής πολιτικής δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς πρακτικές και διαδικασίες για τη συμμετοχή των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο ΑΠΣ γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Karvonen, Flowers, & Wakeman, 2013; Ryndak και συν., 2014). Σύμφωνα με τους Olson και Ruppap (2017), οι παράγοντες

που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στο ΑΠΣ οφείλονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που το θεωρούν ακατάλληλο για τις δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της διαδικασίας, καθώς κάποιοι ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον προβληματισμό και την έρευνα, καθιστώντας έτσι ένα σχολείο ανοιχτό σε όλους, ενώ άλλοι αναπαράγουν μια εκπαίδευση αποκλεισμού ενισχύοντας στερεότυπα και έχοντας χαμηλές προσδοκίες για τους συγκεκριμένους μαθητές.

Ακόμα, η αντίληψη ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας τόσα προσκόμματα δημιουργεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, στην ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και στη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες σύμφωνα με το ΑΠΣ, οδήγησε στον αποκλεισμό των μαθητών από το διδακτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης και στην ενίσχυση μόνο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Al Hazmi & Ahmad, 2018; Tate και συν., 2019). Στην ελληνική νομοθεσία για την ΕΑΕ αναφέρεται ότι προϋπόθεση συμμετοχής ενός μαθητή στο γενικό ΑΠΣ είναι η ήπιας μορφής νοητική του αναπηρία. Ωστόσο, η φοίτηση ενός μαθητή με μέτρια, βαριά ή πολύ βαριά νοητική αναπηρία είναι συνήθης στο γενικό σχολείο καθώς αυτή καθορίζεται εξ ολοκλήρου από την επιθυμία των γονέων ή από την ανεπάρκεια δομών ΕΑΕ στο τόπο που διαβιεί (Νόμος 3699, 2008).

Σύμφωνα με τους Olson, Leko, και Roberts (2016), οι μαθητές με σοβαρή νοητική αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στις γενικές τάξεις καθώς τους προσφέρεται μεγάλη ποικιλία στόχων και δραστηριοτήτων και συνεπώς αυξάνονται οι προσδοκίες ανάπτυξης των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Σε σχετική μελέτη τους σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν την ανάγκη προσαρμογών και τροποποιήσεων του διδακτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες κάθε μαθητή, τις απαιτήσεις του ΑΠΣ και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων. Παρόμοια αναγκαιότητα κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών αυτών στο ΑΠΣ ανέφεραν και οι Kurth, Lyon, και Shogren (2015). Οι ίδιοι υποστήριξαν ότι ο σχεδιασμός τέτοιων διδακτικών προγραμμάτων απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν προσεκτικά τον τύπο διδασκαλίας που θα υιοθετήσουν, όπως η άμεση διδασκαλία «ένας προς έναν». Οι Kurth και συν., (2015), επιπλέον, τόνισαν ότι καθίσταται επιτακτική η ανάγκη μελλοντικής έρευνας αναφορικά με το σχεδιασμό

διδασκαστικών προγραμμάτων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυτή είναι πολύ λιγότερη συγκριτικά με τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις γενικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν ετερογένεια κυρίως στις γλωσσικές δεξιότητες. Οι Gilmour, Fuch, και Wehby (2018) προέβησαν σε μια μετα-ανάλυση 23 μελετών, που διεξήχθησαν στο διάστημα 1998 έως 2016. Οι ερευνητές εξέτασαν τη συμμετοχή των μαθητών στο ΑΠΣ διαπιστώνοντας το χάσμα που διαμορφώνεται στις γλωσσικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα αποτελέσματα της έρευνας τους καταγράφηκε πως το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπολείπεται τριών σχολικών ετών σε σχέση με αυτό των συνομήλικων τους, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν την αιτία. Υποθέτουν μόνο ότι το μέγεθος του χάσματος οφείλεται στην αναποτελεσματική διδακτική παρέμβαση. Η παραπάνω ετερογενής εικόνα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Guy, 2015; Jungjohann, DeVries, Gebhardt, & Mühling, 2018). Αυτές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν τις ατομικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να επιλέγουν έναν διδακτικό στόχο για κάθε γνωστικό αντικείμενο και να υλοποιούν εξατομικευμένη διδασκαλία. Σε αυτό μπορεί να αξιοποιηθούν οι στόχοι και οι δραστηριότητες που ορίζονται από το ΑΠΣ για κάθε μάθημα ως κλειδες αξιολόγησης για την πρόοδο των μαθητών με αναπηρίες ξεκινώντας ήδη από τις χαμηλότερες τάξεις φοίτησης, καθώς και ως κλειδα επανεκτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (Jungjohann, DeVries, Gebhardt, & Mühling, 2018).

3.3. Οι παιδαγωγικές θεωρίες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Από τα τέλη του 18^{ου} έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το έργο σημαντικών παιδαγωγών αποτέλεσε σταθμό της παιδαγωγικής διαδικασίας στο πεδίο της ΕΑΕ μέσω της εκπαιδευτικής τους δράσης (Houssaye, 2000).

Το παιδαγωγικό έργο του Johann Heinrich Pestalozzi επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση κατοίκων της υπαίθρου και ειδικά σε παιδιά με κώφωση και νοητική αναπηρία (Anstotz, 2012). Η παιδαγωγική του μέθοδος στηριζόταν σ' ένα σύνολο αρχών όπως η αρχή της εποπτείας σύμφωνα με την οποία η μάθηση κατακτάται μέσω των αισθήσεων και συνδέεται με τα βιώματα των παιδιών. Ακόμη, εφάρμοσε την παιδαγωγική αρχή της στοιχειώδους απλοποίησης των παιδαγωγικών μεθόδων, την

αρχή της ολόπλευρης μόρφωσης και την αρχή της δραστηριότητας όπου τα παιδιά βρίσκονται συνεχώς σε δράση. Τέλος, εργάστηκε πάνω στην παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας, όπου ο σκοπός της παιδαγωγικής διαδικασίας εντοπίζεται μέσα στο παιδί και στον τρόπο που τη βιώνει (Soetard, 2000).

Ο Friedrich Frobel ήταν ένας ακόμη παιδαγωγός που άσκησε επιρροή στο τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Anstotz, 2012). Η εκπαιδευτική του διαδικασία συμπεριελάμβανε δραστηριότητες κίνησης και κηπουρικής και εισήγαγε τα παιχνίδια τα οποία ονόμασε «Δώρα» με στόχο τη βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων. Η παιδαγωγική του θεωρία βασίζονταν στην παραδοχή ότι οι μαθητές μέσω των παιχνιδιών-«Δώρων» κινητοποιούνται και ενισχύουν τις δεξιότητες κίνησης, ενεργοποιούν τις αισθήσεις τους, καλλιεργούν την πνευματική τους ικανότητα, κοινωνικοποιούνται, ασκούν τη φαντασία τους, εκφράζουν σκέψεις και πληροφορούνται για τις ικανότητές τους (αυτοαγωγή) (Heiland, 2000).

Η Maria Montessori, επίσης, ιταλίδα γιατρός, αμφισβήτησε τις επικρατούσες αντιλήψεις που ανέφεραν ότι τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες δεν μπορούν να εκπαιδευτούν (Crain & Fite, 2013). Βαθιά επηρεασμένη από τον Itard δημιούργησε εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας το στα συγκεκριμένα παιδιά (Crain & Fite, 2013). Το 1907 άνοιξε το πρώτο σπίτι-σχολείο για παιδιά που ζούσαν σε υποβαθμισμένες συνοικίες της Ρώμης (Casa dei Bambini) και ανέπτυξε επιτυχείς μεθόδους διδασκαλίας (Nutbrown & Clough, 2014). Η παιδαγωγική της θεωρία βασίζεται στην παραδοχή ότι το παιδί φέρει μέσα του το προσχέδιο της ατομικής του ανάπτυξης, αρκεί να υπάρξει ένα ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον και ένας εκπαιδευτικός-καθοδηγητής (Bohm, 2000). Το εκπαιδευτικό της υλικό χρησιμοποιείται ως διδακτικό στήριγμα και διακρίνεται σε υλικό για εργασίες καθημερινής ζωής, σε αισθητηριακό υλικό, σε γλωσσικό και μαθηματικό υλικό και σε υλικό κοσμικής εκπαίδευσης (Bohm, 2000).

Παρόμοια, ο γιατρός Ovide Decroly, στο μεταίχμιο του 20^{ου} αιώνα ασχολήθηκε με τις διανοητικές ασθένειες και την παιδαγωγική επιστήμη. Το 1901 ίδρυσε ένα Ινστιτούτο ειδικής αγωγής για παιδιά με νοητικές αναπηρίες στο Uccle του Βελγίου (Medici, 1990). Η παιδαγωγική του εστίαζε στη διδασκαλία με βάση τα τέσσερα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών (τροφή, προστασία, άμυνα και εργασία) και στις αντίστοιχες ανάγκες τους, καθώς επίσης και στη διαδικασία της σφαιρικότητας, όπου ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το «όλον» της εργασίας και στη συνέχεια τις

λεπτομέρειες (το «ειδικόν»). Εφάρμοσε διδακτικό πρόγραμμα που στόχευε στην ολική ανάπτυξη του παιδιού (συναισθηματική, κοινωνική, πνευματική και καλλιτεχνική ανάπτυξη) (Desmet & Pourtois, 2000).

Ο John Dewey, πανεπιστημιακός καθηγητής φιλοσοφίας. Ίδρυσε το 1896 το πειραματικό σχολείο εργασίας στο Σικάγο και εφάρμοσε τη παιδαγωγική αρχή «μαθαίνω πράττοντας» (Medici, 1990). Σύμφωνα με την παιδαγωγική του μέθοδο, η διδασκαλία πρέπει να βοηθά τον μαθητή να δρα αυτοβούλως και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, ενώ η διαδικασία του μαθήματος πρέπει να βασίζεται σε πραγματικές εμπειρίες, ώστε μέσω της βιωματικής μάθησης να επιτυγχάνεται η μορφωτική διαδικασία (Μπάμπαλης, 2014· Wadlington, 2013). Πίστευε ακόμα σε ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο μπορεί να οργανωθεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και να εκτιμήσει τις ικανότητές και την πρόοδο τους καθώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά για τους υπόλοιπους μαθητές (Bertrand & Valois, 2000; Danforth, 2008).

Υποστηρικτές ενός δημοκρατικού σχολείου ήταν και οι Roger Couzinet και Celestin Frainet. Ο Couzinet υπήρξε απόφοιτος της φιλοσοφικής σχολής της Σορβόνης και εργάστηκε ως δάσκαλος. Η παιδαγωγική του θεωρία βασίστηκε στο ρόλο που παίζουν τα παιχνίδια στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και έτσι εισήγαγε την παιδαγωγική μέθοδο της ομαδικής εργασίας. Μια μέθοδο δηλαδή ελεύθερης εργασίας σε ομάδα, η οποία διέπεται από τρεις κανόνες: οι μαθητές να σχηματίσουν ομάδες ελεύθερα, ο δάσκαλος δεν πρέπει να επεμβαίνει όταν η ομάδα εργάζεται, αλλά να αρκείται σε ρόλο βοηθού και το υλικό να διαμορφώνεται με βάση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η παιδαγωγική του σήμερα αντανακλάται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Houssaye, 2000).

Ο Freinet υπήρξε γάλλος παιδαγωγός στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο τραυματισμός του στο Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο τον κατέστησε αδύναμο να διδάξει και τον οδήγησε να ερευνήσει νέες παιδαγωγικές διεξόδους. Υποστήριζε ένα σχολείο ανοικτό για όλους και δημοκρατικό που σέβεται τη διαφορετικότητα και ενθαρρύνει τη συνεργασία. Η παιδαγωγική του θεωρία βασίζεται σε τρεις αρχές: στην αρχή του παιδαγωγικού ματεριαλισμού (διαμόρφωση της τάξης με παιδαγωγικά υλικά), στην αρχή της συνεταιριστικής ζωής μέσω συμβουλίου της τάξης για την επίλυση προβλημάτων και στην αρχή της προσωποποίησης των εκμαθήσεων, όπου οι

εργασίες είναι εξατομικευμένες και ταυτόχρονα ενταγμένες στο πλαίσιο της ομάδας (Peyronie, 2000).

Τέλος η Φρανσουάζ Ντολτό (1908-1988), γαλλίδα παιδίατρος και ψυχαναλύτρια, θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες μορφές της γαλλικής ψυχανάλυσης με ιδιαίτερη συνεισφορά στον τομέα της παιδικής ψυχανάλυσης. Το έργο της συνδέθηκε με τον Ζακ Λακάν, καθώς δίδασκε από το 1964 ως το 1980 στη Φρουδική Σχολή Παρισίων (École Freudienne de Paris) που εκείνος διηύθυνε. Το 1979 ίδρυσε στο Παρίσι ένα πρότυπο κέντρο, το Maison Verte, που απευθυνόταν σε παιδιά μέχρι τεσσάρων ετών και στους γονείς τους και στο οποίο έθετε σε εφαρμογή τα ευρήματα των ψυχαναλυτικών ερευνών της, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των νηπίων (Ντολτό, 1999). Οι παιδαγωγικές της αρχές εστιάζονται στην από κοινού συνεργασία των παιδιάτρων με τους παιδαγωγούς, οι οποίοι οφείλουν να είναι υπεύθυνοι για την πρόληψη των κρουσμάτων νευρώσεων στα παιδιά και για αυτό το λόγο πρέπει να έχουν γνώσεις σχετικές με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Ακόμα, υποστήριξε ότι είναι καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξη της προσωπικότητας του ανθρώπου η πρώτη τετραετία της ζωής του, εκφράζοντας παράλληλα την απογοήτευσή της για το γεγονός πως η συγκεκριμένη κρίσιμη χρονική περίοδος αντιμετωπιζόταν από την κοινωνία με αδιαφορία, καθιστώντας τα νήπια έρμια αυθαίρετων τακτικών και συμπεριφορών.

3.4. Η Ειδική Παιδαγωγική και η νοητική αναπηρία

Η ειδική παιδαγωγική εξετάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή με νοητικές αναπηρίες, της προβληματικής του κατάστασης, του εκπαιδευτικού και του πλαισίου δράσης τους. Η προβληματική κατάσταση ορίζει τους άξονες με τους οποίους ασχολείται η ειδική παιδαγωγική επιστήμη. Αυτοί είναι ο εντοπισμός και η διάγνωση παιδαγωγικών (σχολικών και μαθησιακών) προβλημάτων, καθώς και οι τρόποι πρόληψης ή αντιμετώπισής τους (Δράκος, 2011). Στην ουσία, η ειδική παιδαγωγική εξετάζει άξονες που σχετίζονται με τα ερωτήματα «τι» και «πώς» διδάσκεται ένας μαθητής. Καλύπτει, συνεπώς, θεωρητικούς άξονες που συνδέονται με την παιδαγωγική διάγνωση, τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές, τη στοχοθεσία, την ειδική διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού και τον απώτερο σκοπό της ΕΑΕ, που είναι η κοινωνική ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Anstotz, 2012; Χρηστάκης, 2013). Στην ειδική παιδαγωγική η κάθε

δραστηριότητα λαμβάνει εξατομικευμένο χαρακτήρα, καθώς η προβληματική κατάσταση του μαθητή θεωρείται μοναδική και συνεπώς η πρακτική σκέψη κατευθύνεται σε συγκεκριμένα προβλήματα της παιδαγωγικής πράξης (Bargagna, Bozza, Liboni, & Dressler, 2007; Δράκος, 2011).

Η ειδική παιδαγωγική επιστήμη λαμβάνει υπόψη της τον απώτερο σκοπό της ΕΑΕ που είναι η σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013; Σούλης, 2002, σ. 28). Η παιδαγωγική της ένταξης ορίζει το ενταξιακό πλαίσιο που διδάσκονται οι εν λόγω μαθητές και κατ' επέκταση τη μορφή της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας που θα εφαρμοστεί σε αυτούς (Lewis & Norwich, 2005). Σύμφωνα με την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία, εφαρμόζονται μοντέλα ενταξιακής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία, όπως το μοντέλο συνεκπαίδευσης (ή παράλληλης διδακτικής στήριξης) (Νόμος 3699, 2008).

Ακόμα, η παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ειδικής παιδαγωγικής για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες (Bargagna και συν., 2007). Εξετάζει τα αίτια και εστιάζει στην υποστηρικτική μαθησιακή διαδικασία (Δράκος, 2011; Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Η παιδαγωγική αξιολόγηση εφαρμόζει τυπικά και άτυπα διαγνωστικά κριτήρια μέσω των οποίων εξετάζονται οι δυνατότητες του μαθητή με νοητικές αναπηρίες πρωτίστως και δευτερευόντως οι αδυναμίες του μέσω των μεθοδολογιών παρατήρησης και παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Δροσινού-Κορέα, 2017).

Την παιδαγωγική αξιολόγηση διαδέχεται η σκοποθεσία και η στοχοθεσία των ΑΠΣ γενικής εκπαίδευσης (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003), καθώς και του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), 1996) που προσδιορίζουν τις καταγραφές των εμπειρικών παρατηρήσεων και την παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ανέκαθεν τα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στόχευαν σε δεξιότητες καθημερινής ζωής. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και κυρίως των γλωσσικών δεξιοτήτων συσχετίστηκαν με τις δεξιότητες καθημερινής ζωής. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις προγραμμάτων σπουδών δεν διαχωρίζονται μεταξύ τους αλλά αντιθέτως πρέπει να λειτουργούν συνδυαστικά (Bouck & Bone, 2018).

Ακολουθως, η ειδική παιδαγωγική επιστήμη εστιάζει τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή με νοητικές αναπηρίες και των γονέων του, καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία (Χρηστάκης, 2013). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ειδικά καταρτισμένος, να συντάσσει και να υλοποιεί το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα, να διαθέτει ικανότητες συνεργασίας με τους γονείς και με τη διεπιστημονική ομάδα για την επίλυση προβλημάτων, να διατηρεί αρμονική σχέση με τους μαθητές και να φροντίζει για την ψυχική και σωματική του υγεία με απώτερο στόχο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του (Weiss, Markowitz, & Kiel, 2018). Ο μαθητής, ερχόμενος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φέρει μαζί του χαρακτηριστικά, όπως γνωστικά και μαθησιακά γνωρίσματα, την ιδιοσυγκρασία του, τα βιώματά του, τα κίνητρα μάθησης και την υποστήριξη ή μη των γονέων του. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δροσινού-Κορέα, 2016), καθώς οι πληροφορίες που παρέχουν στον εκπαιδευτικό συντελούν στη διαμόρφωση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Foreman, 2009; Χρηστάκης, 2013).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες ταξινομείται σε ετήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας και σε διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013). Το διδακτικό πρόγραμμα αποτελεί τον οδηγό διεκπεραίωσης της καθημερινής διδακτικής εργασίας. Περιλαμβάνει τους διδακτικούς στόχους, τα διδακτικά μέσα και υλικά, τις διδακτικές αρχές, τις μεθόδους, τα μοντέλα διδασκαλίας και τις δραστηριότητες (Foreman, 2009). Οι διδακτικές αρχές που θεωρούνται σημαντικές για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες είναι η αρχή της εποπτείας, η αρχή της ολότητας, η παιδοκεντρική αρχή, η εγγύτητα για ζωή, η αρχή της εξατομίκευσης, η αρχή της δομημένης διδασκαλίας, καθώς και η εμπέδωση και η άσκηση (Χρηστάκης, 2013). Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται για τους συγκεκριμένους μαθητές είναι η άμεση και διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δροσινού-Κορέα, 2017, σ. 476), ενώ τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που αξιοποιούνται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να ορίζονται με βάση το επίπεδο της νοητικής ικανότητας και των μαθησιακών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2013). Τέλος, τα αγαπημένα αντικείμενα του μαθητή με νοητικές αναπηρίες που με αυτά εκδηλώνει τα βιώματα και τις εμπειρίες του στο πλαίσιο της προσαρμοστικής συμπεριφοράς αξιοποιούνται κατάλληλα στη δόμηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της προόδου των μαθητών με νοητικές αναπηρίες αποτελεί βασικό αντικείμενο μελέτης της ειδικής παιδαγωγικής (Gargiulo & Bouck, 2017; Σταύρου, 2002). Με τη διαδικασία παιδαγωγικής αξιολόγησης εκτιμάται και καταγράφεται σε ημερολόγια με ορισμένα πρωτόκολλα η λειτουργική συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή από την έναρξη έως τη λήξη του διδακτικού προγράμματος σύμφωνα με τους στόχους της ειδικής παιδαγωγικής (Gargiulo & Bouck, 2017). Μέσω της διαδικασίας αυτής επανεξετάζονται δεδομένα, όπως ο διδακτικός στόχος, η μέθοδος διδασκαλίας, η δόμηση του προγράμματος και τα παιδαγωγικά υλικά και επίσης συγκεντρώνονται πληροφορίες που είναι σημαντικές για την ανατροφοδότηση του διδακτικού προγράμματος. Τα μέσα αξιολόγησης του διδακτικού προγράμματος είναι τα μη σταθμισμένα εργαλεία Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) που αξιοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης (Δροσινού-Κορέα, 2017).

3.5. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και οι μέθοδοι διδασκαλίας: η άμεση και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Το ΠΑΠΕΑ συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και νομοθετήθηκε ως Προεδρικό Διάταγμα το 1996. Σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, με απώτερο στόχο να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον σε κλίμα ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), 1996). Επιμέρους στόχοι του ΠΑΠΕΑ είναι η σχολική ετοιμότητα, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες προφορικού λόγου, ψυχοκινητικότητας, νοητικών ικανοτήτων και συναισθηματικής οργάνωσης, τις βασικές ακαδημαϊκές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Οι προαναφερθέντες στόχοι αποτελούν ενδεικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ προκειμένου να συντάξουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Το παιδαγωγικό υλικό του ΠΑΠΕΑ χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα και επιδέχεται τροποποίησης και διαφοροποίησης, ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών. Ακόμα, το ΠΑΠΕΑ ακολουθεί τους βασικούς σκοπούς των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ που διατρέχουν όλες της βαθμίδες της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συνεπώς μπορεί να

εφαρμοστεί ενιαία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Η άμεση διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ainsworth, Evmenova, Behrmann, & Jerome, 2016; Hicks, Rivera, & Wood, 2015) εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ικανότητες τους μπορούν να βελτιωθούν, ενώ προϋποθέτει την αξιολόγηση των μαθητών και τον ορισμό διδακτικών στόχων. Βασική της αρχή είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές οφείλονται στην ανεπαρκή κατάκτηση προηγούμενων δεξιοτήτων (Χρηστάκης, 2013). Ακόμα, η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος υλοποιείται σε ατομικό ή μικροομαδικό επίπεδο, δίνει έμφαση στη γενίκευση των δεξιοτήτων, δεν ακυρώνει το γενικό διδακτικό πρόγραμμα, αξιοποιεί πλήθος παραδειγμάτων και επαναληπτικές ασκήσεις ενώ χρησιμοποιεί ατομικά κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, χωρίς να γίνεται σύγκριση με το μέσο όρο της τάξης τους (Χρηστάκης, 2013). Τέλος, η άμεση διδασκαλία ακολουθεί το διδακτικό μοντέλο της ανάλυσης έργου (Δελλασιούδας, 2005; Χρηστάκης, 2013). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο διδακτικός στόχος κατατέμενεται σε διδακτικούς υποστόχους ή βήματα τα οποία είναι κλιμακούμενης δυσκολίας (Gargiulo & Bouck, 2017). Στην παιδαγωγική πράξη ορίζεται με την τεχνική αλυσιδωτής ανάλυσης, σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση των επόμενων διδακτικών υποστόχων προϋποθέτει την κατάκτηση των προηγούμενων (Χρηστάκης, 2013).

Σύμφωνα με τους Gargiulo και Bouck (2017), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μία ακόμα μέθοδος με την οποία οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκονται ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στη μέθοδο που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, ώστε να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2010). Σύμφωνα με την Δροσινού-Κορέα (2017), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης, ώστε να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Το μαθησιακό περιεχόμενο αναφέρεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα, αναφέρεται στα διδακτικά υλικά, τα οποία αντιστοιχούν στη λειτουργική συμπεριφορά, στο επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων και στο επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας όπως αυτά

αντανακλώνται στα βιώματα και στα ατομικά τους ενδιαφέροντα. Η μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής οικειοποιείται το περιεχόμενο της διδασκαλίας, και συχνά περιλαμβάνει το μαθησιακό περιβάλλον. Το μαθησιακό αποτέλεσμα αναφέρεται στον τρόπο και στο επίπεδο του βαθμού κατάκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων λειτουργικής συμπεριφοράς (Δροσινού-Κορέα, 2017· Sousa & Tomlinson, 2011).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας γίνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson, 2010). Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι το σημείο εισόδου του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και αναφέρεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και σε προαπαιτούμενες δεξιότητες του μαθητή στις νευροαναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης προκειμένου να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία (Δροσινού-Κορέα, 2017). Το ενδιαφέρον αναφέρεται στο κίνητρο που ωθεί τον μαθητή να ασχοληθεί με ένα θέμα και να καλλιεργήσει μια δεξιότητα, ενώ το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο και τον ρυθμό με τον οποίο ο μαθητής κατακτά τη γνώση (Tomlinson, 2010).

3.6. Οι θεωρίες μάθησης και οι γλωσσικές δεξιότητες

Ορισμένες από τις θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με την κατάκτηση της γλώσσας είναι η συμπεριφοριστική, η ψυχογλωσσική, η κοινωνιογλωσσική και η ψυχοδυναμική αλληλεπιδραστική σχέση μητέρας-παιδιού. Η συμπεριφοριστική θεωρία εστιάζει στην κατάκτηση της γλώσσας δίνοντας έμφαση στο ρόλο του φυσικού περιβάλλοντος (Στασινός, 2015). Ο Skinner, αναφερόμενος στην συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, υποστήριξε ότι για την πραγμάτωση της μάθησης έχει τεράστια σπουδαιότητα η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, καθώς και η ενίσχυσή της (Elliott και συν., 2008). Συνεπώς, η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση είναι η μαθησιακή διαδικασία στη διάρκεια της οποίας μια αντίδραση-συμπεριφορά (συντελεστής) καθίσταται πιο συχνή στην εμφάνιση της ως αποτέλεσμα ενός ενισχυτικού ερεθίσματος, θετικού (αμοιβή) ή αρνητικού (ποινή) (Bigge & Shermis, 2014). Σύμφωνα με τους Bigge και Shermis (2014), η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής μέσω της διδασκαλίας, η οποία δομείται σε μικρά διδακτικά βήματα που μπορούν εύκολα να κατακτηθούν από τους μαθητές. Σε αυτή τη διδακτική διαδικασία, η ενίσχυση

έγκειται είτε στο να παίρνει ο μαθητής θετική απάντηση αμέσως μετά τη δική του απάντηση είτε στο να του επιτρέπεται να προχωρήσει στο επόμενο βήμα, εφόσον έχει καταφέρει να κατακτήσει το προηγούμενο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης, η αμοιβή του μαθητή μπορεί να είναι βιολογική (αισθητηριακές απολαύσεις), κοινωνική (λεκτική αμοιβή), γενικευμένη (βαθμοί) ή αμοιβή υπό τη μορφή δραστηριότητας (παίξιμο ενός παιχνιδιού) (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Τέλος, μέσω της συμπεριφοριστικής θεωρίας υποστηρίζεται ότι η εκμάθηση της γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου σε επίπεδο φωνολογίας και σημασιολογίας πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, δηλαδή μέσω τεχνικών ενίσχυσης και πρακτικών μίμησης και άσκησης (Στασινός, 2015).

Υποστηρικτής των πρακτικών μίμησης προτύπων ήταν ο Bandura. Σύμφωνα με τη θεωρία του περί κοινωνικής-γνωστικής μάθησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν και να μάθουν παρατηρώντας συνομηλίκους και ενήλικους ανθρώπους, γεγονότα και αντικείμενα (Elliott και συν., 2008). Η μάθηση μέσω της παρατήρησης θεωρείται αποτελεσματική, όταν εκτελούνται από τον παρατηρητή οι εξής διεργασίες: (α) η προσοχή, σύμφωνα με την οποία ο παρατηρητής χρειάζεται να παρατηρεί και να αναγνωρίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας συμπεριφοράς, (β) η συγκράτηση, σύμφωνα με την οποία ο παρατηρητής χρειάζεται να συγκρατεί την παρατηρηθείσα συμπεριφορά, (γ) η αναπαραγωγή της συμπεριφοράς και (δ) οι διαδικασίες κινήτρων (Schunk, 2012). Η εφαρμογή της θεωρίας του Bandura στη σχολική τάξη προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να ορίσει ποιές ακριβώς γλωσσικές συμπεριφορές θέλει να μάθουν οι μαθητές και να αποφασίσει ποιά είδη ενισχυτών θα έχει στη διάθεσή του. Στη συνέχεια, χρειάζεται να προσδιορίσει πώς θα τους πει ή θα τους δείξει να δουν αυτή τη συμπεριφορά, και τέλος, να σκεφτεί εάν το μάθημα έχει τις ιδιότητες, ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα τους (Elliott και συν., 2008).

Η κοινωνιογλωσσική θεωρία μάθησης λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και επικοινωνιακό πεδίο του ατόμου από το οποίο αντλεί πληροφορίες, τις οποίες εν συνεχεία επεξεργάζεται και προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Στασινός, 2015). Η γλώσσα έχει κοινωνικό χαρακτήρα και η κατάκτησή της συμπορεύεται με εκείνη της κοινωνικοποίησης του ατόμου και της γνωστικής του κατάρτισης. Το παιδί στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του διαθέτει ικανότητες, όπως ακρόαση

γλωσσικών μηνυμάτων και διάκριση εκφράσεων των προσώπων, οι οποίες σε συνδυασμό με τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται από το οικογενειακό του περιβάλλον συντελούν στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε να μπορεί να εκφράσει σκέψεις, ανάγκες και συναισθήματα (Στασινός, 2015). Σύμφωνα με τον Bruner, τα ανθρώπινα όντα διαθέτουν μια βιολογική ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας την οποία εξελίσσουν μέσω ενισχυτών, όπως δεξιότητες, εικόνες και αντιλήψεις που διαθέτει ο πολιτισμός τους (Bigge & Shermis, 2014). Στη διδακτική πράξη, η θεωρία του Bruner πραγματώνεται από έναν εκπαιδευτικό που δε διδάσκει αλλά συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία μαζί με τον μαθητή. Παρακινεί τον μαθητή να αξιοποιήσει τις γνώσεις του και διαμορφώνει τις διδακτικές συνθήκες για να τις επεκτείνει. Ο Bruner όρισε τη σπειροειδή διάταξη της διδακτέας ύλης, την οποία υιοθετεί το ΑΠΣ των φιλολογικών και γλωσσικών μαθημάτων και το ΠΑΠΕΑ, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές αποκτούν τη γνώση χτίζοντας πάνω σε αυτό που έχουν μάθει (Νόμος 3699, 2008· Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003). Τέλος, το κοινωνιογλωσσικό μοντέλο της ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων βασίζεται στις γλωσσικές-κοινωνικές επιδράσεις του περιβάλλοντος προς το μαθητή (Στασινός, 2015). Οι μαθητές κατακτούν τις γλωσσικές δεξιότητες μέσω της κοινωνικής τους συνδιαλλαγής με τον εκπαιδευτικό και ο βαθμός επίτευξης εξαρτάται από τους προκαθορισμένους στόχους του χρήστη της (Στασινός, 2015).

Ο Hoddap (2005), αναφερόμενος στις αναπτυξιακές θεωρίες για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες, υπογράμμισε ότι ο Vygotsky, βασικός εκπρόσωπος της κοινωνιογλωσσικής θεωρίας, εισήγαγε την έννοια της διαμεσολάβησης αναφερόμενος στον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί αξιοποιεί ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπό ή μια ικανότητα, όπως είναι η γλώσσα, για να κατανοήσει τον κόσμο. Ο Vygotsky (2008) υποστήριξε ότι η γλώσσα και η σκέψη ως λειτουργίες του εγκεφάλου διέπονται από αμοιβαία αλληλεπίδραση, αφού η σκέψη μπορεί να εκφραστεί λεκτικά και ο λόγος συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη σκέψη. Σε αυτό σημαντικό ρόλο έχει το σχολείο που θεωρείται πεδίο εκμάθησης λέξεων που οδηγούν στην παραγωγή μιας σκέψης (Στασινός, 2015). Έτσι, οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών ενισχύονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κατ' επέκταση μέσω του λόγου. Ο Vygotsky, αναφερόμενος στη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου, εισήγαγε τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία εντοπίζεται μία ζώνη ανάπτυξης ανάμεσα σε ό,τι μπορεί να κάνει το παιδί μόνο του (ζώνη

πραγματικής ανάπτυξης) και σε ό, τι μπορεί να κάνει με κατάλληλη βοήθεια (ζώνη εν δυνάμει ανάπτυξης) (Vygotsky, 1978). Στη διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός με βάση τη θεωρία του Vygotsky καλείται να δομήσει μαθησιακά το παιδαγωγικό του υλικό λίγο πιο πάνω από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και να ορίσει δραστηριότητες στις οποίες θα ανταποκριθεί με μικρή ή μεγάλη βοήθεια (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Οι ψυχολογολογικές θεωρίες εστιάζουν στις δεξιότητες της γλώσσας και στις νοητικές διεργασίες που εμπλέκονται σε αυτή. Σύμφωνα με τον Chomsky, στη γενετική θεωρία του οποίου βασίζονται κυρίως ψυχολογολογικές θεωρίες, η γλώσσα είναι αποτέλεσμα μιας βιολογικής ικανότητας. Το παιδί είναι εν δυνάμει έτοιμο να κατακτήσει προοδευτικά τη γλώσσα, αντλώντας με βιωματικό τρόπο τους συντακτικούς κανόνες (Στασινός, 2015). Η γενετική θεωρία υποστηρίζει την ύπαρξη ενός εγγενή μηχανισμού πρόσκτησης της γλώσσας, που είναι κοινός σε όλους τους ανθρώπους (Schunk, 2012). Το ανθρώπινο νευρικό σύστημα, σύμφωνα με την άποψη αυτή, είναι προγραμματισμένο για τη διαδικασία πρόσκτησης οποιασδήποτε γλώσσας από γενικούς δομικούς κανόνες που αφορούν τη σύνταξη και τη παραγωγή μιας λέξης ή πρότασης. Το άτομο έχει εκ γενετής την ικανότητα ανάπτυξης της γλώσσας, η οποία ενεργοποιείται μέσω της συνδιαλλαγής του με το περιβάλλον (Στασινός, 2015). Μεγάλη σπουδαιότητα έχει επίσης η σημασιολογική διάσταση της γλώσσας, η οποία καθορίζεται από τον ομιλητή. Οι σημασιολογικοί κανόνες που διέπουν την πρώιμη ομιλία έχουν μεν καθολικό χαρακτήρα, ωστόσο διαμορφώνονται στην πορεία μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το γλωσσικό περιβάλλον (Στασινός, 2015). Σε σχολικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός καλείται να καταγράψει μέσω της ΑΠΑ σε λίστες ελέγχου βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, το επίπεδο του μηχανισμού πρόσκτησης της γλώσσας και να ενισχύσει τις γλωσσικές δεξιότητες που αφορούν τους συντακτικούς, γραμματικούς και σημασιολογικούς κανόνες, όπως αποτυπώνονται στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης και στο ΠΑΠΕΑ (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η ψυχοδυναμική θεώρηση της γλώσσας εξετάζει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, ήδη από τα πρώιμα στάδια, ως αποτέλεσμα μιας αμφίδρομης διαδικασίας στην οποία σημαντικό ρόλο έχει τόσο το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού όσο και ο ρόλος της μητέρας (Ντολτό, 2006). Το παιδί αναγνωρίζει την ύπαρξή του μέσα από την επιθυμία της μητέρας του γι' αυτό (Συνοδινού, 2001). Αυτή η δυαδική σχέση υφίσταται μέσα από μια σειρά αλληλεπιδράσεων, συναλλαγών αλλά και ανταλλαγής

συναισθημάτων, απόψεων, στόχων και προσδοκιών. Η μητέρα συμβάλλει στη σταδιακή πρόσκτηση της γλώσσας του παιδιού με νοητικές αναπηρίες μέσα από τη βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις προσώπου, την ενίσχυση της λεκτικής του έκφρασης και της παραγωγής απλών εκφράσεων με πολλές επαναλήψεις και λιγότερο σύνθετες προτάσεις (Hodapp, 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετεί στοιχεία από τις προαναφερθείσες θεωρίες μάθησης με σκοπό την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Σύμφωνα με τη Δροσινού-Κορέα (2017), οι θεωρίες μάθησης δεν γενικεύονται στη διδακτική πράξη, αντιθέτως, εξατομικεύονται και αξιοποιούνται σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή με νοητικές αναπηρίες μέσω των οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών (ΟΕΔ). Οι ΟΕΔ αποτελούν μαθησιακές ράμπες που δημιουργούνται κάθε φορά για να διευκολύνουν την προσβασιμότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σταθερές ή κινητές κάρτες που αξιοποιούνται ως κίνητρα μάθησης, απεικονίζοντας τα αγαπημένα αντικείμενα των μαθητών και ως εναύσματα για την έναρξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών που έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Ακόμα, βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν κανόνες συμπεριφοράς και να αποδώσουν ευκολότερα τα νοήματα που χρειάζεται να κατανοήσουν, ώστε να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Δροσινού-Κορέα, 2017).

3.8. Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες μαθητών με νοητικές αναπηρίες

Οι βασικές ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται στην ανάγνωση και τη γραφή, στις οποίες οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες συγκριτικά με άλλους μαθητές με γνωστικές δυσλειτουργίες (Allor και συν., 2018; Ratz & Lenhard, 2013), καθώς οι πρώτοι εμφανίζουν ελλείμματα στις μνημονικές λειτουργίες, στις αντιληπτικές ικανότητες, στις δεξιότητες προφορικού λόγου και προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο και στον οπτικοκινητικό προσανατολισμό (Βασιλείου, 1998· Gargiulo & Bouck, 2017· Χρηστάκης, 2000). Ακόμα, παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής και γενίκευσης, καθώς και αυξημένη αίσθηση αποτυχίας (Gargiulo & Bouck, 2017). Η έλλειψη κινήτρων και η αίσθηση αποτυχίας στη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με νοητικές

αναπηρίες να χρειάζονται εξειδικευμένη διδακτική υποστήριξη στις γλωσσικές δεξιότητες (Mays, 2017).

Η ανάγνωση συνιστά μια σύνθετη γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει την ικανότητα αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει αυτό που διαβάζει (van Wingerden, Segers, van Balkom, & Verhoeven, 2017; Channell, Loveall, & Connors, 2013). Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει την αναγνώριση γραπτών συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα και τη μετάφραση τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2002). Η κωδικοποίηση αναφέρεται στη σύνθεση των επί μέρους φωνημικών, γραφημικών και σημασιολογικών μονάδων (Πόρποδας, 2002). Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες χειρισμού φωνημάτων, αντιστοιχίας γράμματος-ήχου και φωνολογικής επίγνωσης. Επίσης, αντιμετωπίζουν, παραλείπουν ή αντικαθιστούν γράμματα και διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο (Χρηστάκης, 2000).

Η προσοχή των μελετητών παραδοσιακά επικεντρώνεται στη διδασκαλία αναγνώρισης οπτικών λέξεων (Allor, Mathes, Roberts, Jones, & Chamblin, 2010; Bouck & Bone, 2018) οι οποίες αναγνωρίζονται αυτόματα (ως σύμβολο) χωρίς να αποκωδικοποιούνται (Coleman, Cherry, Moore, Park, & Cihak, 2015). Σύμφωνα με τους Richardson και συν., (2017) μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας ορισμένων λέξεων προσφέρεται με την αντιστοίχιση οπτικών λέξεων με ΟΕΔ. Ωστόσο, η διδασκαλία των οπτικών λέξεων δεν θα πρέπει να είναι η μόνη γλωσσική κατάκτηση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Alberto, Waugh, Fredrick, & Davis, 2013; Allor, και συν., 2018; Dessmontet, Martinet, de Chambrie, Martini-Willemin, & Audrin, 2019). Αυτή αποτελεί ένα πρώτο βήμα για τους μαθητές, ώστε να κατακτήσουν ένα λεξιλόγιο υψηλής λειτουργικής συχνότητας, το οποίο διευκολύνει την προσαρμοστική τους συμπεριφορά (Wood-Fields, Judge, & Watson, 2015). Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς το λεξιλόγιο σε αυτή τη βαθμίδα κατακτάται από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες με ταχείς ρυθμούς (Lowe & Joffe, 2017).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Hill (2016), οι εκπαιδευτικοί ξεπέρασαν την τυπική διδακτική προσέγγιση των οπτικών λέξεων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, υλοποιώντας παρεμβάσεις ενίσχυσης των δεξιοτήτων

αποκωδικοποίησης. Πολλές από τις μελέτες αυτής της ανασκόπησης επικεντρώθηκαν στις αρχικές δεξιότητες ανάγνωσης για εφήβους με νοητικές αναπηρίες. Αυτό μπορεί να είναι ένδειξη ότι η διδασκαλία ανάγνωσης είτε δεν εφαρμόζεται επαρκώς σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών τάξεων είτε απαιτούνται διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις. Οι Ainsworth, Evmenova, Behrmann και Jerome (2016) εξέτασαν τη διδασκαλία αντιστοίχισης γραμμάτων και ήχων σε μαθητές με δείκτη νοημοσύνης 45. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βαθμολογίες των δεικτών νοημοσύνης δεν αποτελούν εμπόδια στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αποκλείουν τους μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης από δραστηριότητες αποκωδικοποίησης.

Οι Maiorano και Hughes (2016) ενθαρρύνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας τους τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν δραστηριότητες αποκωδικοποίησης όπως την τεχνική χρονικής καθυστέρησης, στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το γλωσσικό ερέθισμα και διαθέτει στον μαθητή έναν σταθερό χρόνο προτού του δώσει βοήθεια. Οι Gwernan-Jones, Macmillan, και Norwich (2018) προτείνουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης το “Own-voice Intensive Phonics”, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες βελτιώνουν το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης ακούγοντας την ίδια τους τη φωνή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, για τη διδασκαλία αποκωδικοποίησης μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνική της προτροπής, η οποία περιλαμβάνει μια ιεραρχία προτροπών έως ότου ο μαθητής απαντήσει σωστά. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια λέξη και ζητά από έναν μαθητή να διαβάσει τη λέξη. Εάν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τον μαθητή να δείξει τη λέξη. Αν και πάλι ο μαθητής δεν ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός τον προτρέπει να τη διαβάσει. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός αναγιγνώσκει τη λέξη για να την ακούσει ο μαθητής (Bouck & Bone, 2018).

Η αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στη διαδικασία ενεργοποίησης δεξιοτήτων πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης και κατ’ επέκταση του κειμένου (Πόρποδας, 2002). Οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες έγκεινται στην αδυναμία τους να διαβάσουν ένα κείμενο με ευχέρεια και να το κατανοήσουν, καθώς και να εντοπίσουν το κεντρικό του νόημα. Συνήθως, δεν αξιοποιούν τα δομικά

μέρη ενός κειμένου για να καταλάβουν το νόημα του γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα τον τίτλο του κειμένου ή την παρουσία μιας εικόνας στο περιθώριο μιας σελίδας. Ακόμα, δεν παρουσιάζουν ικανότητα οργάνωσης, όπως να εντοπίζουν λέξεις-κλειδιά, να γράφουν πλαγιότιτλους, να επαναλαμβάνουν την αναγνωστική διαδικασία έως ότου να κατανοήσουν το νόημα και, τέλος, να αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους (Χρηστάκης, 2000). Οι δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης είναι απαραίτητες, ώστε να ανταπεξέλθουν οι συγκεκριμένοι μαθητές σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Shurr & Taber-Doughty, 2012). Για παράδειγμα, συμβάλλουν στην κατανόηση της εκφώνησης μαθηματικού προβλήματος ή αριθμητικών συμβόλων, προκειμένου να ανταποκριθούν σε πρακτικές ανάγκες ζωής, όπως για παράδειγμα στην αγορά βασικών χρηστικών προϊόντων (Bouck & Bone, 2018; Χρηστάκης, 2000).

Σύμφωνα με τους Shurr & Taber-Doughty (2017), οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν συχνά περιορισμένη πρόσβαση σε κείμενα εξαιτίας των ελλειμμάτων σε δεξιότητες ανάγνωσης και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι για την υποστήριξη παρεμβάσεων κατανόησης πρέπει να αξιοποιείται η διαφοροποίηση του κειμένου, δηλαδή τροποποίηση της ιστορίας ή απόδοσή της περιληπτικά, αξιοποιώντας παράλληλα ΟΕΔ και πραγματοποιώντας εποικοδομητική συζήτηση σχετικά με το κείμενο (Shurr & Taber-Doughty, 2017). Σε έρευνά τους, οι Jones, Long, και Finlay (2007), υποστηρίζουν ότι ένας τρόπος βελτίωσης της κατανόησης του γραπτού κειμένου για νέους ενήλικους με δείκτη νοημοσύνης 50 έως 79 μπορεί να είναι η προσθήκη ΟΕΔ. Ωστόσο, απαιτούνται μελλοντικές μελέτες για την επιβεβαίωση αυτής της ανάλυσης, την επέκτασή της και την παροχή οδηγιών για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προστεθούν και να αξιοποιηθούν οι συγκεκριμένοι διευκολυντές στο κείμενο. Μια ακόμα διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε νέους ενήλικες με νοητικές αναπηρίες από τους Hua, Woods-Groves, Ford, και Nobles (2014). Συγκεκριμένα εφάρμοσαν σε 10 μαθητές τη στρατηγική της παράφρασης σε τρία βήματα: στο πρώτο βήμα, διάβαζαν μια παράγραφο, στο δεύτερο βήμα συλλογίζονταν ποιά ήταν η βασική ιδέα της παραγράφου και εντόπιζαν δύο κεντρικές ιδέες από το κείμενο και στο τρίτο βήμα διηγούνταν το περιεχόμενο της παραγράφου

(Read, Ask, Put = RAP)]. Τα αποτελέσματα της έρευνας επισφραγίζουν το γεγονός πως παρέχοντας την τεχνική παράφρασης των τριών βημάτων είναι δυνατόν να ενισχυθεί η αναγνωστική κατανόηση επεξηγηματικών κειμένων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και προτείνουν τη συνέχιση των ερευνών για την αναγνωστική κατανόηση σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Ακόμα, αναφορικά με τις δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης των συγκεκριμένων μαθητών, ερευνητές προτείνουν την τεχνική απλοποίησης ώστε το κείμενο να είναι προσβάσιμο σε όλους (easy-to-read) (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez, και Hernández, 2014; Sutherland & Isherwood, 2016). Το κείμενο δομείται με απλοποιημένο λεξιλόγιο, μορφοποιείται, και συνοδεύεται από ΟΕΔ, ενώ περιλαμβάνει σύντομες προτάσεις και συνήθως χρησιμοποιείται ενεργητική σύνταξη. Άλλες στρατηγικές αναγνωστικής δεξιότητας είναι η εφαρμογή κοινής ανάγνωσης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός διαβάζει μια λέξη ή ιστορία και στη συνέχεια παρέχει υποστήριξη σε έναν μαθητή που θα τη διαβάσει. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε μαθητές ορισμένους ΟΕΔ, το περιεχόμενό των οποίων σχετίζεται με την πλοκή του κειμένου που πρόκειται να διαβάσουν (Bouck & Bone, 2018).

Η γραφή λέξεων μαζί με την ανάγνωση συνθέτουν τον γλωσσικό γραμματισμό. Ο γραπτός λόγος αποτελεί μια συμβολική αναπαράσταση του προφορικού λόγου και κατά συνέπεια της σκέψης του ατόμου η οποία εκφράζεται με τη γλώσσα (Πόρποδας, 2002). Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή γραμμάτων με σωστό προσανατολισμό, στη χρήση μνημοτεχνικών μεθόδων για ορθογραφημένη γραφή, στη διάκριση των μερών του λόγου, ενώ δυσκολεύονται να οργανώνουν τη σκέψη τους και να παράγουν ένα δομημένο συντακτικά κείμενο (Cannella-Malone, Konrad, & Pennington, 2015; Χρηστάκης, 2000). Σύμφωνα με τους Bouck και Bone (2018), μια μικρή έρευνα έχει εξετάσει διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση δεξιοτήτων γραφής σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες και ως εκ τούτου αξιολογούνται ελάχιστες πρακτικές ως αποτελεσματικές. Οι ίδιοι προτείνουν παρεμβάσεις στις οποίες αξιοποιείται η τεχνολογία, όπως βοηθητικά εξαρτήματα για τους μαθητές προκειμένου να κρατούν σωστά το μολύβι, ηλεκτρονικές εφαρμογές μέσω των οποίων οι μαθητές υπαγορεύουν ένα κείμενο το οποίο αποτυπώνεται ηλεκτρονικά, καθώς και λογισμικά προγράμματα για δεξιότητες γραμματικής και ορθογραφικού ελέγχου, όπως το Grammarly (Bouck & Bone, 2018, σσ. 62-63). Σύμφωνα με τους Cannella-Malone και συν. (2015), άλλες διδακτικές παρεμβάσεις

περιλαμβάνουν τη χρήση προτροπών, δηλαδή προφορικών υποδείξεων για την έναρξη μιας γλωσσικής δραστηριότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν σταθερές και κινητές κάρτες με λέξεις στον υπολογιστή ή σε έντυπη μορφή, τις οποίες οι μαθητές τοποθετούν στη σειρά συνθέτοντας γραπτά μηνύματα που συνοδεύονται από έναν ΟΕΔ ή αξιοποιούν κινητές κάρτες με λέξεις για να ολοκληρώνουν ημιτελείς προτάσεις. Οι ίδιοι, ακόμα, υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παροτρύνονται να γράφουν κείμενα που να συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους ή με κοινωνικά ζητήματα που τους απασχολούν, ενώ ωθούνται σε αυτή τη διαδικασία καθώς τους δίνεται να γράψουν το ημερήσιο ατομικό τους πρόγραμμα ή τα συναισθήματά τους αναφορικά με τη μαθησιακή τους πρόοδό. Τέλος, οι Pennington, Ault, Schuster και Sanders (2011) πραγματοποίησαν μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση με την αξιοποίηση του λογισμικού προγράμματος Clicker 5, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές συνθέτουν προτάσεις επιλέγοντας λέξεις πάνω από τις οποίες τοποθετούνται ΟΕΔ.

3.9. Η ειδική διδακτική μεθοδολογία με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ή και αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγκαιότητα αντιμετώπισης ζητημάτων διδασκαλίας οδήγησε στη δημιουργία του με βασική αποστολή να κατευθύνει το έργο του εκπαιδευτικού αναδεικνύοντας την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και παρέχοντας διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες ή μικροομαδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, καθώς και αξιολογήσεις (Δροσινού-Κορέα, 2017). Παρουσιάστηκε και διδάχθηκε για πρώτη φορά στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», το οποίο διοργάνωσε η σχολή των Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, σε συνεργασία με τη σχολή της Ψυχολογίας του Τορίνο.

Η αναφορά στο «Στοχευμένο» εκφράζει τη δυναμική τάση ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ορίζουν διδακτικούς στόχους προσαρμοσμένους στις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι διδακτικοί στόχοι προκύπτουν από

την ΑΠΑ και χρειάζεται να είναι λειτουργικοί, ρεαλιστικοί και διατυπωμένοι με σαφήνεια. Σύμφωνα με το (Σ)ΑΔΕΠΕΑΕ, οι διδακτικοί στόχοι για κάθε μαθητή ορίζονται με βάση το ΠΑΠΕΑ, το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ για κάθε γλωσσικό μάθημα της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και με τις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η αναφορά στο «ατομικό» παραπέμπει στην εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση με σκοπό ο μαθητής να υιοθετήσει το δικό του τρόπο μελέτης και να οδηγηθεί σε διευρυμένα επίπεδα αυτονομίας. Το Σ(Α)ΔΕΠΕΑΕ εφαρμόζεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά αξιοποιώντας τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Οι μαθητές παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς τις ακαδημαϊκές και γνωστικές τους δεξιότητες (Χρηστάκης, 2006). Συνεπώς, η εξατομίκευση και κατ' επέκταση η διαφοροποίηση του ημερήσιου προγράμματος, των δραστηριοτήτων και των παιδαγωγικών υλικών για κάθε μαθητή καθίσταται απαραίτητη διαδικασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η εφαρμογή του ΣΑ(Δ)ΕΠΕΑΕ στα φιλολογικά και γλωσσικά μαθήματα δομείται σε πέντε φάσεις (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η πρώτη φάση αφορά τη συστηματική και εμπειρική παρατήρηση στα μαθήματα αυτά. Στη διάρκεια αυτή της φάσης ο εκπαιδευτικός μελετά την περίπτωση του μαθητή (ετεροπαρατήρηση) και σύμφωνα με την πείρα του καταλήγει σε ετεροπαρατηρήσεις για το ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό του, καθώς επίσης και για τη διάγνωση του. Οι ετεροπαρατηρήσεις προκύπτουν τόσο από την επαφή του εκπαιδευτικού με τον περιβάλλον της οικογένειας, το σχολικό προσωπικό και τους συμμαθητές, όσο και από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η δεύτερη φάση του ΣΑ(Δ)ΕΠΕΑΕ αναφέρεται στην ΑΠΑ, μέσω της οποίας εντοπίζονται και κατανοούνται οι δυσκολίες στα φιλολογικά και γλωσσικά μαθήματα. Η ΑΠΑ πραγματοποιείται σύμφωνα με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), όπως οι ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών μαθησιακής ετοιμότητας, οι ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, οι ΛΕΒΔ γενικών μαθησιακών δυσκολιών, που ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ κάθε γνωστικού αντικείμενου και οι ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Μέσω των ΛΕΒΔ εκτιμούνται και εξετάζονται οι ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η τρίτη φάση του ΣΑ(Δ)ΕΠΕΑΕ περιλαμβάνει στο σχέδιο του δομημένου ετήσιου, μηνιαίου και εβδομαδιαίου διδακτικού προγράμματος, με

βάσει τους στόχους που έχουν οριστεί από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό αναγράφονται στοιχεία του μαθητή, το επίπεδο του στις γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, ο μακροπρόθεσμός, μεσοπρόθεσμός και βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος, τα διδακτικά βήματα, τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα και τα κριτήρια επιτυχίας του προγράμματος (Χρηστάκης, 2013). Η τέταρτη φάση του προγράμματος περιλαμβάνει την υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος μέσω της άμεσης διδασκαλίας, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους και αξιοποιώντας διδακτικές διαφοροποιήσεις με την αξιοποίηση ΟΕΔ (Δροσινού-Κορέα, 2017). Στην πέμπτη φάση του ΣΑ(Δ)ΕΠΕΑΕ ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το παιδαγωγικό του έργο και την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που ορίστηκαν. Μέσω των ΛΕΒΔ και του εντύπου διδακτικής αλληλεπίδρασης και καθημερινής καταγραφής, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε παιδαγωγικό αναστοχασμό μέσω ετεροπαρατηρήσεων και αυτοπαρατηρήσεων αξιολογώντας το έργο του με σκοπό να προβεί σε πιθανές αλλαγές και ανατροφοδοτήσεις (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η ταξινόμηση των παραπάνω φάσεων γίνεται για τεχνικούς λόγους. Στην πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει από ποια φάση θα ξεκινήσει ή να μεταπηδήσει από τη μία φάση απευθείας στην επόμενη ή τη μεθεπόμενη, σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η αναφορά στο «ενταξιακό» εκφράζει τη γενική και ειδική παιδαγωγική αρχή ότι κάθε διδακτικό πρόγραμμα έχει ως λειτουργικό σκοπό να προωθή τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Το ΣΑΔ(Ε)ΠΕΑΕ έχει ως σκοπό την ομαλή ένταξη του μαθητή με νοητικές αναπηρίες στο σχολικό χώρο μέσω της συμμετοχής του στις σχολικές εργασίες της γενικής τάξης (Δροσινού-Κορέα, 2017)

Το ΣΑΔΕ(Π)ΕΑΕ εξασφαλίζει τη διδακτική ρουτίνα του μαθητή μειώνοντας την αβεβαιότητα και το άγχος του (Δροσινού-Κορέα, 2017). Το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε παρεμβάσεις που σχεδιάζει και θέτει σε εφαρμογή ο εκπαιδευτικός. Αποτελεί ένα οδηγό για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ο οποίος περιλαμβάνει την ημερομηνία της διδακτικής παρέμβασης, τους σκοπούς της μάθησης και τους διδακτικούς στόχους, τη διαδικασία, τις δραστηριότητες, τις μεθόδους, τα υλικά, καθώς και τα μέσα αξιολόγησης της διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2013). Για να εφαρμοστεί το ΣΑΔΕΠ(ΕΑ)Ε χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να

συνεργαστεί με τη διεπιστημονική ομάδα και να μεταφράσει το αίτημά της σε δημιουργικό παιδαγωγικό έργο (Δροσινού-Κορέα, 2017). Μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑ(Ε) ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη διανοητική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ετοιμότητα του μαθητή προκειμένου να κατανοήσει τους κανόνες και να ενταχθεί στο πρόγραμμα της σχολικής ομάδας στη δευτεροβάθμια τάξη (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Το ΣΑΔΕΠ(ΕΑΕ) μέσω της συστημικής προσέγγισης που εφαρμόζει προτείνει στους εκπαιδευτικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια των τάξεων και κατά συνέπεια μεθόδους ενταξιακής εκπαίδευσης.

4. Τρίτο κεφάλαιο θεωρητικού μέρους: Νευροεκπαίδευση και νοητική αναπηρία

4.1. Η νευροεκπαίδευση και η μαθησιακή ετοιμότητα

Η νευροεπιστήμη αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο που έχει στόχο τη μελέτη και ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω της εξέτασης της ανατομίας, της φυσιολογίας και της λειτουργικότητας του νευρικού συστήματος (Nouri, 2016). Ένα από τα πεδία της είναι η γνωστική νευροεπιστήμη, η οποία εξετάζει το πώς ένα άτομο δομεί και μεταποιεί τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του, μετατρέποντάς τα σε γλωσσική και κινητική συμπεριφορά και αξιοποιώντας τεχνικές νευροαπεικόνισης. Οι μελέτες με βάση τη λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού συντονισμού (Functional Magnetic Resonance Imaging ή fMRI) έχουν παράσχει γνώσεις για τη νευρολογική προέλευση ορισμένων μαθησιακών διαταραχών (Δροσινού-Κορέα, 2017· Κολιάδης, 2018· Πόρποδας, 2002), γεγονός που υποδεικνύει τη συνεισφορά της γνωστικής νευροεπιστήμης στην ΕΑΕ συνθέτοντας το πεδίο της νευροεκπαίδευσης (Βλάχος, 2015). Σύμφωνα με τον Clark (2015), η νευροεκπαίδευση είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που συνδυάζει τη νευροεπιστήμη, την ψυχολογία και την εκπαίδευση με στόχο τη δημιουργία βελτιωμένων μεθόδων διδασκαλίας και προγραμμάτων σπουδών. Μελετά την ανθρώπινη μάθηση, τα μοντέλα μάθησης και τις λειτουργίες μνήμης (Δροσινού-Κορέα, 2017). Ο Campbell (2011) αναφέρει ότι το συγκεκριμένο πεδίο αντλεί στοιχεία από τις θεωρίες, τις μεθόδους και τα αποτελέσματα της νευροεπιστήμης, εστιάζοντας στον άνθρωπο ως σύνολο και όχι μόνο στους βαθύτερους βιολογικούς του μηχανισμούς. Προσπαθεί να γεφυρώσει ή τουλάχιστον να συμβιβάσει το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που συνειδητοποιεί ο άνθρωπος ότι συμβαίνει και σε αυτό που απεικονίζεται νευροβιολογικά στον εγκέφαλο. Οι van der Meulen, Krabbendam, και de Ruyter (2015) υποστηρίζουν ότι η νευροεπιστήμη μπορεί να θεωρηθεί φυσική επιστήμη που περιγράφει τη δομή και τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, ενώ η νευροεκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως τεχνητή επιστήμη που στοχεύει στη δημιουργία παιδαγωγικών στρατηγικών και υλικών. Τέλος, οι Dundar και Ayvaz (2016) τονίζουν ότι ένα πρόβλημα που συμβαίνει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αντιμετωπίζεται μέσω της γνωστικής νευροεπιστήμης και η προσαρμογή των ευρημάτων της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί τη νευροεκπαίδευση.

Οι Serpati και Loughan (2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στο ρόλο της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση, πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη για την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών, ενώ υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των δύο πεδίων πρέπει να ενισχυθεί περισσότερο. Σύμφωνα με την Δροσινού-Κορέα (2017), καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση για το πώς μαθαίνει το ανθρώπινο μυαλό ανακαλύπτουν τρόπους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Ο Euler (2015) υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιληφθούν το ρόλο της νευροεκπαίδευσης στη σχολική τάξη και αυτό θα γίνει με το να κατανοήσουν το κυρίαρχο μοντέλο της γνωστικής ψυχολογίας που είναι αυτό της «επεξεργασίας πληροφοριών». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός στέλνει γλωσσικά δομημένα στοιχεία νοήματος, τα οποία ο μαθητής αποκωδικοποιεί και κωδικοποιεί νοητικά, τα συνδέει με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, εν συνεχεία επιλέγει την κατάλληλη απάντηση-ενέργεια και τέλος προβαίνει στην εκτέλεσή της. Ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει τέσσερις παράγοντες που χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους για τη δημιουργία της γνώσης των μαθητών και που συνδέονται με τη νευροεκπαίδευση: το κίνητρο και η αξιοπιστία του δασκάλου, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο, οι γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, το θετικό και ενθαρρυντικό κλίμα στην τάξη και η προηγούμενη γνώση των μαθητών.

Η παραπάνω άποψη προϋποθέτει την κατανόηση του πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος. Ο εγκέφαλος είναι μια μηχανή κατασκευής μοτίβων (Sousa & Tomlinson, 2011). Μία από τις βασικές λειτουργίες του μετωπιαίου λοβού του εγκεφάλου είναι να καθορίσει εάν οι εισερχόμενες πληροφορίες έχουν σημασία για το εκάστοτε άτομο ή όχι. Ο μετωπιαίος λοβός το κάνει αυτό κυρίως ψάχνοντας για μοτίβα-πρότυπα, δηλαδή υποδείγματα που βοηθούν τον εγκέφαλο να επεξεργαστεί τις νέες πληροφορίες και να τις κατηγοριοποιήσει. Όσες περισσότερες πληροφορίες προσλαμβάνει ο μαθητής πολυαισθητηριακά, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να δημιουργήσει μεγαλύτερο αριθμό μοτίβων ή να αναπτύξει τα ήδη υπάρχοντα. Ακόμα, κάθε εγκέφαλος είναι οργανωμένος με μοναδικό τρόπο, κάτι που σημαίνει ότι για κάθε άτομο είναι ξεχωριστός ο τρόπος που μαθαίνει (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η μάθηση και η απομνημόνευση απαιτεί συγκέντρωση και εύρος προσοχής. Όσο πιο σημαντικό είναι για τους μαθητές ένα αντικείμενο διδασκαλίας, τόσο πιο πολύ θα επικεντρωθούν σε

αυτό (Gargiulo & Bouck, 2017). Οι Sousa και Tomlinson (2011), μελετώντας τα συστήματα μνήμης και συγκεκριμένα για ποιο λόγο οι μαθητές ξεχνούν μεγάλο μέρος αυτών που έχουν διδαχθεί υποστηρίζουν ότι οι πληροφορίες μετά από ένα χρονικό διάστημα θα χαθούν εάν δεν υπάρχει κάποιος σημαντικός λόγος για να αποθηκευτούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Συνεπώς, προτείνουν η διδασκαλία να συμπεριλαμβάνει συμβουλευτικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να θυμούνται αυτά που μαθαίνουν (Sousa & Tomlinson, 2011). Ακόμα, η μάθηση αποτελεί μια γνωστική αλλά και κοινωνική διαδικασία. Μαθαίνουμε παρατηρώντας άλλους, πιθανότατα μέσω του μηχανισμού των ανακλαστικών μας νευρώνων. Αυτά τα συμπλέγματα νευρώνων ενεργοποιούνται όχι μόνο όταν εμείς βιώνουμε μια κατάσταση ή ένα συναίσθημα, αλλά και όταν παρατηρούμε κάποιον άλλο να βιώνει την ίδια κατάσταση ή συναίσθημα (Sousa & Tomlinson, 2011). Το μεταιχμιακό σύστημα του εγκεφάλου παίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο των συναισθημάτων. Όταν οι πληροφορίες παράγουν ένα αίσθημα ικανοποίησης, παράγονται χημικές ουσίες που διεγείρουν το σύστημα επιβράβευσης του εγκεφάλου, το οποίο μας παρακινεί να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε (Sousa & Tomlinson, 2011). Τέλος, η διαδικασία της “συγκλίνουσας σκέψης” συγκεντρώνει πληροφορίες για την επίλυση ενός προβλήματος που γενικά έχει μία μοναδική λύση. Η διαφοροποιημένη σκέψη από την άλλη πλευρά είναι μια διαδικασία σκέψης που γεννάει δημιουργικές ιδέες μέσω της διερεύνησης διαφορετικών μεθόδων για την επίλυση προβλημάτων. Αυτή η διαδικασία συνήθως οδηγεί σε νέες ιδέες και σχέδια, παράγοντας νέα μοτίβα και επεκτείνοντας τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά δίκτυα. Μέσω της διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές να σκέφτονται διαφοροποιημένα (Sousa & Tomlinson, 2011).

Η ενεργοποίηση των λειτουργιών του εγκεφάλου που προαναφέρθηκαν σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενισχύεται από δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που δημιουργούν μια γέφυρα μεταξύ των γνωστικών κυρίως ελλειμμάτων και της γνώσης του μαθησιακού γλωσσικού περιεχομένου. Η ετοιμότητα αναφέρεται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική δυνατότητα του μαθητή να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα γλωσσικά ερεθίσματα ώστε να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δροσινού-Κορέα, 2017).

4.2. Ο προσδιορισμός των νευροαναπτυξιακών περιοχών και η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση

Η μαθησιακή ετοιμότητα ως βασικό πεδίο του ΠΑΠΕΑ ασκεί τη νευροανάπτυξη των περιοχών του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), 1996).

Η νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου συνδέεται με την ακρόαση και την αποκωδικοποίηση ακουστικών πληροφοριών, την αποτελεσματική συμμετοχή του μαθητή στο διάλογο, περιμένοντας τη σειρά του και τη σαφή και ακριβή έκφραση του (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει δεξιότητες κατανόησης, έκφρασης και παραγωγής ήχων, λέξεων, φράσεων, προτάσεων και αφηγήσεων (Thambirajah, 2011). Μέσω της υποστήριξης της συγκεκριμένης νευροαναπτυξιακής περιοχής ο μαθητής ασκείται σε δεξιότητες στο φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο. Το φωνολογικό επίπεδο αφορά στο πώς οργανώνονται και χρησιμοποιούνται οι ήχοι που πραγματώνουν τη γλώσσα, το σημασιολογικό επίπεδο συνδέεται με τις έννοιες που κωδικοποιούνται σε λέξεις ή προτάσεις, το συντακτικό επίπεδο αναφέρεται σε κανόνες για το συνδυασμό λέξεων σε προτάσεις και το πραγματολογικό επίπεδο συνδέεται με το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Thambirajah, 2011).

Η νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας αναφέρεται στην κατανόηση του σωματικού άξονα (Τραυλός, 1998). Η σωματογνωσία και ο συντονισμός των κινήσεων βαθμιαία μεταφέρονται στο υποσυνείδητο και αποτυπώνονται στο γραφικό χώρο (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Η νευροεκπαίδευση συντελεί στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής μέσα από δραστηριότητες ενίσχυσης αδρών κινήσεων του σώματος (Τραυλός, 1998), λεπτών κινητικών δεξιοτήτων που αφορούν το σύστημα δαχτύλων και παλάμης (Τραυλός, 1998), του νευρολογικού συντονισμού των κινήσεων ματιού-χειριού, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής ελέγχει με την όραση του μια κίνηση ακριβείας, (Τραυλός, 1998) της πλευρίωσης που αναφέρεται στην υπερίσχυση της μίας πλευράς του σώματος από την άλλη (Τραυλός, 1998), του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο, καθώς και του ρυθμού (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών αναπηριών αναφέρεται στην αντίληψη, τη μνήμη, την προσοχή, τη σκέψη και τους συλλογισμούς, που διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών, καθώς και στο είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του μαθητή (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Οι νευροαναπτυξιακές δεξιότητες οπτικής και ακουστικής μνήμης συνδέονται με την αποθήκευση και επαναφορά οπτικών και ακουστικών πληροφοριών αντίστοιχα. Η λειτουργική μνήμη αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάσυρση σύνθετων πληροφοριών, η συγκέντρωση προσοχής αναφέρεται στο ενδιαφέρον που εκδηλώνει το άτομο στο πολυαισθητηριακό ερέθισμα. Ακόμη, η λογικομαθηματική σκέψη συνδέεται με την κατανόηση προμαθηματικών και μαθηματικών εννοιών και η παραγωγή συλλογισμών σχετίζεται με τη διαδικασία συγκέντρωσης εμπειριών και γνώσεων στις οποίες προβαίνει το άτομο ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Η νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης περιλαμβάνει την προσαρμογή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύοντας τη θετική εικόνα για τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και την αποδοχή της αναπηρίας του. Με αυτό τον τρόπο αποκτά θετική αυτοεκτίμηση, αποδέχεται και συνεργάζεται με τους άλλους και οδηγείται στην αυτόνομη δράση και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των κινήτρων που δημιουργεί (Δροσινού-Κορέα, 2017). Για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης προτείνονται δεξιότητες που εστιάζουν στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, στη δημιουργία κινήτρων, τα οποία θα θέσουν σε λειτουργία την προσοχή του μαθητή και θα τον οδηγήσουν να εκδηλώσει ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους που θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Για την ενεργοποίηση των παραπάνω νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενεργοποιήσουν τα αισθητήρια όργανα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Δροσινού-Κορέα, 2017). Οι τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνονται τα ερεθίσματα κατηγοριοποιούνται σε τύπους, όπως οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό και κιναισθητικό (Κολιάδης, 2018, σ. 159). Η κιναισθηση αποτελεί ένα αισθητήριο σύστημα που ορίζει την κίνηση και

λειτουργία του σώματος (Τραυλός, 1998). Οι πληροφορίες που δέχεται το άτομο μέσω την αισθήσεων εισέρχονται στην αισθητηριακή μνήμη ή συγκράτηση. Σε αυτή διατηρούνται ποικίλες εξωτερικές πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα και, εν συνεχεία, ορισμένες προωθούνται για αναγνώριση και ερμηνεία στο επόμενο στάδιο του μνημονικού συστήματος που είναι η βραχύχρονη μνήμη ώστε το άτομο να τις επεξεργαστεί ενδελεχώς και να αποκτήσει ολοκληρωμένη αντίληψη γι' αυτές (Κολιάδης, 2018). Η παραπάνω γνωστική διαδικασία συντελείται κατά τη φάση της πρόσληψης, σύμφωνα με την οποία τα εξωτερικά μηνύματα εισέρχονται στον εγκέφαλο μέσω των αισθήσεων. Η γνωστική διαδικασία ολοκληρώνεται με τη φάση της επεξεργασίας, κατά την οποία διαμορφώνονται έννοιες σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία και τη φάση εξόδου στη διάρκεια της οποίας το άτομο επιλέγει αυτό που γνωρίζει και το αξιοποιεί για να λύσει ένα πρόβλημα ή να απαντήσει σε μια ερώτηση (Fabio, 2012).

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα διαδικασία, τα ερεθίσματα χρειάζεται να δίνονται στους μαθητές με ρυθμό και οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν πολυαισθητηριακά βοηθήματα, ώστε να γίνεται η νοητική επεξεργασία του διδακτικού υλικού αποτελεσματικά (Κολιάδης, 2018). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στην διδασκαλία επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό, επειδή ενεργοποιεί δύο ή και περισσότερες από τις έξι αισθήσεις των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μπορούν να κατακτήσουν μαθησιακούς στόχους γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων, ορθογραφία και ανάγνωση λέξεων. Ακόμη, οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν πιο έντονα με το μαθησιακό υλικό και διατηρούν μνημονικά αυτό που μαθαίνουν (Schlesinger & Gray, 2017). Σύμφωνα με τους Moustafa και Ghani (2016), η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν δραστηριότητες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν συγκεκριμένα γράμματα μεταξύ άλλων, καθώς και ακουστικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές επιλέγουν κινητές κάρτες όταν ακούν συγκεκριμένα γράμματα που απεικονίζονται σε αυτές. Επίσης, προτείνουν κιναισθητικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές σχεδιάζουν γράμματα στον αέρα και απτικές δραστηριότητες, όπως ο σχεδιασμός γραμμάτων στην άμμο. Τέλος, οι Matos, Rocha, Cabral, και Bessa (2015) θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας για την κατανόηση ιστοριών για νέους ενήλικες με

νοητικές αναπηρίες, εξαιτίας των πολλαπλών μαθησιακών τους δυσκολιών σε ανάγνωση, γραφή, επικοινωνιακή ικανότητα και προσοχή.

4.3. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η κοινωνική μίμηση σύμφωνα με τη νευροεκπαίδευση

Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της γνωστικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στη διάρκεια της οποίας το άτομο δεν λειτουργεί ως παθητικό υποκείμενο στις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον, αλλά τις επεξεργάζεται και τις ενσωματώνει μέσω γνωστικών διεργασιών. Με αυτό τον τρόπο το άτομο διαμορφώνεται, ενώ παράλληλα ασκεί επιρροή στο περιβάλλον του. Επομένως, η μαθησιακή διαδικασία έγκειται στη κοινωνική και γνωστική αλληλεπίδραση και αποτελεί το συνδυασμό σκέψης και συμπεριφοράς (Bigge & Shermis, 2014).

Σύμφωνα με τον Bandura, τα άτομα αναπτύσσονται μέσα από την επεξεργασία των πληροφοριών που συλλέγουν, παρατηρώντας άλλα άτομα, πράγματα και γεγονότα, τα οποία διαμορφώνουν τον τρόπο που θα ενεργήσουν. Ο ίδιος όρισε τη συγκεκριμένη διαδικασία ως συμπεριφορά μίμησης μοντέλου, έννοια που περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί μια συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου και να σχηματίζει μια ιδέα για την επίδοσή της και τα αποτελέσματά της, αντιπροσωπευτικό δείγμα της οποίας θα υιοθετήσει μελλοντικά (Elliott και συν., 2008). Η μίμηση προτύπων πραγματώνεται όταν ο παρατηρητής διαθέτει επιλεκτική παρατήρηση και προσοχή, κωδικοποίηση μνήμης, συντονισμό αισθητικοκινητικών συστημάτων και ικανότητα αξιολόγησης των επιπτώσεων της παρατηρούμενης ενέργειας στους άλλους (Bigge & Shermis, 2014).

Σύμφωνα με τους Elliott και συν. (2008), οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η κοινωνική μίμηση εξετάζονται στη νευροεκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής τάξης, όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό πρότυπο μίμησης για τους μαθητές, καθώς η διδακτική τους συμπεριφορά διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Αυτό καθίσταται φανερό στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, ο οποίος σημειώνει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η παρατήρηση των μοντέλων καθώς μέσω αυτών ο παρατηρητής υιοθετεί νέες δεξιότητες και ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες (Bandura, 1992). Ωστόσο, για να αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί ισχυρό μιμητικό κίνητρο, κρίσιμος παράγοντας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή. Αυτή κατακτιέται μέσω της επιτυχημένης απόδοσης, σύμφωνα με την οποία

οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους που μπορούν να κατακτήσουν οι μαθητές ώστε να βιώνουν το αίσθημα της ικανοποίησης. Επιπλέον, οι μαθητές κινητοποιούνται όταν παρατηρούν τους άλλους που τους μοιάζουν. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όταν καλούνται να φέρουν εις πέρας ίδια καθήκοντα που ολοκλήρωσαν με επιτυχία οι συμμαθητές τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα, επίσης, ενισχύεται με την προφορική πειθώ μέσω των υποδείξεων και των οδηγιών των εκπαιδευτικών και με την αποφυγή στρεσογόνων καταστάσεων που τους καθιστούν αδύναμους και φοβισμένους (Elliott και συν., 2008; Schunk, 2012).

Σύμφωνα με τη μιμητική μάθηση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γίνει ο ίδιος πρότυπο επεξεργαστή πληροφοριών το οποίο ο μαθητής θα υιοθετήσει, ώστε να επεξεργάζεται ορθά τις πληροφορίες και να μαθαίνει ευκολότερα. Ο Κολιάδης (2018) αναφέρει ότι ένας «καλός επεξεργαστής πληροφοριών» διαθέτει ένα σχέδιο δράσης με στόχους, στρατηγικές και ενδεχόμενες συνέπειες, ικανότητα αυτοπαρατήρησης, βραχύχρονη μνήμη, μακροπρόθεσμη μνήμη, αυτοπεποίθηση και ικανότητα αυτοβελτίωσης. Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, χρειάζεται να προβεί στην αξιολόγηση του μαθητή και να ορίσει τις αδυναμίες που εμποδίζουν τη μάθηση, να κατέχει ο ίδιος το γνωστικό αντικείμενο και να παρέχει νέες γνώσεις στον μαθητή μέσω της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας εμπειρίας που έχει, να τον καθοδηγεί στο πώς να σκέφτεται και να σχεδιάζει τις πράξεις του προτού προβεί στην επίλυση ενός προβλήματος, να του παρέχει στρατηγικές απομνημόνευσης, να ενισχύει το θετικό αυτοσυναίσθημα και να τον ενθαρρύνει να αποδέχεται την αποτυχία του. Ακόμα, χρειάζεται να του δίνει κίνητρα θέτοντας ρεαλιστικούς μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, ώστε να μη ματαιώνεται (Κολιάδης, 2018).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να υποδείξει στον μαθητή στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών που στοχεύουν στη σύνδεση της παλιάς γνώσης με την καινούργια (Κολιάδης, 2018) μέσω της αξιοποίησης της τεχνικής των ΟΕΔ (Δροσινού-Κορέα, 2017). Ο μαθητής, για να μπορέσει να απομνημονεύσει πληροφορίες, χρειάζεται να τις αποκωδικοποιήσει και να τις κωδικοποιήσει νοητικά, δηλαδή να σχηματίσει εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις που καταγράφονται στη μακρόχρονη μνήμη ως νοητικές οπτικές εικόνες, όταν το αισθητηριακό οπτικό ερέθισμα έχει εξασθενήσει (Κολιάδης, 2018). Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες λόγω αδύναμης βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης χρειάζεται να υποστηριχθούν με ΟΕΔ κατά τη διάρκεια της

διδασκαλίας παρέμβασης. Η αποτελεσματικότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι η ύπαρξη τους ενισχύει τη νέα γνώση, καθώς αποτελούν «στηρίγματα» πάνω στα οποία θα δομηθεί η νέα πληροφορία και τα οποία απομακρύνονται όταν πια ο μαθητής αυτονομείται στην εκτέλεση της δραστηριότητας (Δροσινού-Κορέα, 2017).

4.4. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου

Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων (Sanders & Erickson, 2018; Hettiarachchi, 2016). Σύμφωνα με τους Gargiulo & Bouck (2017), οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες ομιλίας, οι οποίες αποτελούν συχνά δευτερογενή αναπηρία. Παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες άρθρωσης και προφοράς και έντασης της φωνής τους, όπως και ελλείμματα σε δεξιότητες λόγου σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο, που αναστέλλουν την κοινωνική ανάπτυξη και επιβραδύνουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με την Bondurant (2016), οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο εντοπίζονται στην έκφραση, όπως διατύπωση ερωτήσεων, σωστή ονομασία αντικειμένων, ορθή χρήση σύνταξης και δομημένη/οργανωμένη αφήγηση μιας ιστορίας. Επίσης, οι διαταραχές λόγου συνδέονται με ελλείμματα στην προφορική κατανόηση και την ακρόαση, στην εκτέλεση οδηγιών, στη διατήρηση της συνομιλίας, στον εντοπισμό αντικειμένων, εικόνων και λέξεων, όταν ζητείται προφορικά, στην προφορά λέξεων με προσθήκες ή μετακινήσεις γραμμάτων, στις διακοπές της ομιλίας ή σε συνεχείς επαναλήψεις και στην ένταση της φωνής (Bondurant, 2016). Σε σημασιολογικό επίπεδο, διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, αν και με την αρμόζουσα εκπαίδευση μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επικοινωνιακές απαιτήσεις της ζωής τους (Χρηστάκης, 2006).

Σύμφωνα με τον Βασιλείου (1998), η ενεργοποίηση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθίσταται δυνατή όταν ο εκπαιδευτικός δίνει κίνητρα για συζητήσεις και παρατηρεί εάν συμμετέχουν στη συζήτηση, περιμένοντας τη σειρά τους για να μιλήσουν. Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας του προφορικού λόγου αποτελούν τα παιχνίδια ρόλων, με τα οποία εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και περιορίζονται τα συντακτικά και γραμματικά λάθη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβούν σε βιντεοσκόπηση όσων διαδραματίζονται στην τάξη κατά τη διάρκεια

συζητήσεων και ακολούθως μαζί με τους μαθητές να πραγματοποιείται μια εποικοδομητική κριτική των προφορικών τους λαθών (Βασιλείου, 1998). Επιπρόσθετες στρατηγικές ενίσχυσης της συγκεκριμένης νευροαναπτυξιακής περιοχής σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006) είναι η άσκηση της λειτουργικής επικοινωνίας, κατά την οποία ο μαθητής παροτρύνεται να αναφέρει τι σχεδιάζει να κάνει σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Ο Gargiulo (2012) εξετάζοντας μαθητές με νοητικές αναπηρίες και επικοινωνιακά ελλείμματα υπογραμμίζει ότι η νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου ενεργοποιείται όταν ο εκπαιδευτικός μιλά αργά και καθαρά, κάνοντας συχνές παύσεις, δίνοντας απλές και σύντομες οδηγίες με χρονική σειρά, αξιοποιώντας ΟΕΔ και γράφοντας γραπτές σημειώσεις για να συμπληρώσει τις προφορικές του πληροφορίες, μεταβάλλοντας την ένταση της φωνής του ή αξιοποιώντας πολυαισθητηριακά ερεθίσματα όταν επιθυμεί να μεταφέρει στον μαθητή νέες πληροφορίες.

Οι Bayes, Heath, Williams, και Ganz (2013) στο άρθρο τους για την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες προτείνουν τη στρατηγική διακοπής της αλληλουχίας συμπεριφορών (behavior chain interruption strategy) για την κινητοποίηση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο εκπαιδευτικός ορίζει ένα διδακτικό στόχο-συμπεριφορά και τον αναλύει σε στάδια, τα οποία θα ακολουθήσει ο μαθητής. Πριν από κάθε στάδιο ο εκπαιδευτικός διακόπτει τη δράση και παροτρύνει τον μαθητή να ζητήσει την άδειά του για να συνεχίσει στην επόμενη συμπεριφορά. Ο σκοπός της διακοπής είναι διττός: πρώτον, δημιουργεί την ευκαιρία στον μαθητή να διδαχθεί πώς να αιτείται σωστά ένα υλικό ή να ζητά βοήθεια (το αίτημά του μπορεί να εκφραστεί προφορικά, γραπτά ή μέσω ΟΕΔ) και, δεύτερον, η φυσική επιθυμία του μαθητή να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα, σε συνδυασμό με την ενδεχόμενη ενόχληση που προκαλείται από τη διακοπή, παρέχει ισχυρά κίνητρα για να επικοινωνήσει ο μαθητής.

Στο άρθρο της Bondurant (2016) για τη σχολική ένταξη των μαθητών με ελλείμματα στον λόγο υπογραμμίζεται ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες πρέπει να μην τους παράσχει συχνά βοήθεια, αφήνοντάς τους να προσπαθούν να ολοκληρώσουν τη φράση, δίνοντας τους περισσότερο χρόνο να εκφράσουν αυτό που θέλουν και επιτρέποντάς τους να χρησιμοποιούν ενισχυτικές

ή εναλλακτικές στρατηγικές επικοινωνίας, όπως ΟΕΔ και υπολογιστή. Η ίδια ερευνήτρια, αναφερόμενη στο ρόλο του εκπαιδευτικού, προτείνει να είναι υπομονετικός και να συνεργάζεται με τον λογοθεραπευτή, για να κατανοήσει καλύτερα τη διάγνωση και τις ελλείψεις του μαθητή, να ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετάσχει, χωρίς να τον πιέζει να εκφράζεται μπροστά στους συμμαθητές του και να έχει επίγνωση ότι οι μαθητές με δυσκολίες στον προφορικό λόγο μπορεί να είναι ευαίσθητοι, ανήσυχοι ή επιρρεπείς στην απογοήτευση εξαιτίας της δυσκολίας να επικοινωνήσουν.

Τέλος, οι Gargiulo και Bouck (2017), για τη βελτίωση δεξιοτήτων συμπεριφοράς σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες προτείνουν το πρόγραμμά λειτουργικής επικοινωνιακής εκπαίδευσης (Functional Communication Training), το οποίο διδάσκει στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό που έχει επικοινωνιακά ελλείμματα ένα εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας, ώστε να εκφράζει τα αιτήματα του. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με το να ορίσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από κοινού με το μαθητή, έπειτα τη διδάσκουν αλληλεπιδρώντας με χειρονομίες, γραπτά σύμβολα ή ΟΕΔ μέχρι να κατακτηθεί.

4.3. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας

Η ψυχοκινητικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί κινητικές δεξιότητες αναλώνοντας όσο το δυνατόν λιγότερη ενέργεια στη μικρότερη χρονική διάρκεια (Τραυλός, 1998, σ. 10). Επιτρέπει, διευκολύνει και ενισχύει τη σωματική, συναισθηματική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της κίνησης και της επαφής τους σώματος με το περιβάλλον (Mas, Jiménez, & Riera, 2017). Ο σκοπός της ψυχοκινητικής δραστηριότητας για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες είναι να βιώνουν την αίσθηση της ολοκλήρωσης και της αποτελεσματικότητας μέσω της κίνησης που πραγματοποιείται από το ανθρώπινο σώμα κατακτώντας βασικές γλωσσικές δεξιότητες (Aurora & Carolina, 2016; John, 2013). Οι νευροαναπτυξιακές δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας βρίσκονται δύο έως τέσσερα σχολικά έτη χαμηλότερα για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες (Rintala & Loonis, 2013).

Ωστόσο, με κατάλληλες δεξιότητες ενισχύεται η νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες (Grace, Parks, & Oslick, 2018; Datchuk, 2015). Οι Aurora και Carolina (2016) στο

άρθρο τους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας διαπίστωσαν ότι αυτοί οι μαθητές καθώς μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν μεγαλύτερο χάσμα σε αυτές τις δεξιότητες συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Μπορούν, όμως, να σημειώσουν πρόοδο στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας μέσω διδακτικών παρεμβάσεων ενίσχυσης δεξιοτήτων συγκέντρωσης προσοχής, ταχύτητας κινήσεων, λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και ισορροπίας, οι οποίες ενισχύουν την αυτοπεποίθησή των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Σύμφωνα με τους ElGarhy και Liu (2016), οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες εμφανίζουν ελλείμματα ως προς τη γνώση τους σώματός τους και του προσανατολισμού τους στο χώρο. Ακόμα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του χρόνου και του ρυθμού με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ορίζουν τη θέση τους στο χώρο και να προσανατολίζονται με βάση τα αντικείμενα ή τους ανθρώπους. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της γνώσης τους σώματος, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση και συμβάλλοντας στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων. Το πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης που εφαρμόσαν συμπεριλάμβανε τρία στάδια: το πρώτο περιλάμβανε δραστηριότητες ζεστάματος, όπως περπάτημα και τρέξιμο πάνω σε γραμμές. Το δεύτερο στάδιο περιλάμβανε πλήθος δραστηριοτήτων για τη γνωριμία με τα μέλη του σώματος, όπως άγγιγμα μελών του σώματος με ανοιχτά ή κλειστά μάτια και άγγιγμα μελών τους σώματος με άλλα μέλη του σώματος ή με αντικείμενα, όπως να αγγίζουν το κεφάλι στο στήθος ή να αγγίζουν το κεφάλι στον τοίχο. Ακόμα, οι μαθητές σε αυτό το στάδιο πραγματοποιούν δραστηριότητες κατανόησης των κατευθύνσεων (πάνω – κάτω, μπροστά-πίσω, δεξιά-αριστερά), οι οποίες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής. Εδώ σχεδιάζουν το περίγραμμα του σώματος τους σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτιού, στη συνέχεια εντοπίζουν τα μέρη του σώματος, τα χρωματίζουν, τα κόβουν και τα συνθέτουν σε παζλ. Τέλος, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν δραστηριότητες για την κατανόηση των εννοιών του χώρου και του χρόνου, με μετακινήσεις προς τα πίσω, σε κύκλο, ζιγκ-ζαγκ, σε γρήγορο ή αργό ρυθμό, μετακινήσεις με μεγάλα βήματα και παιχνίδια στόχων. Το τρίτο στάδιο περιλάμβανε δεξιότητες χαλάρωσης.

Παρόμοια, σύμφωνα με τον Τραυλό (1998), ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα άσκησης της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας μπορεί να αποτελείται από δραστηριότητες πλευρίωσης, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση του κυρίαρχου χεριού μέσω της ζωγραφικής, δραστηριότητες γνώσης του σώματος, όπως εκτέλεση κινήσεων σε αργό και γρήγορο ρυθμό, δραστηριότητες μέσω των οποίων αξιοποιούνται τα δύο μέλη του σώματος, όπως χοροπήδημα, ρίψεις, δεξιότητες ισορροπίας και δραστηριότητες ενίσχυσης του οπτικοκινητικού συντονισμού, όπως το κλότσημα, πιάσιμο ή αναπήδηση της μπάλας. Οι δραστηριότητες ελέγχου αντικειμένων συμβάλλουν στο να χειριστεί ο μαθητής την τριποδική λαβή του μολυβιού, να σχεδιάζει σωστά και να γράφει γράμματα με το σωστό προσανατολισμό (Τραυλός, 1998).

4.4. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων

Η νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων αναφέρεται σε δεξιότητες μνήμης, προσοχής, αντίληψης, λογικομαθηματικής σκέψης και συλλογισμού, που επηρεάζουν την επεξεργασία των γνωστικών λειτουργιών σχετικά με τη λήψη, την αποθήκευση, την ενσωμάτωση, την ανάκτηση και την αξιοποίηση πληροφοριών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ωστόσο, παρουσιάζουν δυσκολίες στο να εστιάσουν την προσοχή τους σε έναν στόχο, να τη διατηρήσουν για ορισμένο χρόνο και να ορίσουν πού θα επικεντρωθούν, καθώς αγνοούν τα ουσιώδη και επικεντρώνονται στα επουσιώδη (Gargiulo & Bouck, 2017; Kirk, Gray, Riby, & Cornish, 2015). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί δεν καταφέρνουν να συγκρατήσουν βραχυπρόθεσμα πληροφορίες, όπως τις οδηγίες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ και η εργαζόμενη μνήμη τους χαρακτηρίζεται ελλειμματική και επηρεάζει τη σκέψη τους. Η εργαζόμενη μνήμη απαιτεί από τους μαθητές να διατηρούν μια πληροφορία και ταυτόχρονα να εκτελούν μια άλλη γνωστική λειτουργία, όπως ανάσυρση πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Gargiulo & Bouck, 2017; Kirk και συν., 2015). Αναφορικά με τις δεξιότητες συλλογισμού οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται να διαμορφώσουν από παρατηρήσεις και εμπειρίες γενικευμένα συμπεράσματα (επαγωγικός συλλογισμός) ή το αντίστροφο, καθώς δυσκολεύονται να ταξινομήσουν ή να κατηγοριοποιήσουν (παραγωγικός συλλογισμός) (Thambirajah, 2011). Η αντίληψη αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να λαμβάνουν πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και να τις επεξεργάζονται.

Η όραση και η ακοή, κυρίως, είναι οι δύο αισθήσεις με τις οποίες το περιβάλλον γίνεται αντιληπτό και κατανοητό (Fabio, 2012). Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες δυσκολεύονται στη αντίληψη της μορφής και του βάθους, στην αντίληψη του όλου και του μέρους και του χώρου (Χρηστάκης, 2006). Τέλος, η λογικομαθηματική σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί, να εισάγει και να εφευρίσκει σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα μέσω της σκεπτόμενης αφαίρεσης. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατακτήσουν τη συγκεκριμένη γνώση με αποτέλεσμα να μη μπορούν να συγκρίνουν ποσότητες ή να βρουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των αντικειμένων (Σταύρου, 2002).

Η νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων ενεργοποιείται με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που ασκούν την οπτική μνήμη και αντίληψη, με την αξιοποίηση ΟΕΔ, ώστε οι μαθητές να θυμούνται και να κατανοούν αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα (Δροσινού-Κορέα, 2017). Ακόμα, οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας εστιάζουν στην ενεργοποίηση της λειτουργικής μνήμης και ακουστικής μνήμης και αντίληψης μέσω πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, καθώς οι μαθητές καλούνται να ενθυμούνται, να επαναλαμβάνουν και να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές σε όσα ακούν (Δροσινού-Κορέα, 2017). Τέλος, ένα διδακτικό πρόγραμμα ενίσχυσης της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων απαρτίζεται από δραστηριότητες προσοχής των μαθητών, μέσω της περιγραφής προσώπων ή αντικειμένων, από δραστηριότητες συλλογισμού, όπως σειροθέτηση εικόνων ή πινάκων παραγωγής συλλογισμών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009) και από δραστηριότητες εξάσκησης της λογικομαθηματικής σκέψης όπως αντιστοιχήσεις, ταξινομήσεις και συγκρίσεις αντικειμένων ή εννοιών (Σταύρου, 2002).

4.5. Η νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης

Η νευροεκπαίδευση υποστηρίζει τη συναισθηματική οργάνωση με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, προκειμένου ο μαθητής με νοητικές αναπηρίες να κατανοεί τον εαυτό του σε σχέση με αυτό που κάνει, σε σχέση με το ενδιαφέρον του για μάθηση, καθώς και σε σχέση με το πλαίσιο συνεργασίας με τα πρόσωπα που συναναστρέφεται (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η συναισθηματική οργάνωση συνδέεται

με τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, που τον κινητοποιούν συναισθηματικά για αυτόνομη δράση (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Οι Gargiulo και Bouck (2017), έχοντας εξετάσει διεξοδικά τις αιτιολογικές αποδοσεις των νοητικών αναπηριών και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, υποστηρίζουν ότι η κινητοποίηση των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη μείωση της απόκλισης μεταξύ της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και της πραγματικής τους ικανότητας. Συνήθως, διακατέχονται από γενικευμένη αίσθηση αποτυχίας στη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ θεωρούν ότι οι συμπεριφορές τους είναι αποτέλεσμα καταστάσεων και συγκυριών και όχι των δικών τους προσπαθειών. Οι πολλαπλές αποτυχίες που βιώνουν δημιουργούν την πεποίθηση πως ό,τι και να κάνουν η αποτυχία είναι αναπόφευκτη (Gargiulo & Bouck, 2017; Popovici & Buică-Belciu, 2013).

Η Goleniowska (2014) τόνισε ότι οι εν λόγω μαθητές δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν αποδέχονται τις αδυναμίες τους, φοβούνται μήπως αποτύχουν ξανά και εξαρτώνται από τους άλλους χωρίς να αυτονομούνται, γι' αυτό θεωρεί σημαντική τη συμβολή των γονέων, οι οποίοι καλούνται να τα επαινούν συνεχώς, να περνούν ουσιαστικό χρόνο μαζί τους και να μην εκφράζουν συναισθήματα απογοήτευσης μπροστά τους. Τα συναισθήματα άγχους και νευρικότητας που βιώνουν οι μαθητές εξαιτίας μιας ενδεχόμενης αποτυχίας συχνά συνδέονται με αποτυχημένες εμπειρίες σε γλωσσικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά ως προς τα μαθησιακά τους κίνητρα και να αποφεύγουν δραστηριότητες που απαιτούν οποιαδήποτε ακαδημαϊκή προσπάθεια (Cavioni, Grazzani, & Ornaghi, 2017; Hornery, Seaton, Tracey, Craven, & Yeung, 2014). Ακόμα, σύμφωνα με τους Jackson, Cavenagh και Clibbens (2014), οι οποίοι εξέτασαν ενήλικες με σύνδρομο Down, τα χαμηλά επίπεδα που παρουσιάζουν σε δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης επηρεάζουν το κοινωνικό τους προφίλ, αφού δεν μπορούν να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις λόγω περιορισμένης επικοινωνιακής δεξιότητας.

Ο Gargiulo (2012), εστιάζοντας σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και αυτοί με νοητικές αναπηρίες αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεγιστοποιούν τη χρονική διάρκεια που αφιερώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά με τους μαθητές, ώστε αυτοί να παραμένουν αφοσιωμένοι στις σχολικές

δραστηριότητες. Ακόμα, υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθούν τους μαθητές να διατηρούν ημερολόγια με τις εργασίες και τις δραστηριότητές τους, να καθορίζουν και να δίνουν προτεραιότητα σε συγκεκριμένους στόχους και να αξιολογούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα ώστε να ενισχύσουν την εμπλοκή τους με το γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, προσθέτει ότι είναι αποτελεσματική και η διαμόρφωση λιστών ελέγχου αυτο-αυτοαξιολόγησης, καθώς βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το μαθησιακό τους επίπεδο και να κινητοποιηθούν για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας.

Η νευροεκπαίδευση και οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας εξετάζονται διεξοδικά στο άρθρο με τίτλο «Η συναισθηματική ετοιμότητα και οι μουσικο-θεραπευτικές δραστηριότητες», στο οποίο αναφέρονται μουσικο-παιδαγωγικές και μουσικο-θεραπευτικές στρατηγικές, που προάγουν τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Drossinou-Korea & Fragkouli, 2016). Σύμφωνα με την Φραγκούλη, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες στο σχολείο υποφέρουν από συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές γεγονός που καθιστά τη μουσικοθεραπεία στρατηγική αντιμετώπισης συναισθηματικών διαταραχών, καθώς αυτή διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων (Φραγκούλη, 2014). Τέλος, η Δροσινού-Κορέα (2017), αναφερόμενη σε δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, περιγράφει την τεχνική που αναφέρεται ως «συμβόλαιο συμπεριφοράς», το οποίο αποτελεί μια «συμφωνία» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή με σκοπό να κινητοποιεί τον μαθητή να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα αναμένοντας στο τέλος μια αμοιβή (Δροσινού-Κορέα, 2017).

5. Τέταρτο κεφάλαιο θεωρητικού μέρους: Κατανόηση του προβλήματος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες

5.1. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς των ατόμων με νοητικές αναπηρίες

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς των μαθητών με νοητικές αναπηρίες αποτυπώθηκε στην ορολογία, προκειμένου να αναζητηθεί μια ορθή πολιτικά γλώσσα, που θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες τους στο γενικό σχολείο και δεν θα τους παρεμπόδιζε να κάνουν χρήση των εκπαιδευτικών τους δικαιωμάτων. Σύμφωνα με την Dreyer (2016), η συνεχής χρήση όρων διαιώνισε τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των μαθητών με αναπηρίες, καθώς δεν υπήρχε σαφής διαχωρισμός μεταξύ τους.

Στην Ελλάδα, η έννοια της ενσωμάτωσης και της ένταξης θεωρήθηκαν σχεδόν ταυτόσημες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στη τοποθέτηση ενός χαρακτηριστικού μέσα σε κάτι άλλο, ώστε να αποτελέσει ένα ενιαίο σώμα, το οποίο μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του και χάνει την αυτοτέλειά του, ώστε να εναρμονιστεί με αυτό (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2005). Στην εκπαιδευτική πράξη ο όρος ενσωμάτωση (integration) για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες κατανοήθηκε, κυρίως, ως η τοποθέτηση τους στο γενικό σχολείο χωρίς την προσαρμογή του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αλλά παρακολουθώντας ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα σε κοινή ή ξεχωριστή τάξη γεγονός, που επισημαίνεται σε εκπαιδευτικές μελέτες σχετικά με την πρακτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία (Dreyer, 2016).

Ο όρος ένταξη ορίζεται ως η τοποθέτηση του ατόμου σε ένα ευρύτερο σύνολο, του οποίου αποτελεί μέλος και συμμετέχει στη λειτουργία του (Μπαμπινιώτης, 2002). Στην Ελλάδα η σχολική ένταξη υπογραμμίζεται ως έννοια που περικλείει την εννοιολογική διάσταση του όρου “inclusive education” (Ζώνιου - Σιδέρη, 2012) και δεν ερμηνεύεται ως σκοπός ή αποτέλεσμα αλλά κυρίως ως μέσο ή διαδικασία (Ainscow και συν., 2013). Ο όρος “inclusive education” αποδίδεται ως ενταξιακή εκπαίδευση και αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται σε κοινές σχολικές τάξεις (Ζώνιου - Σιδέρη, 2012). Η σχολική ένταξη στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής ενταξιακής

εκπαίδευσης σε μια εποχή αλλαγών για τους μαθητές με αναπηρίες, δεν αναφέρεται στην απλή τοποθέτηση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Bakken (2016), νοηματοδοτείται με την εφαρμογή συνδιδασκαλίας, την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών και με τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών και τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές. Η σχολική ένταξη σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για τις Ειδικές Ανάγκες και την Ενταξιακή Εκπαίδευση θεωρείται ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων με σκοπό την εξάλειψη διακρίσεων διασφαλίζοντας, ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα έχουν ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Η ΕΕ, που συνέταξε την εκπαιδευτική στρατηγική για την περίοδο 2014-2020 αναφορικά με τη σχολική ένταξη, τονίζει ότι η ορολογία μπορεί να έχει τροποποιηθεί, ωστόσο το πρόβλημα της σχολικής ένταξης συνεχίζει να είναι ορατό (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Οι Bouck και Park (2016) υπογραμμίζουν ότι σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα διαθέσιμα δεδομένα, οι συγκεκριμένοι μαθητές, ηλικίας 6 έως 21 ετών, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν χαμηλά ποσοστά σχολικής ένταξης.

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται με τρία ζητήματα (Molfenter & Hanley-Maxwell, 2017). Το πρώτο ζήτημα συνδέεται με την αμφισβήτηση σχετικά με το αν οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στο ΑΠΣ και σε όσα εκτυλίσσονται σε μια γενική τάξη. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μπορεί αυτό να καταστεί δυνατό με την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών. Το δεύτερο ζήτημα αναφέρεται στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, καθώς και στην παροχή επάρκειας γνώσεων, ώστε να μεταβούν στην επόμενη τάξη. Στο αντίποδα αυτού του επιχειρήματος οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι οι διαφοροποιημένες διδασκαλίες έχουν τα δικά τους κριτήρια επιτυχίας, προκειμένου να επιτύχουν την αναμενόμενη συμπεριφορά (Molfenter & Hanley-Maxwell, 2017). Τέλος, το τρίτο ζήτημα συνδέεται με τον επαναπροσδιορισμό των κριτηρίων σχολικής επιτυχίας η οποία μέχρι τώρα αξιολογούταν μόνο με ακαδημαϊκά κριτήρια. Ωστόσο, οι ερευνητές υποστηρίζουν, πρώτον ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις σε ένα ενιαίο σχολικό πλαίσιο και δεύτερον ότι δεν θα πρέπει να υποτιμώνται τα κοινωνικά οφέλη που αποκτούν και που αποτελούν

εξίσου σημαντικούς παράγοντες για τη μετέπειτα σχολική και εξωσχολική πορεία (Molfenter & Hanley-Maxwell, 2017).

Το πρόβλημα, επίσης, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους συγκεκριμένους μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με ζητήματα επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Gajewski, 2017; Okyere, Aldersey, & Lysaght, 2019). Για παράδειγμα, η διαπραγμάτευση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να καλύψει τις εξατομικευμένες ανάγκες ενός παιδιού και των αιτημάτων και προτεραιοτήτων μιας οικογένειας μπορεί να αποτελέσει πρόκληση γι' αυτούς (Gajewski, 2017). Πρόκληση, ακόμα, αποτελεί η μεγαλύτερη ευθύνη που χρειάζεται να αναλάβουν, καθώς το έργο τους δεν αφορά πια μόνο τους μαθητές που ανταπεξέρχονται στα ΑΠΣ αλλά και τους μαθητές με αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τις απαιτήσεις ενός μαθητή με αναπηρίες σε συνδυασμό με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις που αφορούν όλη την τάξη και είναι απρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις (Gajewski, 2017). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διλήμματα, αναφορικά με τον εάν θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα σε έναν μαθητή με αναπηρίες ή στην υπόλοιπη ομάδα μαθητών χωρίς αναπηρίες αλλά και σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες για το εάν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν σε αυτή την υποκειμενική κρίση τους και εάν αυτό είναι δίκαιο για τους άλλους μαθητές (Gajewski, 2017). Σύμφωνα με την Gajewski (2017), αυτοί οι προβληματισμοί αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της σχολικής ένταξης, γεγονός που οφείλεται στην έλλειψη κατανόησης, γνώσης και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα.

5.2. Η δυσκολία κατανόησης των κανόνων που διέπουν την ένταξη

Κάθε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέπεται από εσωτερικούς κανονισμούς, υποχρεώσεις αλλά και δικαιώματα προκειμένου να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της μαθητικής κοινότητας. Ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει για τη λήψη κανόνων, ώστε να διαμορφωθεί ένα ομαδικό κλίμα επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4, 2018). Σύμφωνα με τη νομολογία, βασικός

σχολικός κανόνας για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να μην παρακωλύουν τη διεξαγωγή του μαθήματος, να τηρούν με συνέπεια το σχολικό ωράριο και η σχολική τους φοίτησή να είναι τακτική (Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4, 2018). Πρόσφατα, ο εσωτερικός κανονισμός για όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβλέπει τη μη χρήση κινητών και λοιπών ηλεκτρονικών συσκευών (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018), καθώς και την απαγόρευση του καπνίσματος (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014).

Η ομαλή ένταξη στη σχολική κοινότητα προϋποθέτει την εφαρμογή των κανόνων. Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται να διαμορφώσει το εβδομαδιαίο διδακτικό του πρόγραμμα, το οποίο μεταξύ των διαφοροποιημένων διδασκαλιών περιλαμβάνει κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες, εντός και εκτός της τάξης, με βασικό στόχο το ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας τους (Χρηστάκης, 2013). Σύμφωνα με τους Κολιάδη, Φελούκα, και Μουταβελή (2017), οι οποίοι εξέτασαν τεχνικές διαμόρφωσης της συμπεριφοράς στο σχολείο, το διδακτικό πρόγραμμα χρειάζεται να διέπεται από κανόνες δόμησης της επιθυμητής και μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στη διάρκεια του μαθήματος και του διαλείμματος. Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ, σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο και τον καθορισμό εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας, εφαρμόζει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007).

Βασική προϋπόθεση για τη σχολική ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς είναι η κατανόηση και η εφαρμογή των κανόνων που διέπουν τη σχολική ζωή και χρειάζεται να εφαρμόζονται για όλους τους μαθητές (Χρηστάκης, 2006). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς στην τάξη προτάσσεται μέσω της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση των κανόνων της ένταξης. Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει τους κανόνες, από κοινού με τον μαθητή με σαφήνεια, τους αναρτά σε εμφανές σημείο μέσα στην τάξη και τους υπενθυμίζει σε τακτά χρονικά διαστήματα. Βασική προϋπόθεση για την τήρηση των κανόνων ένταξης είναι ο εκπαιδευτικός να κατανοεί μέσω των αυτοπαρατηρήσεων του τους κανόνες, οι οποίοι λειτουργούν συμπληρωματικά ως οδηγός μάθησης. Οι κανόνες που διέπουν τα όρια

και τη λειτουργία της τάξης στην οποία επιδιώκεται η ένταξη του μαθητή κατακτώνται σταδιακά και διδάσκονται ορισμένοι κάθε φορά, ενώ η τήρηση τους επιφέρει και τον ανάλογο έπαινο.

Η κατανόηση και η εφαρμογή των κανόνων προϋποθέτει όσο τον δυνατόν καλύτερη κατάκτηση του γραμματισμού εκ μέρους των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Ο γραμματισμός αναφέρεται τόσο στην κατάκτηση όλων των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, όσο και στην αξιοποίησή τους για αυτόνομη μάθηση και κοινωνική συμμετοχή (UNESCO, 2005). Ο Milton (2017), αναφερόμενος στην εφαρμογή δεξιοτήτων γραμματισμού σε ενταξιακά σχολικά πλαίσια, τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύουν τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών με αναπηρίες και αναφέρεται στον ενταξιακό γραμματισμό (inclusive literacy) ως τη διαδικασία παροχής διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει δραστηριότητες προφορικού λόγου και δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής διαφορετικών μορφών κειμένου. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες δεν αφορούν μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνονται σε όλα τα μαθήματα, τις εκδηλώσεις και τις δραστηριότητες της εξωσχολικής και ενδοσχολικής ζωής και ότι οφείλουν να επεξεργάζονται διαφορετικές κειμενικές μορφές, όπως είναι οι κανόνες της ένταξης, τους οποίους θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πράξη, ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στο σχολείο και στην κοινότητα (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, 2003). Ο Milton (2017), ακόμα, διαπίστωσε ότι μαθητές με αναπηρίες στη γενική τάξη συνήθως δεν κατακτούν δεξιότητες γραμματισμού και θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τους δίνουν διαφοροποιημένες οδηγίες και στη συνέχεια να προσφέρουν, εάν χρειαστεί, εξατομικευμένα και στοχευμένα διδασκαλία μέσω της άμεσης διδασκαλίας.

5.3. Οι δυσκολίες στη συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες

Τα προβλήματα στη συμπεριφορά αναφέρονται σε συγκεκριμένες ενέργειες του ατόμου και επιφέρουν μείωση της λειτουργικότητας του ατόμου και των κοινωνικών πλαισίων στα οποία δρα (Μουταβελής, 2017). Σύμφωνα με την Φελούκα (2017), τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι εσωτερικευμένα, όπως το άγχος και η

κοινωνική απόσυρση, που οδηγούν στην κατάθλιψη και τα σωματικά ενοχλήματα ή εξωτερικευμένα, στα οποία συγκαταλέγονται η παράβαση κανόνων, τα σεξουαλικά προβλήματα, οι βανδαλισμοί και η επιθετική συμπεριφορά.

Η σχέση μεταξύ της κοινωνικής συμμετοχής και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες μελετάται στις ενταξιακές τάξεις, καθώς οι δυσκολίες στην προσαρμοσμένη και λειτουργική συμπεριφορά έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις κοινωνικές τους δεξιότητες και στην εικόνα που παρουσιάζουν στις συναλλαγές τους με τους άλλους ή σε εκείνες που αφορούν τη σύναψη και διατήρηση αλληλεπιδραστικών σχέσεων με τους άλλους (Garrote, 2017; Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). Σύμφωνα με τους Wilkins & Matson (2007), οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες που αφορούν την εξωτερική τους εμφάνιση (χτένισμα, ντύσιμο) και σε άλλες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, οι οποίες είναι σημαντικές, καθώς οι εντυπώσεις που δημιουργούνται για την εμφάνιση κάποιου επηρεάζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ικανότητα προφορικού λόγου και γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να διατηρήσουν συνομιλίες με άλλους και να εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις ή απόψεις.

Ακόμα, η δυσκολία τους να επινοούν και να εφαρμόζουν στρατηγικές επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων τους καθιστά αδύναμους να κοινωνικοποιηθούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα (Vlachou & Stavroussi, 2016). Σύμφωνα με τις Βλάχου και Μπαλαφούτη (2012), οι οποίες μελέτησαν προγράμματα ένταξης παιδιών με νοητικές αναπηρίες, οι δυσκολίες των μαθητών να επιλύουν προβλήματα εντοπίζονται στην εγωκεντρική επικοινωνιακή συμπεριφορά, στις δυσκολίες ως προς τη σύναψη σχέσεων, τη δημιουργία ομαδοποιήσεων και κατηγοριοποιήσεων, καθώς και στην οργάνωση γεγονότων, στις τυχαίες απαντήσεις, στην έλλειψη γλωσσικών εργαλείων για την έκφραση και ανάπτυξη εννοιών και την παρορμητική συμπεριφορά.

Οι Gargiulo και Bouck (2017), καθώς και οι Cutts και Sigafos (2001) υπογραμμίζουν ότι η επιτυχημένη ή αποτυχημένη σχολική πορεία αυτών των μαθητών, όταν τοποθετούνται σε αίθουσες γενικής εκπαίδευσης, καθορίζεται από τις κοινωνικές τους δεξιότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες λόγω των προβλημάτων λειτουργικής και προσαρμοσμένης συμπεριφοράς στους κανόνες της τάξης απορρίπτονται συχνά από τους συμμαθητές τους (Gargiulo & Bouck, 2017). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις

πολλαπλασιάζονται, οι μαθητές πιθανόν να εκδηλώσουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, και επισημαίνουν ότι ο μη κατευνασμός των σεξουαλικών αναγκών σε αυτή την ηλικιακή ομάδα ενδέχεται να επιφέρει διαταραχές στη συμπεριφορά (Gargiulo & Bouck, 2017).

Σύμφωνα με τους Watkins, Kuhn, O'Reilly, Lang, Sigafoos, και Lancioni (2016), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες χρειάζεται να παραμένει προτεραιότητα, καθώς πολλοί έφηβοι με νοητικές αναπηρίες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες οι οποίες δε βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου. Οι συγκεκριμένοι έφηβοι συχνά είναι απομονωμένοι, έχουν κατάθλιψη, εκφοβίζονται και απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρόλο που υπάρχουν πολλές έρευνες που βασίζονται σε τεκμηριωμένα στοιχεία για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει πολύ λιγότερη έρευνα που να επικεντρώνεται στις κοινωνικές ανάγκες των εφήβων με νοητικές αναπηρίες.

Οι Sigafoos, Lancioni, Singh, και O'Reilly (2017) υπογραμμίζουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν αξιοποιηθεί για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτούς τους μαθητές αφορούν την κατανόηση σύντομων κειμένων με ΟΕΔ, που περιγράφουν ένα σενάριο προκειμένου να ενισχυθεί μια επιθυμητή συμπεριφορά ή να μειωθεί μια ανεπιθύμητη. Οι ίδιοι θεωρούν ως αποτελεσματική παρέμβαση την αξιοποίηση προτύπων μέσω βίντεο, όπως η βιντεοσκόπηση ενός ατόμου που παρουσιάζει μια επιθυμητή συμπεριφορά και στη συνέχεια την αξιοποίησή της ως εκπαιδευτικό εργαλείο για να την μιμηθεί και να την κατακτήσει ο μαθητής. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), για τη συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να αξιοποιηθούν ως πρότυπα συμπεριφοράς οι συμμαθητές, ο δάσκαλός και οι ήρωες των κειμένων. Οι Gargiulo και Bouck (2017), υποστηρίζουν ότι ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα ενδείκνυται για την πρόληψη διαταραχών συμπεριφοράς, το οποίο συμπεριλαμβάνει τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που καλείται να κάνει ο μαθητής. Τα οπτικοποιημένα προγράμματα μειώνουν το άγχος και προετοιμάζουν τον μαθητή για τις επόμενες δραστηριότητες προτού εκδηλώσουν αισθήματα άρνησης γι' αυτές.

5.4. Η ένταξη στη σχολική κοινότητα και οι περιορισμοί

Η ΕΑΕ ως κλάδος της εκπαίδευσης άρχισε να αποκτά ενιαίο και ενταξιακό χαρακτήρα και να στοχεύει στην ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα της γενικής εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1970 (Χρηστάκης, 2006). Αυτή η παιδαγωγική μετατόπιση έλαβε επίσημες διαστάσεις με την Έκθεση Warnock του 1978, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες χρειάζεται να έχουν ίσες ευκαιρίες σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής (The Warnock report: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people, 1978). Αυτή η αντίληψη αποτυπώνεται σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο διαφορετικά σε κάθε χώρα, καθώς συνδέεται άμεσα με την κουλτούρα κάθε λαού (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013). Η διαφορετική ιστορία και δομή της κοινωνίας, οι πολιτικές και οικονομικές στρατηγικές, οι προκαταλήψεις και η αντίληψεις για την αναπηρία καθορίζουν την πορεία της ένταξης στη σχολική κοινότητα (Γελαστοπούλου, 2017).

Στην Ελλάδα, η προοπτική ενταξιακού προσανατολισμού της ΕΑΕ σε νομοθετικό επίπεδο ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 με τον νόμο 1143/1981, στον οποίο καταγράφεται ότι σε εξαιρετικές περιπτώσεις οι αποκλίνοντες μαθητές δύνανται να φοιτούν στα γενικά σχολεία (Νόμος 1143, 1981) και ακολούθως με τον νόμο 1566/1985, όπου προτείνεται η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση να παρέχεται στα κανονικά σχολεία (Νόμος 1566, 1985). Στους νόμους 2817/2000 και 3699/2008 το Ελληνικό κράτος, μεριμνά για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών (Νόμος 2817, 2000· Νόμος 3699, 2008), ενώ ο νόμος 4074/2012 κυρώνει τη Σύμβαση που υπογράφηκε στην Νέα Υόρκη το 2007 για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και σύμφωνα με την οποία τα άτομα αυτά πρέπει να έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε μία ενιαία και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους (Νόμος 4074, 2012). Η ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία υλοποιείται με την τοποθέτηση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, όπου καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με την ταυτόχρονη παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού ΕΑΕ, αλλά και με την τοποθέτηση τους σε οργανωμένα τμήματα ένταξης (Νόμος 3699, 2008).

Ο Bakken (2016) υποστηρίζει ότι η ένταξη στη σχολική κοινότητα δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, καθώς αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως

καταρτισμένοι για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον απαιτείται μια κοινή προσπάθεια των εμπλεκομένων και χρόνος προετοιμασίας για το σχεδιασμό ενός ενταξιακού σχολικού πλαισίου. Τονίζει ότι καμία ενταξιακή σχολική τάξη δεν είναι παρόμοια με την άλλη άρα η σχολική ένταξη δεν μπορεί να είναι μια προβλέψιμη διαδικασία, καθώς ο βαθμός επιτυχίας εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών μέσα στην τάξη, τη σοβαρότητα της αναπηρίας για κάθε μαθητή και τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Ο Χρηστάκης (2006) αναφέρεται συγκεντρωτικά στους περιορισμούς που αναστέλλουν την εφαρμογή της σχολικής ένταξης. Για παράδειγμα, τονίζει τη δυσκολία συντονισμού πολλών διαφορετικών προσώπων (διευθυντής, εκπαιδευτικός, γονέας, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), ως προς την αξιολόγηση και την ένταξη των μαθητών στη γενική τάξη. Ένας ακόμα περιορισμός είναι το άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών, ενώ μιλά για τις προσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν στο σχολικό περιβάλλον και στο πρόγραμμα και θίγει τις ελλείψεις που υπάρχουν στα σχολεία, σχετικά με την κτιριακή υποδομή, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επισημαίνει ότι η κοινωνική συνείδηση που τείνει κατά της παρουσίας των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και η ανεπάρκεια οικονομικών πόρων μπορεί να αποβούν ανασταλτικοί παράγοντες για την προώθηση της σχολικής ένταξης.

Σύμφωνα με την έκθεση της Eurostat με τίτλο «Στατιστικά στοιχεία για την αναπηρία – πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση», είναι επιτακτική η ανάγκη να διασφαλιστεί ενταξιακή και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Αυτό καθίσταται φανερό λόγω της σχολικής εκροής των μαθητών με δυσκολίες που παρατηρείται στη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Το 2011 το ποσοστό των μαθητών με αναπηρίες στα κράτη-μέλη της ΕΕ που εγκατέλειψαν πρόωρα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανερχόταν στο 31,5% συγκριτικά με το ποσοστό του 12,3% που αντιπροσώπευε τους μαθητές χωρίς αναπηρίες (European Commission, 2017). Στην Ελλάδα, το 2011 εγκατέλειψαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περίπου το 39% των μαθητών με αναπηρίες, ενώ μόνο το 12% των μαθητών χωρίς αναπηρίες (Eurostat statistics databased, 2014).

5.5. Η ένταξη στους σταθμούς κοινωνικής συναλλαγής και αναφοράς στην τοπική κοινότητα

Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών το 2006, η οποία ήταν η πρώτη διεθνής συμφωνία για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, αναγνώρισε την ανάγκη τα συγκεκριμένα άτομα να διαβιούν και να συμμετέχουν στην κοινότητα. Στο άρθρο 19, συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται το δικαίωμα των ατόμων με νοητικές αναπηρίες για πλήρη ένταξη στην κοινωνία, έχοντας πρόσβαση σε καταστήματα, κοινωνικές υπηρεσίες υποστήριξης και κοινοτικές υπηρεσίες σε ίση βάση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Ειδική αναφορά γίνεται στα άρθρα 28 και 29 για το δικαίωμα τους να συμμετέχουν στην πολιτική, στη δημόσια ζωή και στην πολιτιστική ζωή της περιοχής τους (The convention on the rights of persons with disabilities and its optional protocol, 2006).

Σύμφωνα με την ΕΕ, η κοινωνική ένταξη συνδέεται με την ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητικές αναπηρίες και αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή τους στην κοινότητα σε δραστηριότητες αναψυχής, πολιτιστικές, θρησκευτικές και πολιτικές δραστηριότητες, καθώς και στην κατανάλωση και πρόσβαση στα αγαθά και υπηρεσίες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Η Eurostat ορίζει «περιοχές ζωής» (life areas) που αποτελούν άξονες μέτρησης για την αξιολόγηση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες και είναι η ικανότητα μετακίνησης, η αξιοποίηση των μέσων μαζικής μεταφοράς, η πρόσβαση στα κτίρια, η εργασία, η ικανότητα χρήσης του διαδικτύου, η κοινωνική επαφή, οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες, η διαχείριση χρημάτων και η αντιμετώπιση πιθανής άνισης μεταχείρισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης στατιστικής υπηρεσίας αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, ηλικίας άνω των 15 ετών, στην Ελλάδα το 48,1% των ατόμων ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν εμπόδια σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και το 61,2% αντιμετώπισαν δυσκολίες στη μετακίνησή τους (Eurostat statistics database, 2015).

Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή στρατηγική για τα άτομα με αναπηρίες ορίζεται ως προτεραιότητα από τα κράτη-μέλη η ένταξή τους στους σταθμούς κοινωνικής συναλλαγής και αναφοράς στην τοπική κοινότητα μέσω της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ενισχύοντας σχολικές και εξωσχολικές δεξιότητες κοινωνικής συνδιαλλαγής (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Οι Bouck και Park (2016) σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με νοητικές αναπηρίες ανέφεραν ότι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής αποκατάστασης, παρακολούθησης της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και ανεξάρτητης διαβίωσης δύο χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκριτικά με τα άτομα με άλλες αναπηρίες ή και χωρίς αναπηρίες.

Οι Gargiulo και Bouck (2017) αναφέρουν ότι το διδακτικό πρόγραμμα στο γενικό σχολείο για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει δεξιότητες ζωής (life skills) που αφορούν την κοινότητα, ώστε να καταφέρουν να συνδιαλλαχθούν σε κοινοτικούς σταθμούς. Οι κοινοτικοί σταθμοί ορίζονται ως μέρη κοντά στον τόπο κατοικίας αυτών των μαθητών, όπως τα πάρκα, οι δημόσιες υπηρεσίες (ταχυδρομείο ή βιβλιοθήκη), οι επιχειρήσεις (καταστήματα, μουσεία και τράπεζες) και οι στάσεις των μέσων μαζικής μεταφοράς (Δροσινού-Κορέα, 2007· Gargiulo & Bouck, 2017). Παρόμοια, οι Bouck & Bone (2018) υποστηρίζουν ότι η ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε σταθμούς κοινωνικής συναλλαγής, προϋποθέτει διδακτικές παρεμβάσεις ενίσχυσης δεξιοτήτων ζωής για την ανεξαρτητοποίησή τους. Τονίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να συντάσσεται ξεχωριστό πρόγραμμα διδασκαλίας για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, αλλά αντίθετα ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις ενσωματώσει στο διδακτικό πρόγραμμα ενίσχυσης των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Οι διδασκόμενες δεξιότητες ζωής πρέπει να συνδέονται με την τρέχουσα και μελλοντική ζωή των μαθητών και η επίτευξη τους προϋποθέτει είτε την εφαρμογή δεξιοτήτων προσομοίωσης είτε την πραγμάτωση τους σε πραγματικούς κοινοτικούς σταθμούς. Ο Aceves (2016) εξετάζοντας στο άρθρο του τον ρόλο της κοινότητας στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ανέδειξε την ανάγκη συνεργασίας των κοινοτικών σταθμών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών στη σύσταση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό οι μαθητές με αναπηρίες να αποκτήσουν εμπειρίες στην κοινότητα, εκθέτοντας τους από νωρίς σε οφέλη και προκλήσεις της ζωής ως μέλη μιας κοινότητας. Τέλος, ο Gargiulo (2012) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός, για τη δόμηση ενός προγράμματος με δεξιότητες για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε κοινοτικούς σταθμούς, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα του μαθητή, τις προτιμήσεις του γονέα, τη χρονολογική ηλικία του μαθητή, τα σχολικά έτη που απομένουν για να αποφοιτήσει και το ποσοστό κατάκτησης των ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων.

5.6. Η οικοσυστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητικές αναπηρίες σύμφωνα με τη θεωρία του Urie Bronfenbrenner

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς των ατόμων με νοητικές αναπηρίες προσεγγίζεται με την οικοσυστημική θεώρηση του Urie Bronfenbrenner που εξετάζει την ανθρώπινη ανάπτυξη μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μεταξύ του αναπτυσσόμενου ανθρώπινου οργανισμού και του κοντινού και ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο δρα, προχωρώντας από μία μικροσκοπική σε μία μακροσκοπική αντίληψη γι' αυτήν (Πετρόγιαννης, 2003). Το οικολογικό περιβάλλον αποτελείται από συστημικά ομόκεντρα επίπεδα, στο κέντρο των οποίων τοποθετείται το άτομο. Τα συστημικά επίπεδα μπορούν να σχηματιστούν ως ομόκεντρες κυκλικές δομές, καθεμία από τις οποίες είναι ενσωματωμένη στην αμέσως επόμενη της και η επιρροή που ασκείται στο άτομο είναι ανάλογη της απόστασής της από αυτό (Πετρόγιαννης, 2003).

Στον πυρήνα της οικοσυστημικής θεωρίας τίθεται ο μαθητής με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι αλληλοεπιδράσεις του με άλλα συστήματα. Ο μαθητής περικλείεται από πέντε συστημικά επίπεδα (Hayes, O'Toole, & Halpenny, 2017): το μικροσύστημα, το οποίο αποτελείται από πλαίσια όπως οικογένεια, γειτονιά και σχολείο, μέσα στα οποία το παιδί δρα καθημερινά, το μεσοσύστημα το οποίο περιλαμβάνει τις αλληλοσυνδέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μικροσυστημάτων, το εξωσύστημα το οποίο διέπεται από πλαίσια όπως φορείς, εκπαιδευτικό σύστημα και κοινότητα, που επιδρούν έμμεσα στην αναπτυξιακή διαδικασία του μαθητή, και το μακροσύστημα το οποίο περιλαμβάνει νόμους, καθώς και κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αξίες και επηρεάζει τα υπόλοιπα συστήματα. Το πέμπτο σύστημα είναι ο χρόνος (χρονοσύστημα) και αναφέρεται στις μεταβολές του μαθητή με νοητικές αναπηρίες ως προς τη λειτουργική και προσαρμοστική του συμπεριφορά στη χρονική στιγμή του «εδώ και τώρα», καθώς και στη δια βίου εκπαιδευτική πορεία του.

Η οικοσυστημική προσέγγιση μπορεί να συνεισφέρει στην ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες αναδεικνύοντας τους παράγοντες τους οποίους καλείται να λάβει υπόψη ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα στο γενικό σχολείο (Ruppar, Allcock, & Gonsier-Gerdin, 2017).

5.7. Τα ενταξιακά κοινωνικά προγράμματα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και η αντιμετώπιση της «φτώχειας» με τα αναπηρικά επιδόματα

Σε περιόδους οικονομικής κρίσης το άτομο με αναπηρίες συναντά δυσκολίες, καθώς οι δεξιότητες δεν επαρκούν για να του εξασφαλίσουν οικονομική ανεξαρτησία και συμμετοχή στις οικονομικές δομές της χώρας (Χρηστάκης, 2006). Οι Νικολάου, Σούλης, Καρατζένη, και Πολύζου (2014) τόνισαν ότι σε περιόδους οικονομικής κρίσης αυξάνεται η περιθωριοποίηση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων όπως αυτών με αναπηρίες και εντόπισαν μέσω της έρευνας τους ότι στην Ελλάδα δεν είναι τόσο το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης που οδηγεί σε αυτή τη κατάσταση, αλλά κυρίως η κακή διαχείρισή της, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και οι Drossinou και Galani (2016), οι οποίες εξέτασαν τη μετάβαση των νέων με νοητικές αναπηρίες στην ενηλικίωση προκειμένου να αυτονομηθούν στην κοινότητα.

Τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζουν μια αντιφατική κατάσταση στην περίοδο οικονομικής κρίσης. Από τη μία πλευρά, σημειώνονται θετικές εξελίξεις ως προς την αντίληψη της αναπηρίας σύμφωνα με τη διεθνή σύμβαση του ΟΗΕ (The convention on the rights of persons with disabilities and its optional protocol, 2006), ενώ, από την άλλη πλευρά, η οικονομία της χώρας θέτει φραγμούς και περιορίζει την εφαρμογή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρίες (Νικολαΐδης, 2013). Στην Ελλάδα την περίοδο της οικονομικής κρίσης πραγματοποιούνται επενδυτικά προγράμματα με στόχο την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στη πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και τη διασύνδεση αυτών των προγραμμάτων με τον τομέα της απασχόλησης τα οποία χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο μέσω των επιχειρησιακών προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.) και τα Διμερή Προγράμματα Διασυνοριακής Συνεργασίας για την περίοδο 2014-2020 (Σχέδιο προγράμματος δράσης εθνικής συνομοσπονδίας ατόμων με αναπηρία για τη χρονική περίοδο 2017-2020, 2017). Τα επενδυτικά προγράμματα πραγματοποιούνται σε συνάρτηση με τη σύμβαση του ΟΗΕ για βιώσιμη ανάπτυξη, θέτοντας ως στόχο τη μείωση της φτώχειας μέχρι το 2030 (Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, 2016), καθώς και με την Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία, όπως ορίστηκε στις Βρυξέλες το 2010, σύμφωνα με την οποία χρειάζεται να αρθούν τα εμπόδια συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες στην εκπαίδευση καθώς στη ηλικιακή ομάδα

16 έως 19 διαμορφώνονται τα εξής ποσοστά μη πρόσβασης στο σχολείο: τα παιδιά, των οποίων η αναπηρία τα περιορίζει σε σημαντικό βαθμό, απέχουν από την εκπαίδευση σε ποσοστό 37 %, τα παιδιά, των οποίων η αναπηρία τα περιορίζει σε κάποιο βαθμό, απέχουν από την εκπαίδευση σε 25 % και τα παιδιά των οποίων η αναπηρία δεν τα περιορίζει καθόλου απέχουν από το σχολείο σε ποσοστό 17% (Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια, 2010).

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), τα ενταξιακά κοινωνικά προγράμματα και η αντιμετώπιση της «φτώχειας» με τα επιδόματα για τα άτομα με αναπηρία και για τη Δια Βίου Μάθησή τους δεν έχουν αποδώσει στην πράξη και εντοπίστηκαν ανεπαρκείς εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες (Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία, 2015).

5.8. Τα ενταξιακά προγράμματα στη δευτεροβάθμια με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη

Οι νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες οδήγησαν στην αύξηση του αριθμού των μαθητών αυτών στα γενικά σχολεία (Strogilos & Avramidis, 2016; Weiss και συν., 2018). Σύμφωνα με τους Strogilos & Avramidis (2016), αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα σχολεία να επανεξετάσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να ανταποκριθούν σε αυτή την παιδαγωγική πρόκληση με την παρουσία δεύτερου φιλολόγου στην τάξη (co-teaching).

Η από κοινού διδασκαλία δύο εκπαιδευτικών προτάσσει τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής παρέμβασης των φιλολογικών μαθημάτων. Η ρύθμιση αυτή προβλέπει έναν εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης και έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ στη γενική τάξη (Shumway, Gallo, Dickson, & Gibbs, 2011). Σύμφωνα με τους Lehtonen, Toom, και Husu (2017), η συνδιδασκαλία απαιτεί από τους δύο εκπαιδευτικούς να παίρνουν κοινές εκπαιδευτικές αποφάσεις, για να διαμορφώνουν διδακτικά προγράμματα και να επιλύουν ζητήματα, με στόχο τη διευκόλυνσή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας από κοινού την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών. Η Βλάχου (2017) τονίζει ότι η συνεργασία αυτή χρειάζεται να διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά: ισοτιμία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αμοιβαίοι διδακτικοί στόχοι, κοινή υπευθυνότητα, μοίρασμα πόρων, όπως παιδαγωγικό υλικό, και

ανάληψη ευθυνών για τις συνέπειες των πρακτικών. Η συνδιδασκαλία θεωρείται ωφέλιμη για τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς ενισχύονται οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους δεξιότητες, αρκεί να υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, να εφαρμόζεται η μέθοδος αυτή για όλους τους μαθητές και να εναλλάσσονται οι ρόλοι «ηγέτη» (leader) και «βοηθού» (assistant) των δύο εκπαιδευτικών (Strogilos & King-Sears, 2018).

Τα μοντέλα αυτής της σύνθετης μορφής διδασκαλίας είναι τα εξής: (α) «παράλληλη διδασκαλία», στην οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στο σχεδιασμό ενός κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος που διδάσκεται ταυτόχρονα σε δύο ετερογενείς ομάδες μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (β) «διδασκαλία σε σταθμούς μάθησης», όπου οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν μαζί διαφορετικές δραστηριότητες για την κατάκτηση διδακτικών στόχων, τις οποίες εκτελούν ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία εντός της τάξης, (γ) «ομαδική διδασκαλία», όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ευθύνες και τους ρόλους αναφορικά με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του μαθήματος και όλοι οι μαθητές αποτελούν μία ομάδα, (δ) «εναλλακτική διδασκαλία», σύμφωνα με την οποία ο ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να διδάξει μια μεγάλη ομάδα μαθητών και ο άλλος μια μικρότερη ομάδα, (ε) το μοντέλο «ένας διδάσκει – ένας παρατηρεί», όπου ο ένας εκπαιδευτικός διαχειρίζεται ολόκληρη την τάξη και ο άλλος παρατηρεί και συλλέγει δεδομένα για τους μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση και (ζ) το μοντέλο «ένας διδάσκει – ένας βοηθάει», σύμφωνα με το οποίο ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη να διδάξει ολόκληρη την τάξη και ο άλλος περιφέρεται ανάμεσα στους μαθητές προσφέροντας διακριτικά υποστήριξη (Shumway και συν., 2011).

Οι Brawand και King-Sears (2017) κατέγραψαν ορισμένους παιδαγωγικούς τρόπους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε μοντέλο συνδιδασκαλίας: η παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, η χρήση παραδειγμάτων όταν θέλουν να διδάξουν έννοιες στις οποίες οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού, ο καθορισμός γωνιών διδασκαλίας μέσα στην τάξη ώστε να διδάσκονται οι μαθητές εξατομικευμένα προγράμματα, ο ορισμός διδακτικών στόχων παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών με λίστες ελέγχου δεξιοτήτων, η οργάνωση του διδακτικού

προγράμματος των εκπαιδευτικών από κοινού, η εφαρμογή ομοδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η αξιοποίηση ευκαιριών επιμόρφωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Στην Ελλάδα μια μορφή συνδιδασκαλίας στη γενική τάξη πραγματοποιείται μέσω του θεσμού παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, που υλοποιείται σύμφωνα με το πρόγραμμα του Εθνικού Στρατηγικού Πρόγραμματος Σπουδών (ΕΣΠΑ) για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, με τίτλο «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 2014-2021» (Επιτελική δομή ΕΣΠΑ. Τομέας παιδείας, 2018; Strogilos & Stefanidis, 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Strogilos και Tragoulia (2013), ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην εφαρμογή του δεν προσιδιάζει πλήρως με κανένα από τα μοντέλα συνδιδασκαλίας, παρά μόνο ταυτίζεται εν μέρει με το μοντέλο «ένας διδάσκει – ένας βοηθάει», αν και παρατηρούνται ορισμένες διαφορές, καθώς ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παραχωρείται μόνο για συγκεκριμένο μαθητή μετά από αίτημα του γονέα και οι αρμοδιότητές του δεν αφορούν ολόκληρη την τάξη. Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού ΕΑΕ για την παράλληλη διδακτική στήριξη ορίζονται από την υπουργική απόφαση με αριθμό 27922/Γ6/2007. Ο εκπαιδευτικός αυτός ενημερώνεται από το διευθυντή για τις ανάγκες του μαθητή με νοητικές αναπηρίες για τον οποίο εγκρίθηκε η παράλληλη στήριξη, αξιολογεί τις δυνατότητές του και συντάσσει εξατομικευμένο και εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζει εντός και εκτός της τάξης, ενώ προσφέρει τις υπηρεσίες του και σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται υποστήριξη (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007, σ. 9390).

Η Γελαστοπούλου (2017) αναφέρει ότι ο σημερινός θεσμός παράλληλης στήριξης χρήζει βελτίωσης, καθώς δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών και δεν είναι ισότιμοι, δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και ακαμψία στο πρόγραμμα σπουδών. Η ίδια επισημαίνει ότι, για να μπορέσει να λειτουργήσει ορθά η συνδιδασκαλία στη γενική τάξη, χρειάζεται να αναπτυχθεί η ενταξιακή κουλτούρα στο σχολείο, να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, να παρέχεται κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό και να προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε κοινό προγραμματισμό σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, την οργάνωση του

εκπαιδευτικού υλικού, τους τρόπους αξιολόγησης, τη θέσπιση κανόνων και τη διαχείριση του χώρου διδασκαλίας.

Οι Strogilos, Tragoulia, και Kaila (2015) διεξήγαγαν μια ποιοτική μελέτη εξετάζοντας τη συμβολή της συνδιδασκαλίας στα πλαίσια του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη γενική τάξη, ώστε να έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών που είναι και ο πρωταρχικός της στόχος. Η έρευνα επιβεβαίωσε τις αρχικές σκέψεις των ερευνητών ότι ίσως χρειαστεί να γίνουν περισσότερες διδακτικές προσαρμογές, πέρα από την απλή τοποθέτηση του μαθητή με νοητικές αναπηρίες και του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εφαρμόζουν εξατομίκευση και διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού. Παρόμοια, οι Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, και Papanikolaou (2017) διεξήγαγαν έρευνα σε σχολεία της Ελλάδας όπου υλοποιείται η συνδιδασκαλία, προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα για το πώς κατανοείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ποιοι παράγοντες την καθιστούν μη εφαρμόσιμη. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αναγνωρίζουν τη συνεισφορά της στην ομαλή διεξαγωγή της συνδιδασκαλίας, ωστόσο ανέφεραν έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων οι οποίοι, κατά την άποψή τους, είναι ανασταλτικοί για την υλοποίησή της, όπως η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η έλλειψη χώρου, ο φόβος για τον στιγματισμό των μαθητών και η πίεση που νιώθουν για την κάλυψη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Δεύτερο μέρος: Μεθοδολογία έρευνας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

6. Σκοπιμότητα έρευνας

Η κατανόηση του όρου «νοητική αναπηρία» συνδέεται άμεσα με τους τρόπους της πολιτικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθητών που φέρουν τη συγκεκριμένη διάγνωση στη σχολική κοινότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας αναδείχθηκε το διαχρονικό πρόβλημα της κατανόησης της νοητικής αναπηρίας μέσω των ορισμών που της έχουν αποδοθεί, και επιχειρήθηκε ο επαναπροσδιορισμός της, σύμφωνα με την οπτική προσέγγιση του ιατρικού, κοινωνικού και ανθρωποκεντρικού μοντέλου της αναπηρίας. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από την αποσαφήνιση των δυνατοτήτων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και τη μετεξέλιξη της νοηματοδότησης, αναφορικά με την πρόσβαση και ισότιμη μεταχείριση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ανθρωποκεντρικό μοντέλο για τη νοητική αναπηρία εξετάζεται εδώ για πρώτη φορά, προκειμένου να αναδειχθούν νέες εκπαιδευτικές προοπτικές για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διεπιστημονικό επίπεδο, έχοντας ως επίκεντρο τον άνθρωπο-μαθητή και τη βιωμένη του εμπειρία.

Η παραπάνω επιδίωξη ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου καταγράφηκαν τα σημαντικά ελλείμματα των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, καθώς και οι ανεπαρκείς διδακτικές μέθοδοι για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Η ειδική παιδαγωγική επιστήμη εστιάζει στις βασικές γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών αυτών, καθώς αποτελούν τροχοπέδη για την πρόσβασή τους στο ΑΠΣ της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στην εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών εργαλείων, που βασίζονται στα βιώματα και στο περιεχόμενο του ψυχισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την υποστήριξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Ένα τέτοιο εργαλείο αποτελεί το Στοχευμένο, Ατομικό Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, η πρωτοτυπία της έρευνας συνίσταται στην εφαρμογή του εν λόγω παιδαγωγικού εργαλείου σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες μέσα σε ενταξιακά προγράμματα

διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στην τυπική και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο εκπαιδευτικό προσκήνιο έχει εισαχθεί ο κλάδος της νευροεκπαίδευσης, της οποίας η συνεισφορά και η αξιοποίηση στο πεδίο της ΕΑΕ βρίσκεται ακόμα σε πρώιμα στάδια. Οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΕ χρησιμοποιούν ελάχιστα στη μαθησιακή διαδικασία πολυαισθητηριακές βιωματικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που προάγουν τις νευροαναπτυξιακές δεξιότητες του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας παρουσιάστηκε η ανάγκη αξιοποίησης των ευρημάτων του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη τυπική και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των αλληλεπιδράσεων, της μίμησης προτύπων και της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας. Αυτό αποτελεί, επίσης, πρωτοτυπία της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας αναδύθηκε επιπλέον το ζήτημα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Το πρόβλημα της ενταξιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει από τη βλάβη αυτή καθ' αυτή των συγκεκριμένων μαθητών, που αντιμετωπίζουν ελλείμματα προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, αλλά κυρίως προκύπτει από τη δευτερογενή αναπηρία που τους προσδίδει το αμετάβλητο και υποχρηματοδοτούμενο εκπαιδευτικό σύστημα σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης. Ένα ακόμα στοιχείο που καθιστά αυτή την έρευνα πρωτότυπη αποτελεί η εφαρμογή προσαρμοσμένης διδασκαλίας στους εν λόγω μαθητές με στόχο την κατανόηση κανόνων που διέπουν το μικροσύστημα της σχολικής τάξης, η κατάκτηση των οποίων προάγει τις προεπαγγελματικές τους δεξιότητες και τους διευκολύνει να μεταβούν στην ενήλικη ζωή. Στην Ελλάδα, τα ενταξιακά εκπαιδευτικά προγράμματα για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στο γενικό σχολείο εφαρμόζονται μεταξύ άλλων μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τονίζεται η ανάγκη της ορθής χρήσης του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συνδιδασκαλίας.

Συνεπώς, τα ζητήματα που αναδεικνύει η παρούσα έρευνα για πρώτη φορά αναμένεται να συμβάλουν στην έναρξη της συζήτησης και της επιστημονικής εξέτασης των θεμάτων που συνδέονται με τη διδασκαλία και την υποστήριξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ζητήματα εστιάζουν σε έξι παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στη σχέση της διδασκαλίας με τις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ η δεύτερη αναδεικνύει τη σχέση της διδασκαλίας με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες του προφορικού λόγου. Η τρίτη παράμετρος τονίζει τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας, η τέταρτη εστιάζει στη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες των νοητικών ικανοτήτων, η πέμπτη παράμετρος εξετάζει τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες της συναισθηματικής οργάνωσης και, τέλος, η έκτη παράμετρος αναφέρεται στη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες.

7. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό μέρος και τον σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει εάν το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Tate και συν. (2019), στο άρθρο τους σχετικά με την εφαρμογή μεθόδων μορφοποίησης κειμένου, οι αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών για τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ορίζονται από την ικανότητα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λέξεων. Αυτοί υποστηρίζουν ότι η επιτυχής φοίτηση και πορεία στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα προϋποθέτει την ανάπτυξη επιπλέον ικανοτήτων για την κατανόηση κειμένων, καθώς η γλωσσική και συντακτική πολυπλοκότητά τους αυξάνεται όλο και περισσότερο στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις. Αυτή η δυσκολία παρατηρείται πιο έντονα σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες (Guy, 2015; Ratz & Lenhard, 2013), με αποτέλεσμα να μην έχουν ουσιαστική πρόσβαση στο ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης (Gilmour και συν., 2018). Έρευνα των van Wingerden και συν. (2017) εξέτασε τους γλωσσικούς και γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, ηλικίας 12 ετών, και με μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης 60,38. Οι ερευνητές σύγκριναν τις δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης, της αποκωδικοποίησης, της ακουστικής κατανόησης, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κατάκτησή τους, όπως λεξιλόγιο, γραμματική, βραχυπρόθεσμη μνήμη, ταχεία αυτόματη κατονομασία και λειτουργική μνήμη, μεταξύ των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομήλικων τους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες υπολείπονται των δεξιοτήτων της ομάδας των συνομήλικων τους. Ομοίως, η έρευνα των Channell και συν. (2013) σε έφηβους με νοητικές αναπηρίες κατέληξε ότι παρουσιάζουν αρκετά ελλείμματα σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και αντίληψης, καθώς και κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λέξεων. Σύμφωνα με τους Allor και συν., (2018), υπήρξαν ελάχιστες έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων στους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ οι περισσότερες από αυτές εστίαζαν στη διδασκαλία μεμονωμένων δραστηριοτήτων, όπως εκείνες για την κατάκτηση οπτικών λέξεων. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη επιπρόσθετης έρευνας για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος,

που να εστιάζει στην ενίσχυση πολλαπλών γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες (Allor και συν., 2010; Bouck & Bone, 2018; Fajardo και συν., 2014). Στην παρούσα έρευνα, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εφαρμόζεται ως παιδαγωγικό εργαλείο, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των πολλαπλών γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει εάν οι βιωματικές δραστηριότητες που ενισχύουν αισθητηριακά τη νευροανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης υποστηρίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους de Jong και συν. (2009), ο τομέας της νευροεκπαίδευσης είναι πολλά υποσχόμενος, αλλά δεν υπάρχουν ακόμα αρκετά ευρήματα που να επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική και να συμβάλλουν στην κατανόηση της φύσης των γνωστικών διεργασιών και τη ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα δεδομένα της νευροεπιστήμης μπορούν να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ικανούς να κατανοήσουν τους γνωστικούς περιορισμούς των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και τη μαθησιακή διαδικασία, για να σχεδιαστεί η διδασκαλία έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η μάθηση (Βλάχος, 2015). Η έρευνα των Serpati και Loughan (2012) σε δείγμα 221 εκπαιδευτικών έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (94%) συμφώνησε ότι είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουν τις νευρολογικές βάσεις της μάθησης και τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους πρακτικής. Οι ερευνητές ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα της νευροεκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται σαφές ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες αδυνατούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας των γλωσσικών τους δυσκολιών. Το εκπαιδευτικό ερώτημα που προκύπτει είναι εάν μπορεί να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες αξιοποιώντας τα ευρήματα της νευροεκπαίδευσης. Ο παραπάνω υποθετικός συλλογισμός βασίζεται στην παραδοχή ότι οι κατάλληλες παιδαγωγικές και διαφοροποιημένες παρεμβάσεις, καθώς και τα οπτικά ερεθίσματα, επηρεάζουν τη νευρολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου και υποστηρίζουν την προσπάθεια να ενεργοποιηθεί ο μαθητής στην εκπαιδευτική

διαδικασία (Δροσινού-Κορέα, 2017· Sousa & Tomlinson, 2011). Η νευροεπιστήμη αναφέρει ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν ελλείμματα, ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν χαμηλά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές δεξιότητες του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης (Δροσινού-Κορέα, 2017). Κατ' επέκταση, εξετάζεται αν οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες θα βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες διδασκόμενοι δεξιότητες ακρόασης, καθώς και σαφούς και ακριβούς έκφρασης προκειμένου να συμμετέχουν σε διάλογο (Bouck & Bone, 2018), δεξιότητες ψυχοκινητικής προσέγγισης (Aurora & Carolina, 2016), δεξιότητες νοητικών ικανοτήτων για τη διατήρηση της προσοχής τους και την επεξεργασία πληροφοριών (Fabio, 2012) και δεξιότητες αυτοσυναισθήματος που δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Poronici & Buică-Belciu, 2013).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει εάν η ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ» υποστηρίζει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να συνεργάζονται με τους άλλους και να δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας καταγράφηκε ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας σε ερευνητικό επίπεδο, καθώς οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν εμπόδια ως προς τη συμμετοχή τους στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2017; Eurostat statistics databased, 2014; Molfenter & Hanley-Maxwell, 2017). Αυτά τα εμπόδια οφείλονται σε περιορισμούς που τίθενται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Χρηστάκης, 2006), το οποίο προσδίδει μια δευτερογενή αναπηρία στις ήδη ελλειμματικές δεξιότητες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (Gargiulo & Bouck, 2017). Η μελέτη των Schwab και συν. (2015), που διεξήχθη σε μαθητές με και χωρίς νοητικές αναπηρίες σε γενικές τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες παρουσίασαν μικρότερη κοινωνική συμμετοχή και αισθάνθηκαν λιγότερο κοινωνικά ενταγμένοι στις ομάδες των συνομήλικών τους. Επίσης, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους έδειξαν λιγότερη επιθετική συμπεριφορά, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα αξιολόγησαν τη θετική κοινωνική τους συμπεριφορά σε

υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με εκείνα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Επιπλέον, βαθμολόγησαν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών χωρίς αναπηρίες πιο θετικά από εκείνες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των μαθητών με νοητικές αναπηρίες δεν προκαλείται από το στιγματισμό που φέρει η ετικέτα της «αναπηρίας», αλλά από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς τη λειτουργική και προσαρμοστική τους συμπεριφορά. Συνεπώς, οι διδακτικές παρεμβάσεις εστιασμένες στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων χρειάζεται να αποτελούν βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους συγκεκριμένους μαθητές (Watkins και συν., 2016). Σύμφωνα με τους Cutts και Sigafos (2001), οι αλληλεπιδράσεις των εφήβων με νοητικές αναπηρίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Η φύση και ο βαθμός των σχέσεων του μαθητή με νοητικές αναπηρίες με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια της εφηβείας μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή του, την πνευματική του ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή του επίδοση και την προσαρμοστική του συμπεριφορά (Cutts & Sigafos, 2001). Σε εθνικό επίπεδο, την περίοδο της οικονομικής κρίσης, η εφαρμογή των ενταξιακών προγραμμάτων συνδιδασκαλίας, όπως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, για την προώθηση της σχολικής ένταξης των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, χρήζει βελτίωσης (Strogilos και συν., 2015). Προκύπτει, λοιπόν, ένα εύλογο ζήτημα προς εξέταση, για το οποίο θα επιχειρηθεί να δοθούν διευκρινήσεις στην παρούσα έρευνα και αφορά την υπόθεση εάν μπορεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ να συμβάλει στην υποστήριξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες της δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, εστιάζοντας στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να κατανοήσουν τους κανόνες που διέπουν τη σχολική ένταξη και κατ' επέκταση την ένταξή τους στην ευρύτερη κοινότητα.

8. Περιγραφή μεθοδολογικής προσέγγισης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση



Εικόνα 1. Μεθοδολογία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης - Μεικτή έρευνα

Στο ερευνητικό πεδίο της ΕΑΕ η πιο ενδεδειγμένη μεθοδολογική προσέγγιση είναι η μεικτή έρευνα, η οποία περιλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αυξάνοντας την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Yoshikawa, Weisner, Kalil, & Way, 2008). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση εξετάζει ολιστικά τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς επιτρέπει τη χρήση περισσότερων τεχνικών συλλογής δεδομένων αποφεύγοντας τους περιορισμούς που θα επέφερε η χρήση μόνο της ποιοτικής ή μόνο της ποσοτικής έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα με τον Greswell (2014), μία από τις μορφές της μεικτής έρευνας είναι η συγκλίνουσα μορφή (convergent parallel design), κατά την οποία ο ερευνητής εξετάζει παράλληλα τα ποιοτικά με τα ποσοτικά δεδομένα, τα συσχετίζει και τα συνδυάζει για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία της παρατήρησης (observation), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ερευνητή να συλλέγει πληροφορίες μέσω των αισθήσεών του, ενώ βασικό της πλεονέκτημα είναι η αμεσότητα, καθώς δεν μεσολαβεί κάποιο χρονικό διάστημα ανάμεσα στο χρόνο εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς και τη στιγμή που αυτή καταγράφεται (Δροσινού-Κορέα, 2017). Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής παρατηρεί έχοντας ενεργό ρόλο στα τεκταινόμενα, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες και βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες με τους συμμετέχοντες που μελετά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Simpson & Tuson, 2003). Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει πρόσβαση σε

συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται φανερά και να συγκεντρώσει πληροφορίες για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Δροσινού-Κορέα, 2017· Kalyva & Avramidis, 2005). Αυτό πραγματώνεται μέσω της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης του (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η αυτοπαρατήρηση του ερευνητή επικεντρώνεται στον ίδιο του τον εαυτό κάνοντας ένα είδος ενδοσκόπησης και αυτοκριτικής. Στην περίπτωση του ερευνητή-εκπαιδευτικού ΕΑΕ, η εν λόγω αυτοανάλυση συνίσταται σε αυτό που βιώνει κατά τη διδακτική αλληλεπίδραση με τους μαθητές καθώς αξιολογεί τον διδακτικό τρόπο που εφάρμοσε για να τους κινητοποιήσει, καταλήγοντας σε ένα επικοδομητικό και γόνιμο παιδαγωγικό αναστοχασμό. Σύμφωνα με την Φραγκούλη (2014), στα πλαίσια της αυτοπαρατήρησης το συναίσθημα του ερευνητή αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης του εσωτερικού εαυτού του. Ο παρατηρητής υποκινούμενος από προσωπικές εμπειρίες διανθίζει με συναισθήματα τα «αντικείμενα» παρατήρησης. Από την άλλη πλευρά, μέσω της ετεροπαρατήρησης ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ εστιάζει και εξετάζει γεγονότα και συμπεριφορές «έξω» από αυτόν. Παρατηρεί ενδελεχώς τη συμπεριφορά των μαθητών και σημειώνει τις αντιδράσεις και τα λόγια του ίδιου και των μαθητών που σηματοδοτούν τη μεταξύ τους επικοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο εξάγονται συμπεράσματα για τη δυαδική σχέση μεταξύ του ερευνητή-εκπαιδευτικού ΕΑΕ και του μαθητή που τον βοηθούν να βελτιώσει και να εξελίξει το διδακτικό και ερευνητικό του έργο (Δροσινού-Κορέα, 2017). Βασικές αρχές που διέπουν τη συμμετοχική παρατήρηση είναι: η ένταξη του ερευνητή σε ένα πλαίσιο για μεγάλο χρονικό διάστημα, η συμμετοχή του με αρκετούς τρόπους ενώ παρατηρεί, η συγκέντρωση σημειώσεων για όσο διάστημα διαρκεί η παρατήρησή του, η ανάλυση των σημειώσεων και η καταγραφή τους με τη μορφή εκτεταμένης αφήγησης, αλλά και η πραγματοποίηση ανεπίσημων ή επίσημων συνεντεύξεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Συνεπώς, μία ακόμα ποιοτική μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής εξασφαλίζει πρόσβαση σε πεποιθήσεις και στάσεις που δεν μπορεί να τις αντιληφθεί, καθώς εκδηλώνονται σε άλλες χρονικές περιόδους, ενώ προσεγγίζει το ερευνητικό ζήτημα που μελετά από μια διαφορετική οπτική γωνία, όπως αυτή των γονέων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η ημι-δομημένη συνέντευξη προσφέρει στον συνεντευξιαστή περισσότερη ευελιξία, καθώς πέρα από τις προκαθορισμένες ερωτήσεις μπορεί να αναπτύξει μη προγραμματισμένα θέματα ανάλογα με την

επιθυμία του συνεντευξιζόμενου, ενώ δεν υπάρχει περιορισμός στο εύρος απαντήσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Given, 2008).

Εφαρμόστηκε, ακόμα, η μεθοδολογία της παρέμβασης, που περιλαμβάνει διδακτικές στρατηγικές ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στα φιλολογικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δροσινού-Κορέα, 2017). Αυτές εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης σε σχολεία, υλοποιώντας έρευνα δράσης (action research), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός μετατοπίζεται από τον παραδοσιακό του ρόλο αναλαμβάνοντας ρόλο ερευνητή (Βαρσαμίδου, 2016). Λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής και συντελεστής ανανέωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Αυγητίδου, 2005). Μέσω της έρευνας δράσης, ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ στοχεύει στο να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχει, να αξιολογήσει και να εξετάσει δυσλειτουργίες που ανακύπτουν στα περιβάλλοντα διδασκαλίας, καθώς και να σχεδιάσει στρατηγικές επίλυσής τους (Henning, Stone, & Kelly, 2009). Σύμφωνα με τους Henning και συν. (2009), ο σκοπός της έρευνας δράσης είναι η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού προβλήματος «εδώ και τώρα» σε τοπικό επίπεδο μέσα από τέσσερα στάδια: τον σχεδιασμό στρατηγικών διδασκαλίας ορίζοντας μαθησιακούς-ερευνητικούς στόχους, τρόπους αξιολόγησης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυσή τους και, τέλος, τον παιδαγωγικό αναστοχασμό των νέων στρατηγικών διδασκαλίας.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η ειδική διδακτική μεθοδολογία χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένες παιδαγωγικές στρατηγικές μεμονωμένα σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες μέσω ερευνητικών μεθόδων, όπως η «μελέτη περίπτωσης» (case study) (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την ενδελεχή και εντατική εξέταση ενός μαθητή και θεωρείται αρκετά διαδεδομένη στο ερευνητικό πεδίο της ΕΑΕ, καθώς είναι δύσκολη η συγκέντρωση δείγματος εξαιτίας της μοναδικότητας που χαρακτηρίζει κάθε μορφή αναπηρίας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σύμφωνα με τον Yin (2014), η μελέτη περίπτωσης ενδείκνυται για την έρευνα ενός σύγχρονου φαινομένου σε πραγματικό πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ περιβαλλοντικές επιρροές, καθώς το ερευνητικό φαινόμενο δεν εξετάζεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο. Ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εν λόγω μεθόδου, σύμφωνα με την Gog, ο Eisenhardt προτείνει τη διεξαγωγή περισσότερες των τεσσάρων (Gog, 2015). Στο

πλαίσιο διεξαγωγής μελετών περίπτωσης ενδέχεται να αξιοποιούνται και άλλες μέθοδοι (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Στην παρούσα έρευνα η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει για την ανάλυση δεδομένων ποιοτικά ντοκουμέντα και άλλες γραπτές πηγές, όπως οπτικό υλικό (φωτογραφίες, βίντεο, γραπτές εργασίες) και ερευνητικά ημερολόγια, τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση των συνθηκών που προκαλούν ορισμένες συμπεριφορές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Given, 2008). Τέλος, αναπτύχθηκε ένα ειδικό ερωτηματολόγιο (questionnaire) με σκοπό την ανάδειξη των αντιλήψεων των ενηλίκων που εμπλέκονταν άμεσα ή έμμεσα με τις μελέτες περίπτωσης μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

9. Περιγραφή εργαλείων



Εικόνα 2. Ερευνητικά εργαλεία σύμφωνα με τη δομή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Προκειμένου να γίνει δυνατή η συλλογή των δεδομένων για την εκπόνηση της διδακτορικής έρευνας αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία στα πλαίσια της μεθοδολογίας της παρατήρησης, της μεθοδολογίας παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρατήρησης αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις πεδίου (field notes), οι οποίες καταγράφονται μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και της παιδαγωγικής ετεροπαρατήρησης, που αποτελούν την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού-Κορέα, 2017· Given, 2008). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό ΕΑΕ για χρονικό διάστημα τεσσάρων έως έξι διδακτικών εβδομάδων από τη στιγμή που θα ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο και θα έρθει σε επαφή με τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δροσινού-Κορέα, 2017). Σύμφωνα με την Δροσινού-Κορέα (2017), οι σημειώσεις πεδίου καταγράφονται περιγραφικά χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις από τον ερευνητή, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων από τη συναναστροφή του με τους μαθητές που μελετά, καθώς και από τα άτομα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με αυτούς και προέρχονται από το σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο οικοσυστηματικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής μέσω της συστηματικής εμπειρικής του ετεροπαρατήρησης εστιάζει στο ατομικό, σχολικό, διαγνωστικό, θεραπευτικό και οικογενειακό ιστορικό για κάθε μελέτη περίπτωσης μαθητή, εξάγοντας συμπεράσματα για τις ικανότητές, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντά του, για την ψυχολογική και συναισθηματική του

κατάσταση και για τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με άλλα άτομα. Αυτές οι πληροφορίες είναι πολύτιμες για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Δροσινού-Κορέα, 2017). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από πεδία, τα οποία καλείται να συμπληρώσει ο ερευνητής – εκπαιδευτικός ΕΑΕ. Πρώτον, περιλαμβάνει πεδία γενικών στοιχείων, όπως η διάρκεια της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης (σε εβδομάδες και ώρες), η σχολική μονάδα, η τάξη και το τμήμα φοίτησης, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, καθώς και το όνομα του ερευνητή-εκπαιδευτικού ΕΑΕ. Δεύτερον, αποτελείται από πεδία για το ατομικό ιστορικό του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως το όνομά του, την ηλικία του, τη διάγνωση και τον φορέα έκδοσής της, το ιστορικό νοσοκομειακής του νοσηλείας και το αγαπημένο του αντικείμενο. Τρίτον, εμπεριέχει πεδία για το οικογενειακό ιστορικό του, όπως αντιλήψεις του γονέα για τον μαθητή, για τη συνεργασία του γονέα με το σχολικό προσωπικό, καθώς και το αίτημά του για τον μαθητή. Τέταρτον, περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με το σχολικό ιστορικό, όπως αντιλήψεις του σχολικού προσωπικού για τον μαθητή, πληροφορίες από παιδαγωγικές εκθέσεις και βαθμολογικές επιδόσεις της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Πέμπτον, περιλαμβάνει πεδία για τις γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες του μαθητή, τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του ή στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν, καθώς και πεδία για τα μέτρα αντιμετώπισής προβλημάτων που λήφθηκαν σε ενδοσχολικό επίπεδο και σε επίπεδο συντονιστή ενταξιακής εκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα 18.1.1).

Κατά τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση αξιοποιήθηκε το πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης με τους γονείς, προκειμένου ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ να συλλέξει επιπρόσθετες πληροφορίες για το ιστορικό κάθε μαθητή. Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο στοιχειοθετείται με συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες μπορεί να τροποποιηθούν στη διάρκεια της ημι-δομημένης συνέντευξης, προκειμένου ο ερευνητής να εμβαθύνει στις αντιλήψεις των γονέων. Απαρτίζεται από έξι μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στοιχεία για το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο διαβιεί ο μαθητής, όπως όνομα, ηλικία, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο και τηλέφωνα επικοινωνίας των γονέων, το ιατρικό ιστορικό της οικογένειας, καθώς και απόψεις των γονέων για τις ενδοοικογενειακές σχέσεις. Το δεύτερο μέρος εστιάζει στη συνεργασία των γονέων με το σχολικό προσωπικό, ώστε ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ να συγκεντρώσει στοιχεία που αφορούν το αίτημα των γονέων για το μαθητή

και τη συνεργασία τους με το σχολικό προσωπικό και τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ. Το τρίτο μέρος του πρωτοκόλλου περιλαμβάνει πεδία για το αναπτυξιακό ιστορικό του μαθητή, όπως ιστορικό εγκυμοσύνης ή τοκετού, η σειρά γέννησης του, η διατροφή του και η χρονική περίοδος απόκτησης ελέγχου σφικτήρων, απογαλακτισμού και βαδίσματος. Επιπλέον, περιέχει στοιχεία για τις δεξιότητες ομιλίας και επικοινωνίας, για τις ικανότητες ακοής και όρασης, καθώς και στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το τέταρτο μέρος περιέχει πεδία για τη σχολική ηλικία του μαθητή, όπως πληροφορίες για το άγχος του αποχωρισμού, τις επιδόσεις του στις γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις φιλικές του σχέσεις και τη προσαρμοστική και λειτουργική συμπεριφορά του. Το πέμπτο μέρος εστιάζει σε πληροφορίες για τον μαθητή κατά την εφηβική του ηλικία, όπως είναι ο σεξουαλικός του προσανατολισμός, οι επιδόσεις του στις γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά του, οι δυσκολίες του ως προς τη λειτουργική του συμπεριφορά και οι ενέργειες αντιμετώπισής τους στις οποίες έχουν προβεί οι γονείς. Το έκτο μέρος της ημι-δομημένης συνέντευξης περιλαμβάνει στοιχεία για το ιατρικό ιστορικό του μαθητή (βλ. Παράρτημα 18.1.2).

Στα πλαίσια της μεθοδολογίας της παρατήρησης, ακόμα, αξιοποιήθηκε η ΑΠΑ και αποτελεί τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Για την υλοποίησή της χρησιμοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η ΑΠΑ μέσω των ΛΕΒΔ συνίσταται στη καταγραφή του επιπέδου δεξιοτήτων για κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ορισμένες περιοχές που έχουν προκαθοριστεί πριν από την έρευνα (Given, 2008). Η πρώτη ΛΕΒΔ περιλαμβάνει τις νευροαναπτυξιακές περιοχές που ορίζονται σύμφωνα με τις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες της μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού-Κορέα, 2017). Συγκεκριμένα, εμπεριέχει τη νευροαναπτυξιακή περιοχή (α) του προφορικού λόγου, που ελέγχει τις ικανότητες στην ακρόαση, τις δεξιότητες ως προς τη συμμετοχή στο διάλογο και τις ικανότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης, (β) της ψυχοκινητικότητας, η οποία αξιολογείται με δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, χωρικού προσανατολισμού, ρυθμού, χρόνου, και πλευρίωσης, (γ) των νοητικών ικανοτήτων που εξετάζει τις δεξιότητες οπτικής, ακουστικής και λειτουργικής μνήμης, συγκέντρωσης προσοχής, λογικομαθηματικής σκέψης και συλλογισμού και (δ) της συναισθηματικής οργάνωσης, η οποία αξιολογεί τις δεξιότητες σχετικά με το αυτοσυναίσθημα, ελέγχει το ενδιαφέρον για μάθηση και εξετάζει τις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους

(βλ. Παράρτημα 18.1.3). Η δεύτερη ΛΕΔΒ απαρτίζεται από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, και αφορά (Δροσινού-Κορέα, 2017, σσ. 403-404): (α) βιωματικές δεξιότητες νευροαπτυξιακών περιοχών του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης, (β) βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στα επιμέρους πεδία της ανάγνωσης, της κατανόησης, της γραφής και των μαθηματικών, (γ) κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις ενότητες της αυτονομίας, της προσαρμογής στο περιβάλλον, καθώς και της κοινωνικής συμπεριφοράς, (δ) δημιουργικές δραστηριότητες για τις ενότητες του ελεύθερου χρόνου και των αισθητικών τεχνών και (ε) την περιοχή προεπαγγελματικής ετοιμότητας, η οποία περιλαμβάνει τις προεπαγγελματικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού (βλ. Παράρτημα 18.1.4). Η τρίτη ΛΕΒΔ εκτιμά τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για κάθε τάξη και σχολικό γνωστικό αντικείμενο όπως τα φιλολογικά μαθήματα (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η συμπλήρωση των συγκεκριμένων ΛΕΒΔ αφορά: (α) γλωσσικές δεξιότητες αναφορικά με την ανάγνωση, τη γραφή και παραγωγή λόγου, (β) δεξιότητες των νευροαναπτυξιακών περιοχών του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και συναισθηματικής οργάνωσης, (γ) δεξιότητες μαθηματικών, όπως δεξιότητες αρίθμησης, πράξεων και επίλυσης προβλημάτων και (δ) στοιχεία θετικής, αρνητικής και παραβατικής συμπεριφοράς (βλ. Παράρτημα 18.1.5). Η τέταρτη ΛΕΒΔ αξιολογεί τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αφορά (Δροσινού-Κορέα, 2017): (α) αντιληπτικές δεξιότητες, όπως οπτικές, ακουστικές, οπτικοακουστικές και πολυαισθητηριακές, (β) δεξιότητες λειτουργικής, μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης μνήμης, (γ) δεξιότητες χωροχρονικού προσανατολισμού, γραφοκινητικότητας και κατάκτησης γραφικού χώρου, (δ) βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες φωνολογικής αντίληψης, γραφής, ορθογραφίας, μορφολογίας, σημασιολογίας και γραπτής έκφρασης, (ε) βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες αρίθμησης, αριθμητικών συμβόλων και γλώσσας των μαθηματικών και (ζ) δεξιότητες συμπεριφοράς που αφορούν τη συναισθηματική υποστήριξη, τον προγραμματισμό και την αναγνωστική αυτο-εικόνα (βλ. Παράρτημα 18.1.6).

Η ΑΠΑ μέσω των ΛΕΒΔ εκτείνεται σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους: την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική. Συγκεκριμένα, η αρχική άτυπη ΑΠΑ ξεκινά

από την πρώτη διδακτική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή-εκπαιδευτικού ΕΑΕ και του μαθητή, και χρονικά διαρκεί από την τέταρτη έως την έκτη εβδομάδα διδασκαλίας. Μέσω της αρχικής ΑΠΑ ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες για τον μαθητή. Η ενδιάμεση ΑΠΑ εκτείνεται από την έκτη έως τη δέκατη έκτη διδακτική εβδομάδα με σκοπό την αναδιαμόρφωση ή την ανατροφοδότηση του ερευνητικού-εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ η τελική ΑΠΑ ορίζεται μετά το πέρας του ερευνητικού-εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό να διαπιστωθεί η ορθότητα των διδακτικών προτεραιοτήτων και να εκτιμηθεί η επίδοση του μαθητή (Δροσινού-Κορέα, 2017). Οι ΛΕΒΔ συμπληρώνονται σε πίνακα αρχείου Excel ως εξής: στις οριζόντιες γραμμές καταγράφονται οι δεξιότητες κάθε περιοχής, που εκτιμώνται σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική παιδαγωγική σχέση και εμπειρία, για τις επιδόσεις του μαθητή σε γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες λειτουργικής και προσαρμοσμένης συμπεριφοράς. Στις κάθετες γραμμές των πινάκων καταγράφονται τα εξάμηνα φοίτησης σύμφωνα με την τυπική και υποχρεωτική εκπαίδευση, σε ανιούσα κλίμακα από τον αριθμό 1 που αντιστοιχεί στο πρώτο εξάμηνο τυπικής φοίτησης του νηπιαγωγείου έως τον αριθμό 26 που αντιστοιχεί το δεύτερο εξάμηνο τυπικής φοίτησης της τρίτης τάξης του Λυκείου. Μια οριζόντια συμπαγής γραμμή διαπερνά τις οριζόντιες γραμμές και αποτελεί τη «γραμμή βάσης», που αντιστοιχεί στο τρέχον εξάμηνο φοίτησης του μαθητή σύμφωνα με τη χρονολογική και σχολική του ηλικία. Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ σημειώνει συμβολικά στον πίνακα το κελί, όπου εκτιμά ότι αντιστοιχεί στο επίπεδο επίτευξης της κάθε δεξιότητας. Όταν ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη διαδικασία δημιουργείται μια τεθλασμένη γραμμή που δείχνει την υψηλότερη και χαμηλότερη απόκλιση του μαθητή από τη γραμμή βάσης (Δροσινού - Κορέα, 2017). Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται να δημιουργήσει τρεις τεθλασμένες γραμμές που καταγράφουν τις επιδόσεις του μαθητή κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική ΑΠΑ.

Στα πλαίσια της μεθοδολογίας παρέμβασης, αξιοποιήθηκε ως εργαλείο το σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος που υλοποιείται στην τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (βλ. Παράρτημα 18.1.7). Το χρονικό διάστημα στο οποίο ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ μπορεί να το εφαρμόσει εξαρτάται από τη διδακτική αλληλεπίδραση με τον μαθητή. Συγκεκριμένα, μπορεί να εφαρμοστεί από την έκτη διδακτική εβδομάδα και εφεξής, ανάλογα με το πόσο σαφή εικόνα έχει σχηματίσει ο

ερευνητής-εκπαιδευτικός για τις γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες του μαθητή, καθώς και για τις δεξιότητες προσαρμοστικής και λειτουργικής του συμπεριφοράς. Αποτελεί μια παιδαγωγική στρατηγική που μελετά την έννοια της μάθησης, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, τα μέσα και τις συνθήκες που διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή και τον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης (Δροσινού-Κορέα, 2017). Τα βασικά στοιχεία που διέπουν το σχέδιο δόμησης της διδασκαλίας είναι το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης, τα ατομικά στοιχεία του μαθητή, η σχολική του μονάδα, η τάξη φοίτησής του, η διάγνωση του και το αίτημα των γονέων. Ακόμα, περιλαμβάνει τους μέσους όρους των επιπέδων των εξαμήνων φοίτησης, όπως αυτοί αποτυπώθηκαν κατά την αρχική ΑΠΑ, και αφορούν τις δεξιότητες του μαθητή στον προφορικό λόγο, τη ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, τη συναισθηματική οργάνωση, την ανάγνωση, την κατανόηση και τη γραφή. Στο εν λόγω ερευνητικό εργαλείο συγκαταλέγονται οι διδακτικές προτεραιότητες για καθεμία από τις παραπάνω περιοχές, ο μακροπρόθεσμος στόχος, ο μεσοπρόθεσμος στόχος, οι διδακτικές προτεραιότητες για κάθε μία από τις ΛΕΒΔ, ο διδακτικός-ερευνητικός στόχος, καθώς και τα διδακτικά βήματα. Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται να καταγράψει στο σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος τον τόπο της διδακτικής παρέμβασης, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των φιλολογικών μαθημάτων, τα διαφοροποιημένα υλικά και μέσα που θα αξιοποιήσει, την προσδοκώμενη λειτουργική συμπεριφορά από τον μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας, τον τύπο αμοιβής που θα χρησιμοποιήσει ως κίνητρο ή επιβράβευση και τα μέσα αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Στο πλαίσιο της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται το διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό που εφαρμόζεται μετά την έκτη εβδομάδα διδασκαλίας και αποτελεί την τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Με αυτό το ερευνητικό εργαλείο ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ συλλέγει δεδομένα για την επίδοση του μαθητή μέσα από βίντεο και φωτογραφικό υλικό, καθώς και γραπτά ντοκουμέντα. Το διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό αξιοποιεί οπτικούς ΟΕΔ, δομείται σύμφωνα με τις διδακτικές προτεραιότητες, διαφοροποιείται με βάση το αγαπημένο αντικείμενο των μαθητών, εμπλουτίζει κάθε δραστηριότητα με πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, παρεμβαίνει στη μαθησιακή ρουτίνα με ευχάριστο τρόπο και εμπεριέχει δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης των μαθητών (Δροσινού-

Κορέα, 2017). Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε ο φάκελος εργασίας ή ντοσιέ. Στην εσωτερική του πλευρά καταγράφεται το αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή, η ημερομηνία πραγματοποίησης της διδακτικής παρέμβασης, το ρολόι με τη χρονική διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, η συμβολοποίηση των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας που πραγματοποιούνται μέσω της διδασκαλίας για την ανάπτυξη των νευροαναπτυξιακών περιοχών, το διδακτικό βήμα, και το διαφοροποιημένο κείμενο με τους ΟΕΔ, τις γλωσσικές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας με κινητές κάρτες λέξεων και ΟΕΔ, τη δραστηριότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και τη λεκτικοποίηση της αυτοαξιολόγησής του (βλ. Παράρτημα 18.1.8). Στην εξωτερική του πλευρά εμπεριέχονται γενικά στοιχεία για τον μαθητή, όπως όνομα, επίθετο, τάξη, τμήμα και τίτλος φιλολογικού μαθήματος, το εξώφυλλο του βιβλίου που θα διδαχθεί ο μαθητής, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για τα φιλολογικά μαθήματα που υποστηρίζεται από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, το χωροταξικό σκαρίφημα της γενικής τάξης, τον διδακτικό στόχο, την οπτικοποίηση της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, και τη λίστα με τις λέξεις και τους ΟΕΔ που κατέκτησε ο μαθητής (βλ. Παράρτημα 18.1.9). Επίσης, αξιοποιήθηκε ως διαφοροποιημένο υλικό η τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή, όπως ένα παπουτσόκουτο. Στην εξωτερική πλευρά της συγκεκριμένης αναγνωστικής μηχανής περιλαμβάνονται τα γενικά στοιχεία του μαθητή, το αγαπημένο του αντικείμενο, η ημερομηνία υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης, το εξώφυλλο του σχολικού εγχειρίδιου, η συμβολοποίηση των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας για την ενίσχυση των νευροαναπτυξιακών περιοχών, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για τα φιλολογικά μαθήματα, το χωροταξικό σκαρίφημα της σχολικής αίθουσας και η χρονική διάρκεια της διδακτικής αλληλεπίδρασης (βλ. Παράρτημα 18.1.10). Στην εσωτερική της πλευρά εμπεριέχεται το διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ, δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας για την υποστήριξης γλωσσικών δεξιοτήτων με κινητές κάρτες λέξεων και ΟΕΔ, καθώς και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή (βλ. Παράρτημα 18.1.11).

Στο πλαίσιο της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα στη τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης. Αυτό το έντυπο μπορεί να εφαρμοστεί από την έκτη εβδομάδα διδασκαλίας, δηλαδή με την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης. Στο έντυπο

διδασκαλίας αλληλεπίδρασης ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ προβαίνει σε ημερολογιακές καταγραφές μέσω της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης, αξιολογώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο του μαθητή (Δροσινού-Κορέα, 2017). Με αυτό τον τρόπο, θέτει εκ νέου διδακτικούς στόχους και επανατροφοδοτεί το διδακτικό του πρόγραμμα. Το ερευνητικό εργαλείο οπτικοποιείται σε έναν πίνακα, με οριζόντιες γραμμές, στις οποίες περιλαμβάνονται τα στοιχεία του μαθητή, όπως το όνομά του, η σχολική μονάδα στην οποία φοιτά, η τάξη και το τμήμα φοίτησής του, ο διδακτικός στόχος και το διδακτικό βήμα. Ακόμα, εμπεριέχει κάθετες στήλες, όπου ο ερευνητής σημειώνει την ημερομηνία κάθε διδακτικής παρέμβασης, καταγράφει σημαντική στιχομυθία μεταξύ του ιδίου και του μαθητή και αποτυπώνει στο πεδίο του παιδαγωγικού αναστοχασμού σκέψεις και συναισθήματα για όσα πραγματοποιήθηκαν σε κάθε διδακτική παρέμβαση μέσω της ετεροπαρατήρησης και της αυτοπαρατήρησης (βλ. Παράρτημα 18.1.12).

Στην πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σύμφωνα με την ειδική διδακτική μεθοδολογία, αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, το έντυπο καθημερινής καταγραφής, το οποίο ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ μπορεί να αξιοποιεί από την έκτη εβδομάδα διδασκαλίας, δηλαδή, τη ίδια χρονική περίοδο που ενδεχομένως ξεκινούν και οι διδακτικές παρεμβάσεις. Μέσω του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου παρακολουθείται η υλοποίηση των διδακτικών βημάτων που οδηγούν στην επίτευξη του στόχου διδακτικής παρέμβασης στα φιλολογικά μαθήματα (Δροσινού-Κορέα, 2017). Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής περιλαμβάνονται πεδία για την καταγραφή των στοιχείων του μαθητή και των διδακτικών προτεραιοτήτων, καθώς και οριζόντιες στήλες στις οποίες περιλαμβάνεται η ημερομηνία διδακτικής παρέμβασης, το διδακτικό βήμα, η περιγραφή των δραστηριοτήτων της μαθησιακής ετοιμότητας για την ανάπτυξη των νευροαναπτυξιακών περιοχών και των δραστηριοτήτων για τις γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμα, σε αυτές εμπεριέχονται τα κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή, όπως η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων χωρίς βοήθεια, με λίγη βοήθεια, με βοήθεια ή με πολύ βοήθεια, και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθηματικών του μαθητή. Τέλος, στο συγκεκριμένο εργαλείο ο ερευνητής-εκπαιδευτικός ΕΑΕ καταγράφει σημειώσεις μέσω της αυτοπαρατήρησης του (βλ. Παράρτημα 18.1.13).

Το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε αποτελεί το ερωτηματολόγιο την ενηλίκων, το οποίο δεν είναι σταθμισμένο, αλλά δομήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και βασίστηκε στα τρία ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Παράρτημα 18.2). Αποτελείται από τριάντα (30) ερωτήσεις που απευθύνονται σε ενήλικες, οι οποίοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, και αποτελείται από τρεις ομάδες ερωτημάτων. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις που σκιαγραφούν το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά είναι το φύλο, η ιδιότητα και ο τόπος εργασίας τους. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 30 ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας. Η πρώτη ομάδα των ερωτήσεων (ερωτήσεις 1 έως 10) διερευνά τις απόψεις των ενηλίκων σχετικά με το κατά πόσο οι αρχές που διέπουν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπως η εξατομίκευση και η δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η σύνδεση του διδακτικού στόχου με το ΑΠΣ, η συνεργασία σε σχολικό επίπεδο αλλά και μεταξύ του σχολικού προσωπικού και των γονέων, η ανάλυση του διδακτικού στόχου σε διδακτικά βήματα, η συμβολή της ΑΠΑ στον ορισμό των διδακτικών στόχων και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και η κοινωνική ένταξη στην οποία χρειάζεται να αποβλέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υποστηρίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (ερωτήσεις 11 έως 23) διερευνά τις απόψεις των ενηλίκων σχετικά με το κατά πόσο βελτιώνονται οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, μέσω του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορά την έκταση του κειμένου, τη φωνολογική επίγνωση, τη χρήση ΟΕΔ και την αξιοποίηση τρισδιάστατου παιδαγωγικού υλικού και εκπαιδευτικού μέσου, υποστηρίζοντας νευροαναπτυξιακές δεξιότητες με δραστηριότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης, καθώς και συμμετοχής στο διάλογο, δραστηριότητες ψυχοκινητικού προσανατολισμού στο χώρο και κατανόησης του χρόνου, δραστηριότητες συγκέντρωσης προσοχής και συμπλήρωσης πινάκων συλλογισμού, καθώς και δραστηριότητες που εστιάζουν στα ενδιαφέροντα του μαθητή και στην καλλιέργεια του αυτοσυναίσθηματος. Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων (ερωτήσεις 24 έως 30) διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων προωθεί την ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι αντιλήψεις τους αναφορικά με το κατά πόσο η κοινωνία, το σχολείο και οι γονείς είναι σε θέση

να υποστηρίξουν τις γλωσσικές δεξιότητες των ίδιων των μαθητών για την κοινωνική τους ένταξη, κατά πόσο η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων εκτός σχολικού πλαισίου συμβάλει στην ένταξη των μαθητών στην κοινότητα και κατά πόσο οι αναγνωστικές δεξιότητες υποστηρίζουν τις επικοινωνιακές και προεπαγγελματικές τους δεξιότητες. Τέλος, μέσω της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων εξετάζεται κατά πόσο οι γλωσσικές δεξιότητες βελτιώνουν δεξιότητες προσαρμοσμένης συμπεριφοράς, όπως δεξιότητες ανταπόκρισης στη μάθηση, καθώς και οι δεξιότητες λειτουργικής συμπεριφοράς, όπως η κατανόηση των κανόνων που διέπουν τη σχολική τάξη και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Η ποσοτική μέτρηση των απαντήσεων δόθηκε με την κλίμακα τύπου Likert, όπου ο/η ερωτώμενος/η καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα πέντε σημείων (1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 140). Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (International Business Machines Corporation -Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 20 Version.

10. Συμμετέχοντες της έρευνας

Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελείται από 10 μαθητές. Τα κριτήρια επιλογής των μαθητών ήταν τα εξής: (α) η ύπαρξη επίσημης διάγνωσης-γνωμάτευσης από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, που αποσαφηνίζει και έκανε ακριβή τη φύση του προβλήματος, καθιστώντας ξεκάθαρη την ύπαρξη των νοητικών αναπηριών και την παρουσία δυσκολιών στην περιοχή των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, (β) η ολοκλήρωση του 13ου έτους της ηλικίας τους, όπου ξεκινά επίσημα η εκπαιδευτική τους πορεία σε δομές της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και (γ) η φοίτηση τους σε δομές τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα:

Μαθήτρια (1)

Πρόκειται για μαθήτρια, 14 ετών, που φοιτούσε στην έκτη τάξη του ειδικού Δημοτικού σχολείου στον νομό Αρκαδίας. Σύμφωνα με τη διάγνωση της από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ η μαθήτρια παρουσίαζε «νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα» και «προβλήματα λόγου και ομιλίας». Ζούσε σε μια πενταμελή οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Το αίτημα των γονέων για τη μαθήτρια αφορούσε τη βελτίωση των αναγνωστικών της δεξιοτήτων. Η μαθήτρια φοιτούσε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής της πορείας στο ειδικό Δημοτικό σχολείο της περιοχής. Ως δυνατά χαρακτηριστικά δεξιοτήτων της μαθήτριας επισημάνθηκαν οι ικανότητές της στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, καθώς και στις δημιουργικές δεξιότητες, ενώ ως αδύναμα στοιχεία εντοπίστηκαν οι δεξιότητές της σχετικά με τη συναισθηματική οργάνωση, την ανάγνωση και την κατανόηση. Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, η γραμμή βάσης της μαθήτριας στις ΛΕΒΔ ορίστηκε στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Στον πίνακα με τις ΛΕΒΔ μαθησιακής ετοιμότητας η μεγαλύτερη απόκλιση των δεξιοτήτων της εντοπίστηκε, κυρίως, στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης με τις δεξιότητες του αυτοσυναισθήματος να καταγράφονται στο 8^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στον αντίποδα, στην περιοχή της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας καταγράφηκε η μικρότερη απόκλιση με τις δεξιότητες της αδρής και λεπτής κινητικότητας να εντοπίζονται στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης. Στις δεξιότητες των νευροαναπτυξιακών περιοχών τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα η περιοχή του αυτοσυναισθήματος». Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης για τη μαθήτριας

καταγράφηκε στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, στις δεξιότητες δημιουργικών δραστηριοτήτων και προεπαγγελματικής ετοιμότητας (11^ο εξάμηνο φοίτησης). Αντίθετα, η μεγαλύτερη απόκλιση εξαμήνων φοίτησης εντοπίστηκε στην περιοχή της κατανόησης (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Σύμφωνα με τον πίνακα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, η μαθήτρια υποστηρίχθηκε κυρίως σε δεξιότητες «αναγνωστικής κατανόησης» και «κοινωνικής συμπεριφοράς». Οι ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών συμπληρώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του γνωστικού αντικείμενου με τίτλο «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2015). Η «αναγνωστική κατανόηση» της μαθήτριας παρουσίασε τη χαμηλότερη απόκλιση, καθώς καταγράφηκε 5 εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ η μικρότερη απόκλιση εντοπίστηκε στις δεξιότητες θετικής συμπεριφοράς (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Σύμφωνα με τον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, η μαθήτρια υποστηρίχθηκε και διευκολύνθηκε σε δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμα, σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίστηκε στις δεξιότητες «προγραμματισμού», οι οποίες καταγράφηκαν στο 11^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ χαμηλότερη επίδοση της μαθήτριας καταχωρήθηκε στις δεξιότητες σημασιολογίας με απόκλιση από τη γραμμή βάσης 6 εξαμήνων φοίτησης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Ως διδακτικές προτεραιότητες τέθηκαν οι δεξιότητες της σημασιολογίας και της αναγνωστικής αυτοεικόνας (βλ. Παράρτημα 18.3.1).

Η μαθήτρια υποστηρίχθηκε στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας για τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) στη στ' τάξη του ειδικού Δημοτικού σχολείου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για την εν λόγω μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης ενισχύοντας τη συναισθηματική της οργάνωση. Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 12 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με σαφήνεια και ακρίβεια ενισχύοντας τις δεξιότητες του αυτοσυναίσθηματός της». Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος για τη μαθήτρια ορίστηκε «να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών

γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) και να απαντά με 15 λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης αποδεχόμενη τη δυσκολία της». Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 9 διδακτικά βήματα: (1) να παρατηρεί το περιεχόμενο καρτών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 3 ή 4 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (2) να παρακολουθεί μια ταινία και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 3 ή 4 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (3) να διαβάζει κόμικς και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 4 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (4) να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 3 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 4 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (5) να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 6 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 6 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (6) να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 8 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 8 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (7) να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 10 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (8) να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 12 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (9) να διαβάζει λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 15 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της. Ως κριτήρια επιτυχίας για τη μαθήτριά ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία της μαθήτριάς ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με πολλή βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων της «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τη μαθήτριά (1)

Μαθήτριά (1)				
Τάξη φοίτησης: Στ' τάξη Δημοτικού, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 13 ^ο εξάμηνο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης				
Αρχική Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	Μέσος όρος (ΜΟ) αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	12	8	9.56	Αυτοσυναίσθημα
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	11	8	9.93	Κατανόηση/κοινωνική συμπεριφορά
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	11	8	9.46	Κατανόηση
Ειδικές	11	7	8.73	Σημαιολογία/

μαθησιακές δυσκολίες				αναγνωστική αυτοεικόνα
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με 15 λέξεις αποδεχόμενη τη δυσκολία της			

Μαθητής (2)

Πρόκειται για μαθητή 17 ετών που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του γενικού ενιαίου Λυκείου στον νομό Ηλείας. Σύμφωνα με το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, είχε διαγνωστεί με «σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα: σύνδρομο «Gilles de la Tourette» και «αυτισμό», καθώς και «άλλες διαταραχές ανάπτυξης». Ανήκει σε μια τριμελή οικογένεια με χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Το αίτημα των γονέων ήταν ο μαθητής να κοινωνικοποιηθεί. Ο μαθητής καθυστέρησε κατά ένα σχολικό έτος να εισαχθεί στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, ενώ στη δεύτερα και την τρίτη τάξη του Γυμνασίου τού παρεχόταν παράλληλη διδακτική στήριξη. Διέθετε σε ικανοποιητικά επίπεδα κοινωνικές δεξιότητες, καθώς οι σχέσεις του με τους συμμαθητές τους κρίνονταν θετικές. Ωστόσο, αδυνατούσε να κατανοήσει γραπτό κείμενο και δεν συγκέντρωνε την προσοχή του για σύντομο χρονικό διάστημα. Ως προς τις βασικές γλωσσικές του δεξιότητες, ο μαθητής διέθετε καθημερινό-επικοινωνιακό λόγο, ο οποίος συνοδευόταν από λεκτικά τικ. Ήταν σε θέση να εντοπίσει βασικά στοιχεία του κειμένου, ωστόσο αδυνατούσε να εντοπίσει λεπτομέρειες με αποτέλεσμα οι απαντήσεις του να είναι ελλείψεις. Σχετικά με τη συμπεριφορά εντός της σχολικής αίθουσας, ο μαθητής στριφογύριζε στη θέση του ή κινούσε νευρικά τα χέρια (κινητικά τικ), ενώ ορισμένες φορές χρησιμοποιούσε υποτιμητικές λέξεις για τους καθηγητές του (καθώς το σύνδρομο με το οποίο είχε διαγνωσθεί συσχετίζεται ως επί το πλείστον με την κοπρολαλία). Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, η γραμμή βάσης στις ΛΕΒΔ για τον μαθητή ορίστηκε στο 22^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (α' Λυκείου, β' εξάμηνο). Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των νευροαπτυξιακών περιοχών η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης καταχωρήθηκε στο 20^ο εξάμηνο φοίτησης στην περιοχή της ακρόασης (γ' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Η μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης καταχωρήθηκε στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης σε δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης, συλλογισμού και συγκέντρωση προσοχής (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ ως διδακτική προτεραιότητα ορίστηκαν η ενίσχυση των δεξιοτήτων σαφούς και ακριβούς έκφρασης και της συγκέντρωσης προσοχής του. Στις ΛΕΒΔ για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που ορίζονται από τον ΠΑΠΕΑ, η μεγαλύτερη απόκλιση

αποτυπώθηκε στις δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης, αφού το επίπεδο του μαθητή ορίστηκε στο 10^ο εξάμηνο φοίτησης τυπικής εκπαίδευσης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Ωστόσο, σε ικανοποιητικότερα επίπεδα κρίθηκαν οι δεξιότητες των δημιουργικών δραστηριοτήτων, αφού η γραμμή διακύμανσης κατοχυρώθηκε στο 20^ο εξάμηνο φοίτησης τυπικής εκπαίδευσης. Στις δεξιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τέθηκαν ως διδακτικές προτεραιότητες για τον μαθητή οι δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης και προσαρμογής στο περιβάλλον. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών που συμπληρώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του γνωστικού αντικείμενου με τίτλο «Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2015), η μεγαλύτερη απόκλιση καταχωρήθηκε στο 10^ο εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο) για την περιοχή της κατανόησης, καθώς δυσκολευόταν να εφαρμόσει στρατηγικές κατανόησης κειμένου (να κατανοεί συναισθήματα, να αποδίδει προθέσεις ή σκέψεις των ηρώων και να τις αιτιολογεί). Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ ο μαθητής αναμενόταν να διευκολυνθεί σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και μειώσει στοιχεία της παραβατικής του συμπεριφοράς (κοπρολαλία). Σχετικά με τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η μικρότερη απόκλιση παρατηρήθηκε στις ικανότητες προγραμματισμού (17^ο εξάμηνο φοίτησης). Η μεγαλύτερη απόκλιση για τον μαθητή καταχωρήθηκε στο 10^ο εξάμηνο φοίτησης για τις δεξιότητες σημασιολογίας. Σύμφωνα με τις εν λόγω ΛΕΒΔ, τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή η ενίσχυση δεξιοτήτων σημασιολογίας και της οπτικής μνήμης (βλ. Παράρτημα 18.3.2).

Ο μαθητής υποστηρίχθηκε στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας για 5 διδακτικές ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) στη α' τάξη του γενικού Λυκείου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει κείμενο με ορισμένες λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας ενισχύοντας δεξιότητες προφορικού λόγου». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει κείμενο 20 γραμμών με 20 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας ενισχύοντας δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης». Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος για τον μαθητή ορίστηκε «να διαβάζει κείμενο 20 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στιλ κανονικό και μεγέθους

14) με 10 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 10 διδακτικά βήματα: (1) να διαβάζει κείμενο 5 γραμμών με 1 λέξη της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (2) να διαβάζει κείμενο 7 γραμμών με 2 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (3) να διαβάζει κείμενο 8 γραμμών με 3 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (4) να διαβάζει κείμενο 9 γραμμών με 4 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (5) να διαβάζει κείμενο 10 γραμμών με 5 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (6) να διαβάζει κείμενο 12 γραμμών με 6 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (7) να διαβάζει κείμενο 14 γραμμών με 7 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (8) να διαβάζει κείμενο 16 γραμμών με 8 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ, (9) να διαβάζει κείμενο 18 γραμμών με 9 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ και (10) να διαβάζει κείμενο 20 γραμμών με 10 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια ΟΕΔ. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (2)

Μαθητής (2)				
Τάξη φοίτησης: Α' τάξη Λυκείου, β' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 22 ^ο εξαήμερο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης				
Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	20	12	15.18	Σαφής και ακριβής έκφραση/ Συλλογισμοί
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	20	10	16	Κατανόηση/ Κοινωνική συμπεριφορά

Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	19	10	14.76	Κατανόηση/ παραβατική συμπεριφορά
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	17	10	13.78	Σημασιολογία/ οπτική αντίληψη
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάζει κείμενο 20 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στίλ κανονικό και μεγέθους 14) με 10 λέξεις της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με τη βοήθεια οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών			

Μαθητής (3)

Πρόκειται για μαθητή 13 ετών, που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του γενικού Γυμνασίου αγροτικής περιοχής στον νομό Ηλείας. Σύμφωνα με το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ ο μαθητής είχε διαγνωσθεί με «ειδικές δυσκολίες στη μάθηση» και «άλλες δυσκολίες: εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης». Στον ελεύθερο χρόνο, ο μαθητής διδασκόταν σχέδιο σε εργαστήρι ζωγραφικής. Ανήκει σε μία πενταμελή οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Το περιβάλλον του ήταν δίγλωσσο, καθώς η μητέρα του καταγόταν από το Καζακστάν. Το αίτημα των γονέων για τον μαθητή ήταν «να βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες». Ο μαθητής κατά το παρελθόν δεν είχε λάβει ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη παρά μόνο στη τετάρτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ως θετικά χαρακτηριστικά του εντοπίστηκαν οι δεξιότητες σχεδίου ζωγραφικής και ο χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ωστόσο, παρουσίαζε ελλείμματα στην ορθογραφία, την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο. Η σκέψη του ήταν συγκεκριμένη και δεν παρουσίαζε ευελιξία, ενώ η οπτική του αντίληψη ορίστηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα. Τα κατάφερνε καλύτερα σε οπτικοποιημένο υλικό παρά σε αφηρημένο. Ως προς τις γλωσσικές του δεξιότητες, ο μαθητής υστερούσε σε αναγνωστική ευχέρεια, κλιτική ορθογραφία και αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, η γραμμή βάσης του μαθητή στις ΛΕΒΔ ορίστηκε το 16^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (α' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Στις ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών, η μικρότερη απόκλιση ως προς τις δεξιότητες του καταγράφηκαν στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, με τις δεξιότητες του μαθητή στις περιοχές «αδρή και λεπτή κινητικότητα», «προσανατολισμός στο χώρο» και «ρυθμός και χρόνος» να καταχωρούνται στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Η μεγαλύτερη απόκλιση καταγράφηκε στις περιοχές «συγκέντρωση προσοχής», «συλλογισμοί» και «ενδιαφέρον για μάθηση» (10^ο εξάμηνο φοίτησης). Συνεπώς, ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή στις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ τέθηκε η ενίσχυση του ενδιαφέροντος του για μάθηση και η οπτική του μνήμη. Σύμφωνα με τις

ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, η μεγαλύτερη απόκλιση για τον μαθητή καταγράφηκε στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες του στην «αναγνωστική κατανόηση» σημείωσαν απόκλιση 9 εξάμηνα φοίτησης κάτω από τη γραμμή βάσης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Η μικρότερη απόκλιση εντοπίστηκε στις δεξιότητες «δημιουργικών δραστηριοτήτων» με τις περιοχές «ελεύθερος χρόνος» και «αισθητικές τέχνες» να καταγράφονται στο 14^ο και 15^ο εξάμηνο φοίτησης. Στις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα η ενίσχυση δεξιοτήτων γραφής και προσαρμογής στο περιβάλλον. Στις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες συμπληρώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ τους μαθήματος «Αρχαία Ελληνικά κείμενα από μετάφραση- Ομηρικά Έπη - Οδύσσεια» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2015), η μεγαλύτερη απόκλιση για τον μαθητή αποτυπώθηκε στην περιοχή της αναγνωστικής κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, η επίδοση του καταγράφηκε στο 7^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), αφού παρουσίαζε δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου από δική του ανάγνωση και αδυνατούσε να απαντήσει σε δομημένες ερωτήσεις εύρεσης πληροφοριών από το κείμενο. Στον αντίποδα, η μικρότερη απόκλιση καταγράφηκε στην περιοχή των «κοινωνικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η γραμμή διακύμανσης στην περιοχή της αρνητικής και παραβατικής συμπεριφοράς κυμάνθηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Συνεπώς, στις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα η ενίσχυση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής λόγου. Στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών η μικρότερη απόκλιση της γραμμής διακύμανσης από τη γραμμή βάσης παρατηρήθηκε στις δεξιότητες «γραφικού χώρου» και «συμπεριφοράς». Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις του μαθητή καταχωρήθηκαν στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Από την άλλη πλευρά, η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίστηκε στην περιοχή των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στις δεξιότητες «μορφολογίας- ορθογραφίας» (7^ο εξάμηνο φοίτησης). Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή η ενίσχυση δεξιοτήτων μορφολογίας και ορθογραφίας (Βλ. Παράρτημα 18.3.3).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Οδύσσειας δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) στην α' τάξη του γενικού Γυμνασίου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 20 γραμμών ενισχύοντας δεξιότητες προφορικού λόγου». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 20 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με σαφήνεια και ακρίβεια. Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος ορίστηκε «να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 15 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στιλ κανονικό και μεγέθους 14) απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 10 λέξεις». Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 10 διδακτικά βήματα: (1) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 4 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 1 λέξη, (2) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 5 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 2 λέξεις, (3) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 7 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 3 λέξεις, (4) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 7 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 4 λέξεις, (5) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 8 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 5 λέξεις, (6) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 9 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 6 λέξεις, (7) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 10 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 7 λέξεις, (8) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 12 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 8 λέξεις (9) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 13 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 9 λέξεις (10) να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 15 γραμμών απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 10 λέξεις. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η

λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 3. Συγκενρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (3)

Μαθητής (3)				
Τάξη φοίτησης: Α' τάξη Γυμνασίου, β' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 16 ^ο εξαήμενο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης				
Αρχική Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	14	10	11.87	Ενδιαφέρον για μάθηση/ Συγκέντρωση προσοχής
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	15	7	11.66	Κατανόηση/ γραφή/ προσαρμογή στο περιβάλλον
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	14	7	10.84	Κατανόηση/ Παραγωγή λόγου
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	13	7	10.47	Μορφολογία – Ορθογραφία
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να κατανοεί (γράφοντας, σχεδιάζοντας, δείχνοντας, λέγοντας, ακούγοντας) κείμενο 15 γραμμών (γραμματοσειράς Comic Sans Ms, στιλ κανονικό, μεγέθους 14) απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με 10 λέξεις			

Μαθητής (4)

Πρόκειται για μαθητή 17 ετών, οποίος φοιτούσε στην τρίτη τάξη του γενικού Γυμνασίου στον νομό Κυκλάδων. Με βάση τη γνωμάτευση από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ ο μαθητής είχε διαγνωστεί με «διαταραχή αυτιστικού φάσματος». Ακόμα, σύμφωνα με τη Νομαρχιακή Μονάδα Υγείας της περιοχής ο δείκτης νοημοσύνης του ήταν μικρότερος του 30. Κάθε μήνα πραγματοποιούσε συνεδρία με ψυχίατρο, ενώ του χορηγούταν καθημερινά seroquel 50 mg. Ο αγαπημένος του ήρωας ήταν ο Spiderman και στον ελεύθερο του χρόνο παρακολουθούσε παιδικές σειρές. Ο μαθητής ήταν υιοθετημένος και άνηκε σε μια τριμελή οικογένεια με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Το αίτημα των γονέων ήταν να μάθει ο μαθητής «γραμματακία» και να προετοιμαστεί διδακτικά, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε ερωτική συνέντευξη σε οίκο ανοχής. Τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 φοίτησε στο ειδικό Δημοτικό σχολείο και σε Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στο νομό Αττικής. Ωστόσο, κατά την επιστροφή της οικογένειας στην νησιωτική περιοχή ο μαθητής φοίτησε σε γενικό Γυμνάσιο και την επόμενη χρονιά δέχθηκε παράλληλη

διδασκτική στήριξη. Ο μαθητής αναφορικά με τις γλωσσικές του δεξιότητες έγραφε και διάβαζε τα περισσότερα γράμματα της αλφαβήτου. Μπορούσε να γράψει το όνομα και το επώνυμό του. Η κοινωνική του συμπεριφορά κρίθηκε αδέξια απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Προσφώνούσε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με τη φράση «μωρό μου». Συνεχώς αναφερόταν στην επιθυμία του να βρει μια «νύφη» κάνοντας σχετικές προτάσεις είτε σε γυναίκες είτε σε άντρες. Προσέγγιζε τους συμμαθητές του και τους έφτυνε κάνοντας χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου. Επίσης, ζητούσε από τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος να του κάνουν «μασάζ». Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ στις ΛΕΒΔ, η γραμμή βάσης για τον μαθητή ορίστηκε στο 19^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Στις ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών η μικρότερη απόκλιση σχετικά με τις επιδόσεις του μαθητή καταγράφηκε στην περιοχή του «αυτοσυναισθήματος» με απόκλιση 11 εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Η μεγαλύτερη απόκλιση εξαμήνων φοίτησης αποτυπώθηκε στην περιοχή της σαφούς και ακριβούς έκφρασης (2^ο εξάμηνο φοίτησης). Αναφορικά με τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ οι δεξιότητες που τέθηκαν ως διδασκτική προτεραιότητα η περιοχή της σαφούς και ακριβούς έκφραση και η περιοχή «ρυθμός και χρόνος». Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάση εντοπίστηκε στις δεξιότητες ελεύθερο χρόνου και αισθητικών τεχνών (7^ο εξάμηνο φοίτησης), ενώ η μεγαλύτερη απόκλιση καταγράφηκε στη περιοχή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η γραμμή διακύμανσης καταχωρήθηκε 18 εξάμηνα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (Νηπιαγωγείο, α' εξάμηνο). Στις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ, τέθηκε ως διδασκτική προτεραιότητα για τον μαθητή η ανάγνωση και η κατανόηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς. Στις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών που συμπληρώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ τους μαθήματος «Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση - Δραματική Ποίηση (Ελένη)» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2016), στην περιοχή της κατανόησης αποτυπώθηκε η μεγαλύτερη απόκλιση, καθώς οι δεξιότητες του μαθητή καταγράφηκαν στο 1^ο εξάμηνο φοίτησης (Νηπιαγωγείο, α' εξάμηνο). Στον αντίποδα, η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας (6^ο εξάμηνο φοίτησης). Ως διδασκτική προτεραιότητα στις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ ορίστηκε η περιοχή της κατανόησης και της αρνητικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών

δυσκολιών η μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στις δεξιότητες φωνολογικής αντίληψης με τη γραμμή διακύμανσης να καταχωρείται στην τάξη του νηπιαγωγείου στο β' εξάμηνο φοίτησης, ενώ η μικρότερη απόκλιση καταγράφηκε σε δεξιότητες συναισθηματικής υποστήριξης (4^ο εξάμηνο φοίτησης). Αναφορικά με τις δεξιότητες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ο μαθητής υποστηρίχθηκε και διευκολύνθηκε στην περιοχή της φωνολογικής αντίληψης και της σημασιολογίας (Βλ. Παράρτημα 18.3.4).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση (Ελένη του Ευριπίδη), μία διδακτική ώρα την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) στην γ' τάξη του γενικού Γυμνασίου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να αξιοποιεί των μηχανισμό κωδικοποίησης και ανάγνωσης κατανοώντας κανόνες συμπεριφοράς». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 100 λέξεις κατανοώντας κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς». Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος ορίστηκε «να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 80 λέξεις (γραμματοσειράς Vardana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς». Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε 10 διδακτικά βήματα: (1) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 δισύλλαβες λέξεις του τύπου «Σύμφωνο-Φωνήεν» (ΣΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, (2) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 τρισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, (3) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 δισύλλαβες λέξεις του τύπου «Σύμφωνο-Σύμφωνο-Φωνήεν» (ΣΣΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, (4) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 τρισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΣΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, (5) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 δισύλλαβες λέξεις του τύπου «Σύμφωνο-Σύμφωνο-Σύμφωνο-Φωνήεν» (ΣΣΣΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, (6) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 τρισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΣΣΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, (7) να

κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 δισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς και (8) να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 10 τρισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦΦ) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με πολλή βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (4)

Μαθητής (4)				
Τάξη φοίτησης: Γ' τάξη Γυμνασίου, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 19 ^ο εξαήμερο τοπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης				
Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	7	2	3.87	Σαφής και ακριβής έκφραση/ ρυθμός και χρόνος/ οπτική – λειτουργική μνήμη
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	7	1	3.8	Ανάγνωση/ κοινωνική συμπεριφορά
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	6	1	3	Κατανόηση/ αρνητική συμπεριφορά
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	4	2	2.52	Φωνολογική αντίληψη/ Σημασιολογία
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί 80 λέξεις (γραμματοσειράς Vardana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) κατανοώντας κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς			

Μαθητής (5)

Πρόκειται για μαθητή, 13 ετών, που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του γενικού Γυμνασίου στον νομό Ηλείας. Σύμφωνα με το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, ο μαθητής είχε διαγνωσθεί με «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές». Ο μαθητής τον ελεύθερο χρόνο έπαιζε μπάσκετ σε τοπική ομάδα. Άνηκε σε μια τετραμελή οικογένεια με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο. Το αίτημα των γονέων ήταν ο μαθητής «να διαβάζει και να γράφει». Ο μαθητής τα δύο τελευταία σχολικά χρόνια υποστηριζόταν από παράλληλη διδακτική στήριξη. Ως δυνατά στοιχεία του μαθητή ορίστηκαν η

εξοικείωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η αυτοφροντίδα (ατομική υγιεινή), η λεπτή και αδρή κινητικότητα και η κοινωνικοποίηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ως αδύναμα στοιχεία του μαθητή ορίστηκαν η άρνηση για δραστηριότητες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδασκόταν κάθε φορά, το ενδιαφέρον του για μάθηση και ο προφορικός του λόγος. Επίσης, οι βασικές του γλωσσικές δεξιότητες κρίθηκαν σε χαμηλό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η αναγνωστική του ικανότητα σε επίπεδο προτάσεων χαρακτηρίστηκε μέτρια με διακεκομμένη ροή χωρίς ρυθμό (ενδοπροτασιακές παύσεις) και επιτονισμό (η ανάγνωση του υστερείται ευχέρειας). Δεν είχε κατακτήσει πλήρως το μηχανισμό κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λέξεων. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της αρχικής ΑΠΑ, η γραμμή βάσης του μαθητή ορίστηκε στο 15^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (α' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Από τις παιδαγωγικές εκτιμήσεις στον πίνακα των νευροαναπτυξιακών περιοχών, η μεγαλύτερη απόκλιση καταχωρήθηκε στο 6^ο εξάμηνο φοίτησης στην περιοχή «συγκέντρωση προσοχής» και «ενδιαφέρον για μάθηση» (β' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Με βάση τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή τέθηκε οι περιοχές «ενδιαφέρον για μάθηση» και «αδρή και λεπτή κινητικότητα». Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής παρουσίαζε τις μεγαλύτερες αδυναμίες στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες (6ο εξάμηνο φοίτησης). Βασικό στοιχείο αναφορικά με το προφίλ του μαθητή στις ακαδημαϊκές δεξιότητες ήταν η άρνηση του να γράψει και να διαβάσει. Ο μαθητής ως προς την αναγνωστική του ικανότητα αναγνώριζε όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, ωστόσο δεν μπορούσε να εκφέρει σωστά όλους του φθόγγους. Η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή σε επίπεδο προτάσεων χαρακτηρίστηκε μέτρια με διακεκομμένη ροή χωρίς ρυθμό και ευχέρεια. Ως προς την κατανόηση κειμένου παρατηρήθηκαν δυσκολίες στο να επεξεργάζεται και να χειρίζεται σε βάθος τις πληροφορίες απλού κειμένου. Η μικρότερη απόκλιση παρατηρήθηκε στις δημιουργικές δεξιότητες και συγκεκριμένα τα επίπεδα των οποίων καταχωρήθηκαν στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Για τις δεξιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή η περιοχή της ανάγνωσης και της γραφής. Οι ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών συμπληρώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017). Η μεγαλύτερη απόκλιση καταγράφηκε

στο 6^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Δημοτικού, β' εξάμηνο), καθώς οι δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας και ο τονισμός τους κρίθηκαν ελλειμματικές. Με βάση τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή ορίστηκε η ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και θετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, οι δεξιότητες του μαθητή που είχαν τη μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης ήταν στις ικανότητες προγραμματισμού (9^ο εξάμηνο φοίτησης). Στο αντίποδα, οι δεξιότητες «φωνολογικής αντίληψης» κυμάνθηκαν στη β' τάξη Δημοτικού, β' εξαμήνου φοίτησης. Συνεπώς, στις δεξιότητες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ο μαθητής υποστηρίχθηκε και διευκολύνθηκε στην περιοχή της φωνολογικής και ακουστικής αντίληψης (Βλ. Παράρτημα 18.3.5).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (έναν προς έναν) στην α' τάξη του γενικού Γυμνασίου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τους τόνους σε τρισύλλαβες λέξεις του τύπου Σύμφωνο-Φωνήεν/Φωνήεν (ΣΦ/Φ) και του τύπου ΣΣΦ της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τους πέντε βασικούς κανόνες τονισμού». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τους τόνους σε τρισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΣΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τους τέσσερις βασικούς κανόνες τονισμού». Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος ορίστηκε «να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει, να γράφει και να κατανοεί δισύλλαβες λέξεις σύμφωνα με τους τρεις βασικούς κανόνες τονισμού». Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 10 διδακτικά βήματα: (1) να κατανοεί και να διακρίνει τους τόνους σε δισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, (2) να κατανοεί και να διακρίνει τις συλλαβές προπαραλήγουσα, παραλήγουσα και λήγουσα) των λέξεων (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, (3) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τα βραχύχρονα φωνήεντα δισύλλαβων λέξεων (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, (4) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τα μακρόχρονα φωνήεντα

δισύλλαβων λέξεων (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, (5) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τα δίχρονα φωνήεντα δισύλλαβων λέξεων (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, (6) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τις μακρόχρονες διφθόγγους (και τις εξαιρέσεις τους) δισύλλαβων λέξεων (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, (7) να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τους τόνους (οξεία, περισπωμένη) δισύλλαβων λέξεων (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, (8) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει, να γράφει και να κατανοεί δισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας που τονίζονται στη βραχύχρονη συλλαβή τοποθετώντας τον κατάλληλο τόνο, (9) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει, να γράφει και να κατανοεί δισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας που τονίζονται στη μακρόχρονη συλλαβή μπροστά από βραχύχρονη συλλαβή τοποθετώντας τον σωστό τόνο και (10) να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει, να γράφει και να κατανοεί δισύλλαβες λέξεις (του τύπου ΣΦ/Φ και ΣΦΦ) της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας που τονίζονται στη μακρόχρονη συλλαβή μπροστά από μακρόχρονη συλλαβή τοποθετώντας τον σωστό τόνο. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με πολλή βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (5)

Μαθητής (5)				
Τάξη φοίτησης: Α' τάξη Γυμνασίου, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 15 ^ο εξάμηνο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης				
Αρχική Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	11	6	8.06	Ενδιαφέρον για μάθηση/ Αδρή - λεπτή κινητικότητα/ ακουστική μνήμη
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	12	6	8.8	Ανάγνωση/ Γραφή

Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	13	6	8.15	Ανάγνωση/ θετική συμπεριφορά
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	9	6	7.15	Φωνολογική - ακουστική αντίληψη
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να λέει φωνολογικά, να προφέρει σωστά, να διακρίνει, να δείχνει, να γράφει και να κατανοεί δυσύλλαβες λέξεις σύμφωνα με τους τρεις βασικούς κανόνες τονισμού			

Μαθητής (6)

Πρόκειται για μαθητή 14 ετών, που φοιτούσε στη δεύτερη τάξη του γενικού Γυμνασίου στον νομό Ηλείας. Σύμφωνα με το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ είχε διαγνωστεί με «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές». Στον ελεύθερο του χρόνο ο μαθητής έπαιζε μπάσκετ και ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ανήκε σε μια τετραμελή οικογένεια με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Το αίτημα της οικογένειας ήταν ο μαθητής «να μη στιγματιστεί κοινωνικά από την παρουσία του ερευνητή-εκπαιδευτικού, καθώς και να ενισχυθούν οι δεξιότητες κατανόησης κειμένου». Ο μαθητής δεν έχει υποστηριχθεί ποτέ κατά το παρελθόν από εκπαιδευτικό ΕΑΕ. Ως δυνατά χαρακτηριστικά του ορίστηκαν οι κοινωνικές του δεξιότητες, η ανάγνωση, η αυτοφροντίδα και ψυχοκινητικότητα, ενώ ως αδύναμα ορίστηκαν η γραφή, το ενδιαφέρον για μάθηση και η αναγνωστική κατανόηση. Αναφορικά με τις βασικές γλωσσικές του δεξιότητες, ο μαθητής παρουσίαζε αναγνωστική ευχέρεια σε ικανοποιητικό επίπεδο, ωστόσο παρατηρήθηκαν δυσκολίες στο να επεξεργαστεί και να χειριστεί σε βάθος τις πληροφορίες του κειμένου. Ως προς τις δεξιότητες του γραπτού του λόγου παρατηρήθηκαν τα εξής: η παραγωγή του γραπτού του λόγου περιοριζόταν σε 2 ή 3 γραμμές και δεν εφάρμοζε σωστή συντακτική δομή. Είχε άσχημο γραφικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα το κείμενο του να είναι δυσανάγνωστο. Ήταν πολύ κοινωνικός στη διάρκεια των διαλειμμάτων και δεν φάνηκε να απομονώνεται από τα άλλα παιδιά. Σύμφωνα με τις αρχικές παιδαγωγικές εκτιμήσεις στις ΛΕΒΔ, η γραμμή βάσης του μαθητή ορίστηκε στο 17^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ νευροαναπτυξιακών περιοχών, η μικρότερη απόκλιση για τις επιδόσεις του μαθητή καταχωρήθηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο) στην περιοχή της «ψυχοκινητικότητας» και στα πεδία «αυτοσυναίσθημα» και «συνεργασία με τους άλλους». Η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίστηκε στο 9^ο εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο) στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα στην περιοχή «σαφής και ακριβής έκφραση,

όπου και τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που ορίζονται από ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής παρουσίαζε αδυναμίες στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, καθώς καταγράφηκε απόκλιση 9 εξαμήνων φοίτησης από τη γραμμή βάσης στην περιοχή της κατανόησης (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Ήταν ικανός να διαβάσει και να κατανοεί απλό κείμενο (κατώτερου επιπέδου από αυτό της σχολικής του ηλικίας), ωστόσο παρατηρήθηκαν δυσκολίες στο να επεξεργαστεί και να χειριστεί σε βάθος τις πληροφορίες του κειμένου. Η καλύτερη εικόνα ως προς τις επιδόσεις του μαθητή αποτυπώθηκε στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η γραμμή διακύμανσης καταχωρήθηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στον πίνακα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα, η περιοχή της «αναγνωστικής κατανόησης». Στις ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, που συμπληρώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2017), ο μαθητής παρουσίασε ελλείμματα ως προς τον εντοπισμό βασικών πληροφοριών στο κείμενο (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, σκηνικό, κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ηρώων κ.α.), γι' αυτό και η γραμμή διακύμανσης στην ανάγνωση και την κατανόηση καταχωρήθηκε στο 8^ο και 9^ο εξάμηνο φοίτησης αντίστοιχα. Στο αντίποδα, οι δεξιότητες θετικής συμπεριφοράς καταγράφηκαν σε υψηλά επίπεδα και συγκεκριμένα στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης. Με βάση τον πίνακα για τις δεξιότητες των γενικών μαθησιακών δυσκολιών ο μαθητής υποστηρίχθηκε και διευκολύνθηκε στην περιοχή της «αναγνωστικής κατανόησης». Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η μεγαλύτερη απόκλιση καταγράφηκε στις επιδόσεις του μαθητή στην περιοχή της σημασιολογίας με 10 εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης. Στον αντίποδα, η μικρότερη απόκλιση ως προς τις δεξιότητες του μαθητή εντοπίστηκε στην περιοχής «ικανότητες προγραμματισμού». Συνεπώς, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ ο μαθητής υποστηρίχθηκε σε δεξιότητες που αφορούσαν τη «σημασιολογία περιεχομένου» αλλά και σε δεξιότητες βραχυπρόθεσμης μνήμης (Βλ. Παράρτημα 18.3.6).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δύο ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (έναν προς έναν) στην β' τάξη του γενικού Γυμνασίου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-

εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 30 γραμμών με 40 ΟΕΔ ενισχύοντας τις δεξιότητες προφορικού λόγου». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 20 γραμμών με 35 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης με σαφήνεια και ακρίβεια. Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος ορίστηκε «να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 15 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 30 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 15/30 ΟΕΔ». Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε 10 διδακτικά βήματα: (1) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 5 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 10 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 5/10 ΟΕΔ, (2) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 6 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 12 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 6/12 ΟΕΔ, (3) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 8 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 16 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 8/16 ΟΕΔ, (4) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 20 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 10/20 ΟΕΔ, (5) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 12 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 24 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 12/24 ΟΕΔ, (6) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 13 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 26 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 13/26 ΟΕΔ, (7) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 14 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 28 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις αξιοποιώντας 14/28 ΟΕΔ και (8) να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 15 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 30 ΟΕΔ απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 15/30 ΟΕΔ. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με λίγη βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 6. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (6)

Μαθητής (6)
Τάξη φοίτησης: Β' τάξη Γυμνασίου, α' εξαμήνου

Γραμμή βάσης: 17 ^ο εξάμηνο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης				
Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	14	8	11.31	Σαφής και ακριβής έκφραση/λογικομαθηματική σκέψη
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	14	7	11.46	Κατανόηση
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	15	7	10.53	Κατανόηση
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	14	7	9.15	Σημασιολογία/βραχυπρόθεσμη μνήμη
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάξει λογοτεχνικό κείμενο 15 γραμμών (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό και μεγέθους 14) με 30 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης αξιοποιώντας 15/30 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές			

Μαθητής (7)

Πρόκειται για μαθητή 16 ετών, που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του γενικού Λυκείου στον νομό Μεσσηνίας. Σύμφωνα με τη διάγνωση του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ, ο μαθητής παρουσίαζε «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή». Στον ελεύθερό του χρόνο του έπαιζε πιάνο, ενώ καθημερινά λάμβανε μαθήματα ελεύθερου σχεδίου σε καλλιτεχνικό εργαστήρι. Ο μαθητής άνηκε σε μια τετραμελή οικογένεια με υψηλό οικονομικό υπόβαθρο. Το αίτημα των γονέων ήταν ο μαθητής να δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τα φιλολογικά μαθήματα. Ο μαθητής τα προηγούμενα σχολικά έτη και συγκεκριμένα στη δευτέρα και τρίτη τάξη του Γυμνασίου φοιτούσε σε τμήμα ένταξης. Ο μαθητής παρουσίαζε καλή κατανόηση του προφορικού λόγου, ωστόσο δεν ήταν σε θέση να παράγει επικοινωνιακό λόγο και να μοιράζεται πληροφορίες για την καθημερινότητά του. Είχε αποσπασματική βλεμματική επαφή με μειωμένη συναισθηματική αμοιβαιότητα. Δεν κατάφερνε πάντα να διατηρήσει διάλογο με τους συμμαθητές του, καθώς η προσοχή του ήταν αποσπασμένη από άλλα ερεθίσματα. Σε γνωστικό επίπεδο (νοητικές ικανότητες), ο μαθητής παρουσίαζε αρκετά ελλείμματα συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους του, καθώς διέθετε χαμηλά επίπεδα επεξεργασίας λεκτικών και μη λεκτικών οπτικοαντιληπτικών πληροφοριών. Η αναγνωστική του κατανόηση ήταν αποσπασματική ακόμα και σε μικρό κείμενο με απλές έννοιες. Δεν μπορούσε να ρυθμίσει την ταχύτητα της

ανάγνωσης του, ώστε να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου. Στην παραγωγή του λόγου παρουσίαζε ελλείμματα τα οποία παρέπεμπαν σε μαθητή χαμηλότερου αναπτυξιακού σταδίου. Σύμφωνα με την ΑΠΑ, η γραμμή βάσης του μαθητή καταγράφηκε στο 21^ο εξάμηνο φοίτησης τυπικής εκπαίδευσης (α' Λυκείου, α' εξάμηνο). Στις ΛΕΒΔ μαθησιακής ετοιμότητας των νευροαναπτυξιακών περιοχών η μεγαλύτερη απόκλιση αποτυπώθηκε στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στην περιοχή «συμμετοχή στο διάλογο», αφού η επίδοσή του καταγράφηκε στο 16^ο εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Στον αντίποδα, οι δεξιότητες του στην «ακρόαση» σημείωσαν τη μικρότερη απόκλιση (19^ο εξάμηνο φοίτησης). Συνεπώς, με βάση τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ, τέθηκε ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή να συμμετέχει στο διάλογο. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης καταγράφηκε στις «δημιουργικές δεξιότητες» και συγκεκριμένα στη περιοχή «αισθητική αγωγή», όπου το επίπεδο του μαθητή ορίστηκε στο 19^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αντίθετα, η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίστηκε στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ο μαθητής στις δεξιότητες «γραφής και αναγνωστικής κατανόησης» παρουσίασε απόκλιση 10 εξαμήνων φοίτησης από τη γραμμή βάσης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής υποστηρίχθηκε στην περιοχή της «αναγνωστικής κατανόησης» και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Στις ΛΕΒΔ γενικών μαθησιακών δυσκολιών για το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας (Έκθεση - Έκφραση)» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2018) καταγράφηκαν για τον μαθητή οι μεγαλύτερες αποκλίσεις στις γλωσσικές δεξιότητες με μέσο όρο περίπου 8 εξάμηνα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, στην περιοχή της «κατανόησης και της παραγωγής λόγου», οι επιδόσεις του αντιστοιχούσαν στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης. Μικρότερη απόκλιση εντοπίστηκε στην περιοχή της παραβατικής συμπεριφοράς (18^ο εξάμηνο φοίτησης). Στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες ο μαθητής υποστηρίχθηκε στην περιοχή της αναγνωστικής κατανόησης και της θετικής συμπεριφοράς. Στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών επισημάνθηκαν οι μικρότερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης στην περιοχή της «γραφοκινητικότητας» (β' Γυμνασίου, β' εξάμηνο) και της «ακουστικής αντίληψης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Στον αντίποδα, παρατηρήθηκαν χαμηλότερες επιδόσεις στην περιοχή των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στις περιοχές του «σημασιολογικού», της «γραπτής έκφρασης» και της «αναγνωστικής αυτοεικόνας». Σε αυτές η απόκλιση του μαθητή καταγράφηκε 8

εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις μας στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ο μαθητής διευκολύνθηκε και υποστηρίχθηκε στις δεξιότητες κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου (Βλ. Παράρτημα 18.3.7).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα στην παραγωγή σχεδιαγράμματος θεματικών εκθέσεων. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιούνταν δύο ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) στην α' τάξη του γενικού Λυκείου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 8 προτάσεις (επιχειρήματα) με 10 λέξεις ενισχύοντας δεξιότητες προφορικού λόγου». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «Να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 12 προτάσεις (επιχειρήματα) με 10 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο. Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος ορίστηκε «να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 8 προτάσεις (επιχειρήματα) με 10 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο». Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε 10 διδακτικά βήματα: (1) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 2 προτάσεις (επιχειρήματα) με 4 λέξεις για συμμετέχοντας σε διάλογο, (2) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 3 προτάσεις (επιχειρήματα) με 4 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο, (3) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 3 προτάσεις (επιχειρήματα) με 6 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο, (4) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 4 προτάσεις (επιχειρήματα) με 6 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο, (5) Ο μαθητής να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια οπτικών ΟΕΔ 6 προτάσεις (επιχειρήματα) με 6 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο, (6) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 6 προτάσεις (επιχειρήματα) με 8 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο, (7) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 7 προτάσεις (επιχειρήματα) με 10 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο και (8) να διαβάζει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια ΟΕΔ 8 προτάσεις (επιχειρήματα) με 10 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του

διδασκτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 7. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (7)

Μαθητής (7)				
Τάξη φοίτησης: Α' τάξη Λυκείου, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 21° εξαήμενο τυπικής εκπαίδευσης				
Αρχική Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτική προτεραιότητα
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	19	16	16.81	Συμμετοχή στο διάλογο
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	19	13	16.26	Κατανόηση/κοινωνική συμπεριφορά
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	18	13	15.46	Κατανόηση/θετική συμπεριφορά
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	18	13	15.36	Σημασιολογία
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάσει, να κατανοεί και να απομνημονεύει με τη βοήθεια οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών 8 προτάσεις (επιχειρήματα) με 10 λέξεις συμμετέχοντας σε διάλογο			

Μαθητής (8)

Πρόκειται για μαθητή 17 ετών, που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του γενικού Λυκείου στον νομό Μεσσηνίας. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ, ο μαθητής διαγνώστηκε με «σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα». Ακόμα, όπως προκύπτει από τη Διεύθυνση Ιατρικής Αξιολόγησης του Κέντρου Πιστοποίησης Αναπηρίας Ενιαίου Φορέα Κοινωνικής Ασφάλισης, το συνολικό ποσοστό αναπηρίας του μαθητή ανερχόταν σε ποσοστό 70%. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφεται ότι παρουσίαζε «σπαστική παραπέραση-πάρεση δεξιού άνω άκρου σε έδαφος εγκεφαλικής παράλυσης» και εμπίπτει στους νόμους περί παρατετραπληγίας συνοδευόμενη με νοητική καθυστέρηση. Ο μαθητής καθημερινά υποβαλλόταν σε ειδικές ασκήσεις φυσικοθεραπείας, ενώ η αγαπημένη του ασχολία ήταν η οδήγηση σε πίστα για οχήματα καρτ. Ανήκε σε μια τετραμελή οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Το αίτημα των γονέων ήταν ο μαθητής να «βελτιώσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής». Ο μαθητής φοίτησε στην πρώτη τάξη του

Δημοτικού σχολείου όταν ήταν οχτώ ετών. Στο Δημοτικό σχολείο δεν είχε υποστήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, ενώ στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου φοίτησε σε τμήμα ένταξης. Ο μαθητής παρουσίαζε καλή κατανόηση του προφορικού λόγου, ωστόσο πολλές φορές ζητούσε από τον συνομιλητή του να επαναλάβει τα λεγόμενα του, καθώς δεν κατανοούσε δυσνόητες έννοιες. Αναλάμβανε πρωτοβουλία στη συζήτηση και συμμετείχε στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του. Δυσκολίες, όμως, παρατηρήθηκαν στη ορθή διατύπωση του προφορικού λόγου σε συντακτικό και γραμματικό επίπεδο. Ο μαθητής αναφορικά με τις αδρές και λεπτές ικανότητες του δεξιού ποδιού και χεριού ήταν μη λειτουργικός, γι' αυτό όταν περπατούσε υποβασταζόταν από κάποιον. Οι περιορισμοί στις νοητικές ικανότητες αποτελούν δευτερογενείς δυσκολίες εξαιτίας του νευρολογικού προβλήματος που αντιμετωπίζει. Ως εκ τούτου, δυσκολευόταν να εκτελέσει γνωστικά έργα που απαιτούν πιο σύνθετη επεξεργασία, παρόλο που κατέβαλλε προσπάθεια για να τα ολοκληρώσει. Στην ανάγνωση παρουσίαζε ελλείψεις ως προς την ευχέρεια, την άνεση, το σωστό τονισμό και τα σημεία στίξης. Διάβαζε συλλαβιστά χωρίς ρυθμό, αντιμεταθέτοντας, παραλείποντας ή προσθέτοντας γράμματα ή συλλαβές. Σε ερωτήσεις προβληματισμού και κριτικής σκέψης δεν απαντούσε πάντα τεκμηριωμένα. Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις της αρχικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, η γραμμή βάσης του μαθητή ορίστηκε στο 21^ο εξάμηνο φοίτησης τυπικής εκπαίδευσης (α' Λυκείου, α' εξάμηνο). Στις ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών η μεγαλύτερη απόκλιση καταγράφηκε στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα στην «λεπτή και αδρή κινητικότητα». Πιο συγκεκριμένα, οι επιδόσεις του μαθητή κυμάνθηκαν 13 εξάμηνα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (8^ο εξάμηνο φοίτησης). Σε χαμηλά επίπεδα κυμάνθηκαν και οι επιδόσεις του ως προς την περιοχή των συλλογισμών (13^ο εξάμηνο φοίτησης). Στο αντίποδα, οι επιδόσεις του στην περιοχή «συνεργασία με τους άλλους» καταγράφηκαν στο 17^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, Α' εξάμηνο). Στις νευροαναπτυξιακές δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας ο μαθητής υποστηρίχθηκε και διευκολύνθηκε σε δεξιότητες συλλογισμού και χωρικού προσανατολισμού. Στις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ η μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης για τον μαθητή επισημάνθηκε στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην περιοχή «αυτονομία στο περιβάλλον», λόγω δυσκολίας που αντιμετώπιζε στην κίνηση του (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αρκετά χαμηλά κυμάνθηκαν και οι δεξιότητες κατανόησης, με τη γραμμή απόκλισης να κατοχυρώνεται στο 12 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στην περιοχή

των κοινωνικών δεξιοτήτων παρατηρήθηκε και η μικρότερη απόκλιση για τον μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες της «κοινωνικής του συμπεριφοράς» προσδιορίστηκαν στο 17^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Στις ειδικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, οι δεξιότητες κατανόησης και αυτονομίας στο περιβάλλον τέθηκαν ως διδακτική προτεραιότητα για τον μαθητή. Στις ΛΕΒΔ για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν τον μάθημα της «Ιστορία του αρχαίου κόσμου» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2018) ο μαθητής υστερούσε σε δεξιότητες «γραφής και κατανόησης» με τη γραμμή διακύμανσης να αντιστοιχεί στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Η μικρότερη απόκλιση του πίνακα εντοπίστηκε στις δεξιότητες συμπεριφοράς, καθώς οι «παραβατικές του συμπεριφορές» ορίστηκαν σε φυσιολογικά περίπου επίπεδα (19^ο εξάμηνο φοίτησης). Σχετικά με τις γενικές μαθησιακές δεξιότητες ο μαθητής υποστηρίχθηκε και διευκολύνθηκε στην περιοχή της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής λόγου. Στις ΛΕΒΔ για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες η μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρήθηκε κυρίως στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες «γραφής», «μορφολογίας-ορθογραφίας», «γραπτής έκφρασης» και «σημασιολογίας» του μαθητή εντοπίστηκαν στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αντίθετα, η μικρότερη απόκλιση καταχωρήθηκε στην περιοχή της «συναισθηματικής υποστήριξης» (16^ο εξάμηνο φοίτησης). Σύμφωνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, ο μαθητής χρειάστηκε να υποστηριχθεί σε δεξιότητες σημασιολογίας και αναγνωστικής αυτοεικόνας (Βλ. Παράρτημα 18.3.8).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Ιστορίας. Η διδακτική παρέμβαση λάμβανε χώρα 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) σε μικροομάδα, η οποία αποτελούταν από τον μαθητή (8) και μαθητή (9) στην α' τάξη του γενικού Λυκείου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 20 γραμμών ενισχύοντας δεξιότητες νοητικών ικανοτήτων. Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 15 γραμμών εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με πίνακες συλλογισμού. Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος για τον μαθητή ορίστηκε «να διαβάζει και να

κατανοεί κείμενο 10 προτάσεων (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό, μεγέθους 14) εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 20 ΟΕΔ». Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 8 διδακτικά βήματα: (1) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 3 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 6 ΟΕΔ, (2) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 4 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 8 ΟΕΔ, (3) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 5 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 10 ΟΕΔ, (4) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 6 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 12 ΟΕΔ, (5) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 7 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 14 ΟΕΔ, (6) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 8 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 16 ΟΕΔ, (7) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 9 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 18 ΟΕΔ και (8) να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 10 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 20 ΟΕΔ. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή, ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 8. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (8)

Μαθητής (8)				
Τάξη φοίτησης: Α' τάξη Λυκείου, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 21^ο εξάμηνο τυπικής εκπαίδευσης				
Αρχική Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	17	8	14.25	Συλλογισμοί/προσανατολισμός στο χώρο
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	17	8	13.66	Κατανόηση/αυτονομία στο περιβάλλον
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	19	12	14.76	Κατανόηση/παραγωγή λόγου
Ειδικές μαθησιακές	16	12	13.63	Σημασιολογία/αναγνωστική

δυσκολίες				αυτοεικόνα
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάσει και να κατανοεί κείμενο 10 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 20 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές			

Μαθητής (9)

Σύμφωνα με το ατομικό ιστορικό, πρόκειται για μαθητή, 16 ετών, που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του γενικού Λυκείου στον νομό Μεσσηνίας. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ, ο μαθητής διαγνώστηκε με «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή». Στον ελεύθερο του χρόνο παρακολουθούσε ταινίες με δεινοσαύρους ή έπαιζε ηλεκτρονικά παιχνίδια, όπως το «Jurassic world: the game». Άνηκε σε μια τετραμελή οικογένεια με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο. Το αίτημα των γονέων για τον μαθητή ήταν «να αποφασίσει στο τέλος της σχολικής χρονιάς ποια γνωστικά αντικείμενα του αρέσουν, ώστε να ακολουθήσει την αντίστοιχη ομάδα προσανατολισμού για τις Πανελλαδικές εξετάσεις». Ο μαθητής δεν είχε υποστήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ στο Δημοτικό σχολείο, ενώ στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου φοίτησε σε τμήμα ένταξης. Ο προφορικός λόγος του μαθητή τις περισσότερες φορές κρίθηκε ορθά διατυπωμένος. Ωστόσο, δεν μπορούσε να συμμετέχει πάντα σε διάλογο, καθώς δεν περίμενε τη σειρά του να μιλήσει και συνήθως αναφερόταν μόνο σε θέματα που άπτονταν των ενδιαφερόντων του. Έκανε ερωτήσεις, χρησιμοποιούσε αρνητικές και καταφατικές προτάσεις στο σωστό χρόνο, ωστόσο η προφορική περιγραφή και διήγηση κρίθηκε περιορισμένη. Συνήθως, μέσα στην τάξη παραμιλούσε και δεν εστίαζε την προσοχή του στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ακόμα, υστερούσε στην επινόηση λογικών πινάκων, ώστε να κατανοήσει ένα κείμενο (δεξιότητες συλλογισμού). Ως προς τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες μπορούσε να αποκωδικοποιεί και να κωδικοποιεί λέξεις. Ωστόσο, όταν διάβαζε πολυσύλλαβες λέξεις δυσκολευόταν να τις προφέρει και χρειαζόταν χρόνο προκειμένου να τις συλλαβίσει εσωτερικά και έπειτα να τις διαβάσει δυνατά. Η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή χαρακτηρίστηκε μέτρια, καθώς διάβαζε χωρίς ρυθμό κάνοντας ενδοπροτασιακές παύσεις και χωρίς ευχέρεια. Ήταν σε θέση να κατανοήσει κείμενο με απλή γραμματική και συντακτική δομή, ωστόσο δυσκολευόταν να βρει τρόπους επεξεργασίας βαθύτερων νοημάτων στις πληροφορίες που του δίνονταν. Έμοιαζε ευτυχισμένος και ήταν ευγενικός. Σύμφωνα με την αρχική άτυπη αξιολόγηση, η γραμμή βάσης του μαθητή προσδιορίστηκε στο 21^ο εξάμηνο φοίτησης τυπικής εκπαίδευσης (α' Λυκείου, α' εξάμηνο). Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των

νευροαναπτυξιακών περιοχών μαθησιακής ετοιμότητας η γραμμή διακύμανσης ορίστηκε στο 19^ο εξάμηνο φοίτησης για την περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Χαμηλότερα επίπεδα όσον αφορά τις επιδόσεις του μαθητή καταχωρήθηκαν στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή «συλλογισμοί» ορίστηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας (19^ο εξάμηνο φοίτησης). Στις δεξιότητες των νευροαναπτυξιακών δεξιοτήτων ο μαθητής υποστηρίχθηκε σε δεξιότητες διαμόρφωσης και συμπλήρωσης πινάκων συλλογισμού και σε δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης για τον μαθητή εντοπίστηκε στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας (γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αντίθετα, η μεγαλύτερη απόκλιση σημειώθηκε στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες «κατανόησης» καταχωρήθηκαν 7 εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης. Συνεπώς, στις δεξιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ο μαθητής υποστηρίχθηκε στην περιοχή της «αναγνωστικής κατανόησης». Στις ΛΕΒΔ γενικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως ορίστηκαν σύμφωνα με το μάθημα «Ιστορία του αρχαίου κόσμου» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2018), η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης παρατηρήθηκε στο 19^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο) για την περιοχή της «ψυχοκινητικότητας» και των «παραβατικών συμπεριφορών». Η μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο) σε δεξιότητες «κατανόησης». Στις δεξιότητες των γενικών εκπαιδευτικών δυσκολιών ο μαθητής υποστηρίχθηκε σε δεξιότητες «αναγνωστικής κατανόησης» και θετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η μικρότερη απόκλιση στο συγκεκριμένο πίνακα παρατηρήθηκε στην περιοχή «δεξιότητες-γραφικός χώρος» με τον μαθητή να παρουσιάζει ικανότητες σχετικά με το «χωροχρονικό προσανατολισμό» και τη «γραφοκινητικότητα» που αντιστοιχούν στο 18^ο εξάμηνο φοίτησης. Στις περιοχές των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων παρατηρήθηκαν οι μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης για τον μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, στην περιοχή «σημασιολογικό» οι δεξιότητες του μαθητή καταγράφηκαν στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στις δεξιότητες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ο μαθητής υποστηρίχθηκε στην κατανόηση του «σημασιολογικού περιεχομένου» και σε δεξιότητες γραπτής έκφρασης (Βλ. Παράρτημα 18.3.9).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Ιστορίας. Η διδακτική παρέμβαση λάμβανε χώρα μία φορά την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας σε μικροομάδα, η οποία αποτελούταν από τον μαθητή (9) και μαθητή (8) στην α' τάξη του γενικού Λυκείου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 20 γραμμών ενισχύοντας δεξιότητες νοητικών ικανοτήτων. Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 15 γραμμών εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με πίνακες συλλογισμού. Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος για τον μαθητή ορίστηκε «να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 10 προτάσεων (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό, μεγέθους 14) εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 19 ΟΕΔ». Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε 8 διδακτικά βήματα: (1) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 3 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 5 ΟΕΔ, (2) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 4 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 7 ΟΕΔ, (3) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 5 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 9 ΟΕΔ, (4) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 6 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 11 ΟΕΔ, (5) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 7 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 13 ΟΕΔ, (6) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 8 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 15 ΟΕΔ, (7) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 9 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 17 ΟΕΔ και (8) να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο 10 προτάσεων εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 19 ΟΕΔ. Ως κριτήρια επιτυχίας για τον μαθητή, ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία του μαθητή ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με λίγη βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 9. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τον μαθητή (9)

Μαθητής (9)				
Τάξη φοίτησης: Α' τάξη Λυκείου, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 21^ο εξαήμενο τυπικής εκπαίδευσης				
Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	19	14	17.25	Συλλογισμοί/ συνεργασία με τους άλλους
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	19	14	16.93	Κατανόηση
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	19	14	16.61	Κατανόηση/ θετική συμπεριφορά
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	18	14	16.05	Σημασιολογία/ γραπτή έκφραση
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάξει και να κατανοεί κείμενο 10 προτάσεων (γραμματοσειράς Verdana, στυλ κανονικό, μεγέθους 14) εφαρμόζοντας στρατηγικές κατανόησης με λογικούς πίνακες αξιοποιώντας 19 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές			

Μαθήτρια (10)

Πρόκειται για μαθήτρια, 17 ετών, που φοιτούσε στη δεύτερα τάξη του γενικού Λυκείου στον νομό Μεσσηνίας. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ, η μαθήτρια διαγνώσθηκε με «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή συνοδευόμενη από νοητική καθυστέρηση». Κάθε εβδομάδα πραγματοποιούσε συνεδρίες με ψυχολόγο. Η μαθήτρια συμμετείχε σε ερασιτεχνική θεατρική ομάδα, ενώ η αγαπημένη της ασχολία ήταν η ζωγραφική. Η μαθήτρια ανήκε σε μια πενταμελή οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Το αίτημα του γονέα ήταν η μαθήτρια «να παρακολουθεί τα μαθήματά της και να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις». Η μαθήτρια δεν είχε υποστηριχτεί διδακτικά από εκπαιδευτικό ΕΑΕ τα προηγούμενα σχολικά έτη. Ήταν σε θέση να αναπτύξει διάλογο σε ικανοποιητικό βαθμό, εμφανίζοντας καλή κατανόηση του προφορικού λόγου. Παρατηρήθηκαν, όμως, ελλείμματα στη γλωσσική της ανάπτυξη, που παρουσιάζονταν με τη μορφή περιορισμένου λεξιλογίου. Δυσκολευόταν να εκφράσει με ευχέρεια το περιεχόμενο των συλλογισμών της. Η αδρή της κινητικότητα κρίθηκε καλή, όπως και η λεπτή της κινητικότητα. Είχε περιορισμένες δεξιότητες αφαιρετικής σκέψης και δυσκολευόταν νοητικά να χειριστεί και να επιλύσει απλά ή σύνθετα γνωστικά έργα. Η μαθήτρια

φαινόταν να είναι πιο αποδοτική στην επεξεργασία υλικού που προέρχεται από την οπτικοκινητική δίοδο επικοινωνίας παρά από την ακουστικοφωνητική. Είχε χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπέφερε από ψυχοσωματικά σύνδρομα και συχνά αυτοκτονικές τάσεις. Έδειχνε να έχει αρκετά ελλείμματα στην επεξεργασία κατανόησης σύντομου και απλού κειμένου. Ως προς την ικανότητα γραπτού λόγου μπορούσε να αντιγράψει λέξεις και προτάσεις, ενώ στην καθ' υπαγόρευση των λέξεων και των προτάσεων συχνά παρέλειπε γράμματα. Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, η γραμμή βάσης της μαθήτριας ορίστηκε το 23^ο εξάμηνο φοίτησης της τυπικής εκπαίδευσης (β' Λυκείου, α' εξάμηνο). Στον πίνακα των νευροαναπτυξιακών περιοχών η μαθήτρια παρουσίαζε, χαμηλά επίπεδα στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή του «αυτοσυναισθήματος» καταγράφηκε 13 εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Οι μικρότερες αποκλίσεις στον πίνακα σημειώθηκαν στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της Ψυχοκινητικότητας με τις δεξιότητες «αδρής και λεπτής κινητικότητας» να αντιστοιχούν στο 20^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Στις δεξιότητες των νευροαναπτυξιακών περιοχών ως διδακτική προτεραιότητα για τη μαθήτρια τέθηκε η περιοχή του αυτοσυναισθήματος. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στις «δημιουργικές δεξιότητες» και συγκεκριμένα στην περιοχή «αισθητικές τέχνες» με τις επιδόσεις της μαθήτριας να καταγράφονται στο 20^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Από την άλλη πλευρά, η μεγαλύτερη απόκλιση καταγράφηκε στην περιοχή της κατανόησης με 11 εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στις δεξιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών η μαθήτρια υποστηρίχθηκε στην περιοχή της κατανόησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Στις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών που αφορούν στο μάθημα της «Έκθεσης-Έκφρασης» (Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2018) οι μικρότερες αποκλίσεις εντοπίστηκαν στην περιοχή της «ψυχοκινητικότητας» και των «παραβατικών συμπεριφορών» με δύο (19^ο εξάμηνο φοίτησης) και τρία (18^ο εξάμηνο φοίτησης) εξάμηνα φοίτησης πιο κάτω από τη γραμμή βάσης αντίστοιχα. Στον αντίποδα, η περιοχή της κατανόησης καταγράφηκε στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στις δεξιότητες των γενικών μαθησιακών δυσκολιών η μαθήτρια υποστηρίχθηκε σε δεξιότητες ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης και μείωσης της αρνητικής συμπεριφοράς. Στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες συμπεριφοράς

κυμάνθηκαν σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις υπόλοιπες περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή «σημασιολογία» καταγράφηκε στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης, όπως και η περιοχή «συναισθηματική υποστήριξη». Η μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στη «γραφοκινητικότητα» και την κατάκτηση του «γραφικού χώρου» (γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Στις δεξιότητες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών η μαθήτρια υποστηρίχθηκε στην περιοχή της σημασιολογίας και της συναισθηματικής υποστήριξης (Βλ. Παράρτημα 18.3.10).

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιούταν δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (ένας προς έναν) στην β' τάξη του γενικού Λυκείου με παράλληλη διδακτική στήριξη από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ορίστηκαν διδακτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «Να παράγει γραπτό κείμενο επιλέγοντας έναν τρόπο ανάπτυξης παραγράφου ενισχύοντας δεξιότητες της συναισθηματικής της οργάνωσης». Ως μεσοπρόθεσμος στόχος ορίστηκε «Η μαθήτρια να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων 15 γραμμών ενισχύοντας δεξιότητες αυτοσυναισθήματος». Ως διδακτικός και ερευνητικός στόχος ορίστηκε «να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου 12 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της». Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε 8 διδακτικά βήματα: (1) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τη δομή της παραγράφου (θεματική περίοδος, λεπτομέρειες κατακλείδα) 6 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (2) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται το παράδειγμα ως τρόπο ανάπτυξης παραγράφου 6 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (3) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται την αιτιολόγηση ως τρόπο ανάπτυξης παραγράφου 6 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (4) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τον ορισμό ως τρόπο ανάπτυξης παραγράφου 7 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (5) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τη διαίρεση ως τρόπο ανάπτυξης παραγράφου 8 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (6) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τη σύγκριση-αντίθεση τρόπους ανάπτυξης παραγράφου 8 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της, (7) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται το αίτιο και αποτέλεσμα τρόπους ανάπτυξης παραγράφου 12 γραμμών αποδεχόμενη τη

δυσκολία της και (8) να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται συνδυασμό τρόπων ανάπτυξης παραγράφου 12 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της. Ως κριτήρια επιτυχίας για τη μαθήτριά, ορίστηκαν η επάρκεια και η ολοκλήρωση του διδακτικού βήματος σε 15 λεπτά, η αυτονομία της μαθήτριάς ως προς την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και η λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων της μαθήτριάς με τη φράση «Μου άρεσε αυτό που έκανα τα κατάφερα».

Πίνακας 10. Συγκεντρωτικά δεδομένα δείγματος για τη μαθήτριά (10)

Μαθήτριά (10)				
Τάξη φοίτησης: Β' τάξη Λυκείου, α' εξαμήνου				
Γραμμή βάσης: 23^ο εξάμηνο τυπικής εκπαίδευσης				
Αρχική Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση				
ΛΕΒΔ	Μικρότερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (+)	Μεγαλύτερη απόκλιση από τη γραμμή βάσης (-)	ΜΟ αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης	Διδακτικές προτεραιότητες
Δεξιότητες νευροαναπτυξιακών περιοχών	20	10	16.31	Αυτοσυναίσθημα/ συγκέντρωση προσοχής
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)	20	12	15.93	Κατανόηση/κοινωνική συμπεριφορά
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	19	12	14.76	Κατανόηση/ αρνητική συμπεριφορά
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	19	12	14.10	Σημασιολογία/ συναισθηματική υποστήριξη
Στόχος διδακτικών προτεραιοτήτων	Να διαβάζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου 12 γραμμών αποδεχόμενη τη δυσκολία της			

Το δείγμα των ενήλικων συμμετεχόντων ορίστηκε με βάση την ποιοτική έρευνα και επιλέχθηκε στο πλαίσιο της επαγγελματικής εμπειρίας του ερευνητή. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες εμπλέκονταν εκπαιδευτικά ή κοινωνικά με τους 10 μαθητές της παρούσας έρευνας προκειμένου τα συμπεράσματα από τα ποσοτικά δεδομένα να είναι αξιόπιστα για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε. Το δείγμα ήταν κυρίως δείγμα ευκολίας, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθούν οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών και να επιτευχθεί ο αριθμός των 100 κατ' ελάχιστον ατόμων, που θα επέτρεπε να δοθεί μια πλήρως αντιπροσωπευτική εικόνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το δείγμα χρειάζεται να ληφθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιπροσωπεύει όσο το δυνατόν καλύτερα και πιστότερα τον συνολικό πληθυσμό που ερχόταν σε επαφή με τους εν λόγω μαθητές (Αβραμίδης &

Καλύβα, 2006). Οι συμμετέχοντες της έρευνας προέρχονταν από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, καθώς και από διαγνωστικά ή εκπαιδευτικά κέντρα των νομών που επισκέπτονταν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Οι συμμετέχοντες που έρχονταν σε επαφή με τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες ήταν συνολικά 140 από αυτούς απάντησαν οι 130. Συγκρικριμένα, ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και εμφανίζει πώς χωρίζεται το δείγμα στις διάφορες κατηγορίες. Σε ότι αφορά το φύλο, το 30% του δείγματος ήταν άνδρες, ενώ το 70% ήταν γυναίκες. Στο κομμάτι της ειδικότητας, τη συντριπτική πλειοψηφία κατέχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης με 63,8%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής με 21,5% και οι γονείς παιδιών που χρήζουν ειδικής αγωγής, με 7,7%. Πολύ χαμηλότερα ποσοστά έχουν το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, με 4,6% και 2,6% αντίστοιχα. Τέλος, σε ότι αφορά τον τόπο εργασίας, το 73,1% του δείγματος εργαζόταν σε αστική περιοχή, το 21,5% σε νησιωτική περιοχή και ένα μικρό ποσοστό 5,4% στην ηπειρωτική επαρχία.

Πίνακας 11. Δημογραφικά δεδομένα δείγματος για τους ενήλικες

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά δείγματος			
	Συχνότητα	Ποσοστό%	Αθροιστικό Ποσοστό%
Άνδρας	39	30,0	30,0
Γυναίκα	91	70,0	100,0
Σύνολο	130	100,0	
Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης	83	63,8	63,8
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	28	21,5	85,4
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	3	2,3	87,7
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	6	4,6	92,3
Γονείς	10	7,7	100,0
Σύνολο	130	100,0	
Αγροτική-ορεινή περιοχή	7	5,4	5,4
Αγροτική- Νησιωτική περιοχή	28	21,5	26,9
Αστική περιοχή	95	73,1	100,0
Σύνολο	130	100,0	

11. Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων και πορεία της έρευνας

Η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων μέσω της έρευνας δράσης έγινε σύμφωνα με τις πέντε φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έχοντας την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων των μαθητών και τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης του σχολείου. Οι γονείς υπέγραψαν υπεύθυνη δήλωση του νόμου 1599/1986 σύμφωνα με την οποία μας επέτρεψαν να αξιοποιήσουμε ανώνυμα πληροφορίες από τις διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στους μαθητές για τα φιλολογικά μαθήματα (Βλ. Παράρτημα 18.1.14). Ακόμα, ενημερώσαμε τον διευθυντή και το σχολικό προσωπικό για το σκοπό της έρευνας, καθώς και για τα ακριβή στάδια της ερευνητικής διαδικασίας που θα ακολουθούσαμε.

Σύμφωνα με την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μέσω της εμπειρικής συστηματικής του παρατήρησης, συλλέξαμε πληροφορίες για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες καταγράφοντας σημειώσεις πεδίου για το ατομικό, σχολικό και οικογενειακό τους ιστορικό. Πηγές πληροφοριών αποτέλεσαν η επίσημη διάγνωση των μαθητών από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, οι ενδεχόμενες παιδαγωγικές αξιολογήσεις περασμένων σχολικών ετών για κάθε μαθητή, οι αντιλήψεις του διευθυντή και του σχολικού προσωπικού, καθώς και τα όσα παρατηρήσαμε, ήδη, από την πρώτη μας επαφή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ακολούθως, διεξήγαμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς των τονίστηκε ότι η συνομιλία θα παραμείνει εμπιστευτική και τους ενημερώσαμε συνοπτικά για τον σκοπό της έρευνας. Κάθε ημι-δομημένη συνέντευξη διήρκεσε 20 λεπτά και με βάση το πρωτόκολλο της ημι-δομημένης συνέντευξης καταγράψαμε σημειώσεις που αφορούσαν συμπεριφορές, γνώμες, συναισθήματα και αιτήματα των συνεντευξιζόμενων. Ακόμα, προβήκαμε σε συναντήσεις με το προσωπικό των θεραπευτικών και εκπαιδευτικών κέντρων, τα οποία επισκέπτονταν οι μαθητές εκτός σχολικού πλαισίου, ώστε να συλλέξουμε επιπρόσθετες πληροφορίες. Μέσα από την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ συγκεντρώσαμε δεδομένα για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών ως προς τη διδακτέα ύλη, για την ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση, για τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσαν με τα άτομα που τον περιβάλλουν, καθώς και για τα ενδιαφέροντα τους, τα οποία λάβαμε υπόψη για τη δόμηση του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στη διάρκεια της δεύτερης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συλλέξαμε δεδομένα μέσω της αρχικής ΑΠΑ με βάση τις ΛΕΒΔ. Συγκεκριμένα, προβήκαμε σε συμμετοχική παρατήρηση ακολουθώντας το ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα και

παρατηρώντας τη συμπεριφορά των μαθητών εντός της σχολικής τάξης και στη διάρκεια του διαλείμματος. Η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ γινόταν καθημερινά με παιδαγωγικό, αυθόρμητο και φυσικό τρόπο, καθώς συμμετείχαμε στη μαθησιακή διαδικασία με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης διδακτικής στήριξης. Συγκεντρώσαμε πληροφορίες για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, εντοπίσαμε το παιδαγωγικό πρόβλημα του κάθε μαθητή και ορίσαμε διδακτικές προτεραιότητες με βάση τις μικρότερες και μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης, όπως αυτές καταγράφηκαν στις ΛΕΒΔ.

Ακολούθως, σχεδιάσαμε το διδακτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή σύμφωνα με την τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αξιοποιώντας τα καταγεγραμμένα στοιχεία από την πρώτη και δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μέσω του σχεδίου δόμησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, προβήκαμε στον ορισμό ρεαλιστικών διδακτικών-ερευνητικών στόχων. Βασική προϋπόθεση γι' αυτή τη διαδικασία ήταν η συνεργασία μας με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταλλάσσουμε πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες και να θέτουμε ρεαλιστικούς και σαφείς στόχους, που θα ανταποκρίνονταν πλήρως στη διδακτέα ύλη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα, ορίσαμε το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης, το χώρο που θα λάμβανε χώρα αυτή, τα κριτήρια επιτυχίας της, καθώς και τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα για κάθε δραστηριότητα.

Εν συνεχεία, στη τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υλοποιήσαμε τις διδακτικές παρεμβάσεις. Αυτές πραγματοποιούνταν στη σχολική αίθουσα και διαρκούσαν 15 λεπτά. Οι μαθητές λάμβαναν τις παρακάτω οδηγίες: (α) περιεργάσου το διαφοροποιημένο υλικό (εντοπίζοντας το εξώφυλλο του σχολικού εγχειριδίου, δείχνοντας τη θέση του θρανίου σου στη σχολική αίθουσα, καθώς και τη διδακτική ώρα που πραγματοποιείται η διδακτική παρέμβαση σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα), (β) γράψε τα ατομικά σου στοιχεία, (γ) τοποθέτησε την ημέρα, τον μήνα και το έτος που πραγματοποιείται η διδακτική παρέμβαση, (δ) εντόπισε την ώρα έναρξης της διδακτικής παρέμβασης, (ε) διάβασε το κείμενο με τους ΟΕΔ χωρίς βοήθεια, με λίγη βοήθεια, με βοήθεια ή με πολύ βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, (ζ) κάνε τις δραστηριότητες ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων και τις δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας προφορικού λόγου, ψυχοκινητικότητας, νοητικών ικανοτήτων και συναισθηματικής οργάνωσης χωρίς βοήθεια, με λίγη βοήθεια, με βοήθεια ή με πολύ βοήθεια από τον ερευνητή-

εκπαιδευτικό, (η) αξιολόγησε την προσπάθειά σου και (θ) μάρκαρε με το μαρκαδόρο τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης συγκεντρώναμε τα ποιοτικά ντοκουμέντα, όπως γραπτά κείμενα, φωτογραφικό ή ηχητικό υλικό, καθώς και βίντεο, συμπληρώναμε το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, στο οποίο αποτυπώναμε τον παιδαγωγικό μας αναστοχασμό μέσω της ετεροπαρατήρησης και αυτοπαρατήρησης για κάθε διδακτική παρέμβαση, και προβαίναμε στην ενδιάμεση ΑΠΑ των μαθητών με βάση της ΛΕΒΔ, προκειμένου να επαναξιολογήσουμε το διδακτικό πρόγραμμα και να ορίσουμε εκ νέου δραστηριότητες.

Τέλος, σύμφωνα με την πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, συγκεντρώσαμε δεδομένα από την τελική ΑΠΑ για κάθε μαθητή με βάση τις ΛΕΒΔ, καθώς και από τα συγκεντρωτικά έντυπα καθημερινής καταγραφής, εξάγοντας αποτελέσματα σχετικά με την επίτευξη ή μη του διδακτικού-ερευνητικού στόχου για κάθε μαθητή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τους έξι ερευνητικούς άξονες-διαστάσεις (dimensions) που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Ο πρώτος άξονας εξετάζει τη σχέση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε τέσσερις πίνακες: (α) ο πίνακας της ΑΠΑ γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της αναγνωστικής ετοιμότητας, (β) ο πίνακας της ΑΠΑ γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση και γραφή) όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, (γ) ο πίνακας της ΑΠΑ γλωσσικών δεξιοτήτων στα σχολικά (μαθήματα) του εβδομαδιαίου και ωρολογίου προγράμματος (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ) και (δ) ο πίνακας της ΑΠΑ γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές, μαθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες συμπεριφοράς, καθώς και δεξιότητες γραφικού χώρου).

Οι πίνακες αποτελούνται από εννέα κάθετες στήλες. Στην πρώτη απαριθμούνται οι δέκα μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ενώ στη συνέχεια δίνονται αντίστοιχα η ηλικία τους. Στην τρίτη στήλη δίνεται η γραμμή βάσης όπου αποτυπώνεται η τυπική και υποχρεωτική εκπαίδευσης των μαθητών, δηλαδή το αντίστοιχο εξάμηνο φοίτησης. Ακολουθούν τρεις στήλες όπου καταγράφεται ο μέσος όρος των αποκλίσεων (σε εξάμηνο φοίτησης) από τη γραμμή βάσης ως προς τις δεξιότητες των μαθητών κατά

την αρχική ΑΠΑ, έπειτα κατά την ενδιάμεση ΑΠΑ και ακολούθως ο μέσος όρος των αποκλίσεων κατά την τελική ΑΠΑ. Στη συνέχεια καταγράφεται το ποσοστό επί τοις % βελτίωσης της επίδοσής τους λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές και τελικές αποκλίσεις. Στις δύο τελευταίες στήλες καταχωρούνται οι περιοχές δεξιοτήτων και τα φιλολογικά μαθήματα στα οποία παρατηρήθηκαν οι μεγαλύτερες μεταβολές αποκλίσεων.

Ο δεύτερος άξονας εξετάζει τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες του προφορικού λόγου. Ο τρίτος άξονας εξετάζει τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας. Ο τέταρτος άξονας διερευνά τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες των νοητικών ικανοτήτων. Ο πέμπτος άξονας διερευνά τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες της συναισθηματικής οργάνωσης. Τα ποιοτικά δεδομένα για τις προαναφερθέντες διαστάσεις συγκεντρώθηκαν σε αντίστοιχούς πίνακες της ΑΠΑ δεξιοτήτων προφορικού λόγου (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, σαφής και ακριβής έκφραση), ψυχοκινητικότητας (λεπτή και αδρή κινητικότητα, προσανατολισμός στο χώρο, ρυθμός και χρόνος, πλευρίωση), νοητικών ικανοτήτων (οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη και συλλογισμοί) και συναισθηματικής οργάνωσης (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, και συνεργασία με τους άλλους) για την υποστήριξη της αναγνωστικής και γλωσσικής ετοιμότητας των μαθητών. Οι τέσσερις πίνακες αποτελούνται από ισάριθμες αντίστοιχες στήλες. Ωστόσο, στην τελευταία γραμμή των συγκεκριμένων πινάκων αποτυπώνεται το άθροισμα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, ο μέσος όρος της ηλικίας τους, ο μέσος όρος εξάμηνων φοίτησης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (γραμμή βάσης), ο μέσος όρος που περιγράφει τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές αποκλίσεις, καθώς επίσης και ο μέσος όρος του ποσοστού μεταβολής των αρχικών και τελικών αποκλίσεων. Στις δύο τελευταίες στήλες η οριζόντια γραμμή αποτυπώνει τη μέγιστη και την ελάχιστη μεταβολή των αποκλίσεων στις δεξιότητες γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τις νευροαναπτυξιακές περιοχές στη μαθησιακή ετοιμότητα, καθώς και το φιλολογικό μάθημα στο οποίο επισημάνθηκε η μέγιστη και ελάχιστη μεταβολή των αποκλίσεων.

Ο έκτος άξονας εξετάζει τη σχέση διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες. Τα ποιοτικά δεδομένα αποτυπώθηκαν σε πίνακα της ΑΠΑ δεξιοτήτων προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς. Ο πίνακας αποτελείται από επτά κάθετες στήλες. Στην πρώτη απαριθμούνται οι δέκα μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ενώ στη συνέχεια δίνονται αντίστοιχα η ηλικία τους. Στην τρίτη στήλη δίνεται η γραμμή βάσης όπου αποτυπώνεται η τυπική και υποχρεωτική εκπαίδευσης των μαθητών, δηλαδή το αντίστοιχο εξάμηνο φοίτησης. Στις επόμενες τέσσερις απαριθμούνται ο μέσος όρος των αρχικών και των τελικών αποκλίσεων (σε εξάμηνο φοίτησης) από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και το ποσοστό επί τοις (%) βελτίωσης της επίδοσής των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές και τελικές αποκλίσεις σε δεξιότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής της μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση τη συναισθηματική οργάνωση, σε κοινωνικές δεξιότητες (όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ) και σε δεξιότητες συμπεριφοράς με έμφαση τις γενικές και μαθησιακές τους δυσκολίες. Ακόμα, στην τελευταία γραμμή των συγκεκριμένων πινάκων αποτυπώνεται το άθροισμα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, ο μέσος όρος της ηλικίας τους, ο μέσος όρος εξάμηνων φοίτησης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευση (γραμμή βάσης), ο μέσος όρος που περιγράφει τις αρχικές και τελικές αποκλίσεις, καθώς και τις μεταβολές (επί τοις %) ως προς τις προαναφερθείσες δεξιότητες.

Όσον αφορά τη πορεία και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο διατυπώσαμε τις μεταβλητές για κάθε μία από τις έξι διαστάσεις και προβήκαμε σε προκαταρκτική χορήγηση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή μετά από μία δειγματοληπτική μελέτη. Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν η εξής: το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι έδιναν στους συμμετέχοντες έναν φάκελο που περιείχε το ερωτηματολόγιο και μια συνοδευτική επιστολή με κατευθυντήριες οδηγίες συμπλήρωσής του (βλ Παράρτημα 18.2.4). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν ανώνυμα και εθελοντικά. Η δειγματοληπτική έρευνα διεξήχθη σε μικρό δείγμα 28 ατόμων, περιλαμβάνοντας κατ' ελάχιστον δύο άτομα από κάθε κατηγορία ιδιότητας, προκειμένου να εντοπιστούν κενά ή άλλα προβλήματα στο εργαλείο συλλογής δεδομένων, ώστε αυτό να αναβαθμιστεί πριν διαμοιραστεί στο κανονικό δείγμα. Μέσα από τη δειγματοληπτική έρευνα εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα (Bell, 1997): οι συμμετέχοντες του δείγματος χρειάστηκαν 10 λεπτά

για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, οι οδηγίες και οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, κανένας από τους ερωτηθέντες δεν είχε αντίρρηση να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις, δεν εξέφρασαν κάποια γνώμη προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου, ενώ η εμφάνιση του ερωτηματολογίου ήταν καθαρή και ευχάριστη. Επίσης διερευνήθηκε και ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Cronbach- α . Κατά τη διάρκεια των ετών έχουν εντοπιστεί αρκετοί τρόποι ελέγχου της αξιοπιστίας, με ποιο διαδεδομένο αυτό τον α του Cronbach, έναν συντελεστή εσωτερικής συνέπειας. Όταν οι τιμές αυτού του συντελεστή ξεπερνούν το 0,70, τότε το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο, ενώ στην περίπτωση που η τιμή πλησιάζει ή είναι μεγαλύτερη του 0,80, εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει υψηλή αξιοπιστία. Σύμφωνα με τον Malhotra (2010), στην περίπτωση που μια κλίμακα δοκιμάζεται για πρώτη φορά οριακά αποδεκτή μπορεί να θεωρηθεί μια τιμή πάνω από 0,50 (σ. 312). Ο συγκεκριμένος δείκτης έδωσε ένα αποτέλεσμα της τάξεως του 0,88, για τις 30 μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα (12).

Πίνακας 12. Έλεγχος αξιοπιστίας δειγματοληπτικής έρευνας

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών	Άτομα
,88	30	28

Μετά τη δειγματοληπτική έρευνα ακολούθησε η ίδια διαδικασία διανομής και συλλογής δεδομένων στις σχολικές μονάδες των νομών όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες που εμπλέκονταν μαθησιακά ή κοινωνικά με τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στο σχολικό πλαίσιο ή σε υποκείμενα που εμπλέκονταν θεραπευτικά με τους συγκεκριμένους μαθητές στην ευρύτερη κοινότητα.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων προχωρήσαμε στη στατιστική τους ανάλυση. Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αξιοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής, όπως υπολογισμός συχνοτήτων αλλά και μέτρων θέσης και διασποράς (μέση τιμή και τυπική απόκλιση), προκειμένου να εξαχθούν αποτελέσματα που να περιγράφουν πόσο διεσπαρμένα είναι τα δεδομένα μεταξύ τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επίσης, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ομαδοποίησης των μεταβλητών σε διαστάσεις (dimensions), ώστε να συντεθούν οι βασικοί άξονες μέσα από τους οποίους θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η οργάνωση των μεταβλητών σε άξονες έγινε υπολογίζοντας το μέσο

όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αναφέρονται σε κάθε άξονα, ώστε να περιγραφεί η γενική τάση που επικρατεί στα δεδομένα (Song, Lin, Ward, & Fine, 2013).

Οι αναλύσεις των δεδομένων, συμπληρώθηκαν από μεθόδους επαγωγικής στατιστικής, μέσω παραμετρικών και μη παραμετρικών ελέγχων. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται η ανάλυση διασποράς ή διακύμανσης (ANOVA – Analysis of Variance) και το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent samples t-Test). Η συνάφεια μεταξύ ποσοτικοποιημένων μεταβλητών, καθώς και των προαναφερθέντων διαστάσεων έγινε με τη βοήθεια του γραμμικού συντελεστή Pearson. Πιο συγκεκριμένα, το t-test αξιοποιήθηκε για το έλεγχο διαφοροποίησης των απαντήσεων του δείγματος, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, για τις περιπτώσεις όπου ελέγχονται δύο διαφορετικές ομάδες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η ANOVA χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο διαφοροποίησης των απαντήσεων του δείγματος, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του, σε περιπτώσεις που ελέγχθηκαν πάνω από δύο διαφορετικές ομάδες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (v. 20), ενώ η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων είχε καθοριστεί ως $\alpha=0,05$. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, όταν δηλαδή το p-value είναι μικρότερο του 0,05 που έχει τεθεί, υποδηλώνει ότι η διαφοροποίηση αυτή είναι ικανή να εμφανιστεί στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το δείγμα, με πιθανότητα άνω του 95%. Η ίδια φιλοσοφία ισχύει και για τον έλεγχο της συσχέτισης, είτε μεταξύ μεταβλητών είτε μεταξύ αξόνων-διαστάσεων, για την ισχύ του συντελεστή συσχέτισης και τη στατιστική του σημαντικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των αξόνων-διαστάσεων (dimensions), καθώς και το αποτέλεσμα του ελέγχου εσωτερικής αξιοπιστίας των κλιμάκων που δημιουργήθηκαν με βάση τους άξονες-διαστάσεις του ερωτηματολογίου, Cronbach- α : (1) ο πρώτος άξονας αναδεικνύει τη σχέση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τις γλωσσικές δεξιότητες (1-10 ερωτήσεις), (2) ο δεύτερος άξονας αναδεικνύει τη σχέση της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες του προφορικού λόγου (11, 22, 19-22 ερωτήσεις), (3) ο τρίτος άξονας αναφέρεται στη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών

δεξιότητων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας (13, 14, 19-22 ερωτήσεις), (4) ο τέταρτος άξονας προβάλλει τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιότητων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες των νοητικών ικανοτήτων (15, 16, 19-22 ερωτήσεις), (5) ο πέμπτος άξονας εξετάζει τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιότητων με τις πολυαισθητηριακές βιωματικές δεξιότητες της συναισθηματικής οργάνωσης και, τέλος (17, 18, 19-22 ερωτήσεις), (6) ο έκτος άξονας αναφέρεται στη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιότητων με τις κοινωνικές δεξιότητες (24-30 ερωτήσεις). Το πλήθος των έγκυρων ερωτηματολογίων ήταν 130. Ο μέσος όρος όλων των αξόνων - διαστάσεων κινήθηκε σε επίπεδα άνω του 3,50 της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, γεγονός που αποτυπώνει ότι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με τις δηλώσεις στις μεταβλητές, που συνθέτουν τις διαστάσεις. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας είναι αποδεκτά για όλους τους άξονες-διαστάσεις, εκτός από τον τελευταίο άξονα της σχέσης των γλωσσικών δεξιότητων με τις κοινωνικές δεξιότητες, που στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται απλώς ανεκτός.

Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία αξόνων

Άξονες – διαστάσεις (dimensions) στο ερωτηματολόγιο	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Cronbach- α
Σχέση ΣΑΔΕΠΕΑΕ με γλωσσικές δεξιότητες	130	3,00	5,00	4,34	0,47	0,86
Σχέση προφορικού λόγου με γλωσσικές δεξιότητες	130	3,33	5,00	4,48	0,40	0,76
Σχέση νοητικών ικανοτήτων με γλωσσικές δεξιότητες	130	3,50	5,00	4,54	0,35	0,72
Σχέση ψυχοκινητικότητας με γλωσσικές δεξιότητες	130	3,00	5,00	4,36	0,42	0,74
Σχέση συναισθηματικής οργάνωσης με γλωσσικές δεξιότητες	130	3,50	5,00	4,54	0,34	0,70
Σχέση γλωσσικών δεξιότητων με κοινωνικές δεξιότητες	130	2,50	4,63	3,75	0,39	0,60

12. Χρονοδιάγραμμα έρευνας

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσε η συμμετοχή μας στο διακρατικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», που διοργάνωσαν το 2012 τα τμήματα Φιλολογίας και Ιστορίας- Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και η Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο στην Ιταλία. Στη διάρκεια της πρακτικής μας άσκησης για το εν λόγω πρόγραμμα διεξήγαμε εμπειρική παρατήρηση 355 διδακτικών ωρών, σε δύο πλαίσια (στη σχολική αίθουσα και στον προαύλιο χώρο), με φυσική παρουσία μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ΕΑΕ. Μέσω της ΑΠΑ, προσδιορίσαμε εννοιολογικά τον όρο «νοητική αναπηρία», εντοπίσαμε τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών που φέρουν τη συγκεκριμένη διάγνωση, αλλά και τις αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβαση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απόρροια όλων των παραπάνω ήταν να καλλιεργηθεί το επιστημονικό μας ενδιαφέρον για το πώς θα μπορούσε να γίνει ομαλότερη η εκπαιδευτική μετάβαση των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά κυρίως για το πώς θα έπρεπε να προσεγγιστούν διδακτικά, μέσα από διαφοροποιημένη παιδαγωγική μέθοδο, με στόχο τη σχολική και ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς και την κοινωνική τους εξέλιξη και προοπτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προέκυψε, λοιπόν, η ανάγκη να διεξαχθεί έρευνα δράσης και παρέμβασης, προκειμένου να ενισχυθεί η «έναν προς έναν» εκπαίδευση τους με κατάλληλη ειδική διδακτική μεθοδολογία, που θα τους κινητοποιούσε στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, για την καλύτερη υποστήριξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, η έρευνα δράσης ξεκίνησε πιλοτικά σε Δημοτικό σχολείο ΕΑΕ του νομού Αρκαδίας στη μαθήτρια (1), η οποία φοιτούσε στην τελευταία σχολική τάξη. Η μεθοδολογία παρατήρησης, η μεθοδολογία παρέμβασης και η ειδική διδακτική μεθοδολογία αξιοποιήθηκαν, ώστε να εντοπιστούν ερευνητικά οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση και την πορεία των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Επίσης, δομήθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του παιδαγωγικού εργαλείου ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για την υποστήριξη της μετάβασής της μαθήτριας (1) στη γενική δευτεροβάθμια

εκπαίδευση και ελέγχθηκε η καταλληλότητά του. Η πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διενεργήθηκε στη μαθήτρια (1) στις 21 Οκτωβρίου 2013 και ολοκληρώθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2013. Εντός του συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, προβήκαμε στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση. Ακόμα, διεξήγαμε ημι-δομημένη συνέντευξη με τον γονέα της μαθήτριας στις 13 Νοεμβρίου 2013. Η δεύτερη και τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ολοκληρώθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2013, όπου έλαβε χώρα η αρχική ΑΠΑ με βάση τις ΛΕΒΔ και ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος. Ακολούθησε η τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η οποία διήρκησε μέχρι τις 4 Απριλίου 2014 (περίπου 4 μήνες διδασκαλίας). Στη διάρκεια αυτής της φάσης εφαρμόσαμε το διαφοροποιημένο υλικό στους μαθητές, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα διδακτικής αλληλεπίδρασης και προβήκαμε σε παιδαγωγική εκτίμηση των δεξιοτήτων τους μέσω της ενδιάμεσης ΑΠΑ. Στις 5 Μαΐου 2013, στο πλαίσιο της πέμπτης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήθηκαν τα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής, ενώ διεξήχθη η τελική ΑΠΑ σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, προκειμένου να εξάγουμε αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα.

Το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, η έρευνα δράσης της παρούσας διατριβής πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του νομού Ηλείας, προκειμένου να εξαχθούν οι πρώτες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, σε δομές της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εφαρμόσαμε τη μεθοδολογία παρατήρησης, τη μεθοδολογία παρέμβασης και την ειδική διδακτική μεθοδολογία στους μαθητές (2) και (3) σύμφωνα με τις αρχές του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διενεργήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2016 και ολοκληρώθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2016. Εντός του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, προβήκαμε στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση. Ακόμα, διεξήγαμε ημι-δομημένη συνέντευξη με τον γονέα του μαθητή (2) στις 2 Φεβρουαρίου 2016, και με τον γονέα του μαθητή (3) στις 4 Φεβρουαρίου 2016. Η δεύτερη και τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ολοκληρώθηκε στις 11 Μαρτίου 2016 πραγματοποιώντας την αρχική ΑΠΑ με βάση τις ΛΕΒΔ και σχεδιάζοντας τη δομή του διδακτικού προγράμματος. Ακολούθως, εφαρμόσαμε την τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η οποία διήρκησε μέχρι τις 13 Μαΐου 2016 (περίπου 3 μήνες διδασκαλίας). Στο πλαίσιο αυτό, θέσαμε σε εφαρμογή το διαφοροποιημένο υλικό στους μαθητές, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα διδακτικής αλληλεπίδρασης και προβήκαμε σε παιδαγωγική εκτίμηση των δεξιοτήτων τους μέσω της ενδιάμεσης ΑΠΑ. Στις 20 Μαΐου 2016, στα πλαίσια της πέμπτης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ,

αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και πραγματοποιήσαμε την τελική ΑΠΑ σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, εξάγοντας τα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα. Το ίδιο ακαδημαϊκό έτος και συγκεκριμένα στην 1 Απριλίου 2016 ολοκληρώθηκε η δειγματοληπτική-πilotική χρήση του ερωτηματολογίου σε 28 ενήλικες του νομού Ηλείας που εμπλέκονταν μαθησιακά, θεραπευτικά ή κοινωνικά με τους δύο μαθητές. Μετά την δειγματοληπτική έρευνα, στις 25 Μαΐου 2016 τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν από 6 ενήλικες του νομού Αρκαδίας που συσχετιζόνταν με τη μαθήτρια (1).

Το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, η έρευνα δράσης διενεργήθηκε σε σχολείο της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων. Εφαρμόσαμε τη μεθοδολογία παρατήρησης, τη μεθοδολογία παρέμβασης και την ειδική διδακτική μεθοδολογία στον μαθητή (4) σύμφωνα με τις αρχές του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διενεργήθηκε στις 7 Νοεμβρίου 2016 και ολοκληρώθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 2016. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, προβήκαμε στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση και διεξήγαμε ημι-δομημένη συνέντευξη με τους γονείς του μαθητή. Συγκεκριμένα, η ημι-δομημένη συνέντευξη με τους γονείς υλοποιήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2016. Η δεύτερη και τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ολοκληρώθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2017 έχοντας προβεί στην αρχική ΑΠΑ με βάση τις ΛΕΒΔ και έχοντας δομήσει το διδακτικό πρόγραμμα για τον συγκεκριμένο μαθητή. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η οποία διήρκησε έως τις 12 Μαΐου 2017 (περίπου 4 μήνες διδασκαλίας). Στην τέταρτη φάση εφαρμόσαμε το διαφοροποιημένο υλικό στον μαθητή, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα διδακτικής αλληλεπίδρασης και εκτιμήσαμε παιδαγωγικά τις δεξιότητές του μέσω της ενδιάμεσης ΑΠΑ. Στις 19 Μαΐου 2017, στο πλαίσιο της πέμπτης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήθηκαν τα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διενεργήθηκε η τελική ΑΠΑ, ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα. Η έρευνα δράσης στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος ολοκληρώθηκε στις 30 Μαΐου 2017 με τη συλλογή των ερωτηματολογίων 28 ενηλίκων, οι οποίοι εμπλέκονταν μαθησιακά, θεραπευτικά ή κοινωνικά με τον μαθητή.

Το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, η έρευνα δράσης της παρούσας διατριβής διενεργήθηκε σε σχολείο της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας. Εφαρμόσαμε τη μεθοδολογία παρατήρησης, τη μεθοδολογία παρέμβασης και την

ειδική διδακτική μεθοδολογία στους μαθητές (5) και (6) σύμφωνα με τις αρχές του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διενεργήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2017 και ολοκληρώθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2017. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, ο προβήκαμε στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση και διεξήγαμε ημι-δομημένη συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα, η ημι-δομημένη συνέντευξη με τον γονέα του μαθητή (5) πραγματοποιήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου 2017, ενώ με τον γονέα του μαθητή (6) το πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης συμπληρώθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2017. Η δεύτερη και τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ολοκληρώθηκε στις 24 Νοεμβρίου 2017 με την υλοποίηση της αρχικής ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, και με τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, από τον οποίο προέκυψε ο ερευνητικός-διδακτικός στόχος για κάθε μαθητή. Εν συνεχεία, εφαρμόστηκε η τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η οποία διήρκεσε μέχρι τις 18 Μαΐου 2018 (περίπου 6 μήνες διδασκαλίας). Στην συγκεκριμένη φάση εφαρμόσαμε το διαφοροποιημένο υλικό στους μαθητές, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα διδακτικής αλληλεπίδρασης και προβήκαμε σε παιδαγωγική εκτίμηση των δεξιοτήτων τους μέσω της ενδιάμεσης ΑΠΑ. Στις 25 Μαΐου 2018, στο πλαίσιο της πέμπτης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διενεργήσαμε την τελική ΑΠΑ εξάγοντας τα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα. Η έρευνα δράσης στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος ολοκληρώθηκε στις 30 Μαΐου 2018 με τη συλλογή των ερωτηματολογίων 41 ενηλίκων, οι οποίοι εμπλέκονταν μαθησιακά, θεραπευτικά ή κοινωνικά με τους δύο μαθητές.

Το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, η έρευνα δράσης της παρούσας διατριβής συνεχίστηκε σε σχολείο της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας, προκειμένου να εμπλουτιστεί το δείγμα των συμμετεχόντων και να εξαχθούν πιο ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα. Εφάρμοσε τη μεθοδολογία παρατήρησης, τη μεθοδολογία παρέμβασης και την ειδική διδακτική μεθοδολογία στους μαθητές (7), (8), (9) και στη μαθήτριά (10) σύμφωνα με τις αρχές του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διενεργήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2018 και ολοκληρώθηκε στις 24 Οκτωβρίου 2018. Εντός του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, προβήκαμε στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση. Ακόμα, διεξήγαμε ημι-δομημένη συνέντευξη με τον γονέα του μαθητή (7) στις 21 Σεπτεμβρίου 2018, με τους γονείς των μαθητών (8) και (9) στις 18 Σεπτεμβρίου 2018

και με τον γονέα της μαθήτριας (10) στις 22 Οκτωβρίου 2018. Η δεύτερη και τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ολοκληρώθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2018 έχοντας προβεί στην αρχική ΑΠΑ με βάση τις ΛΕΒΔ και ακολούθως έχοντας σχεδιάσει τη δομή του διδακτικού προγράμματος. Εν συνεχεία, εφαρμόστηκε η τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η οποία διήρκησε μέχρι τις 24 Μαρτίου 2019 (περίπου 4 μήνες διδασκαλίας). Στη διάρκεια αυτής, εφαρμόσαμε το διαφοροποιημένο υλικό στους μαθητές, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα διδακτικής αλληλεπίδρασης και προβήκαμε σε παιδαγωγική εκτίμηση των δεξιοτήτων τους μέσω της ενδιάμεσης ΑΠΑ. Στις 28 Μαρτίου 2019, στα πλαίσια της πέμπτης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και πραγματοποιήσαμε την τελική ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, εξάγοντας τα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα. Την ίδια περίοδο η έρευνα δράσης στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος ολοκληρώθηκε με τη συλλογή των ερωτηματολογίων 27 ενηλίκων, οι οποίοι εμπλέκονταν μαθησιακά, θεραπευτικά ή κοινωνικά με τους τέσσερις μαθητές.

13. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρωτότυπη μελέτη στο επιστημονικό πεδίο της ΕΑΕ αναφορικά με τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς.

Αρχικά, υπήρξαν ελλείψεις ως προς το δείγμα των ενήλικων συμμετεχόντων και των χαρακτηριστικών τους. Συγκεκριμένα, δεν επετεύχθη επαρκής αντιπροσώπευση των συμμετεχόντων ως προς την ιδιότητά τους, καθώς το ποσοστό των γονέων, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού ήταν στατιστικά αρκετά χαμηλό. Ακόμα, όσον αφορά τη γεωγραφική κατανομή του δείγματος δεν επετεύχθη η κάλυψη όλης της ελληνικής επικράτειας, με το πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού να κατοικεί σε αγροτική-ορεινή και αγροτική-νησιωτική περιοχή.

Έπειτα, αναφορικά με τις μελέτες περίπτωσης των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, προέκυψαν περιορισμοί ως προς την εφαρμογή του ερευνητικού-διδακτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, δεν υπήρξαν για όλους τους μαθητές παιδαγωγικές εκθέσεις από προηγούμενα σχολικά έτη, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασαφής εικόνα για το σχολικό τους ιστορικό. Το σχολικό προσωπικό και οι γονείς των μαθητών δεν ήταν ενήμεροι για τη μέθοδο της έρευνας δράσης στο σχολικό πλαίσιο. Συνεπώς, χρειάστηκε να αφιερωθεί χρόνος για την ενημέρωσή τους με αποτέλεσμα να κωλυσιεργεί, συχνά, η ερευνητική διαδικασία.

Τέλος, ένας ακόμα περιοριστικός παράγοντας αποτέλεσε η χρονική διάρκεια και η ασυνέχεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε ορισμένες μελέτες περίπτωσης μαθητών με νοητικές αναπηρίες, η μικρή χρονική παρέμβαση απέτρεψε την επιδίωξη ενίσχυσης επιπρόσθετων δεξιοτήτων, που θα απαιτούσαν περισσότερο χρόνο για να καλλιεργηθούν. Επίσης δεν υπήρξε η δυνατότητα να ελεγχθεί η επίδοση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε μετέπειτα χρονική στιγμή. Η εξέταση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης μετά από ένα χρονικό διάστημα θα συνέβαλε στο να εξακριβωθεί η ενδεχόμενη διατήρηση των επιδόσεων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο χρόνο, και σε περίπτωση που τα αποτελέσματα ήταν θετικά, η σημασία της παρούσας έρευνας θα ενισχυόταν ακόμα περισσότερο.

Τρίτο μέρος: Αποτελέσματα, συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

14. Αποτελέσματα και συζήτηση της έρευνας

Μετά από την εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης, με ενεργή ερευνητική και εκπαιδευτική δράση σε 10 μαθητές με νοητικές αναπηρίες (8 αγόρια και 2 κορίτσια), οι οποίοι είχαν μέσο όρο ηλικίας τα 15,4 έτη, προκύπτουν θετικά αποτελέσματα για την ειδική διδακτική μεθοδολογία των γλωσσικών δεξιοτήτων στη ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εν λόγω συμμετέχοντες είχαν μέσο όρο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ως γραμμή βάσης στις ΛΕΒΔ, το 18,8 εξάμηνο φοίτησης που αντιστοιχεί στη γ' τάξη Γυμνασίου, α' εξάμηνο φοίτησης. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε διάστημα τεσσάρων ακαδημαϊκών ετών, από το 2015 έως το 2019. Οι εννέα (9) μαθητές προέρχονταν από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Ηλείας, Κυκλάδων και Μεσσηνίας, στα οποία ο ερευνητής-εκπαιδευτικός εργάστηκε ως φιλόλογος στο πλαίσιο της παράλληλης διδακτικής στήριξης, ενώ η μία μαθήτρια φοιτούσε στην ανώτερη βαθμίδα του ειδικού σχολείου της πρωτοβάθμιας ΕΑΕ στον νομό Αρκαδίας. Στους συμμετέχοντες της έρευνας συμπεριλήφθηκαν, επίσης, 130 ενήλικες (91 γυναίκες και 39 άντρες). Το συγκεκριμένο δείγμα συναλλασσόταν μαθησιακά, κοινωνικά και θεραπευτικά με τους συγκεκριμένους μαθητές και αποτελούνταν από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Από αυτούς οι περισσότεροι εργάζονταν σε σχολεία αστικής περιοχής.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε έξι ενότητες, με βάση τις ερευνητικές παραμέτρους στις οποίες εστιάζει η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα που αποδεικνύουν πλήρως ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό απορρέει από: (α) τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία ομαδοποιούνται με βάση την εκπαιδευτική βαθμίδα και το σχολικό μάθημα, όπως αυτό αναφέρεται στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο ΑΠΣ, (β) τα ποσοτικά δεδομένα στα οποία αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των ενηλίκων για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τις γλωσσικές δεξιότητες. Ειδικότερα συγκρίνονται

τα αποτελέσματα δύο ομάδων, των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ (συμπεριλαμβανομένου του ειδικού βοηθητικού προσωπικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού) και (γ) τα ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα για την επαλήθευση των ευρημάτων.

Στη δεύτερη ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα που αποδεικνύουν πλήρως ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση: (α) τα ποιοτικά δεδομένα από την έρευνα δράσης, τα οποία ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις των μαθητών σε δεξιότητες ακρόασης, συμμετοχής στο διάλογο, σαφούς και ακριβούς έκφρασης, καθώς και με ορισμένες διδακτικές προτεραιότητες, (β) τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία καταγράφουν τις αντιλήψεις των δύο ομάδων του δείγματος αναφορικά με τη σχέση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου με την προαγωγή των γλωσσικών δεξιοτήτων και (γ) τα ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα για την επαλήθευση των ευρημάτων.

Στην τρίτη ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα που αποδεικνύουν πλήρως ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση: (α) τα ποιοτικά δεδομένα από τις μελέτες περίπτωσης των μαθητών, τα οποία ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις τους σε δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, προσανατολισμού στο χώρο, ρυθμού και χρόνου, πλευρίωσης, καθώς και με ορισμένες διδακτικές προτεραιότητες, (β) τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία καταγράφουν τις αντιλήψεις των δύο ομάδων του δείγματος αναφορικά με τη σχέση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας με την προαγωγή των γλωσσικών δεξιοτήτων και (γ) τα ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα για την επαλήθευση των ευρημάτων.

Στην τέταρτη ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα που αποδεικνύουν πλήρως ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση: (α) τα ποιοτικά δεδομένα από την έρευνα

δράσης, τα οποία ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις των μαθητών σε δεξιότητες οπτικής, ακουστικής και λειτουργικής μνήμης, λογικομαθηματικής σκέψης, παραγωγής συλλογισμών και συγκέντρωσης προσοχής, καθώς και με ορισμένες διδακτικές προτεραιότητες, (β) τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία καταγράφουν τις αντιλήψεις των δύο ομάδων του δείγματος, αναφορικά με τη σχέση της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων με τις γλωσσικές δεξιότητες και (γ) τα ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα για την επαλήθευση των ευρημάτων.

Στην πέμπτη ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα που αποδεικνύουν πλήρως ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση: (α) τα ποιοτικά δεδομένα από τις μελέτες περίπτωσης των μαθητών, τα οποία ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις τους σε δεξιότητες αυτοσυναισθήματος, συνεργασίας με τους άλλους και ενδιαφέροντος για μάθηση, καθώς και με ορισμένες διδακτικές προτεραιότητες, (β) τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία καταγράφουν τις αντιλήψεις των δύο ομάδων του δείγματος αναφορικά με τη σχέση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης και τις γλωσσικές δεξιότητες και (γ) τα ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα για την επαλήθευση των ευρημάτων.

Στην έκτη ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα που αποδεικνύουν πλήρως ότι οι γλωσσικές δεξιότητες, μέσω της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν τις δεξιότητες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με: (α) τα ποιοτικά δεδομένα από τις μελέτες περίπτωσης των μαθητών, τα οποία ομαδοποιούνται με βάση τις επιδόσεις τους στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτές ορίζονται στις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑΜ καθώς και στις δεξιότητες συμπεριφοράς, όπως αυτές αποτυπώνονται στις ΛΕΒΔ των γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με την ΑΠΑ, (β) τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία καταγράφουν τις αντιλήψεις των δύο ομάδων του δείγματος αναφορικά με τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες και (γ) τα ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα για την επαλήθευση των ευρημάτων.

14.1. Η ειδική διδακτική μεθοδολογία γλωσσικών δεξιοτήτων και το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Τα αποτελέσματα της ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας, αποδεικνύουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται πλήρως με βάση τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας δράσης και παρέμβασης σύμφωνα με τον πίνακα (14), όπου αποτυπώνονται τα δεδομένα από την ΑΠΑ γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας. Σε όλους τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες καταγράφηκε θετική μεταβολή ως προς τις επιδόσεις τους, όταν εφαρμόστηκαν πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας σε ορισμένες νευροαναπτυξιακές περιοχές, γεγονός που ενίσχυσε την αναγνωστική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα. Οι μεγαλύτερες μεταβολές παρατηρήθηκαν στο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα στα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο) με ποσοστά 55,03% και 26,30% αντίστοιχα. Οι μικρότερες μεταβολές ως προς την πρόοδο των μαθητών επισημάνθηκαν στη δευτεροβάθμια βαθμίδα του Λυκείου για τα σχολικά μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας (3,33%) και της ιστορίας (4,69%).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, η μαθήτρια ηλικίας 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), κατάφερε να ενισχύσει τις δεξιότητες του αναγνωστικού της αυτοσυναίσθηματος σε ποσοστό 7,21%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο, στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο) ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της αναγνωστικής ετοιμότητας ορίστηκε στο 9,56 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταγράφηκε στα 10,25 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού β' εξάμηνο). Αποδεχόμενη τις δυσκολίες της μέσω αυτοσχέδιων επιτραπέζιων γλωσσικών παιχνιδιών και μαθαίνοντας να ζητά βοήθεια μέσω διαφοροποιημένων κειμένων, όπως το κείμενο με τίτλο «Ζητάω

βοήθεια», ενεπλάκη ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βλ. Παράρτημα 18.4.1). Έμαθε να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του μαθήματος και προετοιμάστηκε με δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας για τη μετάβασή της στη δευτεροβάθμια βαθμίδα.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, όπου εφαρμόστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,5 έτη κατάφεραν σε ποσοστό 27,86%, να ενισχύσουν ορισμένες δεξιότητες στην αναγνωστική τους ετοιμότητα. Στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) οι μαθητές υποστηρίχθηκαν στις γλωσσικές τους δεξιότητες με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης, που ενίσχυσαν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, αξιοποιώντας στη μαθησιακή διαδικασία στοιχεία από τις αγαπημένες τους ασχολίες. Ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση στις νοητικές τους ικανότητες για την ανάπτυξη της οπτικής τους μνήμης μέσω ΟΕΔ, όπως ορισμένες λέξεις-κλειδιά, ώστε να κατανοήσουν διαφοροποιημένα κείμενα. Ακόμα, κατάφεραν, μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες στις νευροαναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου και της ψυχοκινητικότητας, να κατακτήσουν δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης, καθώς και δεξιότητες ρυθμού και χρόνου, ώστε να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα. Στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας) ασκήθηκε στην αναγνωστική ετοιμότητα μέσω πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της ψυχοκινητικότητας και της συναισθηματικής οργάνωσης σε ποσοστό 26,30%. Καταγράφηκε σημαντική μείωση απόκλισης εξαμήνων φοίτησης κατά δύο εξάμηνα από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης, α, Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Συγκεκριμένα, κατά την αρχική ΑΠΑ, ο μέσος όρος των αποκλίσεων στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της αναγνωστικής ετοιμότητας επισημάνθηκε στο 8,06 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των αποκλίσεων κατά την τελική ΑΠΑ ορίστηκε στο 10,18 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Ο μαθητής μπόρεσε να κατανοήσει γραμματικούς κανόνες ενισχύοντας το ενδιαφέρον του για το μάθημα, όταν αυτό συνδεόταν με τα βιώματά του, ενώ έμαθε να επεξεργάζεται τα μορφολογικά στοιχεία

των λέξεων με δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας (Βλ. Παράρτημα 18.4.5). Στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας ο μαθητής 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), σημείωσε πρόοδο σε ποσοστό 13,79% ως προς την κατανόηση διαφοροποιημένων κειμένων εκτελώντας πολυαισθητηριακές δραστηριότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου με τη βοήθεια ορισμένων ΟΕΔ. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης) στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της αναγνωστικής ετοιμότητας επισημάνθηκε στο 11,31 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών παρατηρήσεων της ΑΠΑ ορίστηκε στο 12,87 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και αυτοπαρατηρήσεις, φάνηκε ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη σημείωσαν θετική μεταβολή (σε ποσοστό 9,25%), ως προς την επίδοσή τους σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας για την ενίσχυση της αναγνωστικής τους ετοιμότητας. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο μαθητής 17 ετών, με σοβαρά νευρολογικά και ορθοπαιδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατάφερε να ενισχύσει γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης διαφοροποιημένων κειμένων σε ποσοστό 10,34%. Με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες νοητικών ικανοτήτων, εστιασμένες στη συγκέντρωση και τη διατήρηση της προσοχής του, με τη βοήθεια κατάλληλων ΟΕΔ και κινητών καρτών με λέξεις, κατάφερε να απαντά προφορικά με σαφήνεια και ακρίβεια σε ερωτήσεις. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης) στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της αναγνωστικής ετοιμότητας καταγράφηκε στο 15,18 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων ορίστηκε περίπου δύο εξάμηνα φοίτησης πιο πάνω (16,75 εξάμηνο φοίτησης). Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη κατέστησαν ικανοί να απαντούν σε ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, όταν τα κείμενα εμπλουτίστηκαν και διαφοροποιήθηκαν με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες νοητικών ικανοτήτων για την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής και διατύπωσης συλλογισμών. Η αναγνωστική

τους ετοιμότητα υποστηρίχθηκε με δεξιότητες χωρικού προσανατολισμού για την ερμηνεία χαρτών, αξιοποιώντας πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Ακόμα, με την εφαρμογή δραστηριοτήτων ενίσχυσης συνεργασίας με τους συμμαθητές τους προήχθη η συναισθηματική κατανόηση και οργάνωση. Ως προς το σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη κατάφεραν να διευρύνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες αναγνωστικού αυτοσυναισθήματος, ενώ με την καλλιέργεια δεξιοτήτων συμμετοχής σε διάλογο, με τη βοήθεια αυτοσχέδιων γλωσσικών παιχνιδιών με ερωτήσεις, έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους. Στις αυτοπαρατηρήσεις καταγράφηκε ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας προσφέρουν στους μαθητές προκλητά δυναμικά γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία τους κινητοποιούν και τους ωθούν στο να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να κατανοούν διαφοροποιημένα κείμενα φιλολογικών μαθημάτων.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΑ των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της αναγνωστικής ετοιμότητας								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Ετος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές %	Σημαντικές μεταβολές	Σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	9,56	10,06	10,25	7,21	Αυτοσυναίσθημα	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	15,18	16,25	16,75	10,34	Σαφής και ακριβής έκφραση/ συγκέντρωση προσοχής	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	11,87	12,75	13,81	16,34	Ενδιαφέρον για μάθηση/ οπτική μνήμη	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	3,87	5,12	6	55,03	Σαφής και ακριβής έκφραση/ Ρυθμός και χρόνος	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	8,06	9,18	10,18	26,30	Ενδιαφέρον για μάθηση/ αδρή και λεπτή κινητικότητα	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	11,31	12,37	12,87	13,79	Σαφής και ακριβής έκφραση	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	16,81	17,12	17,37	3,33	Συμμετοχή στο διάλογο	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	14,25	15	15,5	8,77	Συλλογισμοί/ προσανατολισμός στο χώρο	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	17,25	17,56	18,06	4,69	Συλλογισμοί/ συνεργασία με τους άλλους	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	16,31	16,62	17,18	5,33	Αυτοσυναίσθημα	Νέα Ελληνική Γλώσσα

Τα αποτελέσματα της ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίζονται στο ΠΑΠΕΑ, αποδεικνύουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Εύρημα που επιβεβαιώνεται πλήρως με βάση τον πίνακα (15), όπου αποτυπώνονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ΑΠΑ των γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως αυτές διατυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ. Όλοι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες σημείωσαν πρόοδο ως προς τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση και γραφή), με τη σημαντικότερη μεταβολή να καταγράφεται σε ποσοστό 56,05% στο Γυμνάσιο και κυρίως στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση). Η μικρότερη μεταβολή προσδιορίστηκε σε ποσοστό 3,69% στο Λύκειο και κυρίως στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, η μαθήτρια 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), ολοκλήρωσε με πολλή βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό τα 9 διδακτικά βήματα. Κατάφερε να κατακτήσει τον διδακτικό στόχο σχετικά με την κατανόηση διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών γλωσσικής μετάβασης, λεκτικοποιώντας και οπτικοποιώντας κάθε φορά το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα «Μου άρεσε αυτό που διάβασα, τα κατάφερα». Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, η μαθήτρια ενίσχυσε τις δεξιότητες κατανόησης περιεχομένου εκπαιδευτικών ταινιών, καρτών, κόμικς και κειμένων (σε ποσοστό 5,33%) με λίγες γραμμές (όπως οδηγίες παιχνιδιών), μαθαίνοντας στρατηγικές που την κατέστησαν σταδιακά ικανή να προσεγγίζει νοηματικά τα λογοτεχνικά κείμενα. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης) στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, καταχωρήθηκε στα 9,93 εξάμηνα φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων ορίστηκε περίπου ένα εξάμηνο φοίτησης πιο πάνω (10,46).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,5 έτη σημείωσαν θετικές μεταβολές ως προς τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε ποσοστό 25,14%. Ειδικότερα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση), οι

μαθητές κατέκτησαν τον διδακτικό στόχο ολοκληρώνοντας 10 διδακτικά βήματα εντός 15 λεπτών με βοήθεια και με πολλή βοήθεια, λεκτικοποιώντας και οπτικοποιώντας κάθε φορά το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα «Μου άρεσε αυτό που διάβασα, τα κατάφερα». Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες κατέκτησαν τον μηχανισμό ανάγνωσης σε ορισμένες λέξεις (με δραστηριότητες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λέξεων), γραφής (με δραστηριότητες κλιτικής ορθογραφίας) και παραγωγής γραπτού λόγου (με τη βοήθεια κινητών καρτών με λέξεις-κλειδιά), ενώ κατανόησαν διαφοροποιημένα κείμενα σχετικά με την πλοκή των μύθων. Στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατέκτησε τον διδακτικό στόχο ανταποκρινόμενος με πολλή βοήθεια στα 10 διδακτικά βήματα κλιμακούμενης δυσκολίας, εντός 15 λεπτών, λεκτικοποιώντας και οπτικοποιώντας κάθε φορά το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα «Μου άρεσε αυτό που διάβασα, τα κατάφερα». Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης, ο μαθητής μέσω δραστηριοτήτων αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης κατάφερε να διαβάζει και να τονίζει 17 δυσύλλαβες λέξεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Οι γλωσσικές του δεξιότητες με έμφαση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως αυτές ορίζονται στο ΠΑΠΕΑ, βελτιώθηκαν σε ποσοστό 19,65%. Ο μέσος όρος των αποκλίσεων του μαθητή ως προς τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης), κατά την αρχική ΑΠΑ, κυμάνθηκε στο 8,8 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των αποκλίσεων κατά την τελική ΑΠΑ ορίστηκε στο 10,53 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Ακόμα, στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, με βάση τα ποιοτικά δεδομένα για το σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, ο μαθητής 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), μετά το πέρας των 10 διδακτικών βημάτων και με λίγη βοήθεια από τον ερευνητή- εκπαιδευτικό σημείωσε πρόοδο σε ποσοστό 14,57%, ως προς τις επιδόσεις του στην κατανόηση και την προφορική απόδοση του περιεχομένου ενός διαφοροποιημένου λογοτεχνικού κειμένου. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων του μαθητή από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες των γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, ορίστηκε στο 11,46 εξάμηνο φοίτησης, ενώ κατά την τελική ΑΠΑ ο

μέσος όρος των αποκλίσεων επισημάνθηκε κατά δύο εξάμηνα φοίτησης πιο πάνω (13,13).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Λύκειο, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη, εμφάνισαν θετική μεταβολή στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες με ποσοστό 5,86%. Συγκεκριμένα στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο μαθητής 17 ετών, με νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατέκτησε τον διδακτικό στόχο ολοκληρώνοντας 10 διδακτικά βήματα, εντός 15 λεπτών, έχοντας λεκτικοποιήσει και οπτικοποιήσει το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα «Μου άρεσε αυτό που διάβασα, τα κατάφερα». Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις των εντύπων καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, ο μαθητής κατάφερε να διαβάζει και να προσεγγίζει νοηματικά διαφοροποιημένο κείμενο με 10 λέξεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, λαμβάνοντας βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό σε ποσοστό 6,25%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις γλωσσικές του δεξιότητες με έμφαση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, επισημάνθηκε στο 16^ο εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων ορίστηκε στο 17^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο τα 16,5 έτη κατέκτησαν τον διδακτικό στόχο, έχοντας ολοκληρώσει 8 διδακτικά βήματα και αυτοαξιολογώντας τις επιδόσεις τους με τη λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση του αναγνωστικού αυτοσυναίσθηματος «Μου άρεσε αυτό που διάβασα, τα κατάφερα». Οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο ως προς τις επιδόσεις τους στην κατανόηση ιστορικών εννοιών μέσω διαφοροποιημένων κειμένων με βοήθεια και λίγη βοήθεια από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό εντός 15 λεπτών. Παρόμοια, στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, όσον αφορά το σχολικό μάθημα της «νεοελληνικής γλώσσας», οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο τα 16,5 έτη κατάφεραν να κατακτήσουν το διδακτικό στόχο αφού ολοκλήρωσαν με βοήθεια 8 διδακτικά βήματα. Οι μαθητές στον εν λόγω σχολικό μάθημα, μέσω της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σημείωσαν πρόοδο ως προς την επίδοσή τους στην κατανόηση διαφοροποιημένων κειμένων, εφαρμόζοντας μεθόδους ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου με επιχειρήματα (Βλ. Παράρτημα 18.4.10).

Πίνακας 15. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών - ΠΑΠΕΑ

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή) όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Έτος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές (%)	Σημαντικές μεταβολές	Σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	9,93	10,33	10,46	5,33	Κατανόηση	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	16	16,8	17	6,25	Κατανόηση	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	11,66	12,4	12,86	10,29	Γραφή/ κατανόηση	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	3,8	5,06	5,93	56,05	Ανάγνωση	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	8,8	9,46	10,53	19,65	Ανάγνωση/ γραφή	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	11,46	12,6	13,13	14,57	Κατανόηση	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	16,26	16,66	16,86	3,69	Κατανόηση	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	13,66	14,2	14,8	8,34	Κατανόηση	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	16,93	17,4	17,66	4,31	Κατανόηση	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	15,93	16,46	17	6,71	Κατανόηση	Νέα Ελληνική Γλώσσα

Τα αποτελέσματα της ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, αποδεικνύουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Εύρημα που επιβεβαιώνεται πλήρως με βάση τον πίνακα (16), όπου αποτυπώνονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ΑΠΑ γλωσσικών δεξιοτήτων στα φιλολογικά μαθήματα. Σε όλες τις μελέτες περίπτωσης των μαθητών σημειώθηκε πρόοδος, ως προς τις επιδόσεις τους και τη βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες με βάση τη διδακτέα ύλη των φιλολογικών μαθημάτων, όπως ορίζεται από το εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι σημαντικότερες μεταβολές καταγράφηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου και κυρίως στα σχολικά μαθήματα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο) με τους μαθητές να σημειώνουν πρόοδο έως 61,33% και 17,91%. Η μικρότερη μεταβολή προσδιορίστηκε σε ποσοστό 3,94 % στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου και κυρίως στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, η μαθήτριά 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), προσέγγισε νοηματικά, σε ποσοστό 8,13%, ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών κειμένων της στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, όπως αυτό με τίτλο «Η Ασπρούδα», το οποίο διαφοροποιήθηκε σύμφωνα με τις μαθησιακές της ανάγκες (Βλ. Παράρτημα 18.4.1). Με αυτό τον τρόπο εξοικειώθηκε με τη δομή και το περιεχόμενο λογοτεχνικών κειμένων, καταρτώντας πίνακες για να εντοπίζει τις βασικές πληροφορίες (όπως πρόσωπα, τόπος, χρόνος, πρόβλημα, λύση προβλήματος), με απώτερο στόχο να ανταπεξέλθει στο ΑΠΣ των λογοτεχνικών κειμένων στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Σύμφωνα με την ΑΠΑ, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες κατανόησης στα φιλολογικά μαθήματα, ορίστηκε στο 9,46 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων κυμάνθηκε στο 10,23 εξάμηνα φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,25 έτη σημείωσαν

θετικές μεταβολές σε ποσοστό 27,03% στις γλωσσικές δεξιότητες, σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη των φιλολογικών μαθημάτων του εβδομαδιαίου και ωρολογίου προγράμματος. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση), σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου διαφοροποιήθηκαν με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, ώστε να πληροφορηθούν και να κατανοήσουν τη στάση και τη συμπεριφορά των ηρώων. Για παράδειγμα, να γνωρίσουν την περιπετειώδη επιστροφή του Οδυσσέα στην Ιθάκη ή το σχέδιο για τη σωτηρία της Ελένης, απαντώντας προφορικά ή γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού ή ανοιχτού τύπου. Με βάση τις καταγραφές στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης και καθημερινής καταγραφής διαψεύστηκαν οι αρχικές μας επιφυλάξεις ότι οι μαθητές με πολύ χαμηλό δείκτη νοημοσύνης δεν μπορούν να κατακτήσουν ορισμένους στόχους γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως ορίζονται από τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (από πρωτότυπο), χρειάστηκε να απλοποιηθεί το λεξιλόγιο και να διαφοροποιηθεί η διατύπωση των γραμματικών κανόνων του σχολικού εγχειριδίου, ώστε ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), να εξοικειωθεί με τα βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως φωνήεντα, σύμφωνα, διφθόγγους, τόνους και πνεύματα, προκειμένου να κατανοήσει και ακολούθως να εφαρμόσει τους τρεις από τους επτά βασικούς κανόνες τονισμού σε δυσύλλαβες λέξεις. Οι αναγνωστικές του δεξιότητες σημείωσαν βελτίωση σε ποσοστό 17,91%, με τον μέσο όρο των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης) να μειώνεται κατά δύο εξάμηνα φοίτησης (9,61 εξάμηνο φοίτησης). Ακόμα, στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, ο μαθητής 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατάφερε να επεξεργαστεί, νοηματικά, λογοτεχνικά κείμενα, όπως το κείμενο με τίτλο «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ», σε ποσοστό 16,80%, μετά από τη διασκευή τους σύμφωνα με τις μαθησιακές του ανάγκες, και να υλοποιήσει δραστηριότητες, με τις οποίες αξιοποιούσε βιώματα από την καθημερινότητά του που του επέτρεπαν να ερμηνεύει στοιχειωδώς τις στάσεις των πρωταγωνιστών. Σύμφωνα με την ΑΠΑ, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, ορίστηκε στο 10,53 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο).

Ποσοστό που βελτιώθηκε κατά ένα περίπου εξάμηνο φοίτησης κατά την τελική ΑΠΑ με το μέσο όρων των αποκλίσεων να κυμαίνεται στο 12,30 εξάμηνο φοίτησης.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Λύκειο οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) σημείωσαν θετική μεταβολή της τάξεως του 6,32%, ως προς τις επιδόσεις τους στις γλωσσικές δεξιότητες, σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη των φιλολογικών μαθημάτων, όπως ορίζονται στο εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από πρωτότυπο), σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, ο μαθητής 17 ετών, με νευρολογικά και ορθοπαιδικά προβλήματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατάφερε να εξοικειωθεί σταδιακά με το αρχαίο ελληνικό κείμενο, εκτελώντας δραστηριότητες με στόχο τη γλωσσική του προσέγγιση, αφού αυτό διαφοροποιήθηκε στη νέα ελληνική γλώσσα και εμπλουτίστηκε με ορισμένες λέξεις-κλειδιά στην αρχαία ελληνική γλώσσα (Βλ. Παράρτημα 18.4.2). Σύμφωνα με τις καταγραφές στα έντυπα πρωτόκολλα, ξεπεράστηκαν οι αρχικές μας αμφιβολίες σχετικά με τις ικανότητές μας στο να καταστήσουμε προσεγγίσιμο νοηματικά ένα τόσο απαιτητικό μάθημα για τον συγκεκριμένο μαθητή. Το ποσοστό της προόδου του μαθητή σε δεξιότητες κατανόησης, όπως ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του φιλολογικού μαθήματος αρχαία ελληνικά κείμενα (από μετάφραση), προσδιορίστηκε σε ποσοστό 7,85%. Ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τον μαθητή (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε κατά δύο εξάμηνα φοίτησης πιο πάνω από τις αρχικές καταγραφές της ΑΠΑ (15,92 εξάμηνο φοίτησης). Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο τα 16,5 έτη κατάφεραν να εξοικειωθούν με το βασικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης (αφορά την περίοδο της αρχαίας Ελλάδας, καθώς και των ελληνιστικών και ρωμαϊκών χρόνων), ενώ κατανόησαν κάθε εποχή, μελετώντας την πολιτική, οικονομική και κοινωνική της οργάνωση, επειδή διαφοροποιήθηκαν αντίστοιχα τα αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο με βάση τις ικανότητές τους (Βλ. Παράρτημα 18.4.8). Στο σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο τα 16,5 έτη, μέσα από τη διαφοροποίηση των κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια, κατάφεραν να αξιοποιήσουν τρόπους οργάνωσης του γραπτού και προφορικού λόγου, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη γραπτή ή προφορική τους εξέταση, να εκφράσουν τις

απόψεις τους για κάθε θεματική ενότητα, όπως, για παράδειγμα, η χρήση των κινητών τηλεφώνων και ο αναλφαβητισμός (Βλ. Παράρτημα 18.4.7).

Πίνακας 16. Αποτελέσματα Ατυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών

Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων στα σχολικά (φιλολογικά) μαθήματα του εβδομαδιαίου και ωρολογίου προγράμματος (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ)								
Μαθητής/τρια	Ηλικίας (Έτος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές (%)	Σημαντικές μεταβολές (περιοχή)	Σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	9,46	10,15	10,23	8,13	Κατανόηση	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	14,76	15,69	15,92	7,85	Κατανόηση	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	10,84	11,53	12,15	12,08	Κατανόηση/ παραγωγή λόγου	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	3	4	4,84	61,33	Κατανόηση/ ανάγνωση	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	8,15	8,84	9,61	17,91	Ανάγνωση	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	10,53	11,69	12,30	16,80	Κατανόηση	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	15,46	15,84	16,07	3,94	Κατανόηση	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	14,76	15,38	15,69	6,30	Κατανόηση/ παραγωγή λόγου	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	16,61	17,07	17,46	5,11	Κατανόηση	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	14,76	15,46	16	8,40	Κατανόηση	Νέα Ελληνική Γλώσσα

Τα αποτελέσματα της ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αποδεικνύουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Εύρημα που επιβεβαιώνεται πλήρως με βάση τον πίνακα (17), όπου αποτυπώνονται η θετική μεταβολή των επιδόσεων τους στις γλωσσικές δεξιότητες, με έμφαση στις ειδικές μαθησιακές δεξιότητες (αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές, μαθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες συμπεριφοράς, καθώς και δεξιότητες γραφικού χώρου). Η μεγαλύτερη μεταβολή παρατηρήθηκε στη βαθμίδα του Γυμνασίου στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) με ποσοστό 83,73%, ενώ η μικρότερη μεταβολή προσδιορίστηκε σε ποσοστό 1,04% στη βαθμίδα του Λυκείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, η μαθήτριά 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), ενίσχυσε τις αναγνωστικές της δεξιότητες σε ποσοστό 10,3%, ρυθμίζοντας την ταχύτητα της ανάγνωσης, ώστε να κατανοεί διαφοροποιημένο λογοτεχνικό κείμενο 10 γραμμών με 20 ΟΕΔ, οι οποίοι συνέβαλαν στη νοηματική πληρότητα του περιεχομένου ενός ευρέος φάσματος λογοτεχνικού λεξιλογίου. Σύμφωνα με την ΑΠΑ, ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμική βάση της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις γλωσσικές της δεξιότητες με έμφαση τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ορίστηκε στο 8,73 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων κυμάνθηκε στο 9,63 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,5 έτη σημείωσαν θετική μεταβολή της τάξεως του 35,97% στις γλωσσικές δεξιότητες, με έμφαση στις ειδικές μαθησιακές δεξιότητες. Συγκεκριμένα στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση), σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα της διδακτικής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη, ενίσχυσαν βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, αναπτύσσοντας δεξιότητες μορφολογίας-ορθογραφίας.

Έμαθαν να κατηγοριοποιούν τα μέρη του λόγου σε ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, με βάση τις καταλήξεις τους, χρησιμοποιώντας την ορθογραφική μνήμη και γνωρίζοντας κλητική ορθογραφία, με την ομαδοποίηση ρημάτων σύμφωνα με τη χρονική τους βαθμίδα. Μπόρεσαν να κατακτήσουν δεξιότητες φωνολογικής αντίληψης, όπως να αναλύουν συλλαβές, προφορικά ή γραπτά, και να διακρίνουν ή να προφέρουν δυσύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις (κυρίως του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦΣΦ, όπως παλάτι) που αρχίζουν από τον ίδιο φθόγγο. Ακόμα, κατάφεραν να αντιληφθούν το σημασιολογικό περιεχόμενο βασικών λέξεων – κλειδιών με τη βοήθεια των ΟΕΔ, προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο διαφοροποιημένων κειμένων με 10 γραμμές. Στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατάφερε να κατανοεί κείμενο 5 γραμμών για κάθε γραμματικό κανόνα με 10 ΟΕΔ (όπως είδη τόνων και συλλαβών). Στο ίδιο σχολικό μάθημα, όσον αφορά τις αντιληπτικές του δεξιότητες, ο μαθητής μέσω δραστηριοτήτων υποστήριξης της ακουστικής αντίληψης (με την εφαρμογή του προγράμματος «Voice Analyst Lite») αντιλήφθηκε το ακουστικό ρυθμό των μακρόχρονων και βραχύχρονων συλλαβών και ασκήθηκε σε δεξιότητες, όπως το να διακρίνει φωνημικά και με ακρίβεια δυσύλλαβες λέξεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (κυρίως του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦ, όπως η λέξη κῆπος ή ΣΦΦΣΦΣ, όπως η λέξη ταῦρος). Οι γλωσσικές του δεξιότητες ενισχύθηκαν σε ποσοστό 24,3%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες φωνολογικής και ακουστικής αντίληψης, ορίστηκε στο 7,15 εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 8,89 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας ο μαθητής, 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας) κατανόησε το σημασιολογικό περιεχόμενο λογοτεχνικού κειμένου 15 γραμμών με τη βοήθεια 30 ΟΕΔ. Το ποσοστό της βελτίωσης του σε γλωσσικές δεξιότητες, με έμφαση στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κυμάνθηκε στο 20,76%. Χαρακτηριστικά, ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων από τη γραμμής βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες σημασιολογίας και βραχυπρόθεσμής μνήμης, ορίστηκε δύο εξάμηνα φοίτησης υψηλότερα, συγκριτικά με το μέσο όρο των αρχικών αποκλίσεων (11,05 εξάμηνο φοίτησης).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο Λύκειο, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη σημείωσαν θετική μεταβολή σε ποσοστό 7,5%. Συγκεκριμένα στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από πρωτότυπο), σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα, ο μαθητής 17 ετών, με νευρολογικά και ορθοπαιδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ως προς τις βασικές αναγνωστικές του δεξιότητες, κατέστη ικανός να κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο των βασικών αρχαίων ελληνικών λέξεων-κλειδιών με τη βοήθεια των ΟΕΔ (όπως Εκκλησία του δήμου, λοιμός, βουλή, έγχειρίδιον, τάλαντο και συκοφάντης) σε κείμενο έως 20 γραμμών. Ακόμα, κατάφερε ως προς τις αντιληπτικές του δεξιότητες να ενισχύσει τις δεξιότητες της οπτικής του αντίληψης τοποθετώντας σε σειρά εικόνες ή κινητές κάρτες λέξεων, προκειμένου να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Ο μαθητής σημείωσε πρόοδο στις γλωσσικές του δεξιότητες με έμφαση στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 9,21%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες σημασιολογίας και οπτικής αντίληψης, προσδιορίστηκε στα 13,78 εξάμηνα φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταχωρήθηκε στο 15,05 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο τα 16,5 έτη παρουσίασαν επάρκεια ικανοτήτων κατανόησης διαφοροποιημένων κειμένων 10 γραμμών, χρησιμοποιώντας μέχρι 20 ΟΕΔ. Ακόμα, ενίσχυσαν τις δεξιότητες που αφορούσαν το σημασιολογικό πεδίο της γλώσσας, όπως η κατανόηση του περιεχομένου ιστορικών εννοιών, με την αξιοποίηση πινάκων κατανόησης ή γραφικών οργανωτών (όπως πόλης - κράτος και αιγιακοί πολιτισμοί), οι οποίοι συνέβαλαν στο να δομούν τις σκέψεις τους προτού τις καταγράψουν (γραπτή έκφραση) (Βλ. Παράρτημα 18.4.8). Στο σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο τα 16,5 έτη κατάφεραν να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα 12 γραμμών, αξιοποιώντας μέχρι 24 ΟΕΔ. Στις αρχικές καταγραφές των αυτοπαρατηρήσεων του στα έντυπα πρωτόκολλα επισημάνθηκε η ωφελιμότητα και η αποτελεσματικότητα των ΟΕΔ, προκειμένου τα λογοτεχνικά κείμενα, οι γραμματικοί και οι γλωσσικοί κανόνες να είναι προσβάσιμοι νοηματικά, σε όλους τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες.

Πίνακας 17. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΑ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές, μαθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες γραφικού χώρου και δεξιότητες συμπεριφοράς)								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Έτος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές (%)	Σημαντικές μεταβολές (περιοχή)	Σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	8,73	9,26	9,63	10,3	Σημασιολογία	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	13,78	14,57	15,05	9,21	Σημασιολογία/ οπτική αντίληψη	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	10,47	11,15	12,05	15,09	Μορφολογία – Ορθογραφία	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	2,52	3,57	4,63	83,73	Φωνολογική αντίληψη/ σημασιολογία	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	7,15	7,94	8,89	24,3	Φωνολογική/ ακουστική αντίληψη	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	9,15	10,10	11,05	20,76	Σημασιολογία/ βραχυπρόθεσμη μνήμη	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	15,36	15,42	15,52	1,04	Σημασιολογία	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	13,63	14,36	14,73	8,07	Σημασιολογία	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	16,05	16,68	16,73	4,23	Σημασιολογία/ γραπτή έκφραση	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	14,10	15,73	16,21	14,96	Σημασιολογία	Νέα Ελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι ομάδες των ενηλίκων εμφανίζονται θετικές ως προς τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του παιδαγωγικού εργαλείου «ΣΑΔΕΠΕΑΕ» σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο πίνακας (18) αποτυπώνει τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου ανεξάρτητων ομάδων, t-test, για τη σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, σε ότι αφορά τη γνώμη τους για τη σχέση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Το αποτέλεσμα των μέσων όρων αναφέρεται στην πενταβάθμια κλίμακα Likert που αξιοποιήθηκε. Και οι δύο ομάδες εμφανίζονται θετικές ως προς τη σχέση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τις γλωσσικές δεξιότητες, αφού οι μέσοι όροι τους είναι μεγαλύτεροι του 3,50. Το αποτέλεσμα του t-test είναι στατιστικά σημαντικό ($t=-4,460$, $df=118$, $p<0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται στον πληθυσμό, με πιθανότητα 95%. Η τιμή t είναι αρνητική, καθώς ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης, γεγονός που σημαίνει ότι η δεύτερη ομάδα εμφανίζεται πιο θετική ($M=4,21$) ως προς τη σχέση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες ($M=4,60$).

Πίνακας 18. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ»

<i>Άξονας</i>	<i>Δημογραφικό στοιχείο</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>p-value</i>
Σχέση ΣΑΔΕΠΕΑΕ με γλωσσικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης	83	4,21	0,48	-4,460	118	0,000
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης	37	4,60	0,37			

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνεται ότι ένα παιδαγωγικό εργαλείο, όπως είναι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, υποστηρίζει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Η πεσιμιστική άποψη ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες, μπορούν να αποκτήσουν μόνο ορισμένο λεξιλόγιο οπτικών λέξεων καταρρίπτεται τα τελευταία είκοσι χρόνια (Dessmontet και συν., 2019). Οι Ryndak, Morrison, και Sommerstein (1999), εξετάζοντας για επτά χρόνια μία μελέτη περίπτωσης μαθήτριας 15 ετών με νοητικές

αναπηρίες, απέδειξαν ότι ένα ολοκληρωμένο διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα με πολλαπλές γλωσσικές δραστηριότητες υποστήριξε τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της κατανόησης και της γραφής, συμπεραίνοντας ότι ακόμη και η καθυστερημένη έκθεση των μαθητών αυτών σε δραστηριότητες εγγραμματοσίου είναι αποτελεσματική. Εύρημα που επιβεβαιώθηκε μέσω της παρούσας έρευνας. Οι Lemons, Allor, Al Otaiba, και LeJeune (2016) και ο Χρηστάκης (2013) υπογραμμίζουν τις 10 προϋποθέσεις που πρέπει να διαθέτει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες: να ορίζονται σαφείς μακροπρόθεσμοι στόχοι, να εκτιμούνται οι ικανότητες και οι ανάγκες των μαθητών και να θέτονται ρεαλιστικοί βραχυπρόθεσμοι στόχοι, να εφαρμόζεται συστηματική διδασκαλία με πολλαπλές δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, που αθροιστικά συμβάλλουν στην κατάκτηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, να εφαρμόζεται άμεση διδασκαλία για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και να έχουν ως γνώμονα ότι οι δεξιότητες προφορικού λόγου είναι το βασικό θεμέλιο για την κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, να ενισχύεται η δεξιότητα των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών με τη χρήση ΟΕΔ, να διαιρείται ο στόχος σε επιμέρους διδακτικά βήματα, να αξιοποιούνται μέθοδοι (εργαλεία) για την αξιολόγηση των μαθητών και να εμπλέκονται οι γονείς σε δραστηριότητες πρακτικής άσκησης στο σπίτι. Οι Dessmontet και συν. (2019), στο άρθρο τους αναφορικά με τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, διενήργησαν βιβλιογραφική ανασκόπηση 14 ερευνών από το 1990 έως το 2016, οι οποίες περιλάμβαναν 297 συμμετέχοντες με 31 έως 88 IQ. Στα αποτελέσματά τους ανέδειξαν ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, οι οποίοι μπορούν να υποστηριχθούν με δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης κυρίως μέσω της άμεσης διδασκαλίας. Ακόμα, επισήμαναν ότι η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μεγάλο χρονικό διάστημα φανερώνει ότι απαιτείται υπομονή και επιμονή από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν αυτόνομα καινούργιες λέξεις.

Οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες αναγνωστικής ετοιμότητας-αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης, με απώτερο σκοπό την ευχέρεια στην

ανάγνωση, και οι δραστηριότητες κατάκτησης οπτικών λέξεων, για τη σύνθεση και την κατανόηση κειμένου, και ο συνδυασμός αυτών ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Alberto και συν., 2013; Allor και συν., 2010; Shurr & Taber-Doughty, 2012). Οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλλιέργησαν πολλαπλές γλωσσικές δεξιότητες, εύρημα το οποίο υποστηρίζεται και από τους Afacan και συν. (2018) οι οποίοι προέβησαν σε ανασκόπηση επτά ερευνών προκειμένου να εξετάσουν, εάν οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μπορούν να κατακτήσουν πολλαπλές γλωσσικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της μελέτης τους, στις έξι από τις επτά έρευνες οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες παρουσίασαν βελτίωση σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης λέξεων, κατανόησης, αναγνωστικής ευχέρειας και απόκτησης λεξιλογίου. Οι πιο συνηθισμένες παρεμβάσεις στις οποίες προέβησαν οι ερευνητές για την εκμάθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων ήταν άμεση διδασκαλία και η μέθοδος ανάλυσης έργου (task analysis). Ακόμα, αξιοποιήθηκαν διαφοροποιημένες παρεμβάσεις με δραστηριότητες ρυθμού (με το χτύπο των χεριών) για τη βελτίωση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης λέξεων, διαφοροποιημένες δραστηριότητες, όπως η αντιστοιχία λέξεων με εικόνες ή γραμμάτων με ήχους, η σύνθεση προτάσεων με οπτικές λέξεις, καθώς και δραστηριότητες κατανόησης κειμένου είτε με ερωτήσεις που διατυπώνονταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσής είτε με τη βοήθεια των ΟΕΔ τους οποίους παρατηρούσαν προσεγγίζοντας νοηματικά το κείμενο προτού το διαβάσουν.

Σύμφωνα με τους Fajardo και συν. (2014), η τεχνική της διαφοροποίησης του κειμένου είναι μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να βελτιώσουν την απόδοση της κατανόησης αυτών των μαθητών, λαμβάνοντας ως κριτήρια διαμόρφωσής του την έκταση και το φωνολογικό τύπο των λέξεων, το μήκος των προτάσεων, το περιεχόμενο, την ανάπτυξη κινήτρων, τη χρήση ΟΕΔ, τους υποκειμενικούς παράγοντες, όπως η απογοήτευση ή η απροθυμία των μαθητών να διαβάζουν μακροσκελή ή δυσνόητα κείμενα, αλλά και στρατηγικές κατανόησης τους, όπως συζήτηση, ανακεφαλαίωση, ερωτήσεις κατανόησης και αξιοποίηση γραφικών οργανωτών, με τους οποίους οι πληροφορίες αναπαριστώνται σχηματικά σε πίνακες για την καλύτερη οργάνωση και κατηγοριοποίηση τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές είναι ικανοί να κατανοήσουν μεμονωμένα κάθε πρόταση, ολόκληρα τμήματα του κειμένου, καθώς και να συνδέσουν το κείμενο με τις προηγούμενες γνώσεις τους.

Τα παραπάνω στοιχεία λήφθηκαν υπόψη στη παρούσα διατριβή για τη διαμόρφωση των κειμένων και επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητά τους. Οι Shurr & Taber-Doughty (2012) σε ερευνά που διεξήγαγαν σε 4 μαθητές με νοητικές αναπηρίες (και μέσο όρο 49 IQ) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέδειξαν ότι τα κείμενα που αντιστοιχούν στην ηλικιακή τους ομάδα μπορούν να προσεγγιστούν νοηματικά από τους ίδιους. Συγκεκριμένα, αξιοποίησαν κείμενα (αποτελούμενα από 78-108 λέξεις), τα οποία εκφωνούνταν από τους εκπαιδευτικούς και συνοδεύονταν από ΟΕΔ και σαφείς ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ακόμα, συμπέραναν ότι μέσω της πρόσβασης των μαθητών στα κείμενα βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής τους, διευκολύνεται η πρόσβασή τους στο ΑΠΣ και ενισχύονται οι ικανότητες αυτοπροσδιορισμού (πίστη στον εαυτό τους και αυτονομία των πράξεών τους).

Οι Cannella-Malone και συν. (2015) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μπορούν να κατακτήσουν μηχανισμούς γραφής, ώστε να έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, αξιοποιώντας με αυτό τον τρόπο ό,τι γνωρίζουν. Οι ίδιοι προτείνουν ορισμένα στοιχεία, από τα οποία χρειάζεται να διέπεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής: να αξιοποιούνται βοηθητικά μέσα (όπως γραφικοί οργανωτές, οι οποίοι συμπληρώνονται με λέξεις ή ΟΕΔ και έπειτα τα μετατρέπονται σε κείμενο), να ορίζονται ξεκάθαρα θέματα ανάπτυξης παραγωγής λόγου (αξιοποιώντας ΟΕΔ ως έναυσμα), να διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί από κριτική σκέψη (επιλέγοντας θεματικές που άπτονται των στόχων του ΑΠΣ, της κοινωνικής ένταξης αλλά και θέματα εμπνευσμένα από τα βιώματά τους), να εφαρμόζεται άμεση διδασκαλία με την αξιοποίηση της μεθόδου task analysis, να δίνονται οπτικοποιημένες οδηγίες για το πώς γράφεται ένα κείμενο, μέχρι να απομνημονεύσουν τη διαδικασία και να εφαρμόζεται συστηματική αξιολόγηση (λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό των λέξεων που γράφτηκαν ή τον χρόνο που αφιερώθηκε). Τα παραπάνω στοιχεία διέπουν το παιδαγωγικό εργαλείο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο ενίσχυσε τις δεξιότητες γραφής των μελετών περίπτωσης στην παρούσα έρευνα (Δροσινού-Κορέα, 2017).

Οι ενήλικες της παρούσας έρευνας φάνηκαν θετικά προσκείμενοι ως προς τη ωφελιμότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την υποστήριξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας την παραπάνω βιβλιογραφική έρευνα. Σύμφωνα με την Gajewski (2017), οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης της δευτεροβάθμιας βαθμίδας

αντιμετωπίζουν διλήμματα αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Η έλλειψη κατανόησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι χαμηλές προσδοκίες τους ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης, η ελλιπής προετοιμασία τους και η απουσία μύησής τους σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, τούς καθιστά δύσπιστους όσον αφορά τις δυνατότητές τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Molfenter & Hanley-Maxwell (2017), οι αντιλήψεις τους μπορούν να αλλάξουν, όταν έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ενταξιακών προγραμμάτων, όπως στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Τέτοια προγράμματα συμβάλλουν στο να διαφοροποιηθεί η παιδαγωγική τους σκέψη παρέχοντας τους τα παιδαγωγικά εργαλεία που θα τους καταστήσουν ικανούς να προσαρμόζουν την εργασία τους και να υποστηρίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

14.2. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση και την ενεργό έρευνα δράσης και παρέμβασης προκύπτει ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα (19), καταγράφεται άνοδος περίπου 2 εξάμηνα φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης, γ' Γυμνασίου, α εξάμηνο), ως προς τις δεξιότητες προφορικού λόγου για την υποστήριξη της αναγνωστικής ετοιμότητας, ορίστηκε στο 12,44 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων εντοπίστηκε στο 14,16 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο ως προς τις δεξιότητες του προφορικού λόγου (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, καθώς και σαφή και ακριβή έκφραση) για την υποστήριξη της αναγνωστικής τους ετοιμότητας στα φιλολογικά μαθήματα σε ποσοστό 17,96%. Συγκεκριμένα, η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), ως προς τις δεξιότητες του σε διαφοροποιημένες

δραστηριότητες ενίσχυσης της ακρόασης, καθώς και της σαφούς και ακριβούς έκφρασης σε ποσοστό 55,03%, για το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση). Η ελάχιστη μεταβολή επισημάνθηκε στον μαθητή (9) για το σχολικό μάθημα της ιστορίας με τις επιδόσεις του να κυμαίνονται σε ποσοστό 4,34%, κυρίως, σε δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (2 αγόρια) και μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου. Βελτίωσαν τις δεξιότητες ακρόασης σε ποσοστό 45,75%, ενισχύοντας την αναγνωστική τους ετοιμότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (19^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες του στην ακρόαση, ορίστηκε στο 3,87 εξάμηνο φοίτησης (α' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταγράφηκε στο 6^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, ώστε ο μαθητής να αποκωδικοποιήσει και να κωδικοποιήσει δυσύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις σχετικές με το μύθο της τραγωδίας (Ελένη του Ευριπίδη). Χρησιμοποιήθηκε μία πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν ένας πίνακας με κελιά που υποδείκνυαν τον τύπο των γραμμάτων κάθε λέξης (για παράδειγμα η λέξη *Ἥρα* περιλαμβάνει τους τύπους γραμμάτων: ΦΣΦ) και το αριθμό των ήχων των γραμμάτων που χρειαζόταν να μιμηθεί, ώστε να σχηματίσει φωνητικά μια λέξη. Ο μαθητής παρατηρώντας τη συγκεκριμένη κάρτα μιμούταν τα φωνήματα κάθε λέξης ακούγοντας προσεχτικά τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Ακόμα, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, προκειμένου ο μαθητής να ενισχύσει δεξιότητες φωνολογικής αντίληψης. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα, όπου στο κάτω μέρος ήταν γραμμένη μια λέξη, ενώ στο πάνω μέρος υπήρχε μια εικόνα που παρέπεμπε νοηματικά στη λέξη (όπως η λέξη *ναός*). Ο εκπαιδευτικός χρειάστηκε να κόψει την κάρτα σε κομμάτια, όσα και τα γράμματα της λέξης, και να

τα δώσει στον μαθητή. Ακούγοντας τους ήχους των γραμμάτων, ο μαθητής τοποθετούσε με τη σειρά κάθε κομμάτι της κάρτας συνθέτοντας παράλληλα την εικόνα (Βλ. Παράρτημα 18.4.4).

Στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, για το σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (από πρωτότυπο) ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), υποστηρίχθηκε σε γλωσσικές δεξιότητες και ενίσχυσε τις δεξιότητες ακρόασης σε ποσοστό 36,47%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15 εξάμηνο), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 8,06 εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 11^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Υλοποιήθηκε μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική μέθοδος με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ώστε ο μαθητής να μπορεί να τονίζει σωστά δυσύλλαβες λέξεις (του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦΣ, όπως η λέξη κήπος). Στο πρώτο στάδιο της μεθόδου, άκουγε προσεχτικά τον εκπαιδευτικό να προφέρει τη μακρόχρονη (διαρκής ήχος) και τη βραχύχρονη συλλαβή (σύντομος ήχος) σύμφωνα με την ερασμιακή προφορά. Στο δεύτερο στάδιο, ο μαθητής μιμούταν τον εκπαιδευτικό και ηχογραφούσε μέσω της εφαρμογής «Voice Analyst Lite» τη φωνή του. Στο τρίτο στάδιο, ο μαθητής αξιολογούσε την επίδοση του ακούγοντας την ηχογραφημένη φωνή του. Αυτή η διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας ενίσχυσε τις δεξιότητες της φωνολογικής του αντίληψης, αύξησε το ενδιαφέρον του για το μάθημα, συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του είδους των συλλαβών και τον ώθησε να εντοπίζει τον κανόνα τονισμού στον οποίο υπαγόταν κάθε λέξη (Βλ. Παράρτημα 18.4.5).

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, ο μαθητής 13 ετών, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), αύξησε σε ποσοστό 12,29% την αναγνωστική ετοιμότητα με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (16^ο εξάμηνο), ως προς τις δεξιότητες συμμετοχής του στο διάλογο, ορίστηκε το 11,87 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 13,33

εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία είχε καταγραφεί η εκφώνηση της ερώτησης, καθώς και τα συγκεκριμένα υποερωτήματα (του τύπου: ποιος; πότε; τι; γιατί;, πού; πώς;). Το υλικό αυτό συνοδευόταν με μία έως δέκα κινητές κάρτες με λέξεις. Ο μαθητής ακούγοντας προσεχτικά την εκφώνηση της ερώτησης από τον εκπαιδευτικό καλούταν να αξιοποιήσει ορισμένες από τις κινητές κάρτες τοποθετώντας τις με βέλκρον στο κατάλληλο υποερώτημα. Ο μαθητής, επίσης, σε φάκελο εργασίας προσκαλούνταν να σκισάρει κάθε φορά τους ήρωες των διαφοροποιημένων κειμένων που διάβαζε και να γράφει διαλόγους. Με αυτόν τον τρόπο ωθούνταν να συμμετέχει σε συζητήσεις ζωντανεύοντας την ιστορία και κατανοώντας το ταξίδι του νόστου του Οδυσσέα (Βλ. Παράρτημα 18.4.3).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές (3 αγόρια) με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,6 έτη ενίσχυσαν την αναγνωστική τους ετοιμότητα μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που υποστήριζαν τη συμμετοχή τους στο διάλογο σε ποσοστό 12,71%. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο) ο μαθητής 17 ετών, με σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), βελτιώθηκε ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες σε ποσοστό 14,16%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις επιδόσεις του, ορίστηκε στο 15,18 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταχωρήθηκε στο 17,33 εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, ώστε να κατανοεί διαφοροποιημένα κείμενα ενισχύοντας τη συμμετοχή του σε διάλογο. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονιζόταν ένας γραφικός οργανωτής, που αποτελεί τη σχηματική αναπαράσταση πληροφοριών σε πλαίσια επιτρέποντας την καλύτερη οργάνωση και κατηγοριοποίηση τους. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης αξιοποιήθηκε γραφικός οργανωτής με πλαίσια που παρατίθενται με τη μορφή κλίμακας προκειμένου να

κατανοηθεί η χρονική αλληλουχία και κλιμάκωση ορισμών, γεγονότων ή πράξεων. Για παράδειγμα, ο μαθητής κατάφερε να κατανοήσει την κλιμάκωση των ενεργειών του Κριτία και των Τριάκοντα Τυράννων στην αρχαία Αθήνα για την κατάλυση της δημοκρατίας, συμμετέχοντας σε διάλογο με τον εκπαιδευτικό και συμπληρώνοντας τα πλαίσια με κινητές κάρτες λέξεων ή ΟΕΔ (που απεικονίζουν την κατεδάφιση τειχών, τους νόμους, τη βουλή, τις εκτελέσεις, τη σπαρτιάτικη φρουρά, τον Κριτία και την έννοια της τρομοκρατίας) (Βλ. Παράρτημα 18.4.2). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός χρειάστηκε να σχεδιάσει κόμικς, στα οποία αναπαρίστανται οι συνομιλίες μεταξύ των πρωταγωνιστών ενός διαφοροποιημένου κειμένου (όπως ο διάλογος μεταξύ του Κριτία και του Θηραμένη στο βουλευτήριο, προτού ο τελευταίος καταδικαστεί σε θάνατο). Ο μαθητής κλήθηκε να συμπληρώσει με δικά του λόγια τα συννεφάκια ομιλίας, σεβόμενος τους κανόνες ενός διαλόγου (όπως το να περιμένει τη σειρά του). Στο σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ο μαθητής 16 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), μέσω πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων ενίσχυσε τη συμμετοχή του σε διάλογο σε ποσοστό 7,07%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάση της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (21^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις αντίστοιχες δεξιότητες, ορίστηκε στο 16,81 εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 18^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή, ώστε να κατανοεί θεματικές ενότητες εκθέσεων, προκειμένου να ανταπεξέρχεται στην προφορική εξέταση από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Το υλικό ήταν μία μεγάλη πλαστικοποιημένη κάρτα, όπου απεικονίζονταν τέσσερα αριθμημένα κελιά και τέσσερις μικρότερες κάρτες (μία για κάθε κελί), για την ανασκευή επιχειρημάτων. Ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, διάβαζε καθεμιά κάρτα για την αρνητική χρήση των κινητών τηλεφώνων και ακολούθως ο μαθητής συμμετείχε σε διάλογο αναφέροντας τη θετική χρήση τους, τοποθετώντας με βέλκρον τον ΟΕΔ στα αντίστοιχα κελιά (Βλ. Παράρτημα 18.4.7). Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας ο μαθητής 17 ετών, με σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), εκτελώντας πολυαισθητηριακές δραστηριότητες στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου ασκήθηκε σε δεξιότητες συμμετοχής σε διάλογο και βελτίωσε το ποσοστό σε 16,91%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης

(21^ο εξάμηνο φοίτησης) ορίστηκε στο 14,25 (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο) εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων στις συγκεκριμένες δεξιότητες εκτιμήθηκε στο 16,66 εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, προκειμένου να κατακτήσει ένα ορισμένο λεξιλόγιο ιστορικών εννοιών. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν ένα γραφικός οργανωτής αποτελούμενος από ορισμένα πλαίσια. Μέσα σε αυτά παρουσιάζονται κάθε φορά δύο έννοιες ή δύο αντικείμενα, με σκοπό τη σύγκρισή τους. Ο μαθητής κλήθηκε να απαντά σε ερωτήσεις και να εκφράζει απορίες προς τον συμμαθητή του, ώστε να συμπληρώσουν από κοινού τα πλαίσια με κινητές κάρτες λέξεων ή ΟΕΔ ανάλογα (όπως, για παράδειγμα ο γραφικός οργανωτής για τη σύγκριση των χαρακτηριστικών που έχουν τα μελανόμορφα και τα ερυθρόμορφα αγγεία) (Βλ. Παράρτημα 18.4.8).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα η μαθήτρια 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), ενίσχυσε την αναγνωστική της ετοιμότητα μέσα από διαφοροποιημένες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες που βελτίωσαν τη σαφή και ακριβή προφορική της έκφραση σε ποσοστό 8,05%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάση της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις αντίστοιχες δεξιότητες ορίστηκε στο 9,56 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 10,33 εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές της ανάγκες, για την κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων μέσα από δραστηριότητες παραγωγής απλών ή σύνθετων προτάσεων. Αυτό αποτελούταν από μία τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή (όπως παπουτσόκουτο), η οποία είχε δομηθεί σε πεδία που περιλάμβαναν μέρη του λόγου, όπως ουσιαστικά, επίθετα ρήματα, επιρρήματα και συνδέσμους (βλ. Παράρτημα 18.4.1). Αυτό το υλικό συνοδευόταν από μια πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονίζονταν ένας πίνακας με 15 διαδοχικά κελιά. Η μαθήτρια ανταποκρινόταν σε ερωτήσεις κατανόησης (του τύπου ποιος; πότε; γιατί; πώς; που; τι;) επιλέγοντας κινητές κάρτες λέξεων (έως 15 λέξεις) από τα πεδία της τρισδιάστατης αναγνωστικής μηχανής, τις οποίες τοποθετούσε με σειρά στα κελιά. Ειδικά διαμορφωμένες τρισδιάστατες αναγνωστικές μηχανές συνέβαλλαν, επίσης, στο να χειρίζεται σωστά

το χρόνο και τον αριθμό των ρημάτων, τους βαθμούς των επιθέτων και τα σημεία στίξης, ενώ λειτουργούσαν και ως «κινούμενο» λεξικό με κάρτες λέξεων και ΟΕΔ για την επεξήγηση βασικών εννοιών των κειμένων. Η μαθήτρια, τέλος, προετοιμάστηκε για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, παράγοντας προτάσεις και απαντώντας σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου με τη βοήθεια αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού, όπως το τρισδιάστατο κάστρο του Χάρι Πότερ. Το συγκεκριμένο επιτραπέζιο είχε σχήμα τετραγώνου και σε κάθε γωνία είχε τοποθετηθεί ένας πύργος που είχε θέση αφετηρίας. Κάθε πύργος αντιστοιχούσε σε τέσσερις ομάδες ερωτήσεων (ερωτήσεις για το «ποιος», «πού», «πώς» και «γιατί»). Η μαθήτρια καλούνταν να μετακινεί το πόνι κάθε φορά που απαντούσε σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο διαφοροποιημένο κείμενο. Η μαθήτρια έφτανε στον τερματισμό, εφόσον είχε απαντήσει και στις τέσσερις ομάδες ερωτήσεων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις, οι μαθητές (3 αγόρια) με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικία τα 14,6 έτη ανέπτυξαν την αναγνωστική τους ετοιμότητα μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες, που ενίσχυσαν τη σαφή και ακριβή προφορική τους έκφραση σε ποσοστό 27,42%. Στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση, Οδύσεια); ο μαθητής 13 ετών, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατανόησε διαφοροποιημένα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από δραστηριότητες παραγωγής προτάσεων με τη βοήθεια 10 κινητών καρτών με λέξεις ή ΟΕΔ, αποδίδοντας κατάλληλους χαρακτηρισμούς στους ήρωες. Στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση, Ελένη), ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), κατάφερε μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες να κατανοήσει την ιστορία του μύθου της Ελένης, μέσα από ρόλους που υποδύονταν τους ήρωες. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες. Αποτελούνταν από μια πλαστικοποιημένη κάρτα (σε χαρτί Α4) στην οποία απεικονιζόταν ένα παλάτι, ενώ συνοδεύονταν από πλαστικοποιημένες φιγούρες ηρώων, και πλαστικοποιημένα σύννεφα διαλόγων. Ο μαθητής, μετά την προσεκτική ακρόαση του μύθου από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, επέλεγε τις σωστές φιγούρες και τα κατάλληλα σύννεφα διαλόγων, τα οποία τοποθετούσε πάνω στην κάρτα ζωντανεύοντας με αυτόν τον

τρόπο τον μύθο (Βλ. Παράρτημα 18.4.4). Για την υποστήριξη της σαφούς και ακριβούς έκφρασης, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό που είχε τη μορφή τρισδιάστατης αναγνωστικής μηχανής (παπουτσόκουτο). Στο πάνω μέρος της αναγνωστικής μηχανής είχε τοποθετηθεί πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν ένας γραφικός οργανωτής που είχε τη μορφή εννοιολογικού χάρτη. Στο κάτω μέρος της αναγνωστικής μηχανής υπήρχαν τοποθετημένες κινητές κάρτες με λέξεις και ΟΕΔ. Ο μαθητής καλούταν να συμπληρώσει τα πλαίσια του εννοιολογικού χάρτη με τις κινητές κάρτες λέξεων και τους ΟΕΔ, απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον δημιουργό του μύθου, τα πρόσωπα της ιστορίας, τον τόπο, τα προβλήματα που ταράζουν τη ζωή τους και τους τρόπους επίλυσης (Βλ. Παράρτημα 18.4.4). Στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας ο μαθητής 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), βελτιώθηκε σε δεξιότητες κατανόησης, μέσω πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων σαφούς και ακριβούς έκφρασης σε ποσοστό 14,94%. Χαρακτηριστικά, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης ορίστηκε στο 11,31 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες. Πρόκειται για μια πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν ένα κεντρικό οπτικό ερέθισμα, γύρω από το οποίο είχαν τοποθετεί πλαίσια. Ο μαθητής είχε στη διάθεσή του 15 ΟΕΔ, οπτικοποιημένες κατάλληλα κινητές κάρτες που απεικόνιζαν το νόημα ορισμένων λέξεων. Αυτές τις επέλεγε, προκειμένου να απαντήσει και να περιγράψει τον πρωταγωνιστή ή έναν ήρωα από το κείμενο. Κάθε επιλεγμένη κάρτα-απάντηση στερεωνόταν με βέλκρον σε ορισμένη θέση εντός κάθε πλαισίου.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις οι μαθητές, (2 αγόρια και 1 κορίτσι) με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,6 έτη, ανέπτυξαν την αναγνωστική τους ετοιμότητα στον προφορικό λόγο μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες που ενίσχυσαν τη σαφή και ακριβή προφορική τους έκφραση σε ποσοστό 9,65%. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο μαθητής 17 ετών, με σοβαρά νευρολογικά και ορθοπαιδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας). Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης μαθητή

αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, που είχε τη μορφή μιας πλαστικοποιημένης κάρτας στην οποία απεικονίζονταν ένας πίνακας με δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη υπήρχαν σταθεροί ΟΕΔ, ενώ στη δεύτερη στήλη ο μαθητής καλούταν να τοποθετήσει κινητές κάρτες με φράσεις. Το συγκεκριμένο υλικό, χρησιμοποιήθηκε στο γλωσσικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), για να αποκτήσει ορισμένο λεξιλόγιο σχετικά με τα γεγονότα που συνέβησαν, αφού τελείωσε ο πελοποννησιακός πόλεμος αντιστοιχώντας τους ΟΕΔ με βασικές έννοιες τους κειμένου (όπως τείχη, εκκλησία του δήμου, ύποσπόνδους αφέντες). Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας ο μαθητής 16 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), καλλιέργησε σε ποσοστό 4,34% δεξιότητες κατανόησης ιστορικών εννοιών, μέσω πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων στη νευροαναπτυξιακή ενότητα του προφορικού λόγου, σαφούς και ακριβούς έκφρασης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (21^ο εξάμηνο φοίτησης) μειώθηκε κατά την τελική άτυπη παιδαγωγικά αξιολόγηση κατά ένα εξάμηνο φοίτησης (18^ο εξάμηνο φοίτησης). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν μια πόλη-κράτος. Ο μαθητής τοποθετούσε με βέλκρον όσο το δυνατόν λιγότερους ΟΕΔ και περισσότερες κινητές κάρτες με λέξεις σε συγκεκριμένα σημεία της πόλης-κράτους, περιγράφοντας προφορικά τα συστατικά της. Στο σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας η μαθήτρια 17 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή συνοδευόμενη από νοητική καθυστέρηση (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), ενίσχυσε δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης σε ποσοστό 10,36%. Χαρακτηριστικά, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμής βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (23^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 16,31 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταχωρήθηκε στο 18^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές της ανάγκες. Πρόκειται για διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ, οι οποίοι συνέβαλλαν στο να κατακτήσει βασικό λεξιλόγιο σχετικά με τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου (όπως, θεματική περίοδος, λεπτομέρειες, κατακλείδα, παράδειγμα, αιτιολόγηση, σύγκριση-αντίθεση και ορισμός).

Πίνακας 19. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΑ της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) δεξιοτήτων προφορικού λόγου (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, σαφής και ακριβής έκφρασης) για την υποστήριξη της αναγνωστικής ετοιμότητας								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Ετος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές %	Σημαντικές μεταβολές	Διαφοροποίηση (σχολικό Μάθημα)
Μαθήτρια (1)	14	13	9,56	10,33	10,33	8,05	Σαφής και ακριβής έκφραση	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	15,18	16,66	17,33	14,16	Σαφής και ακριβής έκφραση/ συμμετοχή στο διάλογο	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	11,87	12,66	13,33	12,29	Σαφής και ακριβής έκφραση/ συμμετοχή στο διάλογο	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	3,87	5	6	55,03	Ακρόαση/ σαφής και ακριβής έκφραση	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	8,06	10,33	11	36,47	Ακρόαση	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	11,31	12,33	13	14,94	Σαφής και ακριβής έκφραση	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	16,81	17,66	18	7,07	Συμμετοχή στο διάλογο	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	14,25	16,33	16,66	16,91	Συμμετοχή στο διάλογο	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	17,25	17,66	18	4,34	Σαφής και ακριβής έκφραση	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	16,31	17,33	18	10,36	Σαφής και ακριβής έκφραση	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Σύνολο (10 μαθητές)	15,4	18,8	12,44	13,62	14,16	17,96	Μέγιστη μεταβολή: Ακρόαση/ σαφής και ακριβής έκφραση Ελάχιστη Μεταβολή: Σαφής και ακριβής έκφραση	Μέγιστη μεταβολή: Αρχαία ελληνικά κείμενα (από μετάφραση) Ελάχιστη Μεταβολή: Ιστορία

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο οι ομάδες των ενηλίκων εμφανίζονται θετικές ως προς τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με το παιδαγωγικό εργαλείο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, επειδή οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου βελτιώνουν την προφορική αναγνωστική ετοιμότητα σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στη ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα ευρήματα στον πίνακα (20) οι αντιλήψεις των ενηλίκων συγκλίνουν με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι θετικές ως προς τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου, αφού οι μέσοι όροι τους είναι μεγαλύτεροι του 3,50. Το αποτέλεσμα του t-test είναι στατιστικά σημαντικό ($t=-3,406$, $df=89$, $p<0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται στον πληθυσμό, με πιθανότητα 95%. Η τιμή t είναι αρνητική, καθώς ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης, $4,43 < 4,67$, γεγονός που σημαίνει ότι η δεύτερη ομάδα εμφανίζεται πιο θετική ως προς τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου.

Πίνακας 20. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων του προφορικού λόγου με τις γλωσσικές δεξιότητες

<i>Άξονας</i>	<i>Δημογραφικό στοιχείο</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p-value</i>
Σχέση προφορικού λόγου με γλωσσικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης	83	4,43	0,41	-3,406	89	0,001
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης	37	4,67	0,31			

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνεται ότι με τις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου, που εφαρμόζονται με το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ», υποστηρίζονται αποτελεσματικά οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εύρημα που επαληθεύεται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Σύμφωνα με την Δροσινού-Κορέα (2017) και τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση ως γλωσσική λειτουργία περιλαμβάνει τρεις τομείς: πρώτον, τη φωνολογική αντίληψη που αναφέρεται στη διαφοροποίηση, στην

παραγωγή και στη σύνθεση ήχων και προϋποθέτει ικανότητες ακουστικής διάκρισης, δεύτερον, τη σημασιολογική ανάπτυξη που συνδέεται με την κατάκτηση ορισμένου λεξιλογίου, με σκοπό να κατανοούν οι μαθητές όσα ακούν και να συμμετέχουν στο διάλογο, και τρίτον, τη συντακτική δομή που συνδέεται με τη σαφή και ακριβή χρήση των λέξεων καθώς μιλούν. Σύμφωνα με την Δροσινού-Κορέα (2017), οι δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου χρειάζεται να συμπεριλαμβάνονται στα εφαρμοσμένα διδακτικά προγράμματα, συμβάλλοντας έτσι θετικά στην εκπαιδευτική υποστήριξη της αναγνωστικής ετοιμότητας σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Άποψη που επαληθεύεται στην παρούσα έρευνα μέσω των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Δραστηριότητες που εστιάζουν στο να ακούν και να αποκωδικοποιούν οι μαθητές τις ακουστικές πληροφορίες, είτε αναγνωρίζοντας, είτε μιμούμενοι ήχους (γραμμάτων ή συλλαβών), δραστηριότητες που ωθούν τη συμμετοχή τους σε διάλογο περιμένοντας της σειρά τους, αλλά και δραστηριότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης, είτε διηγούμενοι και εκφραζόμενοι μπροστά σε άλλους, είτε χρησιμοποιώντας σωστά επίθετα ή ρήματα, ενισχύουν την αναγνωστική ετοιμότητα των συγκεκριμένων μαθητών στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης προϋποθέτει από τους μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες προφορικού λόγου, όπως δεξιότητες ακρόασης για τη προφορική αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση κάθε λέξης σε φωνημικές μονάδες, αλλά και δεξιότητες κατανόησης, ώστε να κατανοούν τη σημασία κάθε λέξης (Πόρποδας, 2002). Εύρημα που επαληθεύεται στην παρούσα έρευνα, αφού οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες σημείωσαν ικανοποιητικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης, ακούγοντας τον ρυθμικό ήχο των γραμμάτων από τον εκπαιδευτικό, ηχογραφώντας και μιμούμενοι τη δική τους φωνή, καθώς και αξιοποιώντας ΟΕΔ για την κατανόηση λέξεων.

Σύμφωνα με έρευνα της Hettiarachchi (2016), στο άρθρο της για τις δεξιότητες αφήγησης γεγονότων, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες προφορικού λόγου, όπως συμμετοχή σε διάλογο με σαφή και ακριβή έκφραση, μέσω διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων. Στη μεθοδολογία της έρευνας συμμετείχαν 30 μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ηλικίας 3 έως 15 ετών, στους οποίους εφαρμόστηκε μια εκπαιδευτική στρατηγική για την ενίσχυση προφορικής έκφρασης μέσω του προγράμματος της χρωματιστής σημασιολογίας

(Colorful Semantics), με σκοπό την απόκτηση του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής των προτάσεων. Αυτή η διδακτική προσέγγιση βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο και να απαντούν στις βασικές ερωτήσεις (όπως ποιος; τι; πού; γιατί;) προσδιορίζοντας τους όρους μιας πρότασης. Η δομή της πρότασης οπτικοποιείται χρωματικά σε κάρτες και κάθε μία κάρτα αντιστοιχεί σε ένα μέρος του λόγου (ουσιαστικά, ρήματα, επιρρήματα, επίθετα κ.α.). Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο κάνουν σωστές νοηματικά επιλογές καρτών, για να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να παράγουν ορθά δομημένες προτάσεις. Παρόμοια οι μαθητές στην παρούσα έρευνα σημείωσαν πρόοδο σε αντίστοιχες δεξιότητες αναγνωστικής ετοιμότητας, απαντώντας σε ερωτήσεις που ενίσχυαν τις δεξιότητες συμμετοχής τους σε διάλογο και τις δεξιότητες της σαφούς και ακριβούς έκφρασης. Οι Sanders και Erickson (2018), στο άρθρο τους για τη διδακτική υποστήριξη των ικανοτήτων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης, υποστηρίζουν ότι μπορούν να ενισχυθούν οι δεξιότητες σαφούς και ακριβούς προφορικής τους έκφρασης, με σκοπό την υποστήριξη της αναγνωστικής τους ετοιμότητας. Στην έρευνα τους εξέτασαν κατά πόσο 39 μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 13,11 έτη μπορούν να ανταποκριθούν ή όχι σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου παρατηρώντας μια εικόνα (δηλαδή ποιος; τι; πού;) και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απαιτούσαν ικανότητες αφηρημένης σκέψης (δηλαδή «πότε;» «γιατί;» «πώς;»). Ακόμα, διερεύνησαν κατά πόσο η παρουσία της εικόνας επηρέασε τις επιδόσεις τους. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά στο 89% των ερωτήσεων κλειστού τύπου και στο 56% ερωτημάτων ανοιχτού τύπου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συμμετέχοντες είχαν περισσότερες δυσκολίες σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς η απάντηση απαιτεί μία φράση και όχι μόνο μία λέξη. Στην παρούσα διδακτορική διατριβή αποδείχθηκε ότι οι μαθητές κατανοούν κείμενα, εκτελώντας με επιτυχία δραστηριότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης, απαντώντας σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη βοήθεια μίας κινητής κάρτας με λέξη, ενώ κατάφεραν να ανταποκριθούν και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αξιοποιώντας περισσότερες κινητές κάρτες με λέξεις προκειμένου να σχηματίσουν μια φράση. Αναφορικά με την αξιοποίηση ή μη της εικόνας στην έρευνα των Sanders και Erickson, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις απαντήσεις τους παρά μόνο σε μία ερώτηση (που απαντούσε στο «γιατί;»). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εικόνα και το θέμα που απεικονίζονταν σε αυτή (μεσημεριανό γεύμα) αποτελούσε μέρος της καθημερινότητάς τους και δεν χρειαζόνταν τη βοήθεια της

εικόνας. Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, η αξιοποίηση των ΟΕΔ κρίθηκε απαραίτητη και συμπεριλήφθηκε στην ειδική διδακτική μεθοδολογία των γλωσσικών δεξιοτήτων στη ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές που υποστηρίχθηκαν είχαν μεγάλο βαθμό δυσκολίας στη μελέτη και την κατανόηση κειμένων, καθώς δεν καλούνταν απλά να κατανοήσουν μια μονοδιάστατη εικόνα αλλά διαφοροποιημένα κείμενα. Συνεπώς, οι ΟΕΔ χρησιμοποιήθηκαν ως «μαθησιακές ράμπες» προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα μαθησιακά εμπόδια και σε ορισμένες περιπτώσεις ως «αναδιαμορφωτές», προκειμένου να αποκατασταθούν μαθησιακά ελλείμματα και να συμπληρωθούν συγκεκριμένες έννοιες.

14.3. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης, με ενεργό ερευνητική και εκπαιδευτική δράση, προκύπτει ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα (21), καταγράφεται μεταβολή βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων με μέσο όρο 1 εξάμηνο φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης, γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο), ως προς τις δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας για την υποστήριξη της αναγνωστικής τους ετοιμότητας, ορίστηκε στο 13,85 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 14,14 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο ως προς τις δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας (λεπτή και αδρή κινητικότητα, προσανατολισμός στο χώρο, ρυθμός και χρόνος, πλευρίωση) και βελτίωσαν τη γλωσσική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα σε ποσοστό 5,91%. Συγκεκριμένα, η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), καθώς το ποσοστό των επιδόσεων του προσδιορίστηκε στο 23,80% για το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση), σε δεξιότητες ρυθμού, χρόνου, αδρής και λεπτής

κινητικότητας. Η ελάχιστη μεταβολή επισημάνθηκε στη μαθήτριά (10), για το σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, με τις επιδόσεις της να κυμαίνονται σε ποσοστό 1,29% σε δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο.

Με βάση τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές, με νοητικές αναπηρίες (2 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη, ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή ενότητα της ψυχοκινητικότητας, ρυθμού και χρόνου. Βελτίωσαν τις δεξιότητές τους σε ποσοστό 21,9% καλλιεργώντας τη γλωσσική τους ετοιμότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση). Ο μαθητής σημείωσε πρόοδο σε δεξιότητες ρυθμού και χρόνου σε ποσοστό 23,80%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (19^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 5,25 εξάμηνο φοίτησης (β' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών παρατηρήσεων καταχωρήθηκε στο 6,5 εξάμηνο φοίτησης (β' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, ώστε να οργανώνεται χρονικά κατανοώντας το πρόγραμμα της ημέρας, σύμφωνα με το εβδομαδιαίο και ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, μέσα από δραστηριότητες χρονικής και ημερολογιακής ακολουθίας γεγονότων. Πρόκειται για τρεις πλαστικοποιημένες κάρτες. Καθημερινά, ο μαθητής στην πρώτη κάρτα αντιστοιχίζει κινητές κάρτες με λέξεις και ΟΕΔ με βάση την ημέρα, τον μήνα, την εποχή και το έτος, όπου πραγματοποιούταν η διδακτική παρέμβαση. Στη δεύτερη κάρτα ασκήθηκε στην ταυτοποίηση χρονικών εννοιών με ΟΕΔ, στους οποίους απεικονίζονταν τα σχολικά μαθήματα, προκειμένου να κατανοεί το ωρολόγιο πρόγραμμα της ημέρας, ενώ στην τρίτη κάρτα σημείωνε κάθε φορά τη χρονική διάρκεια των μαθημάτων και των διαλειμμάτων σε οπτικοποιημένα ρολόγια. Επίσης ο μαθητής καλλιέργησε την αναγνωστική του ετοιμότητα με δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας. Αξιοποιήθηκε ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό που είχε τη μορφή μιας τρισδιάστατης αναγνωστικής μηχανής (παπουτσόκουτο), προσαρμοσμένης στις μαθησιακές του ανάγκες με σκοπό να του επιφέρει προκλητά δυναμικά ερεθίσματα, που θα τον καθιστούσαν ικανό να κατανοήσει την έννοια του

χρόνου. Ο εσωτερικός χώρος της αναγνωστικής μηχανής ήταν δομημένος σε τρία πεδία (με την αρχή, τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας). Ο μαθητής μετά από προσεκτική ακρόαση του μύθου της Ελένης από τον εκπαιδευτικό καλούταν να τοποθετεί στα πεδία από τα αριστερά προς τα δεξιά αυτοσχέδιες κινητές κάρτες με κόμικς, περιγράφοντας τα γεγονότα του μύθου με χρονική ακολουθία (Βλ. Παράρτημα 18.4.4). Ακόμα, κλήθηκε να εκτελεί δραστηριότητες ρυθμού και χρόνου καλλιεργώντας δεξιότητες αποκωδικοποίησης-κωδικοποίησης λέξεων, που σχετίζονταν με το μύθο μέσα από μια διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, εξασκήθηκε σε δραστηριότητες αναγνωστικής ταχύτητας, αντιλαμβανόμενος τις ρυθμικές κινήσεις των χεριών του εκπαιδευτικού και αναλύοντας τις συλλαβές των λέξεων χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια του (για παράδειγμα ανέλυε σε τρεις συλλαβές τη λέξη *Ελένη* χτυπώντας τρεις φορές παλαμάκια). Στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από πρωτότυπο) ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ενίσχυσε τις δεξιότητες ρυθμού και χρόνου σε ποσοστό 20%, ώστε να ρυθμίζει την αναγνωστική του ταχύτητα, καθώς και τον χρόνο, ώστε να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες του στον φάκελο εργασίας. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, προσδιορίστηκε στο 10^ο εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων ορίστηκε στο 12^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Σε κάθε διδακτική παρέμβαση καλούταν να τοποθετεί στην εσωτερική πλευρά του φακέλου εργασίας κινητές κάρτες και ΟΕΔ με την ημέρα, τον μήνα και το έτος, που αυτή υλοποιούταν. Τέλος, υπολόγιζε την ώρα που θα χρειαστεί για να εκτελέσει τις δραστηριότητές του, επισημαίνοντας με μαρκαδόρο τη χρονική διάρκεια σε οπτικοκοιμημένα ρολόγια. Αξιοποιήθηκε, επίσης, ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό που ήταν τοποθετημένο στο οπισθόφυλλο του φακέλου εργασίας. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν ένας πίνακας με το εβδομαδιαίο και ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, ώστε ο μαθητής να κατανοεί τη διαδοχικότητα των μαθημάτων του προγράμματος. Τοποθετούσε με βέλκρον σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα της εβδομάδας έναν ΟΕΔ με το εξώφυλλο του σχολικού μαθήματος που διδασκόταν κάθε φορά. Ο μαθητής ενίσχυσε σημαντικά την αναγνωστική του ετοιμότητα, εκτελώντας δραστηριότητες ρυθμού και χρόνου, μέσω διαφοροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας, αφού κάθε φορά που χρειαζόταν να τονίσει μια λέξη της

αρχαίας ελληνικής γλώσσας (όπως *νησος*) εκτελούσε ρυθμικές κινήσεις χτυπώντας τα χέρια του πάνω στο θρανίο, αποκωδικοποιώντας και κωδικοποιώντας τη λέξη σε μακρόχρονη και βραχύχρονη συλλαβή. Ωστόσο, για να κατανοήσει τη διαφορά μεταξύ των συλλαβών χρειάστηκε να ρυθμίσει την αναγνωστική του ταχύτητα ως εξής: χτυπούσε δύο φορές τα χέρια του όταν επρόκειτο για τη μακρόχρονη συλλαβή (μακρύς-συνεχής και διαρκής ήχος φωνής) και μία φορά όταν επρόκειτο για βραχύχρονη συλλαβή (σύντομος-βραχύς ήχος φωνής). Με αυτόν τον τρόπο κατάφερε να εφαρμόζει κανόνες τονισμού σε δυσύλλαβες λέξεις (Βλ. Παράρτημα 18.4.5).

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές, με νοητικές αναπηρίες (3 αγόρια) και μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη, ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Βελτίωσαν τις δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας σε ποσοστό 17,35%, καλλιεργώντας την αναγνωστική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση), ο οποίος κατάφερε να ενισχύσει δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας. Καλλιέργησε, μέσω ενός διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού προσαρμοσμένου στις μαθησιακές του ανάγκες, την ικανότητα να αντιλαμβάνεται φωνολογικά τις λέξεις. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες που αναπαριστούσαν πίνακες με κελιά. Στη μία κάρτα ο μαθητής έγραφε χρησιμοποιώντας μαρκαδόρο με χοντρή μύτη κάθε φθόγγο της λέξης (του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦ ή ΣΦΣΦΣ) σε ξεχωριστό κελί χωρίς να ξεφεύγει από το περιθώριό του. Για τα γράμματα που είχε δυσκολία ως προς τον σχηματισμό τους (όπως τα διπλά σύμφωνα) χρειάστηκε να ακολουθεί τα βέλη που του υποδείκνυαν στρατηγικές διαδρομών για το σχηματισμό τους και να ενώνει με τον μαρκαδόρο τις διακεκομμένες γραμμές ή να ολοκληρώνει ημιτελείς φθόγγους. Κατάφερε να σχηματίζει τα γράμματα ορισμένων λέξεων (του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦΣΦ, όπως η λέξη *καράβι*) με τη βοήθεια μιας δεύτερης πλαστικοποιημένης κάρτας στην οποία απεικονιζόταν ένας πίνακας. Ο μαθητής μετακινούσε από κελί σε κελί του πίνακα ένα ορθογώνιο χάρτινο πλαίσιο, ώστε να αντιλαμβάνεται το περιθώριο, τηρώντας τα όρια του γραφικού χώρου. Παρόμοια, για την ενίσχυση της λεπτής του κινητικότητας

αξιοποιήθηκε μια τρίτη πλαστικοποιημένη κάρτα με έναν πίνακα. Στην πρώτη γραμμή του πίνακα ήταν γραμμένη ολόκληρη μια λέξη. Στις επόμενες γραμμές αφαιρούνταν σταδιακά όλο και περισσότερα γράμματα της λέξης και ο μαθητής καλούνταν να συμπληρώσει τα κελιά (Βλ. Παράρτημα 18.4.4). Τέλος, δημιουργήθηκε μια πλαστικοποιημένη κάρτα, που περιείχε έναν πίνακα με τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη ο μαθητής καλούνταν να παρατηρεί προσεχτικά σταθερές κάρτες με λέξεις. Στη δεύτερη στήλη προσπαθούσε να αντιστοιχίσει τις σταθερές με αντίστοιχες κινητές κάρτες λέξεων, ενώ στην τρίτη στήλη χρειάστηκε να αποτυπώνει γραπτώς τις λέξεις, τηρώντας τα περιθώρια του γραφικού χώρου.

Στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων, «Οδύσεια», ο μαθητής 13 ετών, με ειδικές δυσκολίες μάθησης και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ενίσχυσε την αναγνωστική του ετοιμότητα βελτιώνοντας τις δεξιότητες της αδρής και λεπτής του κινητικότητας σε ποσοστό 1,81%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (16^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 13,75 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών παρατηρήσεων προσδιορίστηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας, για να κατορθώσει ο μαθητής να γράφει μεταξύ των γραμμών του τετραδίου. Απαντούσε σε ερωτήσεις κατανόησης του διαφοροποιημένου κειμένου γράφοντας σε διάστημα ανάμεσα σε δύο χάρακες και ακολούθως ανάμεσα σε γραμμές με έντονο χρώμα σε κανονική απόσταση με πύκνωση ή αραιώση. Ασκήθηκε σε δεξιότητες της αδρής και λεπτής κινητικότητας, συμπληρώνοντας τις καταλήξεις των ρημάτων και των επιθέτων με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού προσαρμοσμένου στις μαθησιακές του ανάγκες. Πρόκειται για μια πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία ήταν τοποθετημένο το θέμα ενός ρήματος και δίπλα υπήρχαν χαρτάκια σημειώσεων (ενωμένα στο πάνω μέρος με αυτοκόλλητη ταινία). Ο μαθητής κλήθηκε να γράφει τις καταλήξεις των προσώπων του ρήματος σε μεγάλα και ακολούθως σε μικρότερα χαρτάκια, χωρίς να ξεπερνά τα περιθώρια του γραφικού χώρου. Με τον ίδιο τρόπο κατάφερε να γράφει τις καταλήξεις των επιθέτων κατά γένος και αριθμό σε ορισμένο πλαίσιο χωρίς να ξεφεύγει από τα περιθώρια του γραφικού χώρου με τη βοήθεια κάρτας, πάνω στην οποία ήταν γραμμένο το θέμα των επιθέτων, και η οποία μπορούσε να κινείται κατά μήκος του πλαισίου και να προσαρμόζεται δίπλα στις

καταλήξεις (Βλ. Παράρτημα 18.4.3). Επίσης βελτιώθηκε, ασκούμενος σε δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας μέσω δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης. Κάθε φορά που ολοκλήρωνε ένα γραπτό κείμενο, συμπλήρωνε μια λίστα ελέγχου, ώστε να παρεμβαίνει ξανά στο κείμενο, σχηματίζοντας εκ νέου γράμματα με σωστό προσανατολισμό μέσα στο ορισμένο περιθώριο γραφικού χώρου. Στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (από πρωτότυπο) ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ασκήθηκε στην αναγνωστική ετοιμότητα με νευροαναπτυξιακές δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, που περιελάμβανε μια πλαστικοποιημένη κάρτα, η οποία περιείχε ένα πίνακα με δυο κελιά. Στη συγκεκριμένη κάρτα ήταν τοποθετημένο ένα κορδόνι με δύο χάντρες (μια χάντρα σε παραλληλόγραμμο σχήμα που αντιστοιχούσε στη μακρόχρονη συλλαβή και μια χάντρα σε σχήμα σφαίρας για τη βραχύχρονη συλλαβή). Ο μαθητής αποκωδικοποιούσε και κωδικοποιούσε στον πίνακα δισύλλαβες λέξεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, αναλύοντάς τες φωνητικά σε συλλαβές στα αντίστοιχα κελιά με τη βοήθεια των δύο χαντρών (Βλ. Παράρτημα 18.4.5).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα ο μαθητής 17 ετών, με ορθοπαιδικά και νευρολογικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), σημείωσε θετική μεταβολή ως προς τις επιδόσεις του στη γραφή για το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από πρωτότυπο), με διαφοροποιημένες δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας σε ποσοστό 1,49%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 16,75 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταγράφηκε στο 17^ο εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Κατάφερε να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης, γράφοντας ανάμεσα σε γραμμές τετραδίου με τη βοήθεια ΟΕΔ, οι οποίοι υποδείκνυαν το μέγεθος και την απόσταση που χρειαζόταν να τηρεί μεταξύ των γραμμάτων. Ακόμα, βελτίωσε τη μορφή των γραμμάτων του ασκούμενος σε τομές συντεταγμένων με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, όπως σταυρόλεξα.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, ο μαθητής 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ), ανταποκρίθηκε στην ανάγνωση και

γραφή με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Βελτίωσε τις δεξιότητες πλευρίωσης σε ποσοστό 1,81%, καλλιεργώντας την αναγνωστική και γραπτή ετοιμότητα. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (14^ο εξάμηνο φοίτησης) ορίστηκε στο 13,75 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών παρατηρήσεων προσδιορίστηκε στο 14^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας δημιουργήθηκε κατάλληλα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μια πλαστικοποιημένη κάρτα, η οποία περιείχε έναν πίνακα με δύο στήλες. Ο μαθητής διέκρινε και ομαδοποιούσε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα δύο ηρώων ενός λογοτεχνικού κειμένου τοποθετώντας κινητές κάρτες με λέξεις ή ΟΕΔ στην αριστερή και τη δεξιά στήλη του πίνακα (όπως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο στρατιωτών στο κείμενο με τίτλο «Γιατί;»). Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αξιοποιούσε το ίδιο παιδαγωγικό υλικό και καλούσε τον μαθητή να εντοπίζει με το αριστερό του χέρι λέξεις ή ΟΕΔ για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός ήρωα και έπειτα να τους τοποθετεί στην αριστερή πλευρά του πίνακα. Ακολούθως, του ζητούσε να τοποθετεί με το δεξί του χέρι τις λέξεις ή τους ΟΕΔ για τα εσωτερικά γνωρίσματα ενός ήρωα (όπως λυπημένος, ανυπόμονος, χαρούμενος), στη δεξιά πλευρά του πίνακα, ώστε να εξασκείται σε δεξιότητες περιγραφής προσώπων.

Με βάση τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση η μαθήτρια 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), ανταποκρίθηκε σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Βελτίωσε τις δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο σε ποσοστό 2,22%, καλλιεργώντας την αναγνωστική της ετοιμότητα μέσω της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητές της ορίστηκε στο 11,25 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταχωρήθηκε στο 11,50 εξάμηνο φοίτησης. Αξιοποιήθηκε ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές της δυσκολίες, το οποίο απαρτιζόταν από μια πλαστικοποιημένη κάρτα

πάνω στην οποία απεικονιζόταν ο χάρτης του ελλαδικού χώρου, καθώς και από ένα κορδόνι. Η μαθήτρια προσανατολιζόταν στο χάρτη με τη βοήθεια του κορδονιού έχοντας ως αφετηρία την πόλη της και ως προορισμό τον τόπο όπου ζούσε ο ήρωας του λογοτεχνικού κειμένου (όπως η Καστοριά στο λογοτεχνικό κείμενο με τίτλο «Η πολιτεία της λίμνης»). Ακόμα, κατανόησε το διαφοροποιημένο κείμενο «Το καινούργιο μου σχολείο», το οποίο συντάχθηκε προκειμένου η μαθήτρια να προετοιμαστεί για τη μετάβασή της στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Δημιουργήθηκε πλαστικοποιημένη κάρτα, η οποία αναπαριστούσε το χάρτη της πόλης στην οποία ζούσε. Η μαθήτρια αντιλήφθηκε βασικές κατευθύνσεις χωρικής οργάνωσης σε μετακινήσεις από το σπίτι έως το καινούργιο της σχολείο.

Τέλος, σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (1 κορίτσι και 3 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Βελτίωσαν τις δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο σε ποσοστό 17,35%, καλλιεργώντας τη γλωσσική τους ετοιμότητα στην ανάγνωση και την γραφή στα φιλολογικά μαθήματα. Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας οι μαθητές κατανόησαν έννοιες της ιστορικής επιστήμης, όπως ο πρώτος ελληνικός αποικισμός, μέσω διαδρομών που σχημάτισαν με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού προσαρμοσμένου στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Αποτελούνταν από μια πλαστικοποιημένη κάρτα, στην οποία απεικονιζόταν ένας χάρτης με τον Ελλαδικό χώρο και τα παράλια της Μικράς Ασίας. Αξιοποιήθηκαν επίσης τρία κορδόνια και τρεις ΟΕΔ στους οποίους αποτυπώνονταν τα ελληνικά φύλα. Οι μαθητές προσανατολιζόνταν στον χάρτη με τη βοήθεια των τριών κορδονιών, στην άκρη των οποίων ήταν τοποθετημένοι οι ΟΕΔ εκτελώντας διαδρομές κυρίως από την Ηπειρωτική Ελλάδα προς τη Μικρά Ασία με ενδιάμεσους σταθμούς τα νησιά του Αιγαίου Πελάγους (Βλ. Παράρτημα 18.4.8). Τέλος χρησιμοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, για να κατανοήσουν και να περιγράψουν βασικά γνωρίσματα της Μινωικής περιόδου μέσα από δραστηριότητες προσανατολισμού στο χώρο. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονιζόταν ένα μινωικό ανάκτορο. Οι μαθητές καλούταν να τοποθετήσουν με βέλκρον κινητές κάρτες με λέξεις (όπως δωμάτια ή μεγάλη αυλή) ή ΟΕΔ (που απεικόνιζαν τοιχογραφίες ή διαδρόμους) σε συγκεκριμένα σημεία του ανακτόρου. Με

αυτό τον τρόπο οι μαθητές κατανόησαν την κτηριακή πολυμορφία του μινωικού ανακτόρου (Βλ. Παράρτημα 18.4.9).

Στο σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές κατανόησαν το περιεχόμενο παραγράφων με δεξιότητες που ενίσχυσαν τον προσανατολισμό τους στο χώρο σε ποσοστό 1,39%. Συγκεκριμένα, κατάφεραν να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία μιας παραγράφου με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού προσαρμοσμένου στις μαθησιακές τους ανάγκες, με προκλητά δυναμικά ερεθίσματα, τα οποία τους βοηθούσαν να δομήσουν χωροταξικά ένα γραπτό κείμενο. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες, στις οποίες απεικονιζόταν ένα σάντουιτς, ένα πολυώροφο σπίτι και οριζόντιες γραμμές τετραδίου. Σε αρχικό στάδιο, οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετούν κινητές κάρτες με προτάσεις ή να γράφουν τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες και την κατακλείδα μιας παραγράφου στα αντίστοιχα επίπεδα του σάντουιτς, ώστε να κατανοήσουν τον τεμαχισμό της (Βλ. Παράρτημα 18.4.10). Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές ακολούθησαν την ίδια διαδικασία αξιοποιώντας την πλαστικοποιημένη κάρτα με το πολυεπίπεδο σπίτι, η μορφή του οποίου προσέγγιζε περισσότερο τη μορφή ενός φύλλου από τετράδιο. Στο τρίτο και τελικό στάδιο, οι μαθητές κατάφεραν να συντάξουν μια παράγραφο πάνω σε κάρτα με τις οριζόντιες γραμμές. Ακόμα χρησιμοποιήθηκε παιδαγωγικό υλικό, όπως μια πλαστικοποιημένη κάρτα, προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να οργανώνονται χωρικά και δομικά συντάσσοντας τους όρους μιας πρότασης. Στην κάρτα αυτή απεικονιζόταν ένας πίνακας με τρεις στήλες τιτλοφορούμενες με τα ερωτήματα «Ποιος;» «κάνει;» «Τι;» (Βλ. Παράρτημα 18.4.7). Οι μαθητές καθοδηγούνταν να τοποθετούν σωστά τα μέρη του λόγου με κινητές κάρτες λέξεων ή ΟΕΔ από τα αριστερά προς τα δεξιά σχηματίζοντας επιχειρήματα με σωστή προτασιακή δομή προκειμένου να υποστηρίξουν θεματικές ενότητες εκθέσεων (όπως η διαφήμιση).

Πίνακας 21. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητα

<p align="center">Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας (αδρή και λεπτή κινητικότητα, προσανατολισμός στο χώρο, ρυθμός και χρόνος, πλευρίωση) για την υποστήριξη της γλωσσικής ετοιμότητας</p>								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Έτος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές (%)	Σημαντικές μεταβολές	Διαφοροποίηση σε σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	11,25	11,25	11,50	2,22	Προσανατολισμός στο χώρο	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	16,75	17	17	1,49	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	13,75	13,75	14	1,81	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	5,25	6	6,5	23,80	Ρυθμός - χρόνος/αδρή και λεπτή κινητικότητα	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	10	11,25	12	20	Ρυθμός-χρόνος/αδρή και λεπτή κινητικότητα	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	13,75	14	14	1,81	Πλευρίωση	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	16,75	16,75	17	1,49	Προσανατολισμός στο χώρο	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	12,75	13,25	13,25	3,92	Προσανατολισμός στο χώρο	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	19	19	19,25	1,31	Προσανατολισμός στο χώρο	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	19,25	19,25	19,50	1,29	Προσανατολισμός στο χώρο	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Σύνολο (10 μαθητές)	15,4	18,8	13,85	14,15	14,44	5,91	Μέγιστη μεταβολή: Ρυθμός - χρόνος /αδρή και λεπτή κινητικότητα Ελάχιστη Μεταβολή: Προσανατολισμός στο χώρο	Μέγιστη μεταβολή: Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση) Ελάχιστη Μεταβολή: Νέα Ελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι ομάδες των ενηλίκων εμφανίζονται θετικές ως προς τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ», επειδή οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας βελτιώνουν την αναγνωστική και γραπτή ετοιμότητα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα ευρήματα στον πίνακα (22), οι αντιλήψεις των ενηλίκων συγκλίνουν με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι θετικές ως προς τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας, αφού οι μέσοι όροι τους είναι μεγαλύτεροι του 3,50. Το αποτέλεσμα του t-test είναι στατιστικά σημαντικό ($t=-3,437$, $df=118$, $p<0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται στον πληθυσμό, με πιθανότητα 95%. Η τιμή t είναι αρνητική, καθώς ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης, $4,31 < 4,58$, γεγονός που σημαίνει ότι η δεύτερη ομάδα εμφανίζεται πιο θετική ως προς τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας.

Πίνακας 22. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων της ψυχοκινητικότητας με τις γλωσσικές δεξιότητες

Άξονας	Δημογραφικό στοιχείο	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	Df	p -value
Σχέση ψυχοκινητικότητας με γλωσσικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης	83	4,31	0,40	-3,437	118	0,001
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης	37	4,58	0,36			

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνεται ότι με τις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας, που εφαρμόζονται με το παιδαγωγικό εργαλείο «ΣΑΔΕΠΕΑΕ», υποστηρίζονται αποτελεσματικά οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξης της αναγνωστικής ετοιμότητας σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες χρειάζεται να περιλαμβάνει πολυαισθητηριακές ασκήσεις, στοχεύοντας στην ανάπτυξη και ωρίμανση των αναπτυξιακών τους

δεξιοτήτων, όπως αυτές της ψυχοκινητικότητας, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Η ΕΑΕ υποστηρίζει τους μαθητές, μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας, ως προς την καλλιέργεια γραφοκινητικών δεξιοτήτων από τη προσχολική ηλικία έως την ενήλικη ζωή τους, συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό της γλωσσικής και νοητικής τους συγκρότησης (Τραυλός, 1998). Οι στοχευμένες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας συνδέονται με ασκήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, ώστε οι μαθητές να τηρούν τα αναγκαία περιθώρια και αποστάσεις καθώς γράφουν, ακόμα ασκήσεις για την υποστήριξη δεξιοτήτων ρυθμού και χρόνου ενισχύοντας τη φωνολογική τους αντίληψη (όπως η ανάλυση συλλαβών με τον χτύπο των χεριών), ασκήσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο (όπως δραστηριότητες κατάκτησης στρατηγικών διαδρομών για τη γραφή), καθώς και με ασκήσεις για τη βελτίωση της πλευρίωσής τους, προκειμένου να οργανώνουν τις σχολικές εργασίες και δραστηριότητες (Δροσινού-Κορέα, 2017· Χρηστάκης, 2000). Τα παραπάνω βιβλιογραφικά ευρήματα συγκλίνουν με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την John (2013), οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας αποτελούν προϋπόθεση για την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Η γραφή απαιτεί επιδέξιες κινήσεις των δακτύλων του χεριού και ικανότητα συντονισμού χεριού-ματιού. Η ανάγνωση προϋποθέτει λεπτές κινήσεις του στόματος, που ελέγχουν τον ρυθμό και την ταχύτητα παραγωγής ήχων, καθώς και λεπτομερείς κινήσεις όρασης, που ρυθμίζουν την προσοχή και την κίνηση των ματιών για τη παρακολούθηση των γραμμάτων και των λέξεων. Επίσης, για την κατάκτηση της ανάγνωσης απαιτείται η εξάσκηση δεξιοτήτων πλευρίωσης, που επιτρέπουν στους μαθητές να διασχίσουν οπτικά το κείμενο από πάνω προς τα κάτω και από τα αριστερά προς τα δεξιά. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρεται σε παιδαγωγικούς τρόπους υποστήριξης δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Προτείνει την τροποποίηση των εργαλείων γραφής με την αξιοποίηση βοηθητικών λαβών (όπως σφουγγαράκι από καουτσούκ), οι οποίες τοποθετούνται στο μολύβι και διευκολύνουν τους μαθητές να γράφουν αξιοποιώντας την τριποδική λαβή. Η χρήση μαρκαδόρων είναι μία ακόμα διαφοροποιημένη παιδαγωγική πρόταση

για τους μαθητές, καθώς τους βοηθά να σχεδιάζουν καταβάλλοντας λιγότερη δύναμη στα χέρια. Μια ακόμα διαφοροποιημένη παιδαγωγική πρακτική είναι η τροποποίηση της επιφάνειας του χαρτιού. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν σε μία λεία επιφάνεια, όπως ο πλαστικοποιημένος πίνακας, τον οποίο τον τοποθετούν κάθετα στο θρανίο στηρίζοντας το χέρι τους και εξοικονομώντας δύναμη. Η επισήμανση έντονων γραμμών στο φύλλο του τετραδίου βοηθά τους μαθητές να τηρούν τα περιθώρια του γραφικού χώρου, ενώ για την ανάγνωση ενδείκνυται να αξιοποιούνται κάρτες που έχουν ένα διαφανές παράθυρο στο κέντρο, το οποίο επισημαίνει τη γραμμή του κειμένου που χρειάζεται να διαβάσουν οι μαθητές. Οι προαναφερθείσες διαφοροποιημένες παιδαγωγικές τροποποιήσεις επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Ο Datchuk (2015) αναφερόμενος στην εφαρμογή πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας για την υποστήριξη δεξιοτήτων γραφοκινητικότητας τονίζει τέσσερα στάδια που καλείται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός: (α) αναγνώριση προβλήματος, λαμβάνοντας υπόψη πρόσφατα γραπτά ντοκουμέντα των μαθητών, (β) εντοπισμός των ελλειμματικών δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας, αξιολογώντας το μέγεθος, την ένταση, την απόσταση και το σχήμα των γραμμών, την ορθογραφία και την ταχύτητα της γραφής, (γ) σχεδιασμός διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού αξιοποιώντας οπτικά ερεθίσματα, όπως βέλη και διακεκομμένες γραμμές που καθοδηγούν τους μαθητές προς τον ορθό σχηματισμό των γραμμάτων, τα οποία σταδιακά μειώνονται, ενώ προτείνεται και η σταδιακή αφαίρεση γραμμάτων μιας λέξης, τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές. Επίσης αποτελεσματικές θεωρούνται και δραστηριότητες αδρής κινητικότητας για την ενδυνάμωση των μυών του χεριού, όπως πλάσιμο με πηλό ή εντοπισμός γραμμάτων μέσα σε δοχείο με ρύζι ή άμμο. (δ) η εφαρμογή του προγράμματος διάρκειας δεκαπέντε λεπτών και η αξιολόγησή του. Οι Grace και συν. (2018) σε άρθρο τους αναφέρουν επίσης ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας μέσω της μεθόδου κάλυψης, αντιγραφής και σύγκρισης. Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές παρατηρούν μια λέξη στην πρώτη στήλη ενός πίνακα, έπειτα καλύπτουν τη λέξη και την αποτυπώνουν γραπτώς στην επόμενη στήλη, ενώ στο τέλος συγκρίνουν τις λέξεις προβαίνοντας σε διορθώσεις ορθογραφίας και μορφολογίας. Τέλος, σύμφωνα με τους

ίδιους ερευνητές, η βελτίωση των δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας προϋποθέτει την αυτοαξιολόγηση μέσω λιστών ελέγχου από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι εκτιμούν και διορθώνουν το γραπτό τους κείμενο.

14.4. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης με ενεργό ερευνητική και εκπαιδευτική δράση, προκύπτει ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα (23), καταγράφεται μεταβολή βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων με μέσο όρο τα 3 εξάμηνα φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης, γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο), ως προς τις δεξιότητες των νοητικών ικανοτήτων για την υποστήριξη της αναγνωστικής τους ετοιμότητας, ορίστηκε στο 11,46 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 14,23 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο ως προς τις δεξιότητες των νοητικών ικανοτήτων (οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη και συλλογισμοί) υποστηρίζοντας τη γλωσσική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα σε ποσοστό 25,6%. Συγκεκριμένα, η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), καθώς το ποσοστό της βελτίωσής του προσδιορίστηκε στο 94% για το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση), σε δεξιότητες οπτικής και λειτουργικής μνήμης. Η ελάχιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (7), για το σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, με τις επιδόσεις του να κυμαίνονται σε ποσοστό 3,9%, σε δεξιότητες συγκέντρωση προσοχής.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση του Λυκείου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (3 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,3 έτη ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Βελτίωσαν τις δεξιότητες παραγωγής και διατύπωσης συλλογισμών σε ποσοστό 11,37%, ενισχύοντας την αναγνωστική τους ετοιμότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτέλεσε ο μαθητής 17 ετών, με ορθοπεδικά και νευρολογικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο οποίος ενίσχυε δεξιότητες παραγωγής συλλογισμών σε ποσοστό 15%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 13,33 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 15,33 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, το οποίο προσέφερε προκλητά δυναμικά ερεθίσματα, ώστε να δομείται η σκέψη του και να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης διαφοροποιημένου κειμένου. Πρόκειται για μια πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονιζόταν ένας γραφικός οργανωτής με πλαίσια, που παρουσίαζαν συγκριτικά πληροφορίες (ομοιότητες και διαφορές) από το κείμενο. Ο μαθητής, προκειμένου να περιγράψει τις συνθήκες του εμφυλίου πολέμου (μεταξύ των δημοκρατικών και ολιγαρχικών παρατάξεων) στην Κέρκυρα, στην αρχή του Πελοποννησιακού Πολέμου, κλήθηκε να ομαδοποιήσει, να διακρίνει και να τοποθετήσει κινητές κάρτες με λέξεις ή ΟΕΔ στα πλαίσια, σχετικά με τις περιοχές στρατηγικής σημασίας που κατέλαβε (ακρόπολη, αγορά, Υλλαϊκό λιμάνι) και με την τακτική που ακολούθησε η καθεμία από τις δύο παρατάξεις. Ακόμα, δημιουργήθηκε πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονιζόταν ένα σχεδιάγραμμα με δύο κύκλους που τέμονταν και δημιουργούσαν ένα κοινό πεδίο, ώστε ο μαθητής να παράσχει συλλογισμούς και να καταλήξει σε συμπεράσματα αναφορικά με την ερώτηση γιατί κατέφθασαν οι Αθηναίοι και οι Κορίνθιοι πρέσβεις στην Κέρκυρα στη διάρκεια του Πελοποννησιακού Πολέμου (Βλ. Παράρτημα 18.4.2). Ο μαθητής κλήθηκε να τοποθετήσει στο κοινό πεδίο του σχεδιαγράμματος τον ΟΕΔ που απεικόνιζε το νησί, ενώ στο αριστερό και δεξί κύκλο τοποθέτησε με βέλκρον κινητές κάρτες με λέξεις ή ΟΕΔ, περιγράφοντας τα κίνητρα των δύο συμμάχων. Στο σχολικό μάθημα της ιστορίας, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 16 έτη ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές

δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής ενότητας των νοητικών ικανοτήτων «παραγωγή και διατύπωση συλλογισμών». Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές τους ανάγκες, προκειμένου να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες σε διαφοροποιημένα κείμενα, όπως η κοινωνική οργάνωση των πόλεων κατά τον πρώτο ελληνικό αποικισμό. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες οι οποίες απεικόνιζαν πίνακες σε μορφή κλίμακας, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την ιεραρχία των κοινωνικών τάξεων. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν αυτούς τους πίνακες συλλογισμών, τοποθετώντας με βέλκρον κινητές κάρτες λέξεων ή ΟΕΔ, ώστε να περιγράψουν τα μέλη από τα οποία αποτελούνταν μια κοινωνία (όπως, άριστοι, πλήθος, δημιουργοί και δούλοι) (Βλ. Παράρτημα 18.4.8). Ακολούθως, διαμόρφωναν παρόμοιους πίνακες στο τετράδιο, ως πρότυπα στρατηγικών σκέψης, καταλήγοντας σε συμπεράσματα, όπως η κοινωνική διαστρωμάτωση, τα οποία περιέγραφαν σε κείμενο (Βλ. Παράρτημα 18.4.9). Σύμφωνα με τις καταγραφές παιδαγωγικού αναστοχασμού στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές κατάφεραν μέσω αυτής της διαδικασίας να αποκτήσουν ορισμένο λεξιλόγιο στο μάθημα της ιστορίας και να λειτουργούν αυτόνομα ως προς την οργάνωση και συμπλήρωση δικών τους πινάκων διατύπωσης και παραγωγής συλλογισμών στο τετράδιο για κάθε διαφοροποιημένο κείμενο που διάβαζαν.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (3 αγόρια και 1 κορίτσι) και μέσο όρο ηλικίας τα 13,5 έτη ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές περιοχές των νοητικών ικανοτήτων. Βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, ως προς τη συγκέντρωση της προσοχής τους σε ποσοστό 20,19%, καλλιεργώντας την αναγνωστική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα. Τα διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά, όπως η τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο) ή ο φάκελος εργασίας, δομούνταν με προκλητά δυναμικά οπτικά, ακουστικά, οπτικο-ακουστικά ή απτικά ερεθίσματα, που αποτυπώνονται με οπτικοποιήσεις σε σταθερές και κινητές κάρτες, όπως είναι οι ΟΕΔ με τα αγαπημένα αντικείμενα των μαθητών, τα οποία τους ωθούσαν να επικεντρώνουν τη λειτουργία των αισθήσεών τους σε αυτό που καλούνταν να κάνουν. Η επιλογή των ΟΕΔ που διάβηκαν τη μαθησιακή διαδικασία γινόταν τις περισσότερες φορές με βάση τις

μαθησιακές τους ανάγκες και τις αγαπημένες τους ασχολίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτέλεσε η μαθήτρια 14 ετών με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση βαθμίδα για το σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ενίσχυσε τη συγκέντρωση προσοχής της σε ποσοστό 7,58%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 8,83 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών παρατηρήσεων καταχωρήθηκε στο 9,5 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Οι φάκελοι εργασίας και οι τρισδιάστατες αναγνωστικές μηχανές που αξιοποιήθηκαν συνοδεύονταν από ΟΕΔ που απεικόνιζαν τον αγαπημένο της ήρωα, Χάρι Πότερ. Η κατασκευή μαριονετών με έμπνευση από διαφοροποιημένα κείμενα ή τα αυτοσχέδια κόμικς (όπως το κόμικς με τίτλο «Η Ζερεθά χρειάζεται βοήθεια»), αλλά και η αξιοποίηση ρολογιού συνέβαλλαν στο να διατηρεί τη προσοχή της για ορισμένο χρόνο και συνεπώς να εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 13,3 έτη έλαβαν φακέλους εργασίας για το σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), οι οποίοι συνοδεύονταν από ΟΕΔ με τα αγαπημένα τους αντικείμενα ή ζώα (όπως τα παιχνίδια κατασκευής από τουβλάκια Lego και το αγαπημένο κατοικίδιο σκυλί ράτσας λαμπραντόρ), προκειμένου να εντείνουν την προσοχή τους (Βλ. Παράρτημα 18.4.6). Τα διαφοροποιημένα κείμενα για την κατανόηση γραμματικών κανόνων εμπλουτίστηκαν με ΟΕΔ, οι οποίοι επιλέχθηκαν με βάση τις αγαπημένες τους ασχολίες (όπως το κείμενο με τίτλο: «Το μπάσκει και οι συλλαβές»), ενώ διδάχθηκαν λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία έδιναν στον ερευνητή – εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να τα διαφοροποιήσει επιλέγοντας ΟΕΔ από τα αγαπημένα τους ηλεκτρονικά παιχνίδια (όπως το λογοτεχνικό κείμενο με τίτλο «Γιατί» και η αξιοποίηση ΟΕΔ από το ηλεκτρονικό παιχνίδι «Fortnite») (Βλ. Παράρτημα 18.4.6). Ακόμα, στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) ο μαθητής 13 ετών, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ενίσχυσε την εικόνα του, ως προς τη συγκέντρωση προσοχής σε ποσοστό 14,96%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (16^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 11,16 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος

των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 14,96 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, όπως ο φάκελος εργασίας, ο οποίος συνοδευόταν από τον αγαπημένο του χαρακτήρα και βασικό πρωταγωνιστή μιας σειράς, τον Sonic (Sonic the Hedgehog), καθώς επίσης και από μια δραστηριότητα που έλαβε τη μορφή αμοιβής. Κάθε φορά που συγκεντρωνόταν και εμπλεκόταν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, είχε ελεύθερο χρόνο για να σχεδιάζει ό, τι επιθυμούσε (καθώς η ζωγραφική ήταν η αγαπημένη του ασχολία).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, φάνηκε ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (1 αγόρι και 1 κορίτσι) με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη σημείωσαν θετική μεταβολή σε ποσοστό 4,54%, ως προς την επίδοσή τους σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Ενίσχυσαν τη συγκέντρωση της προσοχής τους, ώστε να εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες διατηρούσαν την προσοχή τους για όσο διαρκούσε η διδακτική παρέμβαση, καθώς στο φάκελο εργασίας καλούνταν κάθε φορά να τοποθετούν δίπλα στην ημερομηνία το αγαπημένο τους αντικείμενο (όπως ένα κινητό τηλέφωνο και μπλοκ ζωγραφικής), το οποίο αποτέλεσε ένα είδος κινήτρου για να εμπλέκονται ενεργά στο μάθημα. Τέλος, οι ΟΕΔ που αξιοποιήθηκαν για την κατανόηση των διαφοροποιημένων κειμένων επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα βιώματά τους, όπως η ενασχόληση με τη ζωγραφική και το θέατρο (Βλ. Παράρτημα 18.4.10).

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτοκόλλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (2 αγόρια) και μέσο όρο ηλικίας τα 15 έτη ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σε δεξιότητες οπτικής μνήμης σε ποσοστό 62,85%, καλλιεργώντας την αναγνωστική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα. Ενδεικτικά, στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), ενίσχυσε τις δεξιότητές οπτικής μνήμης σε ποσοστό 94%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και

υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (19^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε το 2,66 εξάμηνο φοίτησης (α' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 5,16 εξάμηνο φοίτησης (β' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό με προκλητά δυναμικά ερεθίσματα, ώστε να αποκτήσει ένα ορισμένο οπτικό λεξιλόγιο. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονιζόταν πίνακας με τρεις στήλες. Ο μαθητής στην πρώτη στήλη κλήθηκε να παρατηρεί με προσοχή σταθερές κάρτες με λέξεις σχετικές με το μύθο της Ελένης. Στη δεύτερη στήλη συγκέντρωνε τη προσοχή του στους αντίστοιχους ΟΕΔ που επεξηγούσαν νοηματικά τις λέξεις. Ακολούθως, κάλυπτε με το χέρι του τη δεύτερη στήλη και προσπαθούσε να αντιστοιχεί τις σταθερές κάρτες με όσο το δυνατόν περισσότερες αντίστοιχες κινητικές κάρτες λέξεων και με λιγότερους ΟΕΔ τοποθετώντας τα στην τρίτη στήλη. Με αυτό τον τρόπο κατάφερε να κατανοεί και να θυμάται των περιεχόμενο ορισμένων οπτικών λέξεων, οι οποίες αξιοποιούνταν συνδυαστικά σε μικρά κείμενα, όπως κόμικς, για να κατανοεί τον μύθο. Αξιοποιήθηκαν επίσης ΟΕΔ με τον ίδιο τον μαθητή, προκειμένου να θυμάται κανόνες συμπεριφοράς με βιωματικό τρόπο. Στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο), ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας) ενίσχυσε αντιλήψεις οπτικού ρυθμού σε ποσοστό 31,7%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 6,83 εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος καταγράφηκε στο 9^ο εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό. Πρόκειται για μια πλαστικοποιημένη κάρτα, η οποία απεικόνιζε έναν πίνακα με τέσσερα κελιά. Ο μαθητής παρατηρούσε τις συλλαβές των λέξεων που ήταν τοποθετημένες στα δύο κελιά της κάτω πλευράς του πίνακα. Ακολούθως, τοποθετούσε στα κελιά της πάνω πλευράς του πίνακα ΟΕΔ με τη μακρόχρονη και βραχύχρονη συλλαβή, τις οποίες στη συνέχεια κωδικοποιούσε με ρυθμικά χτυπήματα πάνω στο θρανίο. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής, κατά την οπτική σάρωση, επεσήμανε την οπτική ακολουθία των συλλαβών και των ΟΕΔ με ρυθμικές κινήσεις. Αυτό το διαφοροποιημένο υλικό με τα προκλητά δυναμικά ερεθίσματα βοήθησε τον μαθητή να θυμάται τον εξής οπτικό συνδυασμό: όταν τονίζεται η μακρόχρονη παραλήγουσα μπροστά από βραχύχρονη λήγουσα παίρνει περισπωμένη. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές

του ανάγκες, ώστε να θυμάται οπτικά πώς τονίζονται ορισμένες λέξεις, όπως *κύμα* ή *κόνωψ*. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες στις οποίες είχαν αποτυπωθεί δισύλλαβες λέξεις. Στην πάνω πλευρά των λέξεων ήταν τοποθετημένος ο αντίστοιχος ΟΕΔ που συνδεόταν νοηματικά με τις λέξεις, όπως το κύμα και το κουνούπι. Οι τόνοι ήταν οπτικοποιημένοι και εκφράζονταν με συγκεκριμένα σύμβολα, η οξεία με τη μύτη του κουνουπιού και η περισπωμένη με κυματοειδή μορφή. Ο μαθητής καλούνταν να τοποθετήσει το κατάλληλο τόνο στη σωστή συλλαβή προκειμένου να συμπληρώσει τον ΟΕΔ (Βλ. Παράρτημα 18.4.5).

Ακόμα, με βάση τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ανταποκρίθηκε σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές περιοχές των νοητικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, βελτίωσε τις επιδόσεις του σε δεξιότητες ακουστικής μνήμης, καλλιεργώντας την αναγνωστική του ετοιμότητα στο σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση τις νέες τεχνολογίες, όπου ο μαθητής επαναλάμβανε με σωστή σειρά την ακουστική ακολουθία των ήχων από τις συλλαβές που εκφώνουσε ο ερευνητής-εκπαιδευτικός. Η οπτικοακουστική του αντίληψη ενισχύθηκε με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, όπως η εφαρμογή «Voice Analyst Lite», η οποία προσφέρει γραφική αναπαράσταση της έντασης και της διάρκειας ενός ήχου. Ο μαθητής συνειδητοποιούσε, κατά την ακρόαση, τη διάκριση των μακρόχρονων και βραχύχρονων συλλαβών, τις οποίες επαναλάμβανε μιμούμενος την ηχογραφημένη δική του φωνή μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής. Ταυτόχρονα παρατηρούσε τη διαγραμματική απεικόνιση της έντασης της φωνής του (σε decibel), διακρίνοντας τη συλλαβή που τονίζεται, καθώς και τη διαγραμματική απεικόνιση της διάρκειας της φωνής του (σε δευτερόλεπτα) και εντοπίζοντας τη διαφορά ως προς τη διάρκεια του ήχου μεταξύ της βραχύχρονης και της μακρόχρονης συλλαβής (Βλ. Παράρτημα 18.4.5).

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), ανταποκρίθηκε σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, βελτιώνοντας τις επιδόσεις του σε δεξιότητες λειτουργικής

μνήμης μέσω διαφοροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) άκουγε προσεχτικά την αφήγηση των διαφοροποιημένων κειμένων από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα παρακολουθούσε την οθόνη του υπολογιστή, όπου απεικονιζόταν ένας πίνακας με κελιά και διάσπαρτοι ΟΕΔ. Κάθε φορά που κατανοούσε τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, καλούνταν να τοποθετήσει στα κελιά του πίνακα τους ΟΕΔ, ταξινομώντας τα γεγονότα της ιστορίας με χρονική αλληλουχία.

Τέλος, στις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου για τον μαθητή 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), καταγράφηκε ότι ανταποκρίθηκε σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, βελτίωσε τις επιδόσεις τους σε δεξιότητες λογικομαθηματικής σκέψης σε ποσοστό 26,55%, καλλιεργώντας την αναγνωστική του ετοιμότητα. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 9^ο εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 11,66 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονιζόταν ένας πίνακας με δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη υπήρχαν σταθερές κάρτες με τα βασικά νοήματα ενός διαφοροποιημένου κειμένου, ενώ η δεύτερη στήλη ήταν κενή. Ο μαθητής διάβαζε το διαφοροποιημένο λογοτεχνικό κείμενο με κατάλληλους ΟΕΔ. Έπειτα καλούνταν να κάνει αντιστοιχίσεις στον πίνακα μεταξύ των βασικών νοημάτων του κειμένου (πρώτη στήλη του πίνακα) και των ΟΕΔ, που απεικόνιζαν δικές του εμπειρίες και δραστηριότητες (δεύτερη στήλη του πίνακα). Με αυτόν τον τρόπο προσέγγιζε το κείμενο βιωματικά, ώστε να το κατανοεί πιο εύκολα.

Πίνακας 23. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΑ της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) δεξιοτήτων νοητικών ικανοτήτων (οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη, συλλογισμοί) για την υποστήριξη της γλωσσικής ετοιμότητας								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Έτος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές (%)	Σημαντικές μεταβολές	Διαφοροποίηση σε σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	8,83	9,33	9,5	7,58	Συγκέντρωση προσοχής	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	13,33	14,66	15,33	15	Συλλογισμοί	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	11,16	12,33	12,83	14,96	Συγκέντρωση προσοχής	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	2,66	4,16	5,16	94	Οπτική - λειτουργική μνήμη	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	6,83	7,83	9	31,7	Συγκέντρωση προσοχής/ ακουστική – οπτική μνήμη	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	9	10,83	11,66	26,55	Λογικομαθηματική σκέψη/ συγκέντρωση προσοχής	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	16,83	17,33	17,5	3,9	Συγκέντρωση προσοχής	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	13,66	14,5	15,16	10,98	Συλλογισμοί	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	16,33	16,83	17,66	8,14	Συλλογισμοί	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	16	16,33	16,83	5,18	Συγκέντρωση προσοχής	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Σύνολο (10 μαθητές)	15,4	18,8	11,46	12,41	14,23	25,06	Μέγιστη μεταβολή: Οπτική - λειτουργική μνήμη Ελάχιστη Μεταβολή: Συγκέντρωση προσοχής	Μέγιστη μεταβολή: Αρχαία Ελληνικά Κείμενα Ελάχιστη Μεταβολή: Νέα Ελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι ομάδες των ενηλίκων εμφανίζονται θετικές ως προς τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, επειδή οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές περιοχές των νοητικών ικανοτήτων βελτιώνουν την αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα ευρήματα στον πίνακα (24), οι αντιλήψεις των ενηλίκων συγκλίνουν με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι θετικές ως προς τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων, αφού οι μέσοι όροι τους είναι μεγαλύτεροι του 3,50. Το αποτέλεσμα του t-test είναι στατιστικά σημαντικό ($t=-2,847$, $df=89$, $p<0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται στον πληθυσμό, με πιθανότητα 95%. Η τιμή t είναι αρνητική, καθώς ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης, $4,50 < 4,68$, γεγονός που σημαίνει ότι η δεύτερη ομάδα εμφανίζεται πιο θετική ως προς τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές περιοχές των νοητικών ικανοτήτων.

Πίνακας 24. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων των νοητικών ικανοτήτων με τις γλωσσικές δεξιότητες

<i>Άξονας</i>	<i>Δημογραφικό στοιχείο</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>p-value</i>
Σχέση νοητικών ικανοτήτων με γλωσσικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης	83	4,50	0,35	-2,847	118	0,005
	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	37	4,68	0,29			

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνεται ότι με τις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές περιοχές των νοητικών ικανοτήτων, που εφαρμόζονται με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, υποστηρίζονται αποτελεσματικά οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι κατάλληλες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων υποστηρίζουν τη μνήμη, την αντίληψη τη λογικομαθηματική σκέψη, την προσοχή και την παραγωγή συλλογισμών και καθορίζουν τον βαθμό

αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη νοητικών ικανοτήτων, μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της αναγνωστικής μαθησιακής διαδικασίας, καθώς αυτές επιδρούν ωφέλιμα στους μαθητές με νοητικές αναπηρίες, προκειμένου να κωδικοποιήσουν, να αποθηκεύσουν και να ανασύρουν οπτικές και ακουστικές πληροφορίες ή σύνθετες πληροφορίες. Επίσης, συμβάλλουν στη διατήρηση της συγκέντρωσης της προσοχής τους με επιλεκτικά οπτικά ερεθίσματα, καθώς και στη διατύπωση συλλογισμών συνδέοντας γνώσεις με τις βιωμένες εμπειρίες τους (Δροσινού-Κορέα, 2017). Τα δεδομένα αυτά επαληθεύτηκαν ερευνητικά στην παρούσα διατριβή για μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η Fabio (2012) αναφερόμενη στην ενδυνάμωση των γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες παρουσίασε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέσα από το οποίο ενισχύθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες μαθήτριας με νοητικές αναπηρίες η οποία βελτίωσε τις ικανότητες μνήμης, αντίληψης, παραγωγής συλλογισμών και συγκέντρωσης προσοχής. Αρχικά, η ερευνήτρια αναφέρεται σε βασικά στοιχεία ενός τέτοιου προγράμματος όπως: η άνευ όρων αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία κανόνων συμπεριφοράς για την ομαλή λειτουργία της διδακτικής παρέμβασης, με την αποφυγή λέξεων με αρνητική χροιά, η αξιοποίηση ενισχυτών για την εκδήλωση περισσότερων θετικών συμπεριφορών, ο περιορισμός κινήσεων των μαθητών ή οτιδήποτε τους αποσπά την προσοχή, η αξιοποίηση της μεθόδου μοντελοποίησης με οπτικά ερεθίσματα για την εκδήλωση επιθυμητής συμπεριφοράς, η αξιοποίηση της μεθόδου εξασθένησης της υποστήριξης με βαθμιαία λιγότερη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό με σκοπό την αυτονομία των μαθητών, η ιεραρχία στόχων και δραστηριοτήτων με κλιμακούμενη δυσκολία, με απώτερο σκοπό την αυτόματη και ταχύτερη εκτέλεση γνωστικών διεργασιών σε δραστηριότητες, ο ορισμός διδακτικών προτεραιοτήτων, ξεκινώντας από τις άμεσα αναγκαίες, και η εφαρμογή δραστηριοτήτων, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο των γνώσεων βιωματικά και να κατανοούν σταδιακά αφηρημένες έννοιες. Η ερευνήτρια παρουσιάζει μία μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με νοητικές αναπηρίες. Διδακτικός στόχος είναι να μάθει να επικοινωνεί μέσω του γραπτού λόγου. Στην πρώτη φάση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της, κατά την οποία εκτιμήθηκε ότι μπορεί να επικοινωνεί μόνο μέσω εικόνων, γι' αυτό αξιοποιήθηκαν για τη διδακτική

παρέμβαση είκοσι ΟΕΔ (όπου απεικονίζονταν οικεία πρόσωπα ή αντικείμενα), με έκταση ίση με ένα φύλλο χαρτί. Η μαθήτρια κλήθηκε να τους εντοπίζει μεταξύ άλλων οπτικών ερεθισμάτων και να τους διακρίνει, καθώς αυτοί σταδιακά μειώνονταν σε έκταση ή αντικαθιστούνταν από αντίστοιχο σχέδιο. Στη δεύτερη φάση η μαθήτρια κατάφερε, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, να συσχετίσει κάθε ΟΕΔ με το αρχικό γράμμα της αντίστοιχης λέξης, ενώ ανταποκρίθηκε με επιτυχία στο να αντιστοιχεί κάθε λέξη με ένα από τους δύο ΟΕΔ που τις δίνονταν. Έχοντας μάθει τις λέξεις οπτικά, κλήθηκε να τις κωδικοποιεί και να τις αποκωδικοποιεί σε συλλαβές, παρακολουθώντας αρχικά τον εκπαιδευτικό να κόβει με ψαλίδι τις συλλαβές των λέξεων στις κάρτες. Η μαθήτρια προσπαθούσε να εντοπίζει για κάθε λέξη την πρώτη συλλαβή και έπειτα τη δεύτερη. Στη συνέχεια, κλήθηκε να ενώσει τις συλλαβές, για να σχηματίσει μια λέξη, ενώ ο εκπαιδευτικός της έδινε για βοήθεια την πρώτη συλλαβή. Με το πέρας το παρεμβάσεων χρειάστηκε να επιλέγει μέσα από ορισμένες συλλαβές, για να σχηματίσει μια λέξη. Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε και για τη διάκριση των γραμμάτων κάθε λέξης. Η μαθήτρια μέσα από το πρόγραμμα έμαθε να συνδέει κάρτες με γράμματα και λέξεις, δομώντας προτάσεις και απαντώντας σε ερωτήσεις. Η παραπάνω διδακτική παρέμβαση με δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνταν ΟΕΔ κατάφερε, ώστε η μαθήτρια να εστιάζει την προσοχή της, να διατηρεί τη σημασία και τη μορφολογία των λέξεων στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, μέσα από δραστηριότητες λογικομαθηματικής σκέψης, οπτικής αντίληψης και παραγωγής συλλογισμών. Αυτή η εξέλιξη επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, ενισχύουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες.

14.5. Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης με ενεργό ερευνητική και εκπαιδευτική δράση, προκύπτει ότι και οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα

αποτελέσματα από την ΑΠΑ, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα (25), καταγράφεται μεταβολή βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων με μέσο όρο 2 εξάμηνα φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης: γ' Γυμνασίου, α' εξάμηνο), ως προς τις δεξιότητες της συναισθηματικής οργάνωσης για την υποστήριξη της αναγνωστικής τους ετοιμότητας, ορίστηκε στο 12,16 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 14,13 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο ως προς τις δεξιότητες της συναισθηματικής οργάνωσης (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση και συνεργασία με τους άλλους), υποστηρίζοντας την αναγνωστική τους ετοιμότητα στα φιλολογικά μαθήματα σε ποσοστό 20,77%. Συγκεκριμένα, η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), καθώς το ποσοστό των επιδόσεων σε δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους και ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για μάθηση προσδιορίστηκε στο 53,81% για το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση). Η ελάχιστη μεταβολή επισημάνθηκε στον μαθητή (7) για το σχολικό μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, με τις επιδόσεις του να κυμαίνονται σε ποσοστό 4,02% σε δεξιότητες ενίσχυσης του ενδιαφέροντός του για μάθηση.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εφαρμόστηκε δοκιμαστικά, η μαθήτριά 14 ετών, με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας), ανταποκρίθηκε σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Βελτίωσε τις δεξιότητες αναγνωστικού αυτοσυναίσθηματος σε ποσοστό 19,28% στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 8,66 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 10,33 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκαν διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά προσαρμοσμένα στις μαθησιακές της ανάγκες, τα οποία πρόσφεραν προκλητά δυναμικά και συναισθηματικά ερεθίσματα, προκειμένου να

μάθει να αποδέχεται τις δυσκολίες της στη διάρκεια του μαθήματος. Αρχικά, δομήθηκαν διαφοροποιημένα κείμενα με ΟΕΔ. Το πρώτο διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Ζητάω βοήθεια» αποτελούταν από έξι προτάσεις (γραμματοσειράς Verdana και μεγέθους 14) και 8 ΟΕΔ (Βλ. Παράρτημα 18.4.1). Η μαθήτρια κλήθηκε να διαβάσει το κείμενο και ακολούθως να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποίησε πώς αισθανόταν (ένιωθε φόβο) και πώς αντιδρούσε όταν αντιμετώπιζε δυσκολίες αναγνωστικών δεξιοτήτων στο σχολικό μάθημα (άρχισε να κλαίει ή παρέμενε αμίλητη). Επίσης, κατανόησε ότι, για να είναι χαρούμενη, θα πρέπει να σηκώνει το χέρι της και να ζητά βοήθεια από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Το δεύτερο διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Το λυπημένο κορίτσι που έγινε χαρούμενο» αποτελούταν από δέκα γραμμές (γραμματοσειράς Verdana και μεγέθους 14) και 13 ΟΕΔ. Η μαθήτρια κλήθηκε να διαβάσει το κείμενο και να κατανοήσει ότι κάθε φορά που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε ορισμένες δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων δεν χρειάζεται να κλαίει. Μπορεί είτε να παραμένει ήρεμη μετρώντας έως το δέκα, είτε να ζητά άδεια για να αποχωρεί από την τάξη, ώστε να σκεφτεί την απάντηση, ή μπορεί να δώσει μια απάντηση έστω και λανθασμένη. Ακόμα, δημιουργήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, το οποίο αποτελούταν από ένα αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι σε παπουτσόκουτο με σταθερές και κινητές κάρτες, με ερωτήσεις και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Κάθε φορά που η μαθήτρια απαντούσε σωστά στις ερωτήσεις μετακινούσε το πιόνι, προκειμένου να φτάσει στον τερματισμό. Η μαθήτρια με αυτόν τον τρόπο έμαθε να αναγνωρίζει και να χαίρεται την επιτυχία της, όταν διάβαζε ένα λογοτεχνικό κείμενο, καθώς και να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της, ώστε να αναπτύξει μαζί τους σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης. Μέσω αυτής της διαφοροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας η μαθήτρια συνειδητοποίησε τις αναγνωστικές της αδυναμίες, ως προς την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου, χωρίς να βιώνει συναισθήματα κατωτερότητας και ενίσχυσε τη θετική στάση απέναντι στον εαυτό της. Με αυτό το τρόπο αντιμετωπίστηκε η συσσωρευμένη σχολική αποτυχία και σχεδιάστηκε η μετάβαση της στην επόμενη σχολική τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, η μαθήτρια 17 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή συνοδευόμενη από νοητική καθυστέρηση (ΚΕΔΔΥ

Μεσσηνίας), ανταποκρίθηκε σε δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής μιας παραγράφου στο σχολικό μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας, με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Βελτίωσε τις δεξιότητες αυτοσυναισθήματος σε ποσοστό 16,22%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμική βάση της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (23^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες ορίστηκε στο 12,33 εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 14,33 εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές της ανάγκες, ώστε να αποδέχεται τις δυσκολίες της εν ώρα μαθήματος και μελέτης. Πρόκειται για διαφοροποιημένα κείμενα με ΟΕΔ (όπως τα κείμενα με τίτλους «Ο πόνος στην κοιλιά», «Σταματώ τη φασαρία» και «Διαγώνισμα όπως παιχνίδι») (Βλ. Παράρτημα 18.4.10). Τα κείμενα είχαν έκταση έως δώδεκα γραμμές (γραμματοσειράς Verdana και μεγέθους 14). Για την κατανόηση των κειμένων αξιοποιήθηκαν πλαστικοποιημένες κάρτες, οι οποίες περιείχαν τρεις διατυπωμένες ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Κάτω από αυτές υπήρχαν πλαίσια, στα οποία η μαθήτρια τοποθετούσε με βέλκρον τον ΟΕΔ που ανταποκρινόταν στο νόημα κάθε ερώτησης. Η μαθήτρια μέσω αυτών των κειμένων κατάφερε να ζητά βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, όταν αντιμετώπιζε δυσκολίες στις γλωσσικές δραστηριότητες. Σταμάτησε να νομίζει ότι αισθάνεται πόνους στην κοιλιά, επηρεασμένη από τηλεοπτικές εκπομπές, όταν της ζητούσαν να εκτελέσει μια απαιτητική άσκηση, (όπως παραγωγή γραπτού κειμένου σε μία παράγραφο). Τέλος, κατάφερε να αποδέχεται τις δυσκολίες της κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι, ζητώντας βοήθεια από τους γονείς, καθώς επίσης και να μην πανικοβάλλεται στη διάρκεια ενός διαγωνίσματος, αντιμετωπίζοντάς το ως παιχνίδι που έχει κανόνες, απαιτεί συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και παρέχει αμοιβή.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές, με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,25 έτη, ανταποκρίθηκαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Καλλιέργησαν την αναγνωστική τους ετοιμότητα, ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους για δραστηριότητες

γλωσσικών δεξιοτήτων στα φιλολογικά μαθήματα σε ποσοστό 34,55%. Ενδεικτικά, ο μαθητής 13 ετών, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ενίσχυσε το ενδιαφέρον του για το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση, Οδύσσεια), σε ποσοστό 18,18%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (16^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς το ενδιαφέρον του για το μάθημα, ορίστηκε στο 11^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, ε' εξάμηνο). Για την κατανόηση των διαφοροποιημένων κειμένων εντάχθηκε στη μαθησιακή διαδικασία η αγαπημένη ασχολία του μαθητή, η ζωγραφική (Βλ. Παράρτημα 18.4.3). Διατηρούσε το ενδιαφέρον του για τις περιπέτειες του Οδυσσέα, σκιτσάροντας εικόνες που του έκαναν εντύπωση από το κείμενο, (όπως η προσπάθεια του Ποσειδώνα να μην επιτρέψει την επιστροφή του Οδυσσέα στην Ιθάκη). Ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση, Ελένη), ενίσχυσε τον ενδιαφέρον του για την εξέλιξη του μύθου μέσα από διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, όπως πλαστικοποιημένες κάρτες. Σε αυτές απεικονίζονταν εικόνες από κόμικς, τις οποίες σειροθετούσε με τη σωστή χρονική ακολουθία και από τις οποίες πληροφορούταν την ιστορία του μύθου. Ο μαθητής 13 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ενίσχυσε το ενδιαφέρον του για το σχολικό μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (από πρωτότυπο) σε ποσοστό 40%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (15^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς το ενδιαφέρον του για τις γλωσσικές δεξιότητες, ορίστηκε στο 6,66 εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 9,33 εξάμηνο φοίτησης (δ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Ο μαθητής κατάφερε να τονίζει σωστά λέξεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας κατανοώντας κείμενα με γραμματικούς κανόνες, τα οποία απαρτίζονταν από προκλητά δυναμικά ερεθίσματα που του κέντριζαν τον ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ, προκειμένου ο μαθητής να εξοικειωθεί με τα είδη τονισμού. Συγκεκριμένα, ο τόνος των λέξεων παριστάνεται ως ένας μουσικός, ο οποίος δίνει παράσταση στο θέατρο των γραμμάτων. Ο μαθητής κατανόησε ότι ο τόνος λαμβάνει τη μορφή της περισπωμένης,

όταν είναι ξαπλωμένος στο κρεβάτι, ενώ παίρνει τη μορφή της οξείας όταν στέκεται όρθιος στηριζόμενος σε ένα μαστούνι (Βλ. Παράρτημα 18.4.5). Τέλος, ο μαθητής 14 ετών, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ενίσχυσε το ενδιαφέρον του για το σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας σε ποσοστό 25,61%. Ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τον ενδιαφέρον του για το μάθημα, ορίστηκε στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' Δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 16,33 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Οι ΟΕΔ που συμπεριλήφθηκαν στα διαφοροποιημένα λογοτεχνικά κείμενα λειτούργησαν ως κίνητρα για τον μαθητή, ώστε να εκφράζει τις απορίες του σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας προτού ξεκινήσει την ανάγνωση. Η συζήτηση αυτή ενίσχυε το ενδιαφέρον του για το περιεχόμενο των κειμένων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, φάνηκε ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (2 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη σημείωσαν θετική μεταβολή σε ποσοστό 8,26%, ως προς την επίδοσή τους σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης. Ενδεικτικά, στο σχολικό μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας, ο μαθητής 16 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), κατανόησε διαφοροποιημένα κείμενα για κάθε θεματική της έκθεσης, ενισχύοντας το ενδιαφέρον του για τις γλωσσικές δραστηριότητες σε ποσοστό 4,02%. Σύμφωνα με την τελική ΑΠΑ, μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων, ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (21^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς το ενδιαφέρον του για το σχολικό μάθημα, προσδιορίστηκε στο 17,33 εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, α' εξάμηνο). Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής και ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης όρισαν από κοινού για την έκθεση κοινωνικά θέματα που ήταν προσφιλή στον μαθητή, όπως η χρήση κινητών τηλεφώνων, η μόδα και η ένδυση, καθώς και η σημασία της αγάπης. Η δόμηση διαφοροποιημένων κειμένων με συγκεκριμένους ΟΕΔ για την κατανόηση των κοινωνικών θεμάτων ενεργοποίησαν συναισθηματικά τον μαθητή, αυξάνοντας το ενδιαφέρον του, το οποίο αποτέλεσε κίνητρο για τη διατήρηση της προσοχής του. Τέλος, στο σχολικό μάθημα της ιστορίας ο μαθητής 17 ετών, με σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), ενίσχυσε το ενδιαφέρον του για τη μάθηση με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες

στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματική οργάνωσης. Ο μέσος όρος των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (21^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις αντίστοιχες δεξιότητες, μειώθηκε κατά δύο εξάμηνα φοίτησης (β' Γυμνασίου, β' εξάμηνο), συγκριτικά με τις αποκλίσεις που σημειώθηκαν κατά την αρχική ΑΠΑ. Στην περίπτωση αυτή, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του ανάγκες, προσφέροντας προκλητά δυναμικά και συναισθηματικά ερεθίσματα, τα οποία ενίσχυσαν με ευχάριστο τρόπο τον ενδιαφέρον του για την αρχαϊκή περίοδο. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία απεικονίζονταν ένα σχεδιάγραμμα με δύο κύκλους που τέμονταν μεταξύ τους δημιουργώντας ένα κοινό πεδίο. Στον πρώτο κύκλο του σχεδιαγράμματος ο μαθητής πληροφορούταν και τοποθετούσε ΟΕΔ για τα συστατικά μέρη της πόλης-κράτους (όπως δημόσια κτίρια και ναοί), ενώ στο δεύτερο κύκλο τοποθετούσε ΟΕΔ, για τα συστατικά μέρη μιας σύγχρονης κοινοτικής περιοχής, όπως αυτή στην οποία ζει (δημόσια κτίρια και εκκλησίες). Στο κοινό πεδίο ο μαθητής καλούταν να τοποθετήσει τους ΟΕΔ που ήταν κοινοί για τις δύο οργανωμένες κοινότητες.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), ανέπτυξε τις δεξιότητες συνεργασίας σε ποσοστό 53,81%. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση) ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (19^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 4,33 εξάμηνο φοίτησης (α' Δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταχωρήθηκε στο 6,66 εξάμηνο φοίτησης (γ' Δημοτικού, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, προκειμένου ο μαθητής να εφαρμόζει κανόνες συνεργασίας. Πρόκειται για διαφοροποιημένα κείμενα με ΟΕΔ, τις οποίες ο εκπαιδευτικός διάβαζε και ο μαθητής κατανοούσε. Ενδεικτικά αξιοποιήθηκε το κείμενο με τίτλο «Μαρία με τα κίτρινα». Αποτελούνταν από 78 λέξεις και 13 ΟΕΔ (όπου απεικονιζόταν ο ίδιος). Με τη βοήθεια του συγκεκριμένου κειμένου ο μαθητής κατανόησε ότι δεν πρέπει να αγγίζει μέλη τους σώματος της συμμαθήτριας, όταν κάθεται δίπλα της κατά τη διάρκεια της υλοποίησης μιας ομαδικής εργασίας. Του

δόθηκε ένα μαλακό σε υφή μπαλάκι του τένις για να απασχολεί τα χέρια του. Κάθε φορά που συμπεριφερόταν σύμφωνα με όσα υποδείκνυε το κείμενο, άκουγε το αγαπημένο του τραγούδι (Μαρία με τα κίτρινα).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, οι μαθητές (2 αγόρια) με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη ενίσχυσαν την αναγνωστική ετοιμότητα μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που υποστήριζαν τη συνεργασία μεταξύ τους σε ποσοστό 10,32%. Συγκεκριμένα, στο σχολικό μάθημα της ιστορίας ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις δεξιότητες συνεργασίας, ορίστηκε στο 16,1 εξάμηνο φοίτησης (α' Γυμνασίου, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταχωρήθηκε στο 17,83 εξάμηνο φοίτησης (β' Γυμνασίου, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές τους ανάγκες, ώστε να συνεργάζονται από κοινού προκειμένου να κατανοούν έννοιες της ιστορικής επιστήμης. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα, η οποία περιείχε δύο ΟΕΔ με δύο κίονες διαμορφωμένους σύμφωνα με τους αρχιτεκτονικούς ρυθμούς, τον δωρικό και τον ιωνικό. Οι μαθητές κλήθηκαν από κοινού να εντοπίσουν και να περιγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο αρχιτεκτόνων ρυθμών, τοποθετώντας πάνω στους δύο κίονες ΟΕΔ και κινητές κάρτες με λέξεις με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (κιονόκρανο με εχίνο ή έλικες, ραβδώσεις με μύτες ή καμπύλες) (Βλ. Παράρτημα 18.4.9). Ο μαθητής 17 ετών, με σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), ενίσχυσε τις δεξιότητες συνεργασίας με τον συμμαθητή του σε ποσοστό 12,5%, ενώ ο μαθητής 16 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), βελτίωσε τις δεξιότητες συνεργασίας με τον συμμαθητή του σε ποσοστό 8,14%. Με βάση τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές μας σκέψεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο μαθητής, με σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα, συνέβαλλε στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας, αξιοποιώντας κατά κύριο λόγο ΟΕΔ, ενώ ο μαθητής με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή αξιοποίησε περισσότερο κινητές κάρτες με λέξεις, καθώς το λεξιλόγιό του ήταν σε ικανοποιητικότερο επίπεδο.

Πίνακας 25. Αποτελέσματα Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους) για την υποστήριξη της αναγνωστικής ετοιμότητας								
Μαθητής/τρια	Ηλικία (Ετος)	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης (εξάμηνο φοίτησης)	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Ενδιάμεσες αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές %	Σημαντικές μεταβολές	Διαφοροποίηση σε σχολικό μάθημα
Μαθήτρια (1)	14	13	8,66	9,66	10,33	19,28	Αυτοσυναίσθημα	Λογοτεχνία
Μαθητής (2)	17	22	16,66	18	18,33	10,02	Ενδιαφέρον για μάθηση	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (3)	13	16	11	12,33	13	18,18	Ενδιαφέρον για μάθηση	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (4)	17	19	4,33	5,66	6,66	53,81	Ενδιαφέρον για μάθηση/ συνεργασία με τους άλλους	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση)
Μαθητής (5)	13	15	6,66	8	9,33	40	Ενδιαφέρον για μάθηση	Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία
Μαθητής (6)	14	17	13	13,33	16,33	25,61	Ενδιαφέρον για μάθηση	Λογοτεχνία
Μαθητής (7)	16	21	16,66	17	17,66	4,02	Ενδιαφέρον για μάθηση	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Μαθητής (8)	17	21	16	17	18	12,5	Ενδιαφέρον για μάθηση/ Συνεργασία με τους άλλους	Ιστορία
Μαθητής (9)	16	21	16,33	17	17,66	8,14	Συνεργασία με τους άλλους	Ιστορία
Μαθήτρια (10)	17	23	12,33	13	14,33	16,22	Αυτοσυναίσθημα	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Σύνολο (10 μαθητές)	15,4	18,8	12,16	13,09	14,13	20,77	Μέγιστη Μεταβολή: Ενδιαφέρον για μάθηση/ συνεργασία με τους άλλους Ελάχιστη Μεταβολή: Ενδιαφέρον για μάθηση	Μέγιστη Μεταβολή: Αρχαία Ελληνικά Κείμενα (από μετάφραση) Ελάχιστη Μεταβολή: Νέα Ελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι ομάδες των ενηλίκων εμφανίζονται θετικές ως προς τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, επειδή οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης βελτιώνουν την αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα ευρήματα στον πίνακα (26), οι αντιλήψεις των ενηλίκων συγκλίνουν με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι θετικές, ως προς τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων, αφού οι μέσοι όροι τους είναι μεγαλύτεροι του 3,50. Το αποτέλεσμα του t-test είναι στατιστικά σημαντικό ($t = -3,263$, $df = 118$, $p < 0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφοροποίησή τους παρουσιάζεται στον πληθυσμό με πιθανότητα 95%. Η υπόθεση, ότι η σχέση της συναισθηματικής οργάνωσης με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες δεν παρουσιάζει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, απορρίπτεται. Η τιμή t είναι αρνητική, καθώς ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης, $4,50 < 4,70$, γεγονός που σημαίνει ότι η δεύτερη ομάδα εμφανίζεται πιο θετική, ως προς τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης.

Πίνακας 26. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των νευροαναπτυξιακών δραστηριοτήτων της συναισθηματικής οργάνωσης με τις γλωσσικές δεξιότητες

<i>Αξονας</i>	<i>Δημογραφικό στοιχείο</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>P-value</i>
Σχέση συναισθηματικής οργάνωσης με γλωσσικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης	83	4,50	0,34	-3,263	118	0,001
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης	37	4,70	0,25			

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, επιβεβαιώνεται ότι με τις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, που εφαρμόζονται με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, υποστηρίζονται αποτελεσματικά οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι κατάλληλες

πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης υποστηρίζουν τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ως προς το αυτοσυναίσθημά τους για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, ως προς το ενδιαφέρον για τα φιλολογικά μαθήματα, ώστε να αναπτυχθούν τα γνωστικά ενδιαφέροντά τους και να καλυφθούν οι συναισθηματικές τους ανάγκες, καθώς επίσης και ως προς την ικανότητα συνεργασίας τους με τους άλλους, ώστε να κατανοήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και να κοινωνικοποιηθούν προς όφελος της μάθησης (Δροσινού-Κορέα, 2017). Σύμφωνα με την Δροσινού-Κορέα (2017), το διδακτικό πρόγραμμα ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης χρειάζεται να διέπεται από ευχάριστες δραστηριότητες, οι οποίες θα είναι ανάλογες με το επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, χρειάζεται να συμπεριλαμβάνεται μια ποικιλία από δραστηριότητες, ώστε ο μαθητής να έχει τη δυνατότητα της επιλογής και του τρόπου ολοκλήρωσης τους. Η Φραγκούλη (2014) αναφερόμενη σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες και στα ελλείμματά, ως προς τη συναισθηματική τους έκφραση, υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζεται να περιέχουν ασκήσεις ενίσχυσης της συναισθηματικής τους οργάνωσης ώστε να ανταποκρίνονται σε πολύπλοκες δραστηριότητες, να συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε μία διαλογική αλληλεπίδραση και να παραμένουν συγκεντρωμένα σε κάθε σχολική εργασία. Τα προαναφερθέντα βιβλιογραφικά τεκμήρια συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, καθώς οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες ενίσχυσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης, οι οποίες συνέβαλαν στην ενεργό εμπλοκή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες στη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης χρειάζεται να εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτοϊδέας (self-concept) των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, δηλαδή στην υποστήριξη της θετικής ιδέας για τον εαυτό τους, στην αποδοχή των αναγνωστικών τους δυσκολιών και στην αποδοχή των άλλων προσώπων, που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και τη κοινωνική τους προσαρμογή (Δροσινού-Κορέα, 2017). Οι Poponici και Buică-Belciu (2013) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες διακατέχονται από αρνητική αυτοϊδέα, που επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς διακατέχονται από έλλειψη κινήτρων και τις περισσότερες φορές από αισθήματα κατωτερότητας

(ανασφάλεια και ανικανότητα). Προτείνουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να διέπονται από χαρακτηριστικά που ενισχύουν θετικά την αυτοϊδέα τους, ώστε να ενταχθούν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον, κινητοποιώντας τους γνωστικά και συναισθηματικά με ερεθίσματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και τους ωθούν στη σύναψη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να καλλιεργηθεί το θετικό τους αυτοσυναίσθημα.

Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προτείνουν οι Hornery και συν. (2014), για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αυτοεικόνας σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Το διδακτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ανάγνωση για τη ζωή» (Reading for life) δεν έχει μόνο ως στόχο οι μαθητές να κατακτήσουν βασικές γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και να αισθάνονται καλά με τους εαυτούς ως μαθητευόμενοι. Το πρώτο στάδιο του προγράμματος αναφέρεται στη δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, μέσα από μια επικοδομητική συζήτηση σχετικά με τις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα τους, που θα συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Το δεύτερο στάδιο εστιάζει στη διδασκαλία οπτικών λέξεων, καθώς με αυτό τον τρόπο τίθενται οι βάσεις, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και σιγά σιγά να λειτουργήσουν αυτόνομα στην ανάγνωση του κειμένου, αισθανόμενοι ότι έχουν τον έλεγχο της επεξεργασίας του. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν μία λίστα οπτικών λέξεων. Οι δύσκολες λέξεις συγκεντρώνονται και γράφονται σε πλαστικοποιημένες κάρτες, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον μαθητή. Αυτές οι κάρτες αποτελούν παιδαγωγικά εργαλεία που αξιοποιούνται σε διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, όπως παιχνίδια αντιστοιχίσεων και μνήμης. Στο τρίτο στάδιο περιλαμβάνονται δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης (για την ενίσχυση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης), όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ή τις λέξεις που ξεκινούν από ένα συγκεκριμένο φώνημα, με τη βοήθεια πλαστικοποιημένων καρτών με λέξεις και ΟΕΔ. Στο τέταρτο στάδιο οι μαθητές προσεγγίζουν νοηματικά το κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν συζητήσεις σχετικά με το κείμενο προτού το διαβάσουν και οι μαθητές παρατηρούν ΟΕΔ που διεγείρουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους ή απαντούν σε απλές ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες καταγράφονταν πάνω σε δομημένες χάρτινες κατασκευές, μετά την ανάγνωση του κειμένου. Υποστηρίζονται επίσης από διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά, όπως σελιδοδείκτες, στη μία

πλευρά των οποίων αποτυπώνονται οδηγίες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης λέξεων, ενώ στην άλλη πλευρά διατυπώνονται ερωτήσεις κατανόησης (του τύπου «ποιος;» «που;» «πότε;»), που ενθαρρύνουν τους μαθητές να επεξεργαστούν ένα κείμενο. Στο πέμπτο στάδιο περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες γενίκευσης, όπου οι μαθητές επιλέγουν οποιαδήποτε σελίδα κειμένου τους αρέσει και εφαρμόζουν όσα έμαθαν, προκειμένου να παρατηρήσουν και να αναγνωρίζουν την αξία αυτών που μαθαίνουν. Το έκτο στάδιο, που θεωρείται το πιο σημαντικό για την ενίσχυση της αυτοϊδέας αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες, περιλαμβάνει την καταγραφή των επιδόσεων τους σε ένα εγχειρίδιο (ώστε να αυτοαξιολογούνται), ενώ ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσουν σε ποιες περιοχές τα κατάφεραν καλύτερα. Παρόμοια, στην παρούσα έρευνα, μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αξιοποιήθηκαν παιδαγωγικά εργαλεία (όπως παπουτσόκουτα και φάκελοι εργασίας), τα οποία δομήθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποτελούνταν από διαφοροποιημένες δραστηριότητες με ΟΕΔ, που κέντριζαν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Οι γλωσσικές δραστηριότητες αποδόθηκαν με παιγνιώδη τρόπο και δεν αποθάρρυναν τους μαθητές από τη συμπλήρωσή και την ολοκλήρωσή τους. Τέλος, τα παιδαγωγικά εργαλεία αποτελούνταν από δραστηριότητες οπτικοποίησης και λεκτικοποίησης των συναισθημάτων τους, τις οποίες συμπλήρωναν μετά το πέρας των αποτελεσμάτων ως μορφή αυτοαξιολόγησης.

14.6. Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και ισότιμη ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης με ενεργό ερευνητική δράση και διδακτική διαφοροποιημένη εργασία, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης διδακτικής υποστήριξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριξε με δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων την προσαρμοστική και λειτουργική συμπεριφορά των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, ώστε να ενταχθούν στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα. Στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ για τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ στον πίνακα (27), καταγράφεται μεταβολή βελτίωσης με μέσο όρο 3 εξάμηνα φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης: γ' γυμνασίου, α' εξάμηνο), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 13,16 εξάμηνο φοίτησης (στ'

δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 14,66 εξάμηνο φοίτησης (α' γυμνασίου, α' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές, υποστηριζόμενοι με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, βελτιώνουν τις γλωσσικές δεξιότητες. Μαθαίνουν να κατανοούν κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας την κοινωνική τους συμπεριφορά, την αυτονομία τους και την προσαρμογή τους στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον σε ποσοστό 13,99%. Η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), καθώς το ποσοστό των επιδόσεων του προσδιορίστηκε στο 52,28%. Η ελάχιστη μεταβολή επισημάνθηκε στον μαθητή (3) με τις επιδόσεις του να κυμαίνονται σε ποσοστό 5,07%.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η μαθήτρια 14 ετών με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας) κατανόησε κανόνες αυτονομίας στο σχολικό και κοινοτικό περιβάλλον σε ποσοστό 6,6%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής της εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 10^ο εξάμηνο φοίτησης (δ' δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταγράφηκε στο 10,66 εξάμηνο φοίτησης (ε' δημοτικού, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, το οποίο υποστήριξε τη μαθήτρια σε γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να κατανοήσει κανόνες αυτονομίας σε κοινοτικούς σταθμούς. Ασκήθηκε σε γλωσσικές έννοιες για τον νέο κοινοτικό σταθμό, το σχολείο, στο οποίο θα μετέβαινε την επόμενη σχολική χρονιά. Η μαθήτρια κατανόησε τη σχολική μετάβαση με ένα διαφοροποιημένο κείμενο, με τίτλο «Το καινούργιο μου σχολείο». Το κείμενο αποτελούταν από 130 λέξεις και 15 ΟΕΔ, με τη βοήθεια των οποίων προετοιμάστηκε για την είσοδό της σε μία καινούργια τάξη και για την επαφή της με νέα πρόσωπα, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Κατανόησε κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς στο νέο της σχολείο, προκειμένου να συνεργάζεται με τους συμμαθητές και τους καθηγητές της. Μέσα από τα κείμενα τονίστηκαν τα οφέλη που θα αποκομίσει, όπως γνώσεις και φίλους, και επισημάνθηκαν τα κοινά στοιχεία μεταξύ του σχολείου, στο οποίο φοιτούσε, και του νέου της σχολείου. Επιπλέον, κατάφερε να κατανοεί και να εφαρμόζει κανόνες προσαρμογής σε κοινοτικό σταθμό, όπως το σούπερ μάρκετ, με

την αξιοποίηση διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού. Πρόκειται για τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή, ένα παπουτσόκουτο προσαρμοσμένο να αναπαριστά ένα σούπερ μάρκετ (Βλ. Παράρτημα 18.4.1). Στο πάνω μέρος αυτής της αναγνωστικής μηχανής είχαν τοποθετηθεί πλαστικοποιημένες κάρτες με ΟΕΔ, όπου απεικονιζόταν η μαθήτρια στο χώρο υποδοχής, στους διαδρόμους με τα προϊόντα και στο ταμείο. Το εσωτερικό της μέρος δομήθηκε σε τμήματα. Σε αυτά τοποθετήθηκαν πλαστικοποιημένες κάρτες ανά κατηγορία με βασικό λεξιλόγιο από τα προϊόντα αναζήτησης, την εξυπηρέτηση, καθώς και τις οικονομικές της συναλλαγές. Η μαθήτρια παρατηρώντας κάθε έναν ΟΕΔ και μέσω της συμμετοχής της στο διάλογο, επέλεγε τις κατάλληλες κάρτες και υποδύοταν ρόλους με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, βιώνοντας εικονικά την εμπειρία της επίσκεψης, των συναλλαγών και των κοινωνικών συναναστροφών στο συγκεκριμένο κοινοτικό σταθμό.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,25 έτη υποστηρίχτηκαν μέσω γλωσσικών δεξιοτήτων σε κοινωνικές δεξιότητες (όπως ορίζονται από ΠΑΠΕΑ) σε ποσοστό 22,14%. Ενδεικτικά, ο μαθητής 13 ετών, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατανόησε κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον σε ποσοστό 5,07%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (16^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, προσδιορίστηκε στο 13^ο εξάμηνο φοίτησης (στ' δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταγράφηκε στο 13,66 εξάμηνο φοίτησης (στ' δημοτικού, β' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις μαθησιακές του δυσκολίες, για να κατανοήσει τους κανόνες που διευκολύνουν την ανάπτυξη της λειτουργικής και προσαρμοστικής του συμπεριφοράς στη διάρκεια του διαλείμματος. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες στις οποίες αποτυπωνόταν ΟΕΔ. Σε αυτούς απεικονιζόταν ο χώρος του προαύλιου χώρου και μία φιγούρα που συνοδευόταν από σύννεφα διαλόγου (Βλ. Παράρτημα 18.4.3). Ο μαθητής καλούνταν κάθε φορά να τοποθετεί κινητές κάρτες με λέξεις στο σύννεφο διαλόγου σχηματίζοντας προτάσεις με κανόνες, που καλούνταν να ακολουθεί, για να αναπτύξει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις του με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Καθεμία πλαστικοποιημένη κάρτα συνοδευόταν από μια

δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης. Ο μαθητής μετά το διάλειμμα λεκτικοποιούσε και οπτικοποιούσε τα συναισθήματα του αναφορικά με την εφαρμογή ή μη των κανόνων.

Στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα ο μαθητής 17 ετών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων), ανέπτυξε δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον και κοινωνικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 52,28%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής του εκπαίδευσης (19^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 3,66 εξάμηνο φοίτησης (α' δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων καταγράφηκε στο 7^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' δημοτικού, α' εξάμηνο). Συγκεκριμένα, κατανόησε κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, με τη βοήθεια διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού για την προσαρμογή του στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες, στις οποίες αποτυπώνονταν διαφοροποιημένα κείμενα με ΟΕΔ. Για παράδειγμα, ο μαθητής κατανόησε κείμενο με τίτλο «Το μασάζ», αποτελούμενο από 56 λέξεις και 13 ΟΕΔ. Κατανόησε κανόνες προσαρμογής στο σχολικό του περιβάλλον, ακούγοντας προσεκτικά από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό το περιεχόμενό του κειμένου, ώστε να λεκτικοποιεί τη συμπεριφορά του χρησιμοποιώντας σωστά τις λέξεις. Ο μαθητής κατανόησε ότι δεν πρέπει να ζητά από τα πρόσωπα του σχολείου να του κάνουν μασάζ (λέξη φορτισμένη με σεξουαλικό περιεχόμενο). Επίσης κατανόησε ότι μπορεί να το ζητά μόνο για την περιοχή των χεριών, αφού εκτελέσει κοπιαστικές εργασίες, όπως αγροτικές στον αμπελώνα ή πληκτρολόγηση στον υπολογιστή. Παρόμοια, κατανόησε διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Τα δωμάτια», αποτελούμενο από 66 λέξεις και 13 ΟΕΔ (Βλ. Παράρτημα 18.4.4). Αφορμή για τη σύνταξη του συγκεκριμένου κειμένου δόθηκε μετά από τις παρατηρήσεις που εξέφρασε μια καθηγήτρια για τη συμπεριφορά του μαθητή στη γειτονιά της. Ο μαθητής καθημερινά επισκεπτόταν τα ενοικιαζόμενα δωμάτια της καθηγήτριας και παρατηρούσε από τα παράθυρα τους εποχιακούς ενοικιαστές. Ο μαθητής με τη βοήθεια των ΟΕΔ κατανόησε ότι, όταν επιθυμεί να παρατηρεί ενοικιαζόμενα δωμάτια, μπορεί να το κάνει σε συνεργασία με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό ή με την καθηγήτρια μέσα από τη μηχανή αναζήτησης της Google.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,6 έτη διδάχθηκαν γλωσσικές δεξιότητες προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο των κανόνων κοινωνικής

προσαρμογής που διέπουν κοινοτικούς σταθμούς (όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ) σε ποσοστό 8,9%. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής 17 ετών, με ορθοπεδικά και νευρολογικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), ανέπτυξε κοινωνικές δεξιότητες σε ποσοστό 7,18%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 18,66 εξάμηνο φοίτησης (γ' γυμνασίου, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 20^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' γυμνασίου, β' εξάμηνο). Πραγματοποιήθηκε διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς σε κοινοτικό σταθμό, όπως η βιβλιοθήκη (Βλ. Παράρτημα 18.4.2). Η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο αξιοποιήθηκε φάκελος εργασίας, ο οποίος περιλάμβανε πλαστικοποιημένες κάρτες. Ορισμένες από αυτές τις κάρτες περιείχαν πίνακες με δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη ο μαθητής παρατηρούσε σταθερούς ΟΕΔ με κανόνες (όπως, παραμένω ήσυχος στο χώρο του αναγνωστηρίου). Στη δεύτερη στήλη ο μαθητής καλούνταν να τοποθετεί σωστά τις αντίστοιχες κινητές κάρτες με φράσεις. Ορισμένες κάρτες περιείχαν ΟΕΔ στους οποίους αποτυπωνόταν μία φιγούρα σε χώρους της βιβλιοθήκης. Ο μαθητής καλούνταν να συμπληρώσει σύννεφα διαλόγου εκφράζοντας φιλικά αισθήματα για τους άλλους (όπως ρωτώ ευγενικά για συγκεκριμένα βιβλία). Στο δεύτερο στάδιο ο μαθητής με τους συμμαθητές του επισκέφτηκαν τη βιβλιοθήκη. Ο μαθητής, συμβουλευόμενος τις πλαστικοποιημένες κάρτες με τους κανόνες προσαρμογής στη βιβλιοθήκη, συνδιαλέχθηκε κοινωνικά με την υπάλληλο, παρακολούθησε με τους συμμαθητές του ένα ενημερωτικό βίντεο για την ιστορία της βιβλιοθήκης, ζήτησε ορισμένα σχολικά βιβλία (σχετικά με το αγαπημένο του αντικείμενο, το αρμόνιο) και συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του για να εντοπίσει σχολικά βιβλία.

Στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ στις δεξιότητες συμπεριφοράς, όπως αυτές ορίζονται στις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών στον πίνακα (27), καταγράφεται η μεταβολή βελτίωσης, με μέσο όρο ενός εξαμήνου φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης: γ' γυμνασίου, α' εξάμηνο), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 14ο εξάμηνο φοίτησης (στ' δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών

αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 15,29 εξάμηνο φοίτησης (α' γυμνασίου, α' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές, υποστηριζόμενοι με διαφοροποιημένες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ενισχύουν γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να κατανοούν κανόνες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας τις θετικές και μειώνοντας τις αρνητικές και παραβατικές τους συμπεριφορές σε ποσοστό 15,37%. Συγκεκριμένα, η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), καθώς το ποσοστό των επιδόσεών του προσδιορίστηκε στο 91,2%. Η ελάχιστη μεταβολή επισημάνθηκε στη μαθήτριά (1) με τις επιδόσεις της να κυμαίνονται σε ποσοστό 3,18%.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το ΣΑΕΔΕΠΕΑΕ, η μαθήτριά με νοητική ανεπάρκεια (ΚΕΔΔΥ Αρκαδίας) υποστηρίχτηκε σε δεξιότητες θετικής συμπεριφοράς μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων σε ποσοστό 3,18%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (13^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 10,66 εξάμηνο φοίτησης, ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 11^ο εξάμηνο φοίτησης (ε' δημοτικού, α' εξάμηνο). Δημιουργήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, προκειμένου να κατανοήσει κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό της περιβάλλον. Πρόκειται για διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Η ευγένεια και η αγένεια», αποτελούμενο από 86 λέξεις και 11 ΟΕΔ. Η μαθήτριά μέσω του κειμένου συνειδητοποίησε πως, όταν κάποιος είναι αγενής, κάνει τους άλλους να στεναχωριούνται. Ακόμα, κατανόησε τρόπους και κανόνες θετικής συμπεριφοράς απέναντι στους συμμαθητές της, τους εκπαιδευτικούς ή στους υπαλλήλους ενός κοινοτικού σταθμού (όπως, να λέει καλημέρα).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,25 έτη κατανόησαν μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων κανόνες θετικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 28,77%. Ενδεικτικά, ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΚΕΔΔΥ Κυκλάδων) κατανόησε και ενίσχυσε τη θετική του συμπεριφορά σε ποσοστό 91,2%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (19^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες,

ορίστηκε στο 3,66 εξάμηνο φοίτησης (α' δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 7^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' δημοτικού, α' εξάμηνο). Με τη βοήθεια του διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού κατανόησε κανόνες προσαρμογής στο σχολείο, ώστε να μειωθούν στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς απέναντι στα σχολικά πρόσωπα. Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Εγώ και ο Spiderman» (33 λέξεις και 15 ΟΕΔ), το οποίο συντάχθηκε με αφορμή ένα δυσάρεστο περιστατικό με μία συμμαθήτριά του. Ο μαθητής έφτυνε τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του κάθε φορά που δεν του έδιναν την απαραίτητη προσοχή και σημασία. Ο μαθητής, ακούγοντας προσεχτικά το κείμενο από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και παρατηρώντας τους ΟΕΔ, κατανόησε τις επιπτώσεις που είχε αυτή η αρνητική του συμπεριφορά. Κατανόησε ότι κάθε φορά που θέλει να απευθυνθεί σε αυτά τα άτομα χρειάζεται να ζητά την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, για να τους προσεγγίσει. Στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, ο μαθητής με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΚΕΔΔΥ Ηλείας) ενίσχυσε δεξιότητες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, κατανοώντας κανόνες που οδηγούν σε ομαλές κοινωνικές σχέσεις σε ποσοστό σε 7,5%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (17^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 14,33 εξάμηνο φοίτησης (στ' δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 15,33 εξάμηνο φοίτησης (α' γυμνασίου, α' εξάμηνο). Δημιουργήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό με τη μορφή πλαστικοποιημένων καρτών, ώστε να κατανοήσει κανόνες θετικής συμπεριφοράς, όταν αναλάμβανε το ρόλο του επιμελητή της τάξης. Καθεμία από τις πλαστικοποιημένες κάρτες περιείχε ένα ΟΕΔ, στον οποίο αποτυπώνονταν η σχολική αίθουσα με μια φιγούρα που συνοδευόταν με ένα σύννεφο διαλόγου, στο οποίο διατυπώνονταν κανόνες θετικής συμπεριφοράς (Βλ. Παράρτημα 18.4.6).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,6 έτη υποστηρίχθηκαν μέσω τις παράλληλης διδακτικής υποστήριξης σε δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων και κατανόησαν κανόνες θετικής συμπεριφοράς, (σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών), σε ποσοστό 7,1%. Ενδεικτικά, ο μαθητής 17 ετών, με νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα (ΚΕΔΔΥ Ηλείας), κατάφερε να περιορίσει

τη χρήση κοινωνικά ακατάλληλων λέξεων και να μην προβαίνει σε υποτιμητικές παρατηρήσεις για το σχολικό περιβάλλον σε ποσοστό 7,18%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (22^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς αυτή την αρνητική συμπεριφορά του, ορίστηκε στο 18,66 εξάμηνο φοίτησης (γ' γυμνασίου, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 20^ο εξάμηνο φοίτησης (γ' γυμνασίου, β' εξάμηνο). Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα, ο μαθητής, εξαιτίας και του συνδρόμου Gilles de la Tourette με το οποίο είχε διαγνωσθεί, εκφραζόταν με προσβλητικές λέξεις για τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, ώστε να αποκτήσει ορισμένο λεξιλόγιο θετικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για πλαστικοποιημένες κάρτες στις οποίες διατυπώνονταν κανόνες με ΟΕΔ (όπως: είμαι ευγενικός με τους καθηγητές μου και εκτελώ πρόθυμα τις εντολές από αυτούς γράφοντας ό,τι αισθάνομαι).

Στα αποτελέσματα από την ΑΠΑ στις δεξιότητες συμπεριφοράς, όπως αυτές ορίζονται στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στον πίνακα (27), καταγράφεται μεταβολή βελτίωσης με μέσο όρο 2 εξάμηνα φοίτησης για όλους τους μαθητές. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (18,8 εξάμηνο φοίτησης: γ' γυμνασίου, α' εξάμηνο), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες συμπεριφοράς, ορίστηκε στο 12,16 εξάμηνο φοίτησης (ε' δημοτικού, β' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 13,99 εξάμηνο φοίτησης (στ' δημοτικού, β' εξάμηνο). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές, υποστηριζόμενοι με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόησαν κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας δεξιότητες συναισθηματικής υποστήριξης, προγραμματισμού και αναγνωστικής αυτοεικόνας σε ποσοστό 22%. Συγκεκριμένα, η μέγιστη μεταβολή καταγράφηκε στον μαθητή (4), καθώς το ποσοστό των επιδόσεων του προσδιορίστηκε στο 90%. Η ελάχιστη μεταβολή επισημάνθηκε στο μαθητή (9) με τις επιδόσεις του να κυμαίνονται σε ποσοστό 5,88%.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Γυμνασίου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4

αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 14,25 έτη υποστηρίχθηκαν γλωσσικά κατανοώντας κανόνες συμπεριφοράς, όπως ορίζονται από τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, σε ποσοστό 40,62%. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατανόησαν το περιεχόμενο κανόνων, για να ελέγχουν τη συμπεριφοράς τους (αυτοέλεγχος) και να προγραμματίζουν την εργασία τους με τη βοήθεια προσαρμοσμένων παιδαγωγικών υλικών, όπως ο φάκελος εργασίας. Το περιεχόμενο του φακέλου εργασίας είχε συγκεκριμένη δόμηση με κάρτες που αποτύπωναν δυναμικά προκλητά ερεθίσματα για την κατανόηση οδηγιών, την υλοποίηση δραστηριοτήτων και τη διαχείριση των υλικών. Παρείχαν επίσης οπτικοποιημένα ρολόγια, ώστε οι μαθητές να προγραμματίζουν την εργασία τους, ενώ συνοδεύονταν και από δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, όπως οι δραστηριότητες λεκτικοποίησης και οπτικοποίησης των συναισθημάτων (Βλ. Παράρτημα 18.4.6). Με αυτόν τον τρόπο έμαθαν να αξιολογούν και να εκτιμούν το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους. Τέλος, καθένα από τα διαφοροποιημένα εργαλεία συνοδεύονταν από έναν ΟΕΔ με το χωροταξικό σκαρίφημα της τάξης, που συνέβαλλε στην ενίσχυση των ικανοτήτων προγραμματισμού. Οι μαθητές με το συγκεκριμένο ΟΕΔ οργανώνονταν για τη διδακτική παρέμβαση, εντοπίζοντας τη θέση τους στη σχολική τάξη, καθώς και τις θέσεις των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης και της ΕΑΕ.

Σύμφωνα με τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα πρωτόκολλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Λυκείου, οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,6 έτη υποστηρίχθηκαν με δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων για την κατανόηση κανόνων συμπεριφοράς, όπως αυτές ορίζονται στις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, σε ποσοστό 9,4%. Ενδεικτικά, οι μαθητές (8) και (9), με νοητικές αναπηρίες (2 αγόρια) και με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη, ενίσχυσαν δεξιότητες συναισθηματικής υποστήριξης σε ποσοστό 8,34%. Ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (21^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 16,1 εξάμηνο φοίτησης (α' γυμνασίου, β' εξάμηνου), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 17,5 εξάμηνο φοίτησης (β' γυμνασίου, α' εξάμηνο). Το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό εργαλείο, όπως ο φάκελος εργασίας, που αξιοποιήθηκε και για τους δύο μαθητές, ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες του καθενός ατομικά. Μέσα από αυτό έμαθαν να αναπτύσσουν κοινωνικές συνήθειες.

Ακόμα, κατάφεραν να κατανοούν κείμενα με κανόνες, για να βελτιώσουν δεξιότητες συνεργασίας, όπως να περιμένουν τη σειρά τους για να πάρουν το λόγο ή για να συμπληρώνουν τις σχολικές δραστηριότητες, να λαμβάνουν την ευθύνη των λανθασμένων τους απαντήσεων και να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αξιοποιήθηκε και δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, ώστε να συνειδητοποιήσουν την αξία της συνεργασίας στο μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα, κάθε φορά που συμπλήρωναν μια σχολική δραστηριότητα τους παρέχονταν μια πλαστικοποιημένη κάρτα με έναν πίνακα, ο οποίος απαρτιζόταν από 5 πλαίσια. Σε κάθε πλαίσιο οι μαθητές καλούνταν να λεκτικοποιήσουν και να οπτικοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση τους («Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα», «δεν μου άρεσε αυτό που έκανα, δυσκολεύτηκα», «έτσι κι έτσι, δυσκολεύτηκα αλλά τα κατάφερα», «συνεργάστηκα και τα κατάφερα», «δεν συνεργάστηκα και δεν τα κατάφερα»).

Η μαθήτριά 17 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή συνοδευόμενη από νοητική καθυστέρηση (ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας), κατάφερε να κατανοεί κανόνες, ώστε να αποδέχεται τις δυσκολίες της, βελτιώνοντας την αναγνωστική της αυτοεικόνα σε ποσοστό 15%. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των αρχικών αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (23^ο εξάμηνο φοίτησης), ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ορίστηκε στο 13,33 εξάμηνο φοίτησης (στ' δημοτικού, α' εξάμηνο), ενώ ο μέσος όρος των τελικών αποκλίσεων προσδιορίστηκε στο 15,33 εξάμηνο φοίτησης (α' γυμνασίου, α' εξάμηνο). Αξιοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές της ανάγκες. Πρόκειται για πλαστικοποιημένη κάρτα στην οποία αποτυπωνόταν κείμενο με τίτλο «Μπορώ να είμαι ήρεμη» (30 λέξεις και 11 ΟΕΔ) (Βλ. Παράρτημα 18.4.10). Μέσα από αυτό η μαθήτριά κατανόησε ότι δεν χρειάζεται να τραβάει τα μαλλιά της, όταν αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες, και να παραμένει ήρεμη, ζητώντας βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και της ΕΑΕ. Η μαθήτριά κατανόησε επιπλέον κανόνες προγραμματισμού εκτός σχολικού πλαισίου και συγκεκριμένα στο πλαίσιο μιας τετραήμερης εκπαιδευτικής εκδρομής, στην οποία την συνόδευε ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Αξιοποιήθηκαν για την υποστήριξη των ικανοτήτων προγραμματισμού πλαστικοποιημένα καρτελάκια που έφερε μαζί της. Τα καρτελάκια αποτύπωναν το πρόγραμμα της εκδρομής προσαρμοσμένο στις μαθησιακές της δεξιότητες, αλλά και κανόνες για την

υποστήριξη της λειτουργικής και προσαρμοστικής της συμπεριφοράς στο δωμάτιο του ξενοδοχείου, στο οποίο διανυκτέρευε με δύο συμμαθήτριες της και στα μέρη τα οποία επισκέφτηκε, όπως μουσεία.

Πίνακας 27. Αποτελέσματα Ατυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης της λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, των γενικών και μαθησιακών αναγκών

Ατυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) δεξιοτήτων λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς (με βάση τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, των γενικών και ειδικών μαθησιακών αναγκών) στο πλαίσιο της παράλληλης διδακτικής στήριξης											
Μαθητές/ τρια	Ηλικία	Γραμμή βάσης τυπικής εκπαίδευσης	Κοινωνικές δεξιότητες (ΠΑΠΕΑ) Αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή στο περιβάλλον			Δεξιότητες Συμπεριφοράς (Γενικές μαθησιακές δυσκολίες) Θετικές, αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές			Δεξιότητες συμπεριφοράς (Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) Συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού και αναγνωστική αυτοεικόνα		
			Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές %	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές %	Αρχικές αποκλίσεις Μ.Ο	Τελικές αποκλίσεις Μ.Ο	Μεταβολές %
Μαθήτρια (1)	14	13	10	10,66	6,6	10,66	11	3,18	9,33	10,33	10,7
Μαθητής (2)	17	22	18,66	20	7,18	18,66	20	7,18	15,66	17	8,55
Μαθητής (3)	13	16	13	13,66	5,07	13,66	14,33	4,9	12,66	13,66	10,7
Μαθητής (4)	17	19	3,66	7	52,28	3,66	7	91,2	3,33	6,33	90
Μαθητής (5)	13	15	9,66	12	24,22	11,66	13	11,49	8	10	25
Μαθητής (6)	14	17	14	15	7,14	14,33	15,33	7,5	12,66	14,33	36,8
Μαθητής (7)	16	21	16,33	17,33	6,1	16,66	17,66	6	14,33	15,33	6,9
Μαθητής (8)	17	21	13,33	15	12,52	18	18,66	3,66	15,33	17	10,8
Μαθητής (9)	16	21	18	19	5,55	17,66	18,66	5,66	17	18	5,88
Μαθήτρια (10)	17	23	15	17	13,33	15,33	17,33	13	13,33	15,33	15
Σύνολο (10 μαθητές)	15,4	18,8	13,16	14,66	13,99	14	15,29	15,37	12,16	13,99	22

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι ομάδες των ενηλίκων εμφανίζονται θετικές ως προς το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που αξιοποιήθηκε σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στο πλαίσιο της παράλληλης διδακτικής στήριξης, επειδή οι δραστηριότητες υποστήριξης γλωσσικών δεξιοτήτων βελτιώνουν τη λειτουργική και προσαρμοστική τους συμπεριφορά στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα. Με βάση τα ευρήματα στον πίνακα (28), οι αντιλήψεις των ενηλίκων συγκλίνουν με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι θετικές ως προς τη σχέση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες, αφού οι μέσοι όροι τους είναι μεγαλύτεροι του 3,50. Η τιμή t είναι αρνητική, καθώς ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης, 3,72 < 3,77. Το αποτέλεσμα του t-test είναι στατιστικά μη σημαντικό ($t=-0,663$, $df=118$, $p=0,508$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφοροποίησή τους δεν μπορεί να υποθεθεί ότι παρουσιάζεται στον πληθυσμό.

Πίνακας 28. Αντιλήψεις των ενηλίκων για τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες

<i>Άξονας</i>	<i>Δημογραφικό στοιχείο</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>p-value</i>
Σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων με κοινωνικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης	83	3,72	0,41	-0,663	118	0,508
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	37	3,77	0,36			

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνεται ότι η ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο πλαίσιο της παράλληλης διδακτικής στήριξης υποστηρίζει τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες, ώστε να κατανοήσουν κανόνες κοινωνικών δεξιοτήτων στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αυτοί με νοητικές αναπηρίες, μπορούν να ενισχύσουν θετικά τη συμπεριφορά τους με την αξιοποίηση κατάλληλα διαφοροποιημένων κειμένων, προκειμένου να κατανοήσουν κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Τα ευρήματα μας υποστηρίζονται και από την έρευνα του Chen (2017), ο οποίος διερεύνησε κατά πόσο οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη των μαθητών με

νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα του συμμετείχαν 74 μαθητές με μέτριες νοητικές αναπηρίες και τα αποτελέσματα εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και γονείς αυτών των μαθητών. Σύμφωνα με το Chen (2017), η προώθηση της ενταξιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των μαθητών με νοητικές αναπηρίες καθορίζεται από τις γλωσσικές τους δεξιότητες, καθώς μέσω αυτών εκφράζουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους και επικοινωνούν με τους συνομήλικους και τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η διαδικασία της μάθησης και η ενεργό συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες (Chen, 2017).

Ακόμα, ο Gül (2016) διεξήγαγε έρευνα σε τρία άτομα με νοητικές αναπηρίες και με μέσο όρο ηλικίας τα 22,6 έτη, ώστε να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κανόνες κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης στην εν λόγω έρευνα δημιουργήθηκε ένα κείμενο με ΟΕΔ. Στη συνέχεια, το κείμενο αποδόθηκε μέσω ενός βίντεο, όπου ο εκπαιδευτικός αφηγούνταν την ιστορία του κειμένου προβάλλοντας ταυτόχρονα τους αντίστοιχούς ΟΕΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες κατανόησαν και ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες διατηρώντας τις στην πάροδο του χρόνου. Οι Watkins και συν. (2016) υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι με νοητικές αναπηρίες μπορούν να κατανοήσουν και να ενισχύσουν κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς στα πλαίσια μικροομαδικών διδακτικών παρεμβάσεων αξιοποιώντας διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, όπως κείμενα με ΟΕΔ. Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτά διαβάζονται από τον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου, ενώ στο τέλος ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές προβαίνουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων, ώστε να μειωθούν οι αρνητικές συμπεριφορές. Παρόμοια, στην παρούσα έρευνα οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες υποστηρίχτηκαν γλωσσικά, κατανοώντας κανόνες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς μέσα από διαφοροποιημένα κείμενα με ΟΕΔ, ώστε να ενταχθούν στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινότητα. Οι Molfenter και Hanley-Maxwell (2017), αναφερόμενοι στη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης των εφήβων με νοητικές αναπηρίες και της μετάβασής τους στην κοινότητα, τονίζουν ότι η μετέπειτα πορεία τους για μια ανεξάρτητη διαβίωση προϋποθέτει την υποστήριξη των γλωσσικών και

κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ενταξιακά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι Strogilos και Stefanidis (2015), στο άρθρο τους αναφορικά με την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης, εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ και της γενικής εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων σχετικά με το κατά πόσο η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών, η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες σε μικροομαδικές εργασίες και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης οδηγούν στη μαθησιακή πρόοδο, στην κοινωνική συμμετοχή και στη βελτίωση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρίες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τους, οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΕ υποστηρίζουν ότι η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες σε ομάδες μεικτών ικανοτήτων και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, φάνηκε ότι, παρόλο που οι τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών θεωρούνται σημαντικές για την πρόοδο της μάθησης των μαθητών με αναπηρίες, η μελέτη αυτή δεν κατόρθωσε να προσδιορίσει μια σημαντική σχέση μεταξύ της τροποποίησης του προγράμματος σπουδών και της μαθησιακής πρόοδου των μαθητών με ΕΕΑ, και γι' αυτό πρότειναν τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι το προηγμένο ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών με αναπηρίες που φιλοξενούνται στις γενικές τάξεις και συνεπώς, οι συμμετέχοντες δεν υποστήριξαν ότι η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών θα σχετίζονταν με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Στη παρούσα διδακτορική διατριβή, όπου αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης και της παρέμβασης με ενεργή ερευνητική και εκπαιδευτική δράση, φάνηκε ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες ενισχύθηκαν στις κοινωνικές, αλλά και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης διδακτικής στήριξης υποστήριξε, μέσω κανόνων, δεξιότητες λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, πραγματοποιώντας μικροομαδικές δραστηριότητες μεικτών ικανοτήτων μεταξύ των δύο μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, για να σχεδιάσει και να δομήσει το διδακτικό του πρόγραμμα, και τροποποιώντας το πρόγραμμα σπουδών, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή τους πρόοδος και η

αναγνωστική τους αυτοεικόνα, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τη συσσωρευμένη σχολική τους αποτυχία. Σύμφωνα με τους Ruppert και συν. (2017), το ζήτημα της πρόσβασης στο ΑΠΣ γενικής εκπαίδευσης χρειάζεται να εξετάζεται με βάση τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner. Σύμφωνα με αυτή ο σχεδιασμός των διδακτικών προγραμμάτων, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προϋποθέτει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, να χτίζονται σχέσεις μεταξύ του σχολικού προσωπικού, των υπηρεσιών των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων ή των Διαγνωστικών Υπηρεσιών και των γονέων, να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι επίσημες πολιτικές εκπαίδευσης για τα ενταξιακά προγράμματα, όσο και οι μεταβάσεις των μαθητών στις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αφού οι γλωσσικές και κοινωνικές ικανότητες ενός μαθητή με νοητικές αναπηρίες διογκώνονται και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο δύσκολο να τροποποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις.

Οι Okyere και συν. (2019) εξέτασαν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στα γενικά σχολεία διεξάγοντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα αποτελούνταν από 16 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και 2 εκπαιδευτικούς ΕΑΕ σε τέσσερα σχολεία της Accra στη Γκάνα. Μέσα από την καταγραφή των εμπειριών τους, οι συμμετέχοντες πρότειναν πρακτικές και στρατηγικές μάθησης, που θα μπορούσαν να διευκολύνουν περισσότερο την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές στις γενικές τάξεις βελτιώνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους επίδοση, συνυπάρχοντας με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες, ενώ η επιβράβευση που τους δίνεται για την προσπάθειά του τους παρακινήσει να επιτύχουν ακόμα περισσότερα. Σύμφωνα με το δείγμα, η αξιοποίηση διαφοροποιημένου υλικού, όπως πλαστικοποιημένες κάρτες με ΟΕΔ, συνέβαλε στην ενταξιακή τους εκπαίδευση, καθιστώντας το ΑΠΣ πιο εύκολα προσεγγίσιμο. Η κατάτμηση της διδακτέας ύλης σε βήματα και η παροχή περισσότερου χρόνου στους συγκεκριμένους μαθητές για να ολοκληρώσουν τις εργασίες του ήταν ευεργετική. Μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης περιέγραψαν πως η παρουσία των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στις γενικές τάξεις συμβάλλει στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών. Ακόμα, οι Weiss και συν. (2018) διερεύνησαν τις προϋποθέσεις, από τις οποίες χρειάζεται να

διέπεται ένα διδακτικό πρόγραμμα για την υποστηρικτική διδασκαλία των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ΕΑΕ, καθώς και σε διευθυντές σχολείων, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες για την εφαρμογή εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να προλαμβάνουν μια κατάσταση αδράνειας στην οποία περιέρχονται οι μαθητές όταν βαριούνται. Μέσω αυτής της μεθόδου εξασφαλίζεται ο συνεχής αυτοσχεδιασμός με υλικά προσφέροντας πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν συνεργασία με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και με πρόσωπα εκτός σχολείου για την υποστήριξη των μαθητών στη ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς έτσι μειώνεται το άγχος τους και ενισχύεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκτιμούν και να σέβονται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς και να γνωρίζουν ότι η αρνητική συμπεριφορά τις περισσότερες φορές αποτελεί τρόπο εκδήλωσης συναισθημάτων, που δεν μπορούν οι μαθητές να εκφράσουν με άλλον τρόπο. Τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που υποστηρίζει την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προσφέρει στον εκπαιδευτικό κατευθυντήριες οδηγίες εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό την κατάκτηση κανόνων, ώστε να ενταχθούν οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες μαθησιακά και κοινωνικά στη γενική τάξη, ενώ προωθεί και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους ενήλικες που εμπλέκονται διδακτικά, θεραπευτικά και κοινωνικά με το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

15. Συμπεράσματα της έρευνας

Από την επιστημονική διερεύνηση του θέματος, αναφορικά με την ειδική διδακτική μεθοδολογία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Σχετικά με το πρώτο ζήτημα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στα φιλολογικά μαθήματα υποστηρίζονται μέσω του παιδαγωγικού εργαλείου ΣΑΔΕΠΕΑΕ στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία επιβεβαιώνονται και από την επιστημονική βιβλιογραφία, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο διέπεται από τις παιδαγωγικές αρχές του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προσφέρει υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικών δεξιοτήτων στη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα (Lemons και συν., 2016). Οι μελέτες περίπτωσης μαθητών στην έρευνά μας υποστηρίχθηκαν μέσω του συγκεκριμένου παιδαγωγικού εργαλείου σε δεξιότητες οπτικής διάκρισης, γραφής, κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λέξεων, καθώς και δεξιοτήτων κατανόησης κειμένων. Ως προς τη διδακτική στοχοθεσία του προγράμματος συμπεραίνουμε ότι ο ορισμός λειτουργικών στόχων για τις γλωσσικές δεξιότητες σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να λαμβάνει υπόψη του τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες, τις ικανότητές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και όσα επισημαίνονται στα πρόγραμμα σπουδών, τόσο της ΕΑΕ, όσο και της γενικής εκπαίδευσης. Καταλήγουμε, επίσης, ότι είναι αναγκαίο να ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες μέσω των ΛΕΒΔ της ΑΠΑ, ώστε να δομείται ένας πολυδιάστατος διδακτικός στόχος, η κατάκτηση του οποίου απαιτεί μικρότερα διδακτικά βήματα, προκειμένου να κατακτηθούν πολλαπλές γλωσσικές δεξιότητες. Ως προς την εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η αποτύπωση του ανθρωποκεντρικού μοντέλου της αναπηρίας στην παιδαγωγική πράξη υποστηρίζει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Η αξιοποίηση ορισμένων βιωματικών στοιχείων των μαθητών, βάση των οποίων διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οδηγούν στην ενεργό συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ως προς τη δομή ενός προγράμματος, συνάγεται ότι η εφαρμογή των πέντε φάσεων του

ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να ιεραρχήσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους προτεραιότητες, ώστε να παράσχει με ευελιξία ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα γλωσσικής υποστήριξης στους μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Τέλος, ως προς τον ενταξιακό χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο αποτελεί μέσο οργάνωσης της σχολικής ζωής, καθώς υποστηρίζει τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες, μέσα από την εξειδίκευση του δεύτερου εκπαιδευτικού της τάξης στην ΕΑΕ. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προβλέπει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της ΕΑΕ με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, για την κοινή στοχοθεσία στα φιλολογικά μαθήματα, ώστε οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής διδακτικής ρουτίνας, που πραγματώνεται στη γενική τάξη με τους συμμαθητές τους.

Σχετικά με το δεύτερο ζήτημα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζονται μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν αισθητηριακά τη νευροανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Από τα ποιοτικά, ποσοτικά και βιβλιογραφικά δεδομένα προκύπτει ότι η αξιοποίηση των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού υλικού καθιστά νοηματικά προσβάσιμο το περιεχόμενο λέξεων και κειμένων στα φιλολογικά μαθήματα για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Η καλλιέργεια της ακουστικής, κοινωνικής, σωματικής, νοητικής και συναισθηματικής ικανότητας των μαθητών αυτών υποστηρίζει την αναγνωστική τους ετοιμότητα, όταν ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ κατανοεί τον λειτουργικό σκοπό της ενεργοποίησης των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας (Sousa & Tomlinson, 2011). Συγκεκριμένα, συμπεραίνουμε ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί βασικό μοχλό υποστήριξης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Σε φωνολογικό επίπεδο οι ικανότητες ακρόασης και μίμησης ήχων αναδεικνύονται μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες ακουστικής διάκρισης, που στόχο έχουν την υποστήριξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Σε σημασιολογικό επίπεδο, οι δεξιότητες συμμετοχής σε διάλογο αναδεικνύονται μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων με παιχνίδια ρόλων για την κατανόηση κειμένων. Σε συντακτικό επίπεδο, οι δεξιότητες σαφούς και ακριβούς έκφρασης αναδεικνύονται μέσω

διαφοροποιημένου και κατάλληλα δομημένου παιδαγωγικού υλικού (όπως ο φάκελος εργασίας) για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Επιπλέον, συνάγεται ότι οι δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας λειτουργούν υποστηρικτικά στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, καθώς αυτοί καθίστανται ικανοί να αντικαταστούν τις λέξεις με απλές κινήσεις και ακολούθως να συνθέτουν τις κινήσεις παράγοντας λόγο. Οι δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας αναδεικνύονται μέσα από διαμορφωμένες κατάλληλα πλαστικοποιημένες κάρτες για την εξάσκηση της γραφοκινητικότητας, που στόχο έχουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραφής, καθώς και δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λέξεων. Οι δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο αναδεικνύονται μέσω χαρτών, στους οποίους οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες εκτελούν ορισμένες διαδρομές, τις οποίες στη συνέχεια λεκτικοποιούν. Οι δεξιότητες ρυθμού και χρόνου αναδεικνύονται με ασκήσεις ρυθμικών κινήσεων των χεριών, καθώς και με τη χρήση της δομημένης τρισδιάστατης αναγνωστικής μηχανής (παπουτσόκουτο), ώστε οι μαθητές να υποστηρίζονται σε δεξιότητες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης και να κατανοούν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων μιας ιστορίας αντίστοιχα. Παρόμοια, οι δεξιότητες πλευρίωσης αναδεικνύονται μέσω από ασκήσεις σύγκρισης χαρακτήρων μιας ιστορίας, ώστε οι μαθητές να κατανοούν κείμενα.

Οδηγούμαστε, επίσης, στο συμπέρασμα ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες υποστηρίζονται μέσα από διαφοροποιημένες και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες νοητικών ικανοτήτων, που ασκούν τις μνημονικές τους λειτουργίες και παρατείνουν τη διατήρηση της προσοχής τους. Οι δεξιότητες οπτικής μνήμης αναδεικνύονται μέσω δραστηριοτήτων με ΟΕΔ, οι οποίοι λειτουργούν ως μαθησιακές «ράμπες», καθιστώντας νοηματικά προσβάσιμο το περιεχόμενο των οπτικών λέξεων και το κειμένων. Οι δεξιότητες ακουστικής μνήμης αναδεικνύονται μέσω της εφαρμογής «Voice Analyst Lite», για την υποστήριξη δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λέξεων. Επιπλέον, οι δεξιότητες λειτουργικής μνήμης και λογικομαθηματικής σκέψης αναδεικνύονται με ασκήσεις αντιστοίχισης εννοιών για την κατανόηση κειμένων. Ομοίως, οι δεξιότητες συλλογισμού αναδεικνύονται με τη συμπλήρωση πινάκων μονής ή διπλής εισόδου συμπερασμάτων για την κατανόηση κειμένων. Καταλήγοντας, ως προς τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας με δραστηριότητες συναισθηματικής

οργάνωσης, συμπεραίνουμε ότι ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για τα φιλολογικά μαθήματα, με αποτέλεσμα να είναι σε συναισθηματική εγρήγορση και να συνεργάζονται με τα πρόσωπα του σχολείου, αξιολογώντας τις πράξεις τους και αποδεχόμενοι τις δυσκολίες τους. Το θετικό αυτοσυναίσθημα, ως μέρος της λειτουργικής και προσαρμοστικής τους συμπεριφοράς, αναδεικνύεται μέσα από ιστορίες για την αποδοχή των δυσκολιών τους, ώστε να βελτιώσουν την αναγνωστική τους αυτοεικόνα. Το ενδιαφέρον των μαθητών με νοητικές αναπηρίες για τα φιλολογικά μαθήματα ενεργοποιείται μέσα από δραστηριότητες λεκτικοποίησης του περιεχομένου των αγαπημένων τους ασχολιών. Τέλος, η δεξιότητα συνεργασίας με τους άλλους καλλιεργείται ως ικανότητα, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυθόρμητων και προσδιορισμένων γλωσσικών συναλλαγών, όπως ο χαιρετισμός, η ενθάρρυνση για το παιδαγωγικό έργο ή η λήψη ευθυνών.

Όσον αφορά το τρίτο ζήτημα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύονται μέσω της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Εντός της γενικής τάξης με την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού εμπεδώνεται ο ενταξιακός γραμματισμός, ώστε οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες να αναδείξουν τη γλωσσική τους ικανότητα σε πραγματολογικό επίπεδο. Μέσω της παρούσας έρευνας συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα προβλήματα, που μπορεί να προκύψουν κατά την ένταξη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο, εν μέρει οφείλονται στη μη κατανόηση των κανόνων λειτουργίας που διέπουν τη σχολική ζωή. Συνεπώς, οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση, ώστε οι μαθητές αρχικά να κατανοήσουν το περιεχόμενο των κανόνων και στη συνέχεια να ρυθμίσουν σύμφωνα με αυτούς τη λειτουργική και προσαρμοστική τους συμπεριφορά στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011).

16. Μελλοντικές προτάσεις για προέκταση της έρευνας

Οι κυριότερες προτάσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα είναι οι ακόλουθες. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι ενήλικες ήταν θετικοί απέναντι στη χρήση του παιδαγωγικού εργαλείου ΣΑΔΕΠΕΑΕ, επειδή εκτίμησαν τη συμβολή του στην ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και η επιστημονική βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ενδιασμούς αναφορικά με το πώς μπορούν οι συγκεκριμένοι μαθητές να ενταχθούν στη συγκεκριμένη βαθμίδα, στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και της ΕΑΕ αναγνώρισαν την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αφού οι περισσότεροι από αυτούς παρατήρησαν το πώς εφαρμόζεται και οι υπόλοιποι ενημερώθηκαν για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, προτείνεται η εκπαιδευτική κοινότητα να επιμορφωθεί για την κατάρτιση αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να διδάσκονται πληρέστερα οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες στη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα.

Μια πρόσκληση για τους μελλοντικούς ερευνητές αποτελεί η διεξαγωγή περισσότερων μεικτών ερευνών ΕΑΕ σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες, με την αξιοποίηση και τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνών μπορούν να μελετηθούν σε μεγαλύτερο δείγμα οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες των νευροαναπτυξιακών περιοχών μαθησιακής ετοιμότητας του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Ακόμη, μπορεί να διερευνηθεί διεπιστημονικά η διδασκαλία των μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε σχέση με το παιδαγωγικό εξοπλισμό και τις νέες τεχνολογίες, προκειμένου να παραχθούν κατάλληλα προγράμματα και προσαρμοσμένες στρατηγικές διδασκαλίας.

Τέλος, προτείνουμε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ να αξιοποιηθεί ερευνητικά προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά του σε εκπαιδευτικά προγράμματα μετάβασης μαθητών με νοητικές αναπηρίες από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή.

17. Βιβλιογραφία

- Aceves, T. C. (2016). The role of the community in inclusive education. Στο *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved* (99-118). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. Manchester: CfBT Education Trust.
- Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities, 56*, 165-176.
- Afacan, K., Wilkerson, K., & Ruppert, A. (2018). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education, 39*(4), 229-242.
- Al Hazmi, A. N., & Ahmad, A. C. (2018). Universal design for learning to support access to the general education curriculum for students with intellectual disabilities. *World Journal of Education, 8*(2), 66-72.
- Alberto, P., Waugh, R., Fredrick, L., & Davis, D. (2013). Sight word literacy: A functional-based approach for identification and comprehension of individual words and connected text. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(3), 332-350.
- Allor, J. H., Gifford, D. B., Jones, F. G., Otaiba, S. A., Yovanoff, P., Ortiz, M. B., & Cheatham, J. P. (2018). The effects of a text-centered literacy curriculum for students with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123*(5), 474-494.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., & Chamblin, T. M. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(1), 3-22.

- American Psychiatric Association. (2013). Intellectual disabilities. Στο *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM V)* (5η εκδ., 33-41). Washington: American Psychiatric Publishing.
- Anstotz, C. (2012). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. (Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Επιμ., & Λ. Ανανώστου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Aurora, U. D., & Carolina, B. (2016). The development of psycho-motor activity of students with mental disabilities from special schools. *Gymnasium*, 17(2), 183-191.
- Bakken, J. P. (2016). General and special education inclusion in an age of change: An Introduction. Στο *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities* (Τόμ. 31, 1-12). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory. Στο *Six theories of Child Development* (1-60). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bargagna, S., Bozza, M., Liboni, F., & Dressler, A. (2007). An educational approach in mental retardation: how to build an individualized education plan (IEP). *Mental Retardation*, 18, 161-167.
- Bayes, D. A., Heath, A. K., Williams, C., & Ganz, J. B. (2013). Pardon the interruption: Enhancing communication skills for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 64-70.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Α. Β. Ρήγα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (2000). John Dewey. Στο J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ., 169-182). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (2014). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (3η εκδ.). (Ρ. Αρμάος, Ν. Φίλλιπς, Επιμ., & Φ. Αρβανίτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Black, A. (2019). Future secondary schools for diversity: Where are we now and where could we be? *Review of Education*, 7(1), 36-87.

- Bohm, W. (2000). Maria Montessori. Στο J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ., 201-222). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bondurant, L. (2016). Inclusion and students with communication impairments. Στο *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities* (Τόμ. 31, 179-198). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Bouck, E. C., & Bone, E. (2018). Interventions for Students with Intellectual Disabilities. Στο *In Viewpoints on Interventions for Learners with Disabilities* (Τόμ. 33, 55-73). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Bouck, E. C., & Park, J. (2016). Inclusion and students with an intellectual disability. Στο *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities* (Τόμ. 31, 49-64). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Brawand, A., & King-Sears, M. E. (2017). Maximizing pedagogy for Secondary Co-Teachers. *Support for Learning*, 32(3), 216-230.
- Campbell, S. R. (2011). Educational neuroscience: motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 7-16.
- Cannella-Malone, H. I., Konrad, M., & Pennington, R. C. (2015). Access! Teaching writing skills to students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 47(5), 272-280.
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.
- Channell, M., Loveall, S., & Conners, F. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776-787.
- Chen, L. (2017). Critical components for inclusion of students with moderate intellectual disabilities into general junior high school. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 8-16.
- Clark, J. (2015). Philosophy, neuroscience and education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 36-46.

- Coch, D. (2018). Reflections on neuroscience in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 309-319.
- Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y., & Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(3), 196-210.
- Commentary on the League of Nations Covenant. (1920, July). British foreign office publication, presented to parliament by command of his Majesty. *The American Journal of International Law*, 14(3), 407-418.
- Council of Europe disability action plan. (2015, June). *Access for people with disabilities to culture, tourism, sports and leisure activities: towards meaningful and enriching participation*. Ανάκτηση Οκτώβριος 19, 2018, από Council of Europe: <https://edoc.coe.int/en/people-with-disabilities/7281-pdf-access-for-people-with-disabilities-to-culture-tourismsports-and-leisure-activities.html>
- Crain, W., & Fite, K. E. (2013). Maria Montessori: advocate for tapping into the natural curiosities of children. Στο *A Critical Pedagogy of Resistance. 34 Pedagogues We Need to Know* (105-108). Rotterdam: Sense Publishers.
- Creswell, J. W. (2014). Mixed methods procedures. Στο *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4η εκδ., 215-240). London: Sage.
- Cutts, S., & Sigafoos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 127-141.
- Danforth, S. (2008). John Dewey's contributions to an educational philosophy of intellectual disability. *Educational Theory*, 58(1), 45-62.
- Datchuk, S. (2015). Teaching handwriting to elementary students with learning disabilities: A problem-solving approach. *Teaching Exceptional Children*, 48(1), 19-27.

- de Jong, T., Van Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Van Hell, J., Jolles, J., & Boschloo, A. (2009). *Explorations in Learning and the Brain: On the Potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. Dordrecht: Springer.
- Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*. (1789, Αύγουστος 26). Ανάκτηση Οκτώβριος 10, 2018, από Ministère de la Justice: <http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-des-droits-de-lhomme-et-du-citoyen-de-1789-10116.html>
- Desmet, H., & Pourtois, J. P. (2000). Ovide Decroly. Στο J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ., 183-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dessmontet, R., Martinet, C., de Chambrie, A., Martini-Willemin, B., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70.
- Dreyer, L. (2016). Inclusive education. Στο *Education Studies for Initial Teacher Development* (383-399). Cape Town: Juta Legal and Academic Publishers.
- Drossinou, M., & Galani, G. (2016). Moving to adulthood, in times of economic crisis and relationships between siblings with autism. *Encephalos*, 53, 15-20.
- Drossinou-Korea, M., & Fragkouli, A. (2016). Emotional readiness and music therapeutic activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 440-444.
- Dundar, S., & Ayvaz, U. (2016). From cognitive to educational neuroscience. *International Education Studies*, 9(9), 50-57.
- Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137-143.
- ElGarhy, S., & Liu, T. (2016). Effects of psychomotor intervention program on students with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 491-506.

- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου, Επιμ., Μ. Σόλμαν, & Φ. Καλύβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Euler, S. (2015). The age of neuroeducation. *English Teaching Professional* (98), 4-6.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion a review of the literature. Στο *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (19-31). Brussels: European Union (EU) Erasmus.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special Needs Education Country Data*. Ανάκτηση Μάιος 2, 2019, από file:///C:/Users/user/Desktop/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
- European Commission. (2017). Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Στο *Sustainable Development in the European Union. Monitoring Report on Progress Towards the SDGS in an eu Context* (87-105). Luxembourg: Office of the European Union.
- Eurostat statistics databased. (2014, July). *Disability statistics-access to education and training*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 10, 2018, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_access_to_education_and_training
- Eurostat statistics database. (2015, November). *Disability statistics-barriers to social integration*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 10, 2018, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_barriers_to_social_integration
- Fabio, R. A. (2012). Cognitive skills enhancement in intellectual disability. Στο D. F. Mancini, & C. M. Greco (Επιμ.), *Intellectual Disability: Management, Causes* (147-165). Messina: Nova Science Publishers.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., & Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: linguistic factors

- affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 212-225.
- Foreman, P. (2009). *Education of students with an intellectual disability: research and practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gajewski, A. (2017). Conceptualizing professional ethics in inclusive education. Στο *Equity, and Inclusive Education* (Τόμ. 9, 1-21). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Galland, A., & Galland, J. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. (Ε. Κοσμά, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Gardner, H. (2009). An education grounded in biology: Interdisciplinary and ethical considerations. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 68-73.
- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction of Exceptionality*. London: Sage.
- Gargiulo, R., & Bouck, E. (2017). *Instructional Strategies for Students with Mild, Moderate and Severe Intellectual Disability*. London: Sage.
- Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: a study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Gilmour, A. F., Fuchs, D., & Wehby, J. H. (2018). Are Students with disabilities accessing the curriculum? A meta-analysis of the reading achievement gap between students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 1-42.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Τόμ. I&II). London: Sage.
- Gog, M. (2015). Case study research. *International Journal of Sales, Retailing & Marketing*, 4(9), 33-41.
- Goleniowska, H. (2014). The importance of developing confidence and self-esteem in children with a learning disability. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 8(3), 188-191.
- Grace, C., Parks, M., & Oslick, M. (2018). Spelling, handwriting, and process: writing instruction strategies for students with intellectual and learning

- disabilities. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 10(5), 1-8.
- Gül, S. O. (2016). The combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with intellectual disability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 83-107.
- Guy, P. (2015). *Transforming reading skills in the secondary school. Simple strategies for improving literacy*. London/New York: Routledge.
- Gwernan-Jones, R., Macmillan, P., & Norwich, B. (2018). A pilot evaluation of the reading intervention 'Own-voice Intensive Phonics'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 136-146.
- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206.
- Harris, J. C., & Greenspan, S. (2016). Definition and nature of intellectual disability. Στο *Handbook of Evidence- Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (11-39). Dordrecht: Springer.
- Hassiotis, A. (2018, July 17). Mental illness in people with intellectual disabilities. *Academy Workshops*. Athens: International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities.
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). The biocological model of human development. Στο *Introducing Bronfenbrenner: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education* (13-27). London/New York: Routledge.
- Heiland, H. (2000). Friedrich Frobel. Στο J. Houssaye, & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί της παιδαγωγικής σκέψης* (75-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Henning, J. E., Stone, J. M., & Kelly, J. L. (2009). An introduction to action research. Στο *Using Action Research to Improve Instruction: an Interactive Guide for Teachers* (3-15). London: Taylor & Francis
- Hettiarachchi, S. (2016). The effectiveness of colourful semantics on narrative skills in children with intellectual disabilities in Sri Lanka. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(1), 18-33.

- Hicks, S. C., Rivera, C. J., & Wood, C. (2015). Using Direct Instruction: Teaching Preposition Use to Students With Intellectual Disability. *Language, speech, and hearing services in schools*, 46(3),194-206.
- Hill, D. R. (2016). Phonics based reading interventions for students with intellectual disability: a systematic literature review. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 205-214.
- Hodapp, R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία.* (Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Η. Σπανδάγου, Επιμ., & Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Craven, R., & Yeung, A. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 131-143.
- Houssaye, J. (2000). Εισαγωγή. Στο *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ., σσ. 7-21). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J., & Nobles, K. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 429-439.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Revision. (2018). *Disorders of intellectual development6: 6A00*. Ανάκτηση Οκτώβριος 11, 2018, από ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f605267007>
- Itard, J. (1990). Εισαγωγή. Στο Π. Χηνάς (Επιμ.), *Βίκτωρ Ο άγριος της Αβειρών* (Ε. Σταμούλη, Μεταφρ., 9-16). Αθήνα: Δίοδος.
- Jackson, C., Cavenagh, P., & Clibbens, j. (2014). Communication and self-esteem in adults with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 275-287.

- John, S. (2013). Factoring in fine motor: how improving fine motor abilities impacts reading and writing. *Illinois Reading Council Journal*, 41(4), 16-24.
- Jones, F., Long, K., & Finlay, W. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 545-550.
- Jungjohann, J., DeVries, J. M., Gebhardt, M., & Mühling, A. (2018). Levumi: a web-based curriculum-based measurement to monitor learning progress in inclusive classrooms. Στο *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (369–378). Dordrecht: Springer.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the "circle of friends": a small scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
- Karakus, O., Howard-Jones, P., & Jay, T. (2015). Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1933-1940.
- Karvonen, M., Flowers, C., & Wakeman, S. Y. (2013). Factors associated with access to the general curriculum for students with intellectual disability. *Current Issues in Education*, 16(3), 1-20.
- Kirk, H. E., Gray, K., Riby, D. M., & Cornish, K. M. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160.
- Kristiansen, L. (2018, July 18-20). Abstracts of the fifth international IASSIDD europe congress. Athens: *5th IASSIDD Europe Congress for Diversity & Belonging: Celebrating difference*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: a descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274.

- Lehtonen, J., Toom, A., & Husu, J. (2017). Uncovering moral aspects in inclusive co-teaching. Στο *Ethics, Equity, and Inclusive Education* (Τόμ. 9, 165-188). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Lemons, C., Allor, J., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. (2016). 10 Research-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 49(1), 18-30.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Στο *Special Teaching For Special Children? Pedagogies For Inclusion: A Pedagogy for Inclusion?* (1-14). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Lowe, H., & Joffe, V. (2017). Exploring the feasibility of a classroom-based vocabulary intervention for mainstream secondary school students with language disorder. *Support for Learning*, 32(2), 110-128.
- Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-668.
- Maiorano, M. J., & Hughes, M. T. (2016). Teaching word recognition to children with intellectual disabilities. *International Education Research*, 4(2), 14-30.
- Malhotra, N. (2010). *Marketing Research. An Applied Orientation* (6η εκδ.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marks, D. (1999). Dimensions of oppression: theorising the embodied subject. *Disability & Society*, 14(5), 611-626.
- Mas, M., Jiménez, L., & Riera, C. (2017). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología Educativa (Journal of Educational Psychology)*, 24(1), 38-41.
- Massoumeh, Z., & Leila, J. (2012). An investigation of medical model and special education methods. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5802-5804.
- Matos, A., Rocha, T., Cabral, L., & Bessa, M. (2015). Multi-sensory storytelling to support learning for people with intellectual disability: an exploratory didactic study. *Procedia Computer Science*, 67, 12-18.

- Mays, D. (2017). Reading for meaning; time to revisit top-down strategies? *Support for Learning*, 32(2), 95-207.
- Medici, A. (1990). *Η νέα αγωγή*. (Δ. Κατσαρδέλλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Δαίδαλος.
- Milton, M. (2017). Literacy and Inclusion: current perspectives. Στο *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education* (Τόμ. 11, 3-18). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Molfenter, N., & Hanley-Maxwell, C. (2017). Ethics of inclusion for secondary students with intellectual and developmental disabilities in the United States. Στο *In Ethics, Equity, and Inclusive Education* (Τόμ. 9, 79-117). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Moustafa, A., & Ghani, M. Z. (2016). The Effectiveness of a multi sensory approach in improving letter-sound correspondence among mild intellectual disabled students in state of Kuwait. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 151-156.
- Mouzakitis, G. G. (2012). Intellectual disability management, causes and social perceptions towards well-defined situations. Στο D. Mancini, & C. Greco, *Intellectual Disability: Management, Causes and Social Perceptions* (61-94). New York: Nova Science Publishers.
- Mutua, K., Siders, J., & Bakken, J. P. (2011). History of intellectual disabilities. Στο A. Rotatori, F. Obiakor, & J. Bakken, *History of Special Education* (Τόμ. 21, 89-117). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Nouri, A. (2016). The basic principles of research in neuroeducation studies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), 59-66.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). The pioneers: their lives and works. Στο *Early Childhood Education History, Philosophy and Experience* (5η εκδ., 20-74). London: Sage.
- Okyere, C., Aldersey, H., & Lysaght, R. (2019). The experiences of teachers of children with intellectual and developmental disabilities in inclusive schools in Accra, Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-12.

- Olson, A. J., & Ruppap, A. L. (2017). Resolving barriers to access to the general curriculum: lessons from an exemplary inclusive district. *Inclusion, 5*(2), 121-135.
- Olson, A., Leko, M., & Roberts, C. (2016). Providing students with severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41* (3),143-157.
- Papadatou-Pastou, M., Haliou, E., & Vlachos, F. (2017). Brain knowledge and the prevalence of neuromyths among prospective teachers in Greece. *Frontiers in Psychology, 8*, 804-816.
- Pennington, R. C., Ault, M. J., Schuster, J. W., & Sanders, A. (2011). Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach story writing to students with autism. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7*(1), 24-38.
- Peyronie, H. (2000). Celestin Freinet. Στο J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ., 283- 302). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Popovici, D., & Buică-Belciu, C. (2013). Self-concept pattern in adolescent students with intellectual disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78*, 516-520.
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 34*(5), 1740-1748.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology* (2η εκδ.). London: Penguin.
- Richardson, A. R., Lerman, D. C., Nissen, M. A., Luck, K. M., Neal, A. E., Bao, S., & Tsami, L. (2017). Can pictures promote the acquisition of sight-word reading? An evaluation of two potential instructional strategies. *Journal of Applied BehaviorAnalysis, 50*(1), 67-86.
- Rintala, P., & Loovis, E. M. (2013). Measuring motor skills in Finnish children with intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 116*(1), 294-303.

- Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. M., Ainscow, M., & Santos, N. (2015, July 26-29). *8th Inclusive and supportive education IV congresso internacional da pró-Inclusão*. Lisbon: National Association for Special Educational Needs.
- Round, P., Subban, P., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185-198.
- Ruppar, A. L., Allcock, H., & Gonsier-Gerdin, J. (2017). Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(1), 53-63.
- Ryndak, D. L., Taub, D., Jorgensen, C. M., Gonsier-Gerdin, J., Arndt, K., Sauer, J., Ruppar, A., Morningstar, M., & Allcock, H. (2014). Policy and the impact on placement, involvement, and progress in general education: critical issues that require rectification. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 65 –74.
- Ryndak, D., Morrison, A., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: a case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(1), 5-22.
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. Στο A. Rotatori, & F. & Obiakor, *History of Special Education* (Τόμ. 21, σσ. 1-20). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Sanders, E., & Erickson, K. (2018). Wh–Question answering in children with intellectual disability. *Journal of communication disorders*, 76, 79-90.
- Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), 227-237.
- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: the power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 86-93.

- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(2), 116-124.
- Schlesinger, N. W., & Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling. *Annals of Dyslexia, 67*(3), 219-258.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective* (6η εκδ.). Boston: Pearson.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 1-14.
- Serpati, L., & Loughan, A. R. (2012). Teacher perceptions of neuroeducation: a mixed methods survey of teachers in the United States. *Mind Brain and Education, 6*(3), 174-176.
- Shumway, L., Gallo, G., Dickson, S., & Gibbs, J. (2011). *Co - teaching Handbook: Utah Guidelines*. Salt Lake City: Utah State Office of Education.
- Shurr, J., & Taber-Doughty, T. (2012). Increasing comprehension for middle school students with moderate intellectual disability on age-appropriate texts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(3), 359-372.
- Shurr, J., & Taber-Doughty, T. (2017). The picture plus discussion intervention: text access for high school students with moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*(3), 198-208.
- Sigafoos, J., Lancioni, L. E., Singh, N. N., & O'Reilly, M. F. (2017). Intellectual disability and social skills. Στο *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (249-271). Dordrecht: Springer.
- Simpson, M., & Tuson, J. (2003). Observation as a data-gathering technique. Στο *Using Observations in Small-Scale Research: A Beginner's Guide* (2η εκδ., 1-29). Glasgow: Scottish Council for Research in Education.

- Soetard, M. (2000). Johann Heinrich Pestalozzi. Στο J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ., 55-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Song, M., Lin, F., Ward, S., & Fine, J. (2013). Composite variables: when and how. *Nursing Research*, 62(1), 45-49.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the Brain, How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Strogilos, V., & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24-33.
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2018). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-11.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*(35), 81-91.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017, i). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238.
- Sutherland, R. J., & Isherwood, T. (2016). The Evidence for easy-read for people with intellectual disabilities: a systematic literature review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 297-310.

- Tassé, M. j., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2016). The relation between intellectual functioning and adaptive behavior in the diagnosis of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 381-390.
- Tate, T., Collins, P., Xu, Y., Yau, J., Krishnan, J., Prado, Y., Farkas, G., & Warschauer, M. (2019). Visual-syntactic text formatting: improving adolescent literacy. *Scientific Studies of Reading*, 1-57.
- Thambirajah, M. S. (2011). *Developmental Assessment of the School-Aged Child with Developmental Disabilities: A Clinician's Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- The convention on the rights of persons with disabilities and its optional protocol. (2006, Δεκέμβριος 13). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. Ανάκτηση Νοέμβριος 30, 2018, από United Nations - disability Department of economic and social affairs: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- The universal declaration of human rights*. (1948, Δεκέμβριος 10). Ανάκτηση Οκτώβριος 10, 2018, από United Nations human rights: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- The Warnock report: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. (1978, May). Ανάκτηση Δεκέμβριος 9, 2018, από Education in England the history of our schools: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Χ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μεταφρ.) Αθήνα: Γρηγόρης.
- UNESCO. (2005). *Global monitoring report 2006 aims to shine a stronger policy spotlight on the more neglected goal of literacy*. Ανάκτηση Νοέμβριος 25, 2018, από Unesco, Literacy for life: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270e.pdf>
- UNESCO-Education. (1981, Νοέμβριος 2-7). *Sundberg declaration of disable persons: the world conference on actions and strategies for education*,

- prevention and integration*. Ανάκτηση Οκτώβριος 11, 2018, από Spanish Government in co-operation with UNESCO and held in Torremolinos, Malaga, Spain: http://www.unesco.org/education/pdf/SUNDBE_E.PDF
- United Nations human rights office of the high commissioner. (1971, Δεκέμβριος 20). *Declaration on the rights of mentally retarded persons*. Ανάκτηση Οκτώβριος 10, 2018, από United Nations human rights: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfMentallyRetardedPersons.aspx>
- van der Meulen, A., Krabbendam, L., & de Ruyter, D. (2015). Educational neuroscience: its position, aims and expectations. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 229-243.
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211-222.
- VandenBos, G. G. (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2η εκδ.). Washington: American Psychological Association.
- Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2016). Promoting social inclusion: a structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support for Learning*, 31(1), 27-45.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Στο *Mind in society: The development of higher psychological processes* (79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2008). Η εξελικτική -ιστορική προέλευση νόησης και γλώσσας. Στο *Σκέψη και γλώσσα* (Α. Ρόδη, Μεταφρ., 97-132). Αθήνα: Γνώση.
- Wadlington, E. (2013). John Dewey: Pragmatist, philosopher, and advocate of progressive education. Στο *A Critical Pedagogy of Resistance. 34 Pedagogues We Need to Know* (29-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M., Lang, R., Sigafos, J., & Lancioni, G. (2016). Social skills. Στο *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (493-509). Dordrecht: Springer.

- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837-856.
- Wilkins, J., & Matson, J. (2007). Social skills. Στο *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability* (Τόμ. 34, 321-363). Amsterdam: Elsevier.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington: Gallaudet University Press.
- Wood-Fields, C., Judge, S., & Watson, S. M. (2015). Instructional methods that foster the reading development of students with significant intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 3(1), 13-20.
- World Health Organization. (2010, November 26-27). *European declaration on the health of children and young people with intellectual disabilities and their families : Conference: Better Health, Better Lives: children and young people with intellectual disabilities and their families*. Ανάκτηση Οκτώβριος 11, 2018, από World health organization. Regional office for Europe, Bucharest, Romania: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/108010>
- World Health Organization. (2018). *The 11th revision of the international classification of diseases (ICD-11)*. Ανάκτηση Οκτώβριος 11, 2018, από <http://www.who.int/classifications/icd/revision/en/>
- Yin, R. K. (2014). GettinStarted: How to know whether and when to use the case study as a research method. Στο *Case Study Research: Design and Methods* (5η εκδ., 3-26). London: Sage.
- Yoshikawa, H., Weisner, T. S., Kalil, A., & Way, N. (2008). Mixing qualitative and quantitative research in developmental science: Uses and methodological choices. *Developmental Psychology*, 44(2), 344-354.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αριστοτέλης. (1993). Βιβλίο Η. Στο *Άπαντα Πολιτικά 3* (Τόμ. 3, 150-188). Αθήνα: Κάκτος.

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(39), 39-56.
- Βαρσαμίδου, Α. (2016). Η έρευνα δράσης: στρατηγική ποιοτικής έρευνας και μοχλό επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*(9), 9-25.
- Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα εκαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχος, Φ. (2015). Η συνεισφορά των νευροεπιστημών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (5-13). Αθήνα: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Βλάχου - Μπαλαφούτη, Α. (2012). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη* (325-350). Αθήνα: Πεδίο.
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (11-42). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική, Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Τόμ. ΙΙ). Αθήνα: Ατραπός.
- Δράκος, Γ. Δ. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2007). Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η διασύνδεση με την κοινότητα. *Συνέδριο επαγγελματικής εκπαίδευσης "Η διαχρονική ανάπτυξη*

της ΤΕΕ στον τόπο μας- Προβλήματα και προοπτικές" (1-11). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2013). Το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. *Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα* (1-11). Καλαμάτα: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών Τμήματος Φιλολογίας.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: Opportuna.

Δροσινού, Μ. (2005). Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. *Συμμετοχή-ΠΟΣΓΚΑΜΕΑ*, 3, 16-18.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2016). Ανθρωποκεντρικό μοντέλο και ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε παιδιά και νέους με γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Α. Δ. Μαρκαντωνάτος (Επιμ.), *Επιστημονική επετηρίς, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών* (Τόμ. 1, 221-241). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία. (2015). *Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης για την Αναπηρία*. Αθήνα: European profiles.

Ενιαίος Πίνακας Προσδιορισμού Ποσοστού Αναπηρίας. (2017, Δεκέμβριος 27). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*(2), 61285-61560.

Επιτελική δομή ΕΣΠΑ. Τομέας παιδείας. (2018). Ανάκτηση Δεκέμβριος 3, 2018, από Έργα προγραμματικής περιόδου 2014 – 2020: Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?cat=58&lang=el>

Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια. (2010, Νοέμβριος 11). Ανάκτηση από Πρόσβαση στο

δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0636>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση. (2018). *Στατιστικά στοιχεία για την ενταξιακή εκπαίδευση. Βασικά μηνύματα και πορίσματα (2014/2016)*. Ανάκτηση Μάιος 2, 2019, από European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018: file:///C:/Users/user/Desktop/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_el_0.pdf

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη* (31-51). Αθήνα: Πεδίο.

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

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). Εισαγωγικά. Στο *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά (7-13)*. Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία.

Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. (2005). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής* (5η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Καλαντζής, Κ. (2002). Σχολεία ή ιδρύματα θεραπευτικής και αναμορφωτικής αγωγής αρρένων και θηλέων. Στο *Η παιδεία εν Ελλάδι* (145-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. (2017). Ανθρωπιστική εκπαίδευση. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (225-240). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κολιάδης, Ε. (2018). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κολιάδης, Ε., Φελούκα, Β., & Μουταβελής, Α. (2017). Συμπεριφορικές τεχνικές: Το πρόγραμμα της λειτουργικής ανάλυσης και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (131-180). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κρασανάκης, Γ. (2009). Αίτια της νοητικής ανεπάρκειας. Στο *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια* (2η εκδ., 63-100). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α. (2017). Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (35-55). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση. Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολαΐδης, Ε. (2013). *Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία - πρακτικά εργαλεία* (Τόμ. 7). Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Νικολάου, Γ., Σούλης, Σ.-Γ., Καρατζένη, Ι.-Χ., & Πολύζου, Μ. (2014). Η διαφορετικότητα σε περίοδο κρίσης. Κρίση οικονομική...ή κοινωνική;. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (211-223). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Νόμος 1049. (1938, Ιανουάριος 30). Το δια του ανακαστικού νόμου 453/1937 ιδρύθην σχολείο ανομάλων και καθυστερημένων παιδών μετενομάζεται εις πρότυπον ειδικόν σχολείον. *Εφημερίς της κυβέρνησεως του βασιλείου της Ελλάδος Αρ. Φύλλου 24*, 121-128.
- Νόμος 1143. (1981, Μάρτιος 31). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 80(1)*, 787-798.
- Νόμος 1566. (1985, Σεπτέμβριος 26). Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 167(1)*, 2547-2612.

- Νόμος 2817. (2000, Μάρτιος 14). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 78(1)*, 1565-1604.
- Νόμος 3699. (2008, 10 Φεβρουάριος). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 199(1)*, 3499-3522.
- Νόμος 4074. (2012, Απρίλιος 11). Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες . *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 88*, 2591-2690.
- Νόμος 4397. (1929, Αύγουστος 24). Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως. *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 309(1)*, 2679-2676.
- Νόμος 4547. (2018, Ιούνιος 12). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 102, 78(1)*, 1565-1604.
- Ντολτό, Φ. (1999). *Το σεμινάριο ψυχανάλυσης παιδιών*. (Ε. Κούκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εστία.
- Ντολτό, Φ. (2006). Το θηλαστικό άνθρωπος είναι γόνος της γλώσσας ως προς τον ψυχισμό του, άρα γόνος εξ υιοθεσίας. Στο *Σεμινάριο ψυχανάλυσης παιδιών* (Ε. Κούκη, Μεταφρ., 2η εκδ., Τόμ. Ι, 81-89). Εστία.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η Έκδοση εκδ.). Λευκωσία.
- Περιφερειακό κέντρο πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών. (2016). *Βιώσιμης ανάπτυξης στόχοι. 17 στόχοι για να αλλάξουμε τον κόσμο μας*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2, 2018, από https://unric.org/el/index.php?option=com_content&view=category&id=36&layout=blog&Itemid=72
- Πετρόγιαννης, Κ. Γ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). (1996, Αύγουστος 29). *Εφημερίδα της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 208(1)*, 4041-4076.
- Πλούταρχος. (1992). Λυκούργος. Στο Πλούταρχος, *Βίοι παράλληλοι Λυκούργος και Νουμάς* (Τόμ. 4, 28-115). Αθήνα: Κάκτος.
- Πλούταρχος. (1993). Δημοσθένης. Στο *Βίοι παράλληλοι Δημοσθένης - Κικέρων* (Τόμ. 18, 24-89). Αθήνα: Κάκτος.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Λ. Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση* (3η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Συνταγμα της Ελλάδος. (1974, Ιούλιος 24). *Σύνταγμα της Ελλάδος, όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*. Ανάκτηση Οκτώβριος 11, 2018, από Βουλή των Ελλήνων: https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf
- Σχέδιο προγράμματος δράσης εθνικής συνομοσπονδίας ατόμων με αναπηρία για τη χρονική περίοδο 2017-2020. (2017). *9ο Τακτικό εκολογοαπολογιστικό συνέδριο* (3-23). Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία-Ε.Σ.Α.μεΑ.
- Τραυλός, Α. Κ. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών με ηλικίας 2-7 χρονών*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2009). *Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δραστηριότητες*

μαθησιακής ετοιμότητας. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. (2003, Μάρτιος 13). Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εφημερίς της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 303(2)*, 3733-4068.

Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. (2007, Απρίλιος 3). Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ). *Εφημερίδα της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 449*, 9387-9394.

Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. (2007, Απρίλιος 3). Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ). *Εφημερίς της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 449(2)*, 9387-9394.

Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2018, Ιουνίου 22). *Χρήση κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών συσκευών στις σχολικές μονάδες, Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ.25/103373/Δ1. Ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%A6.25_*

Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2014, Νοέμβριος 6). *Απαγόρευση του καπνίσματος, Αριθ. Πρωτ.: 179155/Δ2. Ανάκτηση από file:///C:/Users/user/Downloads/2014_179155_*

Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2015). *Αρχαία Ελληνικά (ΜΤΦΡ.) Ομηρικά έπη Οδύσσεια. Α' Γυμνασίου. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2019, από <http://ebooks.edu.gr/new/ebooks.php?course=DSGYM-A115>*

Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2015). *Αρχαίοι Έλληνες ιστοριογράφοι (Ξενοφών, Θουκυδίδης). Α' τάξη γενικού λυκείου. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A108>*

- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2015). *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού*. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSDIM-E111>
- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2016). *Δραματική ποίηση. Ευριπίδη Ελένη. Γ' Γυμνασίου*. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/ebooks.php?course=DSGYM-C112>
- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2017). *Αρχαία Ελληνική γλώσσα. Α' Γυμνασίου*. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL102>
- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2017). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Ανάκτηση Ιανουάριος 11, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL105>
- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2018). *Έκθεση έκφραση για το ενιαίο λύκειο τεύχος β'*. Ανάκτηση Ιανουάριος 11, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/ebooks.php?course=DSB105>
- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2018). *Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο Τεύχος α'*. Ανάκτηση Ιανουάριος 11, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A110>
- Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. (2018). *Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς έως την εποχή του Ιουστινιανού Α' γενικού λυκείου*. Ανάκτηση Ιανουάριος 11, 2019, από Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A102>
- Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4. (2018, Ιανουάριος 23). Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αρ. Φύλλου 120. *Εφημερίδα της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας*(2), 1923-1954.
- Φελούκα, Β. (2017). Μορφές-σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σσ. 57-71). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Φλωράτου, Μ., Κακογιαννάκη, Ν., Ζερβογιάννη, Α., Αστέρη, Θ., & Γραββάνη, Ε. (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Σαλαμάνκα, Ισπανία: Έκδοση της Ελληνικής επιτροπής για την UNESCO.
- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της μουσικής. Μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο και αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων*. (2016, Ιούλιος 7). Ανάκτηση Οκτώβριος 11, 2018, από Ευρωπαϊκή Ένωση 2016/C 202/02: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:12016P/TXT>
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (Τόμ. 1). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση-Πρόληψη-Καταγραφή-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2018). Κώστας Καλαντζής (Θεσσαλός)-Ειδικός παιδαγωγός άνθρωπος των γραμμάτων-Οραματιστής πρωτεργάτης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. *Θέματα ειδικής αγωγής*(83), 23-31.

18. Παραρτήματα

18.1.Παράρτημα: Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας

18.1.1. Έντυπο Πρωτόκολλο Συστηματικής Εμπειρικής Παρατήρησης – Α' φάση

ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Πρότυπο Πρωτόκολλο Συστηματικής Εμπειρικής Παρατήρησης (Σημειώσεις πεδίου)	
Διάρκεια (4 – 6 εβδομάδες):	από μέχρι.....
Αριθμός ωρών Συστηματικής Εμπειρικής Παρατήρησης και Αρχική Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης ανά εβδομάδα:	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23)
Σχολική μονάδα:	
Τάξη-τμήμα:	Αριθμός μαθητών του τμήματος:
Όνομα εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής:	
Ατομικό Ιστορικό Μαθητή	
Όνομα μαθητή/τριας:	
Ετών:	
Υπάρχει διάγνωση και από ποιόν φορέα;	
Τι αναφέρει η διάγνωση;	
Ιστορικό νοσοκομειακής νοσηλείας:	
Αγαπημένο/η αντικείμενο/ασχολία:	
Οικογενειακό Ιστορικό- συνθήκες διαβίωσης	
Αντιλήψεις γονέων για τον/η μαθητή/τριας:	
Συνεργασία γονέων με το σχολείο:	
Αίτημα γονέων:	
Σχολικό Ιστορικό	
Έχει δεχθεί παράλληλη στήριξη:	από..... μέχρι.....
Από ποιες ειδικότητες καθηγητών:	
Έχει φοιτήσει σε τμήμα ένταξης:	από..... μέχρι.....
Έχει επαναλάβει τάξη:	από..... μέχρι.....
Βαθμολογικές επιδόσεις μαθητή περσινής σχολικής χρονιάς:	
Αντιλήψεις Διευθυντή για τον μαθητή/τρια:	
Αντιλήψεις Διδασκόντων σχολείων για τον μαθητή/τρια:	
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της τάξης για τον μαθητή/τρια:	
Υπάρχουν παιδαγωγικές εκθέσεις περασμένων ετών (αν ναι τι αναφέρουν);	
Άλλες σημειώσεις πεδίου από τον ερευνητή/εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	
Θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς:	
Στοιχεία συμπεριφοράς που προβληματίζουν (αν ναι, τι ενέργειες έχουν γίνει σε ενδοσχολικό επίπεδο, σε επίπεδο συντονιστή ενταξιακής εκπαίδευσης (βλ. πρώην σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής):	
Θετικά στοιχεία γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή/τριας:	
Αρνητικά στοιχεία γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή/τριας:	
Αποδοχή του προγράμματος παράλληλης στήριξης από τη σχολική κοινότητα (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς μαθητή/τριας και γονείς άλλων παιδιών):	

**18.1.2. Έντυπο Πρωτόκολλο Ημι-δομημένης συνέντευξης – Α' φάση
ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Πρότυπο Πρωτόκολλο Ημι-δομημένης συνέντευξης

Ημερομηνία ημι - δομημένης συνέντευξης:

A. ΜΕΡΟΣ

Στοιχεία οικογένειας του/της μαθητή/τριας

Όνομα πατέρα/μητέρας:

Ηλικία:

Επάγγελμα:

Υγεία γονέων:

Οικογενειακή κατάσταση (Διαζύγιο, Θάνατος, Απουσία λόγω εργασίας στο εξωτερικό κ.α.)

Μορφωτικό επίπεδο:

Αριθμός τέκνων:

Τηλέφωνα επικοινωνίας:

Διεύθυνση κατοικίας:

Ποιο είναι ιατρικό ιστορικό της οικογένειας;

Ποιες είναι οι σχέσεις των μελών της οικογένειας;

Πρόσωπο αναφοράς	Είδος Σχέσης	Πρόσωπο αναφοράς	Κριτική/ Αντιμετώπιση σχέσεων

B. ΜΕΡΟΣ

Ποιο είναι το αίτημα σας για τον/τη μαθητή/τρια;

Κάθε πότε επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε σχετικά με τη σχολική επίδοση του/της μαθητή/τριας

Συνεργάζεστε με το σχολικό προσωπικό για την σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας;

Συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης;

Γ. ΜΕΡΟΣ

Μπορείτε να αναφερθείτε σε στοιχεία του αναπτυξιακού ιστορικού του/της μαθητή/τριας στη βρεφική/προσχολική ηλικία

Σειρά γέννησης:

Ιστορικό εγκυμοσύνης:

Ιστορικό τοκετού:

Βάρος βρέφους:

Διατροφή: Θηλασμός:..... Μήνες:...../ Χρήση μπιμπερό

Απογαλακτισμός: Εύκολος/Δύσκολη μετάβαση

Στερεά τροφή: Μήνας:.....

Έλεγχος σφικτήρων: Μήνας:.....

Περπάτημα: Μήνας:

Μπορείτε να αναφερθείτε σε στοιχεία σχετικά με την Ομιλία- επικοινωνία

Πότε γέλασε; Μήνας:.....

Πότε έβγαλε τις πρώτες φωνούλες; Μήνας:.....

Πότε βάδισε; Μήνας:.....

Πότε είπε την πρώτη του λέξη; Μήνας:.....

Πότε είπε σύντομες φράσεις; Μήνας:.....

Μπορείτε να αναφερθείτε σε στοιχεία σχετικά με την Ακοή – Όραση

Έχετε κάνει στον/η μαθητή/τρια οφθαλμολογική εξέταση;

Έχετε κάνει στον/η μαθητή/τρια ακουόγραμμα;

Πως αντιδρούσε το παιδί σε ήχους;

Ανταποκρινόταν στον όνομα του;

Μπορείτε να αναφερθείτε σε στοιχεία Αλληλεπίδρασης

Αναγνώριζε το πρόσωπο της μητέρας;

Χαμογελούσε;

Αναγνώριζε άλλα πρόσωπα;

Μιμούταν κινήσεις;

Αναγνώριζε το πρόσωπό του στον καθρέφτη;

Πως κρίνεται τη συμπεριφορά του: Υπάκουο:..... Επιθετικό:.....

Πως αντιμετωπίζετε μια επιθετική συμπεριφορά;

Ποια είναι τα ενδιαφέροντα του;

Ποιο είναι το ημερήσιο πρόγραμμα διατροφής του;

Πως είναι το πρόγραμμα ύπνου του παιδιού;

Δ. ΜΕΡΟΣ

Μπορείτε να αναφερθείτε σε στοιχεία για τη σχολική ηλικία του/ης μαθητή/τριας

Άγχος αποχωρισμού:

Μπορείτε να αναφερθείτε σε επιδόσεις σε γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες

Προφορικός λόγος	Πως αντιμετωπίστηκαν τυχόν ελλείμματα από τους γονείς;
Ψυχοκινητικότητα	
Νοητικές Ικανότητες	
Συναισθηματική οργάνωση	
Ανάγνωση	
Γραφή	
Κατανόηση	
Μαθηματικά	

Πως κρίνετε τι φιλικές σχέσεις του/ης μαθητή/τριας;

Ποια είναι τα ενδιαφέροντά του;

Πως κρίνετε τη συμπεριφορά του/ης μαθητή/τριας;

Πως αντιμετωπίζετε τυχόν δυσκολίες στη λειτουργική συμπεριφορά του/ης μαθητή/τριας;

Ε. ΜΕΡΟΣ

Μπορείτε να αναφερθείτε σε στοιχεία για τη εφηβική ηλικία του/ης μαθητή/τριας;

Πως κρίνεται τον σεξουαλικό προσανατολισμό του/τις σχέσεις με το άλλο φύλο/τις διαθέσεις του/ης μαθητή/τριας;

Μπορείτε να αναφερθείτε σε επιδόσεις σε γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες;

18.1.3. Έντυπο Πρωτόκολλο Διστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Νευροαναπτυξιακών περιοχών για τη μαθησιακή ετοιμότητα
 Β' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ																	
ΜΕΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ																	
Επίπεδα φοίτησης:		Όνομα μαθητή: Τάξη:		Ηλικία: Εξάμηνο:		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:											
		Διδακτική προτεραιότητα:															
Τάξεις/ Εξάμηνα	Αριθμη- ση εξ- αμην- ων	Προφορικός Λόγος			Ψυχοκινητικότητα				Νοητικές Ικανότητες					Συνασθηματική Οργάνωση			
		Ακ- ρόα- ση	Συμ- ετοχή στο διάλο- γο	Σαφής και ακριβής έκφραση	Αδρή και λεπτή κινητι- κότητα	Προσαν- ατολισμ- ός στο χώρο	Ρυθμ- ός/ χρονο- ς	Πλευ- ρίω- ση	Οπ- τικ- ή μνή- μη	Ακουσ- τική μνήμη	Λειτουρ- γική μνήμη	Συγκέντ- ρωση προσοχή- ς	Λογικομα- θηματική σκέψη	Σύλλογ- ισμοί	Αυτο- συνεί- σθημα	Ενδιαφ- έρον για μαθησ- η	Συνεργα- σία με τους άλλους
Γ' Δεκ. β' εξ.	26																
Γ' Δεκ. α' εξ.	25																
Β' Δεκ. β' εξ.	24																
Β' Δεκ. α' εξ.	23																
Α' Δεκ. β' εξ.	22																
Α' Δεκ. α' εξ.	21																
Γ' Γεν. α' εξ.	20																
Γ' Γεν. α' εξ.	19																
Β' Γεν. β' εξ.	18	18				19											
Β' Γεν. α' εξ.	17		17				19			17							
Α' Γεν. β' εξ.	16			16						16							
Α' Γεν. α' εξ.	15												15				
ΣΤ' Δεμ. β' εξ.	14													14		14	
ΣΤ' Δεμ. α' εξ.	13															14	
Ε' Δεμ. β' εξ.	12																13
Ε' Δεμ. α' εξ.	11																
Δ' Δεμ. β' εξ.	10																
Δ' Δεμ. α' εξ.	9																
Γ' Δεμ. β' εξ.	8																
Γ' Δεμ. α' εξ.	7																
Β' Δεμ. β' εξ.	6																
Β' Δεμ. α' εξ.	5																
Α' Δεμ. β' εξ.	4																
Α' Δεμ. α' εξ.	3																
Νηπ. β' εξ.	2																
Νηπ. α' εξ.	1																

18.1.4. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ) – Β' Φάση
ΣΑΔΕΠΕΑΕ

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ																
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΟΠΩΣ ΟΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΠΕΑ																
Επίπεδα φοίτησης		Όνομα μαθητή:		Ηλικία:		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:										
		Τάξη:		Εξάμηνο:		Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:										
		Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:		Διδακτική Προτεραιότητα:												
		Νευροαναπτυξιακές Περιοχές Μαθησιακής Ετοιμότητας				Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες				Κοινωνικές Δεξιότητες			Δημιουργικές Δραστηριότητες		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα	
Τάξεις/Εξάμηνα	Αριθμηση εξαμήνων	Προφορικός Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθηματική Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοινωνική ή Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθερος Χρόνος	Αισθητικές Τέχνες	Προεπαγγελματικές Δεξιότητες	Επαγγελματικός προσανατολισμός
Γ' Δεκ. β' εξ.	26															
Γ' Δεκ. α' εξ.	25															
Β' Δεκ. β' εξ.	24															
Β' Δεκ. α' εξ.	23															
Α' Δεκ. β' εξ.	22															
Α' Δεκ. α' εξ.	21															
Γ' Τεμ. α' εξ.	20															
Γ' Τεμ. α' εξ.	19															
Β' Τεμ. β' εξ.	18															
Β' Τεμ. α' εξ.	17															
Α' Τεμ. β' εξ.	16															
Α' Τεμ. α' εξ.	15															
Σε' Δεμ. β' εξ.	14															
Σε' Δεμ. α' εξ.	13															
Ε' Δεμ. β' εξ.	12															
Ε' Δεμ. α' εξ.	11															
Δ' Δεμ. β' εξ.	10															
Δ' Δεμ. α' εξ.	9															
Γ' Δεμ. β' εξ.	8															
Γ' Δεμ. α' εξ.	7															
Β' Δεμ. β' εξ.	6															
Β' Δεμ. α' εξ.	5															
Α' Δεμ. β' εξ.	4															
Α' Δεμ. α' εξ.	3															
Νοεμ. β' εξ.	2															
Νοεμ. α' εξ.	1															

18.1.5. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών (ΔΕΠΠΣ/ ΑΠΣ) – Β' Φάση
ΣΑΔΕΠΕΑΕ

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ														
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ														
Επίπεδα φοίτησης		Όνομα μαθητή:		Ηλικία:		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:			Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:			Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης:		
		Τάξη:		Εξάμηνο:										
Διδακτική προτεραιότητα:														
Τόξεις/ εξάμηνα	Αριθμός ετήσιων επιδόσεων	Γλωσσικές Δεξιότητες			Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας				Δεξιότητες Μαθηματικών			Δεξιότητες Συμπεριφοράς		
		Ανάγνωση	Κατανόηση	Παραγωγή λόγου	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθηματική οργάνωση	Αριθμοί	Πράξεις	Επίλυση προβλημάτων	Θετικές συμπεριφορές	Αρνητικές συμπεριφορές	Παραβατικές συμπεριφορές
Γ' Λυκ. β' εξ.	26													
Γ' Λυκ. α' εξ.	25													
Β' Λυκ. β' εξ.	24													
Β' Λυκ. α' εξ.	23													
Α' Λυκ. β' εξ.	22													
Α' Λυκ. α' εξ.	21													
Γ' Γυμ. β' εξ.	20													
Γ' Γυμ. α' εξ.	19													
Β' Γυμ. β' εξ.	18						17	18						18
Β' Γυμ. α' εξ.	17						17	17						
Α' Γυμ. β' εξ.	16													
Α' Γυμ. α' εξ.	15													
ΣΤ' Δημ. β' εξ.	14	14		14					15	14		14		
ΣΤ' Δημ. α' εξ.	13		13								13		13	
Ε' Δημ. β' εξ.	12								12					
Ε' Δημ. α' εξ.	11													
Δ' Δημ. β' εξ.	10													
Δ' Δημ. α' εξ.	9													
Γ' Δημ. β' εξ.	8													
Γ' Δημ. α' εξ.	7													
Β' Δημ. β' εξ.	6													
Β' Δημ. α' εξ.	5													
Α' Δημ. β' εξ.	4													
Α' Δημ. α' εξ.	3													
Νηπ. β' εξ.	2													
Νηπ. α' εξ.	1													

18. 1.6. Έντυπο Πρωτόκολλο Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων των Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών – Β' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ																				
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ																				
Επίπεδο φοίτησης:		Όνομα μαθητή:		Ηλικία:		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παedαγωγικής Αξιολόγησης:														
		Τάξη:		Εξάμηνο:		Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παedαγωγικής Αξιολόγησης:														
		Διδακτική προτεραιότητα:																		
Τάξεις/ εξάμηνα	Αριθμ οση εξαμ ήνων	Αντίληπτικές δεξιότητες				Μνημονικές δεξιότητες			Δεξιότητες - γραφικό χώρο		Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες				Μαθηματικές δεξιότητες		Δεξιότητες συμπεριφοράς			
		Οπτι κη αντι ληψη	Ακου στική αντι ληψη	Οπτικο ακουστι κη αντίληψη	Πολυ αισθη τηρια κές αντίλη πτικές λεπτο μετρήσι μες	Λεπτο μετρική μνήμη	Με σο προ θε ση μνήμη	Βραχ υπόθε ση μνήμη	Χειρογρα φονικός προσανα τολισμός	Γραφοσυν ητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου	Φωνολο γική αντίλη ψη	Γρα φή	Μορφ ολογι κο- ορθογ ραφία	Σημα σιολο γικό	Γραπ τή εμφρα ση	Αριθμ οί κ μαθη ματικ α σύμβο λα	Γλώσ σα /μαθη ματικ α	Ενω σισθ ημα τική υπο στή ριξη	Εκπαι δευ τικές προγρά μματι σμού	Αναγνω στική Αυτοε πίστευ ση
Γ'Αυκ. β' εξ.	26																			
Γ'Αυκ. α' εξ.	25																			
Β'Αυκ. β' εξ.	24																			
Β'Αυκ. α' εξ.	23																			
Α'Αυκ. β' εξ.	22																			
Α'Αυκ. α' εξ.	21																			
Γ'Τυμ. β' εξ.	20																			
Γ'Τυμ.α' εξ.	19																			
Β'Τυμ. β' εξ.	18																			
Β'Τυμ. α' εξ.	17	17																		
Α'Τυμ. β' εξ.	16		16	16	16	16														
Α'Τυμ.α'εξ.	15																			
ΣΤ'Αυκ.β'εξ.	14																			
ΣΤ'Αυκ.α'εξ.	13																			
Ε' Αυκ.β'εξ.	12																			
Ε' Αυκ.α'εξ.	11																			
Δ'Αυκ. β'εξ.	10																			
Δ' Αυκ. α'εξ.	9																			
Γ' Αυκ. β'εξ.	8																			
Γ' Αυκ. α'εξ.	7																			
Β' Αυκ.β'εξ.	6																			
Β' Αυκ.α'εξ.	5																			
Α' Αυκ. β'εξ.	4																			
Α' Αυκ.α'εξ.	3																			
Νηπ. β'εξ.	2																			
Νηπ. α'εξ.	1																			

**18.1.7. Έντυπο Πρωτόκολλο Σχεδίου Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος – Γ' φάση
ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Πρότυπο Πρωτόκολλο Σχεδίου Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος		
Χρονοδιάγραμμα	διδακτικής	Παρέμβασης:
Ημ. έναρξης:...	Ημ. λήξης:	Διάρκεια (μήνες):.....
Ατομικά στοιχεία μαθητή/τριας:		
Σχολική μονάδα:		
Τάξη φοίτησης:		
Διάγνωση:		
Αίτημα γονέων:		
Επίπεδα εξαμήνων φοίτησης σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ		
Προφορικός λόγος:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	.....Εξαμήνου
Ψυχοκινητικότητα:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	.....Εξαμήνου
Νοητικές ικανότητες:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	.....Εξαμήνου
Συναισθηματική οργάνωση:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	...Εξαμήνου
Ανάγνωση:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	.....Εξαμήνου
Κατανόηση:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	.....Εξαμήνου
Γραφή:	.....τάξη Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου	.....Εξαμήνου
Διδακτικές προτεραιότητες		
Προφορικός λόγος:		
Ψυχοκινητικότητα:		
Νοητικές ικανότητες:		
Συναισθηματική οργάνωση:		
Ανάγνωση:		
Κατανόηση:		
Γραφή:		
Στόχοι μαθητή/τριας		
Μακροπρόθεσμος στόχος:		
Μεσοπρόθεσμός στόχος:		
Στόχος από τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ:		
Στόχος από τις ΛΕΒΔ των νευροαναπτυξιακών περιοχών μαθησιακής ετοιμότητας:		
Στόχος από τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών αναγκών όπως ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των φιλολογικών μαθημάτων:		
Στόχος από τις ΛΕΒΔ των ειδικών μαθησιακών αναγκών:		
Διδακτικός στόχος:		
Διδακτικά βήματα/οδηγίες/δραστηριότητες		
Τόπος διδακτικής παρέμβασης		
Γενική τάξη..... Τμήμα ένταξης.....		Ξεχωριστή τάξη.....
Εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων- Παράλληλη διδακτική υποστήριξη στα φιλολογικά μαθήματα		
Δευτέρα:		
Τρίτη:		
Τετάρτη:		
Πέμπτη:		

Παρασκευή:
Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και εκπαιδευτικά μέσα από τη διδακτική διαφοροποίηση
Βιβλιοτετράδια νευροαναπτυξιακών περιοχών:
Σχολικά εγχειρίδια/αναλώσιμα υλικά/μέσα:
Ηλεκτρονικά υλικά/μέσα:
Ντοσιέ
Ηλεκτρονικό υλικό
Φάκελος εργασίας
Τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο):
Αναμενόμενη προσαρμοσμένη λειτουργική συμπεριφορά μαθητή:
Τι πήγε καλά;
Τι δεν πήγε καλά;
Τι χρειάζεται να τροποποιήσω:
Κριτήρια επιτυχίας:
Ολοκλήρωση διδακτικής παρέμβασης σε 15 λεπτά:
Αυτονομία: Χωρίς βοήθεια (χβ).....Με λίγη βοήθεια (μλβ).....Με βοήθεια (μβ).....Με πολύ βοήθεια (μπβ).....
Λεκτικοποίηση συναισθημάτων: Μου άρεσε αυτό έκανα: .....Δεν μου άρεσε αυτό που έκανα:.....
Δυσκολεύτηκα αλλά τα κατάφερα:.....
Αμοιβή:
Λεκτική:..... Υλική:.....
Αξιολόγηση:
Έντυπο καθημερινής καταγραφής
Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης – Παιδαγωγικός αναστοχασμός
Ποιοτικά ντοκουμέντα/ γραπτές πηγές
Αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας

Διδακτικό βήμα

Αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή

Ημέρα

Μήνας

Έτος

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την ανάπτυξη των νευροαναπτυξιακών περιοχών με συμβολοποίηση



A. Κείμενο με οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές



ΡΟΛΟΙ

Έναρξη διδακτικής παρέμβασης



00:00

Χρονική διάρκεια διδακτικής παρέμβασης



00'

Τέλος διδακτικής παρέμβασης



00:00

B. Γλωσσικές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας με οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές και κινητές κάρτες με λέξεις



Γ. Δραστηριότητα Αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων με οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές και κινητές κάρτες με λέξεις

Λεκτικοποίηση αυτοαξιολόγησης μαθητή

Μου άρεσε αυτό που έκανα. Τα κατάφερα!

Έτσι κι έτσι! Είχα δυσκολίες αλλά τα κατάφερα.

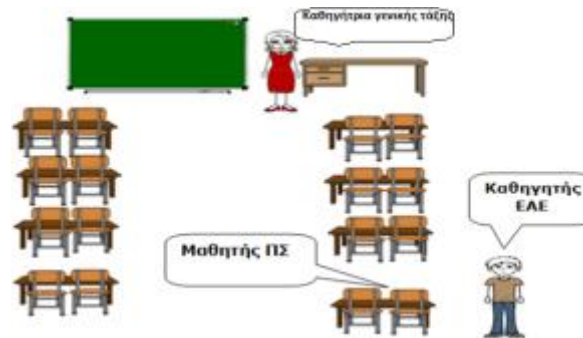
Δεν μου άρεσε αυτό που έκανα. Δυσκολεύτηκα!

Διδακτικός στόχος

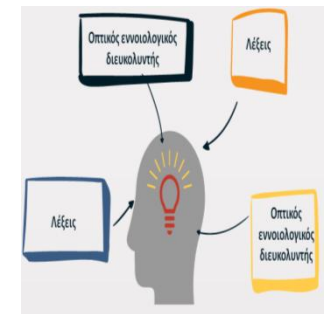
Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Φιλολογικών Μαθημάτων

Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα					
	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
08:15 - 09:00	Ιστορία			Ιστορία	
09:00 - 09:10	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
09:10 - 09:55		Αρχαία Ελληνική Γραμματεία			
09:55 - 10:05	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
10:05 - 10:50	Αρχαία Ελληνική Γραμματεία			Νεοελληνική Γλώσσα	Αρχαία Ελληνική Γραμματεία
10:50 - 11:00	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
11:00 - 11:45				Νεοελληνική Γλώσσα	
11:45 - 11:50	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
11:50 - 12:35					
12:35 - 12:40	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
12:40 - 13:20					
13:20 - 13:25	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
13:25 - 14:05					

Χωροταξικό Σκαρίφημα της τάξης



Λέξεις και οπτικοί
ενοιολογικοί
διευκολυντές που
κατέκτησε ο μαθητής



Εξώφυλλο σχολικού βιβλίου



Οπτικοποίηση αυτοαξιολόγησης
μαθητή



18.1.10. Πρότυπο Διαφοροποιημένο Υλικό: Τρισδιάστατη Αναγνωστική Μηχανή (Παπουτσόκουτο/ εξωτερική πλευρά) – Δ' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Όνομα			
Επίθετο			
Τάξη	Τμήμα		
Μάθημα			

Εξώφυλλο σχολικού βιβλίου

Αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή

Ημέρα

Μήνας

Έτος

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την ανάπτυξη των νευροαναπτυξιακών περιοχών με συμβολοποίηση

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

1

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

2

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

3

ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

4

ΡΟΛΟΙ

Υποψήφιο διδακτικές παραγλώσσες 09:30	Χρονική διάρκεια διδακτικές παραγλώσσες 09:30	Έλεγχος διδακτικές παραγλώσσες 09:30
↻		↻

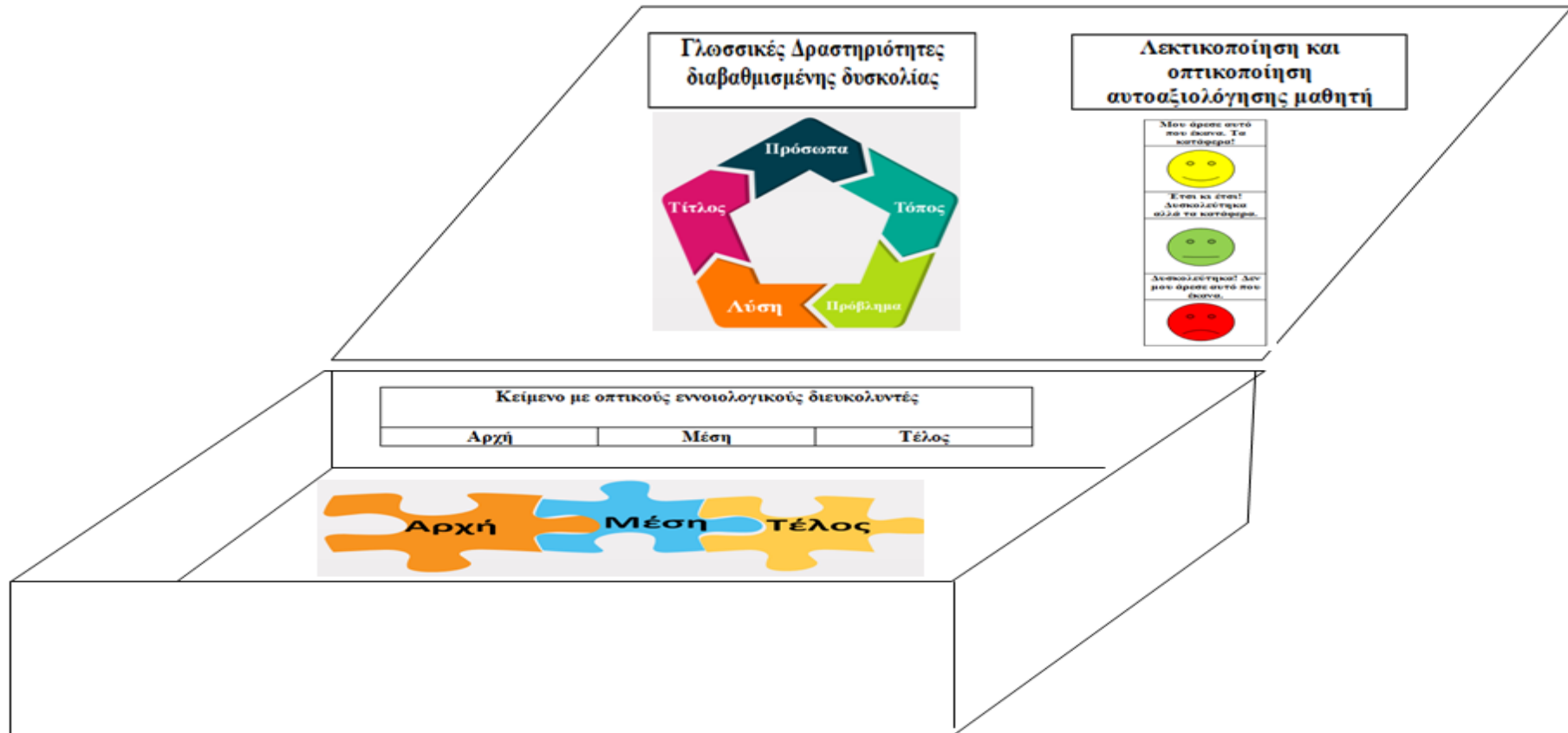
Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα

	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
08:15 - 09:00	Ιστορία			Ιστορία	
09:00 - 09:10	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
09:10 - 09:55		Αρχαία Ελληνική Γραμματεία			
09:55 - 10:05	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
10:05 - 10:50	Αρχαία Ελληνική Γραμματεία			Νεοελληνική Γλώσσα	Αρχαία Ελληνική Γραμματεία
10:50 - 11:00	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
11:00 - 11:45				Νεοελληνική Γλώσσα	
11:45 - 11:50	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
11:50 - 12:35					
12:35 - 12:40	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
12:40 - 13:20					
13:20 - 13:25	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα	Διάλειμμα
13:25 - 14:05					

Καθηγήτρια γενικής τάξης

Καθηγητής ΕΛΕ

18.1.11. Πρότυπο Διαφοροποιημένο Υλικό: Τρισδιάστατη Αναγνωστική Μηχανή (Παπουτσόκουτο/ εσωτερική πλευρά) – Δ' Φάση
ΣΑΔΕΠΕΑΕ



18.1.13. Έντυπο Πρωτόκολλο Καθημερινής Καταγραφής – Ε' Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Πρότυπο Πρωτόκολλο Εντύπου Καθημερινής Καταγραφής

Διάρκεια: από..... μέχρι.....

Όνομα μαθητή:

Σχολική μονάδα:

Τάξη/ Τμήμα φοίτησης:

Όνομα εκπαιδευτικού:

Διδακτικός στόχος παρέμβασης:


Νευροαναπτυξιακή περιοχή υποστήριξης

Προφορικός λόγος:

Ψυχοκινητικότητα:

Νοητικές ικανότητες:

Συναισθηματική οργάνωση:

A/a	Ημερομηνία	Διδακτικό βήμα παρέμβασης	Περιγραφή δραστηριότητας μαθησιακής ετοιμότητας για την ενίσχυση των νευροαναπτυξιακών περιοχών	Περιγραφή δραστηριότητας γλωσσικών δεξιοτήτων	(1)Κριτήριο επιτυχίας «Επάρκεια ολοκλήρωση Διδακτικού Βήματος» σε 15 λεπτά	και (2) Κριτήριο επιτυχίας «Αυτονομία» Χωρίς βοήθεια (χβ) Με λίγη βοήθεια (μλβ) Με βοήθεια (μβ) Με πολλή βοήθεια (μπβ)	(3)«Λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση συναισθημάτων από τον μαθητή»: Μου άρεσε αυτό έκανα:  Δεν μου άρεσε αυτό που έκανα:  Δυσκολεύτηκα αλλά τα κατάφερα: 	Αυτοπαρατήρηση εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

18.1.14 Υπεύθυνη Δήλωση του Ν. 1599/1986



ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

(άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8, παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :	κο Πανόπουλο Νικόλαο - υποψήφιο διδάκτορα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης						
Ο - Η Όνομα:				Επώνυμο:			
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:							
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:							
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :							
Τόπος Γέννησης:							
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:				Τηλ.:			
Τόπος Κατοικίας:			Οδός:			Αριθ.:	ΤΚ.:
Δο. Τηλεομοιοτύπου (Fax):				Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (E-mail):			

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽³⁾, που προβλέπονται από της διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

επιτρέπω και επιθυμώ να χρησιμοποιηθούν **ΑΝΩΝΥΜΑ** πληροφορίες από τις διδακτικές παρεμβάσεις, που πραγματοποίησε ο ερευνητής - φιλόλογος, στο παιδί μου,..... κατά τη διάρκεια της παράλληλης διδακτικής υποστήριξης στα φιλολογικά μαθήματα για τη διεξαγωγή της διδακτορικής του έρευνας στο τμήμα φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ημερομηνία:

Ο - Η Δελτών/ούσα

18.2. Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας

18.2.1. Έντυπο Ερωτηματολογίου (σφ. 1-2)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ	
<i>Η ειδική διδακτική μεθοδολογία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>	
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
ΦΥΛΟ:	
Αντρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>
ΙΔΙΟΤΗΤΑ:	
Εκπαιδευτικός Γενικής Εκπαίδευσης (ΓΕ) <input type="checkbox"/>	
Εκπαιδευτικός Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) <input type="checkbox"/>	
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό <input type="checkbox"/>	
Ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ΕΒΠ) <input type="checkbox"/>	
Γονέας: <input type="checkbox"/>	
ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
Αγροτική (ορεινή) περιοχή (<2000 κατοίκους) <input type="checkbox"/>	
Αγροτική (νησιωτική) περιοχή (<2000 κατοίκους) <input type="checkbox"/>	
Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κατοίκους) <input type="checkbox"/>	
Αστική περιοχή (>10.000 κατοίκους) <input type="checkbox"/>	

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	
Σύμφωνα με την εμπειρία σας, προσδιορίστε (σκιαγραφήστε) με την πεντάβαθμη κλίμακα (Likert 1=καθόλου, 2=πολύ λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ) το αντίστοιχο τετραγωνίδιο απάντησης στα ακόλουθα ερωτήματα:	
1. Η εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενισχύει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου <input type="checkbox"/> Πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
2. Η δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενισχύει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου <input type="checkbox"/> Πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
3. Το εργαλείο αξιολόγησης «Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης» ενισχύει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου <input type="checkbox"/> Πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
4. Η σύνδεση του διδακτικού στόχου στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ενισχύει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου <input type="checkbox"/> Πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
5. Η συνεργασία του σχολικού προσωπικού με τους γονείς ενισχύει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου <input type="checkbox"/> Πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

18.2.2. Έντυπο Ερωτηματολογίου (σσ. 3-4)

6. Η συνεργασία του σχολικού προσωπικού υποστηρίζει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

7. Η ανάλυση του διδακτικού στόχου σε βήματα βοηθά τους μαθητές με νοητική αναπηρία να τον κατακτήσουν;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

8. Μια άτυπη μορφή παιδαγωγικής αξιολόγησης σε μαθητές με νοητική αναπηρία βοηθά τον εκπαιδευτικό να ορίσει λειτουργικούς διδακτικούς στόχους;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

9. Μια άτυπη μορφή παιδαγωγικής αξιολόγησης σε μαθητές με νοητική αναπηρία βοηθά τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό του έργο;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

10. Ο σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται να αποβλέπει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

11. Οι δραστηριότητες σαφούς και ακριβούς προφορικής έκφρασης των μαθητών με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

12. Οι δραστηριότητες συμμετοχής σε διάλογο των μαθητών με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

13. Οι δραστηριότητες συμπλήρωσης πινάκων συλλογισμού σε μαθητές με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

14. Οι δραστηριότητες συγκέντρωσης προσοχής σε μαθητές με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

15. Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες κατανόησης του χρόνου σε μαθητές με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

16. Οι δραστηριότητες ψυχοκινητικού προσανατολισμού στο χώρο σε μαθητές με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

17. Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που εστιάζουν στο ενδιαφέρον των μαθητών με νοητική αναπηρία για μάθηση σε μαθητές ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

18. Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που εστιάζουν στην καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος σε μαθητές με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

18.2.3. Έντυπο Ερωτηματολογίου (σσ. 5-6)

19. Η στοχευμένη διαφοροποίηση της έκτασης του κειμένου ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

20. Η αξιοποίηση οπτικών διευκολυντών στη στοχευμένη διαφοροποίηση ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

21. Η δομημένη στοχευμένη διαφοροποίηση στην ανάγνωση με τρισδιάστατα παιδαγωγικά υλικά (όπως παπουτσόκουτο) ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

22. Η δομημένη στοχευμένη διαφοροποίηση στην ανάγνωση με τρισδιάστατα παιδαγωγικά υλικά (όπως φάκελος εργασίας ή ντοσιέ με σταθερές και κινητές κάρτες) ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

23. Η στοχευμένη διαφοροποίηση ορισμένης φωνολογικής επίγνωσης λέξεων (κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση) σε μαθητές με νοητική αναπηρία ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

24. Είναι έτοιμη η κοινωνία να υποστηρίξει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία για την ένταξη τους στην κοινότητα;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

25. Είναι έτοιμο το σχολείο να υποστηρίξει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και νέων με νοητική αναπηρία για την ένταξη τους σχολική κοινότητα;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

26. Οι γονείς είναι έτοιμοι να υποστηρίξουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία για την ένταξη τους στην κοινότητα;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

27. Η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων εκτός σχολικού πλαισίου (π.χ. βιβλιοθήκη, μουσείο κ.α.) σε μαθητές και νέους με νοητικές ικανότητες ενισχύει την ένταξη τους στην κοινότητα;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

28. Οι γλωσσικές δεξιότητες βελτιώνουν τις δεξιότητες προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

29. Οι αναγνωστικές δεξιότητες βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

30. Οι αναγνωστικές δεξιότητες υποστηρίζουν τις προεπαγγελματικές δεξιότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία;

Καθόλου **Πολύ λίγο** **Μέτρια** **Πολύ** **Πάρα πολύ**

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία!

18.2.4. Συνοδευτική Επιστολή

**Συνοδευτική επιστολή
του Πανόπουλου Νικόλαου**

**Υποψήφιου διδάκτορα του τμήματος φιλολογίας του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου**

Ημέρα/ Μήνας 2016

Προς:

Αξιότιμε/η κύριε/α,

Στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διεξάγεται μια έρευνα με θέμα «Η ειδική διδακτική μεθοδολογία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στην ενταξιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Η αποτελεσματικότητα της έρευνας και η μελλοντική της χρήση ως έγκυρη πηγή αναφοράς εξαρτάται από την ποσότητα των πληροφοριών που θα συλλεχθούν. Σας παρακαλώ, λοιπόν, να συμπληρώσετε εθελοντικά το παρακάτω σχετικό ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με τη συμπλήρωσή του, επισημαίνεται ότι θα χρειαστεί να σημειώσετε με ένα X, τόσο τα δημογραφικά στοιχεία που σας αντιπροσωπεύουν, όσο και το αντίστοιχο τετραγωνίδιο από τη πεντάβαθμη κλίμακα που αντιστοιχεί για κάθε ερώτηση. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση.

Η απάντηση σας θα παραμείνει εμπιστευτική και ανώνυμη. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με τη μορφή πινάκων. Η επεξεργασία και η ανάλυση των στοιχείων θα πραγματοποιηθεί μόνο στα πλαίσια αυτής της έρευνας και για κανέναν άλλον σκοπό.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας θα μας βοηθήσει ιδιαίτερα στην ολοκλήρωση της έρευνας. Ακόμα, θα συνεισφέρει στη διαμόρφωση αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων.

Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία ή επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε στο τηλ. 6976973302 (με τον κ. Πανόπουλο Νικόλαο).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας!

Με εκτίμηση
Πανόπουλος Νικόλαος

18.3.9. Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον υπ' αριθμό (9) μαθητή

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ													
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ													
Επίπεδα φοίτησης:		Όνομα μαθητή: (9) Τάξη: Α' Λυκείου		Ηλικία: 16 Εξάμηνο: Α		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μαύρη Γραμμή): 15/10/2018		Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μία Γραμμή): 28/02/2019		Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Κόκκινη Γραμμή): 28/03/2019			
Τάξεις/Εξάμηνα	Αριθμός σημειώσεων	Διδακτική προτεραιότητα: Συλλογικοί/συνεργασιακοί με τους άλλους:			Διδακτική προτεραιότητα: Κατανόηση				Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				
		Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές Ικανότητες	Νευροαναπτυξιακές Περιοχές Μαθησιακής Ετοιμότητας	Βασικές Ακοηστικές Δεξιότητες	Κοινωνικές Δεξιότητες	Δημοφιλικές Δραστηριότητες	Προσπελασιμότητα ή Ετοιμότητα				
Γ' Λυκ. Β' εξ.	26												
Γ' Λυκ. α' εξ.	25												
Β' Λυκ. Β' εξ.	24												
Β' Λυκ. α' εξ.	23												
Α' Λυκ. Β' εξ.	22												
Α' Λυκ. α' εξ.	21												
Γ' Γυμ. Β' εξ.	20												
Γ' Γυμ. α' εξ.	19												
Β' Γυμ. Β' εξ.	18	16	15	15	11	20	19	19	19	19	18	18	17
Β' Γυμ. α' εξ.	17	17	17	15	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Α' Γυμ. Β' εξ.	16												
Α' Γυμ. α' εξ.	15												
ΣΤ' Λυκ. Β' εξ.	14												
ΣΤ' Λυκ. α' εξ.	13												
Ε' Λυκ. Β' εξ.	12												
Ε' Λυκ. α' εξ.	11												
Δ' Λυκ. Β' εξ.	10												
Δ' Λυκ. α' εξ.	9												
Γ' Λυκ. Β' εξ.	8												
Γ' Λυκ. α' εξ.	7												
Β' Λυκ. Β' εξ.	6												
Β' Λυκ. α' εξ.	5												
Α' Λυκ. Β' εξ.	4												
Α' Λυκ. α' εξ.	3												
Νηπ. Β' εξ.	2												
Νηπ. α' εξ.	1												

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ													
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΟΠΩΣ ΟΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΔΕΑ													
Επίπεδα φοίτησης:		Όνομα μαθητή: (9) Τάξη: Α' Λυκείου		Ηλικία: 16 Εξάμηνο: Α		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μαύρη Γραμμή): 15/10/2018		Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μία Γραμμή): 28/02/2019		Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Κόκκινη Γραμμή): 28/03/2019			
Τάξεις/Εξάμηνα	Αριθμός σημειώσεων	Διδακτική προτεραιότητα: Κατανόηση			Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				
		Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές Ικανότητες	Νευροαναπτυξιακές Περιοχές Μαθησιακής Ετοιμότητας	Βασικές Ακοηστικές Δεξιότητες	Κοινωνικές Δεξιότητες	Δημοφιλικές Δραστηριότητες	Προσπελασιμότητα ή Ετοιμότητα				
Γ' Λυκ. Β' εξ.	26												
Γ' Λυκ. α' εξ.	25												
Β' Λυκ. Β' εξ.	24												
Β' Λυκ. α' εξ.	23												
Α' Λυκ. Β' εξ.	22												
Α' Λυκ. α' εξ.	21												
Γ' Γυμ. Β' εξ.	20												
Γ' Γυμ. α' εξ.	19												
Β' Γυμ. Β' εξ.	18	18	19	18	18	18	19	19	19	19	18	18	18
Β' Γυμ. α' εξ.	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Α' Γυμ. Β' εξ.	16												
Α' Γυμ. α' εξ.	15												
ΣΤ' Λυκ. Β' εξ.	14												
ΣΤ' Λυκ. α' εξ.	13												
Ε' Λυκ. Β' εξ.	12												
Ε' Λυκ. α' εξ.	11												
Δ' Λυκ. Β' εξ.	10												
Δ' Λυκ. α' εξ.	9												
Γ' Λυκ. Β' εξ.	8												
Γ' Λυκ. α' εξ.	7												
Β' Λυκ. Β' εξ.	6												
Β' Λυκ. α' εξ.	5												
Α' Λυκ. Β' εξ.	4												
Α' Λυκ. α' εξ.	3												
Νηπ. Β' εξ.	2												
Νηπ. α' εξ.	1												

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ													
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ													
Επίπεδα φοίτησης:		Όνομα μαθητή: (9) Τάξη: Α' Λυκείου		Ηλικία: 16 Εξάμηνο: Α		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μαύρη Γραμμή): 15/10/2018		Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μία Γραμμή): 28/02/2019		Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Κόκκινη Γραμμή): 28/03/2019			
Τάξεις/Εξάμηνα	Αριθμός σημειώσεων	Διδακτική προτεραιότητα: Κατανόηση/θετική συμπεριφορά			Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				
		Ανάγνωση	Κατανόηση	Παραγωγή λόγου	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές Ικανότητες	Συνεσθηματική οργάνωση	Αριθμ. Πρόβλ. & Επίλ. προβλημάτων	Θετικές συμπεριφορές	Αρνητικές συμπεριφορές	Παραβολικές συμπεριφορές	
Γ' Λυκ. Β' εξ.	26												
Γ' Λυκ. α' εξ.	25												
Β' Λυκ. Β' εξ.	24												
Β' Λυκ. α' εξ.	23												
Α' Λυκ. Β' εξ.	22												
Α' Λυκ. α' εξ.	21												
Γ' Γυμ. Β' εξ.	20												
Γ' Γυμ. α' εξ.	19												
Β' Γυμ. Β' εξ.	18	16	16	16	17	18	18	18	18	18	18	18	18
Β' Γυμ. α' εξ.	17	15	15	15	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Α' Γυμ. Β' εξ.	16												
Α' Γυμ. α' εξ.	15												
ΣΤ' Λυκ. Β' εξ.	14												
ΣΤ' Λυκ. α' εξ.	13												
Ε' Λυκ. Β' εξ.	12												
Ε' Λυκ. α' εξ.	11												
Δ' Λυκ. Β' εξ.	10												
Δ' Λυκ. α' εξ.	9												
Γ' Λυκ. Β' εξ.	8												
Γ' Λυκ. α' εξ.	7												
Β' Λυκ. Β' εξ.	6												
Β' Λυκ. α' εξ.	5												
Α' Λυκ. Β' εξ.	4												
Α' Λυκ. α' εξ.	3												
Νηπ. Β' εξ.	2												
Νηπ. α' εξ.	1												

ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ													
ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ													
Επίπεδα φοίτησης:		Όνομα μαθητή: (9) Τάξη: Α' Λυκείου		Ηλικία: 16 Εξάμηνο: Α		Ημερομηνία Αρχικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μαύρη Γραμμή): 15/10/2018		Ημερομηνία Ενδιάμεσης Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Μία Γραμμή): 28/02/2019		Ημερομηνία Τελικής Ατυπής Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: (Κόκκινη Γραμμή): 28/03/2019			
Τάξεις/Εξάμηνα	Αριθμός σημειώσεων	Διδακτική προτεραιότητα: Σημειολογική γραπτή έκφραση			Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				Διδακτική προτεραιότητα: Ετοιμότητα				
		Ανάγνωση	Κατανόηση	Παραγωγή λόγου	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές Ικανότητες	Συνεσθηματική οργάνωση	Αριθμ. Πρόβλ. & Επίλ. προβλημάτων	Θετικές συμπεριφορές	Αρνητικές συμπεριφορές	Παραβολικές συμπεριφορές	
Γ' Λυκ. Β' εξ.	26												
Γ' Λυκ. α' εξ.	25												
Β' Λυκ. Β' εξ.	24												
Β' Λυκ. α' εξ.	23												
Α' Λυκ. Β' εξ.	22												
Α' Λυκ. α' εξ.	21												
Γ' Γυμ. Β' εξ.	20												
Γ' Γυμ. α' εξ.	19												
Β' Γυμ. Β' εξ.	18	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Β' Γυμ. α' εξ.	17	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Α' Γυμ. Β' εξ.	16												
Α' Γυμ. α' εξ.	15												
ΣΤ' Λυκ. Β' εξ.	14												
ΣΤ' Λυκ. α' εξ.	13												
Ε' Λυκ. Β' εξ.	12												
Ε' Λυκ. α' εξ.	11												
Δ' Λυκ. Β' εξ.	10												
Δ' Λυκ. α' εξ.	9												
Γ' Λυκ. Β' εξ.	8												
Γ' Λυκ. α' εξ.	7												
Β' Λυκ. Β' εξ.	6												
Β' Λυκ. α' εξ.	5												
Α' Λυκ. Β' εξ.	4												
Α' Λυκ. α' εξ.	3												
Νηπ. Β' εξ.	2												
Νηπ. α' εξ.	1												

18.4. Παράρτημα: Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις

18.4.1. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (1) μαθητή



Εικόνα 3. Η τοποθέτηση των ΟΕΔ στο διαφοροποιημένο κείμενο με τίτλο «Η Ασπρούδα» από την μαθήτριά (1)



Εικόνα 4. Αναγνωστική μηχανή με κατηγορίες λέξεων για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου

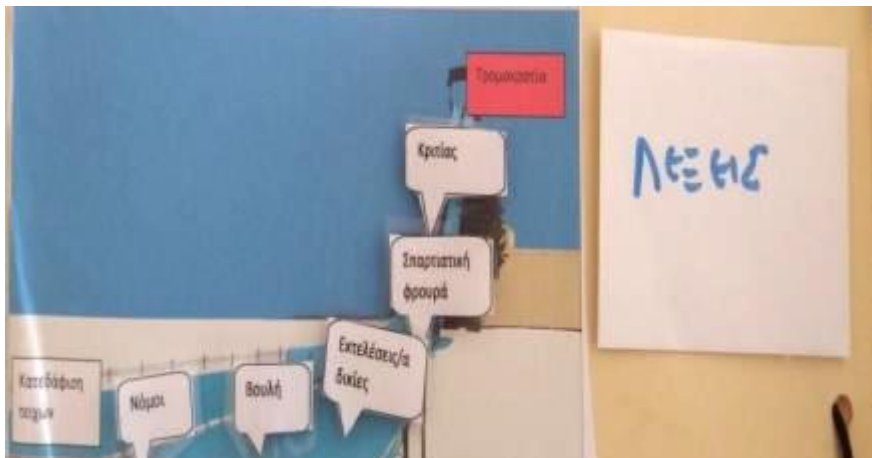


Εικόνα 5. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Ζητάω βοήθεια»



Εικόνα 6. Αναγνωστική μηχανή για την κατανόηση κανόνων προσαρμοστικής και λειτουργικής συμπεριφοράς στο σούπερ μάρκετ

18.4.2. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (2) μαθητή



Εικόνα 7. Πλαστικοποιημένη κάρτα για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής του προφορικού λόγου



Εικόνα 8. Διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό - Φάκελος εργασίας

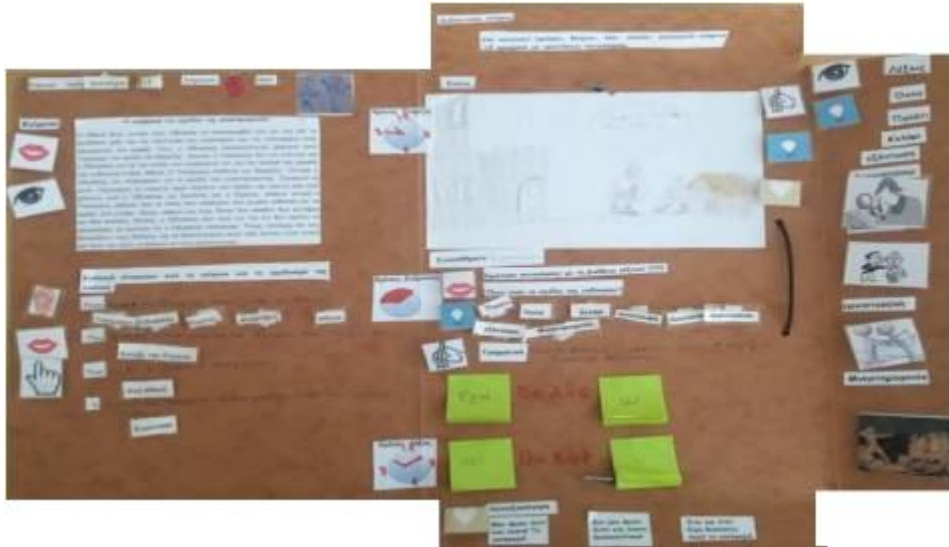


Εικόνα 9. Συμπλήρωση και παραγωγή πίνακα συλλογισμών για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής των νοητικών ικανοτήτων

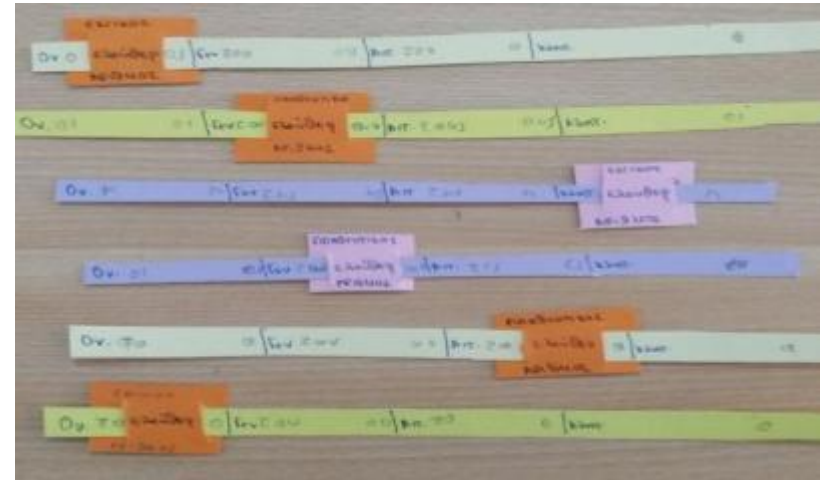


Εικόνα 10. Επίσκεψη του μαθητή (2) στη βιβλιοθήκη της κοινότητάς του

18.4.3. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (3) μαθητή



Εικόνα 11. Φάκελος εργασίας για την υποστήριξη γλωσσικών δεξιοτήτων



Εικόνα 12. Δραστηριότητα λεπτής κινητικότητας για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της ψυχοκινητικότητας



Εικόνα 13. Δραστηριότητα για την ενίσχυση της νευροαναπτυξιακής περιοχής της συναισθηματικής οργάνωσης (ενδιαφέρον για μάθηση)



Εικόνα 14. Πλαστικοποιημένη κάρτα για την κατανόηση κανόνα λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς στο διάλειμμα (Κανόνας: Δεν τρέχω στο προαύλιο)

18.4.4. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (4) μαθητή



Εικόνα 15. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση σαφούς και ακριβούς έκφρασης σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου



Εικόνα 16. Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τη λεπτή κινητικότητα (γραφοκινητικότητα) σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας



Εικόνα 17. Τρισδιάστατη αναγνωστική μηχανή για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή (4) σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης

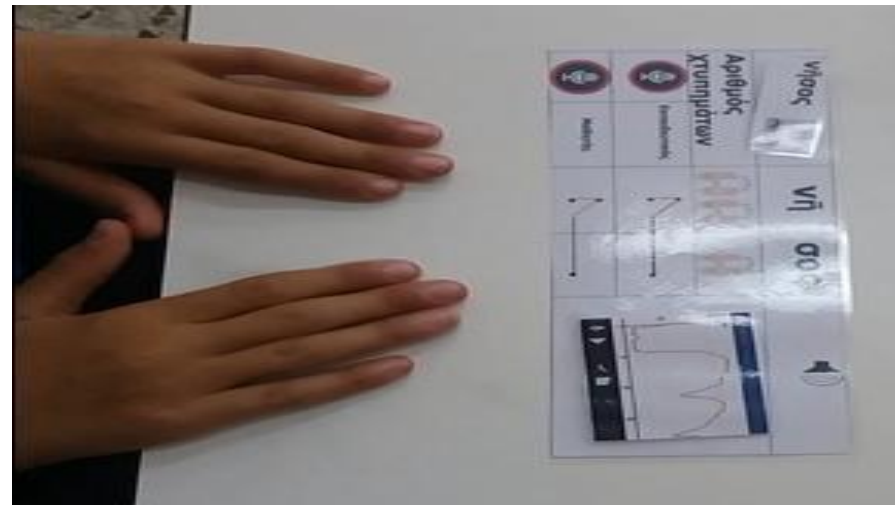


Εικόνα 18. Διαφοροποιημένο κείμενο για την κατανόηση κανόνων λειτουργικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς στην κοινότητα

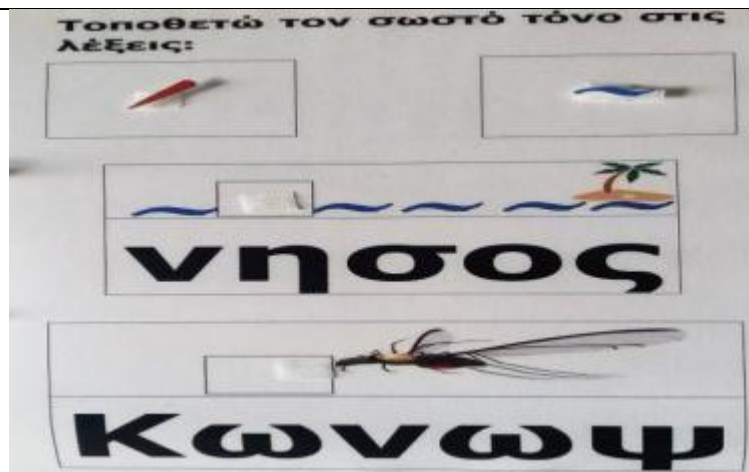
18.4.5. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (5) μαθητή



Εικόνα 19. Κατανόηση και εφαρμογή κανόνων τονισμού από τον μαθητή (5)



Εικόνα 20. Δραστηριότητα ρυθμού και χρόνου για τη διάκριση βραχύχρονων και μακρόχρονων συλλαβών με τη βοήθεια της εφαρμογής «Vocal Analyst Lite»

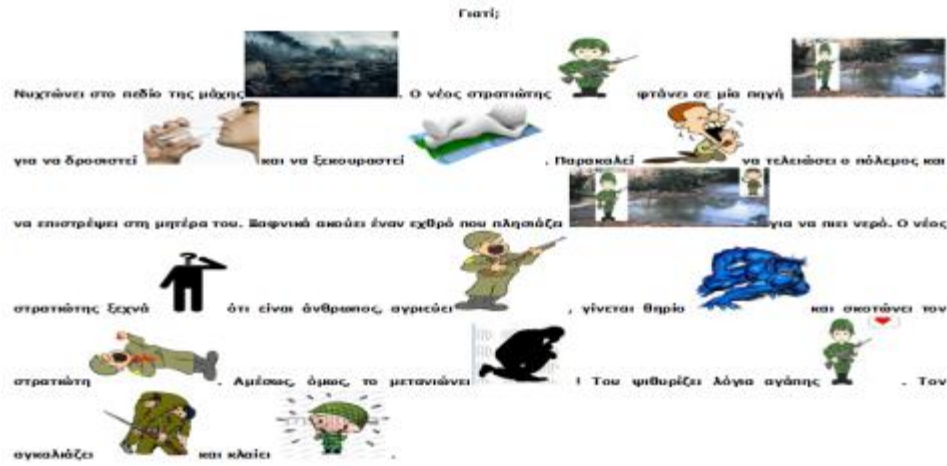


Εικόνα 21. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση της οπτικής μνήμης σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων

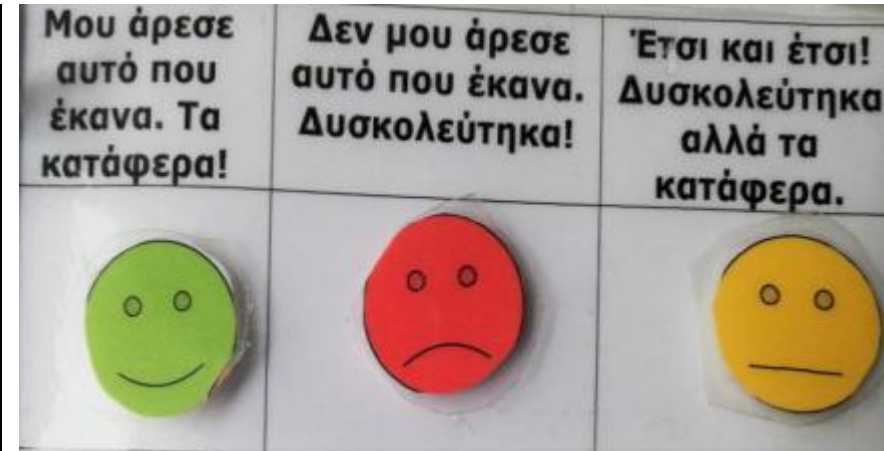


Εικόνα 22. Διαφοροποιημένο κείμενο για την κατανόηση κανόνων τονισμού με σκοπό την ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή (5) για το σχολικό μάθημα

18.4.6. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (6) μαθητή



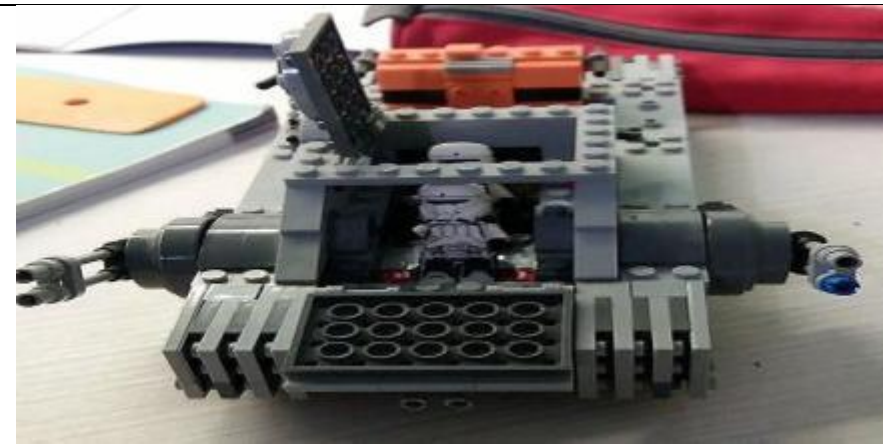
Εικόνα 23. Διαφοροποιημένο λογοτεχνικό κείμενο με ΟΕΑ: «Γιατί;»



Εικόνα 24. Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης: λεκτικοποίηση και οπτικοποίηση των συναισθημάτων



Εικόνα 25. Πλαστικοποιημένη κάρτα για την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς (Κανόνας: Καθαρίζω τον πίνακα)

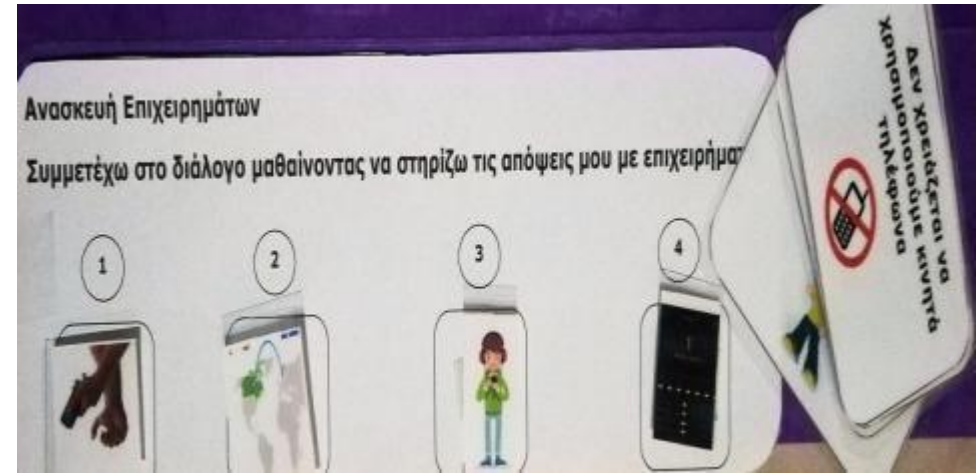


Εικόνα 26. Αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή

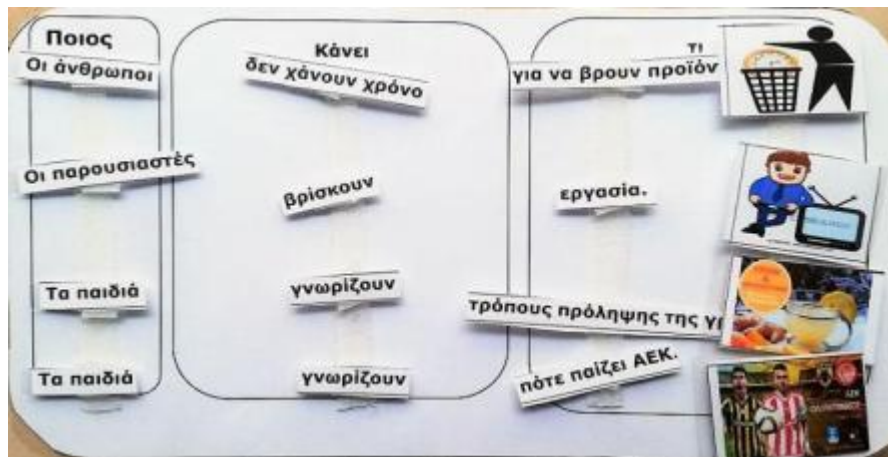
18.4.7. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (7) μαθητή



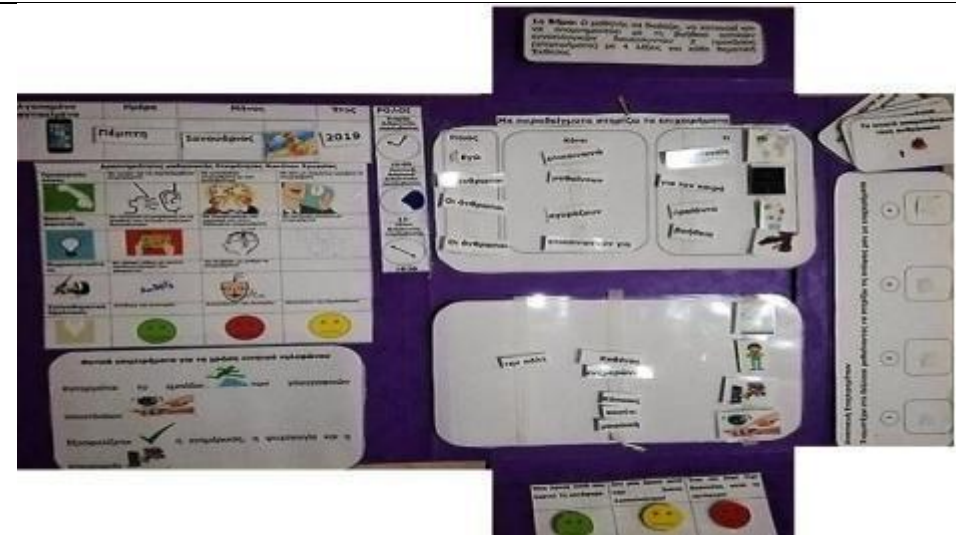
Εικόνα 27. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Αίτια του αναλφαριθμοσού»



Εικόνα 28. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα ανασκευής επιχειρημάτων για την ενίσχυση δεξιοτήτων συμμετοχής σε διάλογο



Εικόνα 29. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα με πλαστικοποιημένη κάρτα ώστε ο μαθητής (7) να προσανατολιζέται χωρικά (από τα αριστερά προς τα δεξιά)



Εικόνα 30. Διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό – Φάκελος εργασίας

18.4.8. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (8) μαθητή



Εικόνα 31. Πλαστικοποιημένη κάρτα με γραφικό οργανωτή



Εικόνα 32. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση συμμετοχής του μαθητή (8) σε διάλογο σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου



Εικόνα 33. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την υποστήριξη δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας

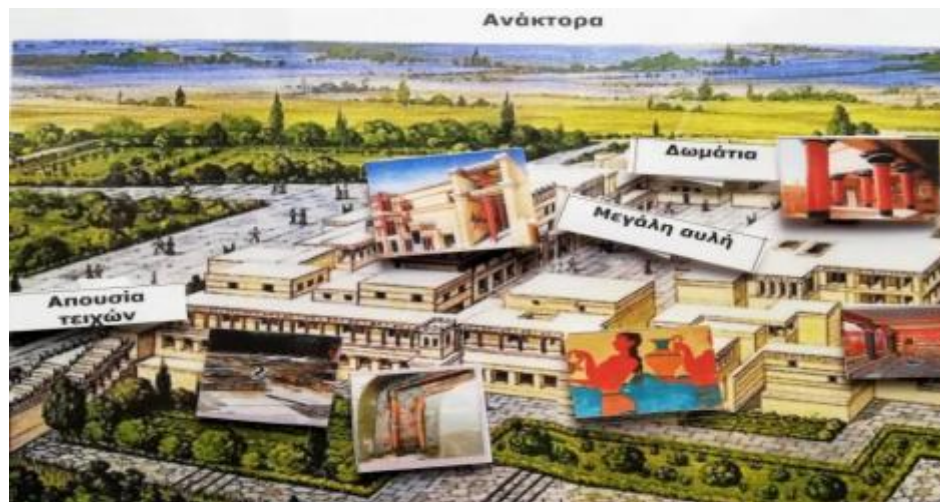


Εικόνα 34. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα παραγωγής συλλογισμού σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή των νοητικών ικανοτήτων

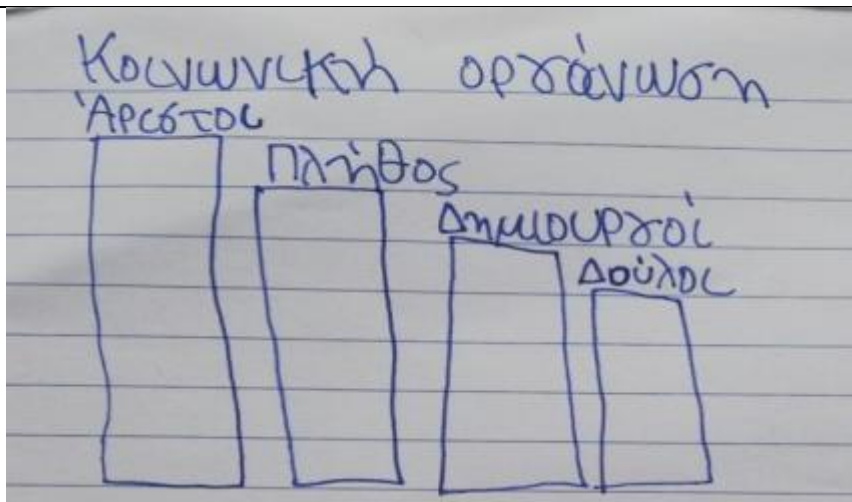
18.4.9. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (9) μαθητή



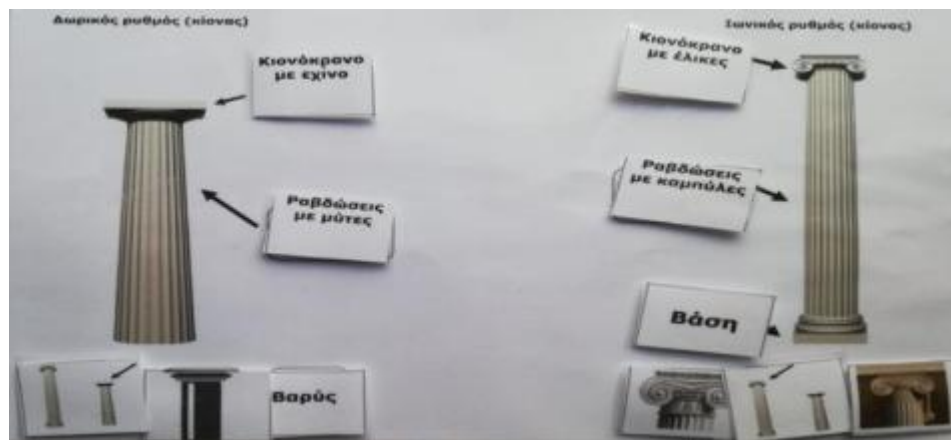
Εικόνα 35. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ με τίτλο «Ομηρική Εποχή»



Εικόνα 36. Πλαστικοποιημένη κάρτα με το «Μινωικό Ανάκτορο» για την υποστήριξη δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας



Εικόνα 37. Παραγωγή και συμπλήρωση πίνακα συλλογισμού από τον μαθητή (9)

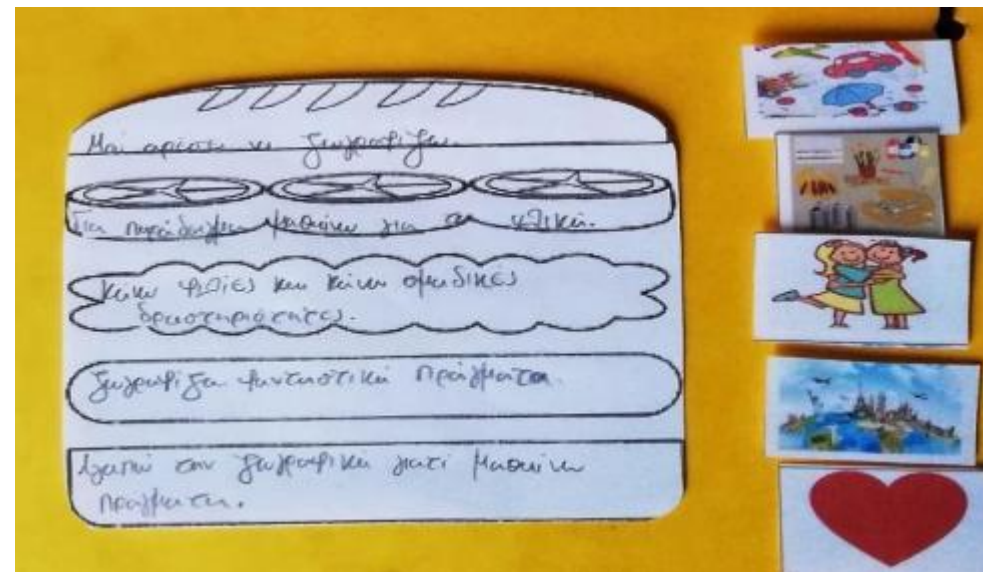


Εικόνα 38. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την ενίσχυση δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (8) και (9)

18.4.10. Οπτικό υλικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις στον υπ' αριθμό (10) μαθητή



Εικόνα 39. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την κατανόηση των δομικών στοιχείων της παραγράφου σύμφωνα με τη νευροαναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας (Προσανατολισμός στο χώρο)



Εικόνα 40. Η μαθήτρια δομεί σωστά παράγραφο με θέμα: η αγαπημένη μου ασχολία (Ζωγραφική)



Εικόνα 41. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Ο πόνος στην κοιλιά»



Εικόνα 42. Διαφοροποιημένο κείμενο με ΟΕΔ: «Μπορώ να είμαι ήρεμη»

