



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



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**  
**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

**Βασιλικής Β. Κοκκώνη**

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου  
Θεσσαλίας  
2006

**Διερεύνηση παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.**

**L' indagine sui parametri coinvolti nell' insegnamento dei bambini con ritardo psicomotorio.**

**Investigation of parameters involved in teaching children with psychomotor retardation.**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Μαρία Δροσινού  
Επίκουρη

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:** Νίκος Παπαχριστόπουλος  
Διδάκτωρ

Ανδρέας Μαρκαντωνάτος  
Αναπληρωτής Καθηγητής

**Καλαμάτα, Σεπτέμβριος 2014**

## **Περίληψη**

Το θέμα της έρευνας διερευνά τις παραμέτρους που εμπλέκονται με τη διδασκαλία παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζουν στο κατά πόσο οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν τη μαθήτρια με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες, αν το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων, και εάν το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από τη μαθήτρια μελέτης περίπτωσης με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και τους ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο και έρχονται σε επαφή μαζί της. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα), καθώς και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και πειραματικής στοχευμένης διαδικασίας.

**Λέξεις – κλειδιά:** ψυχοκινητική καθυστέρηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ΔΜΕ, γλωσσικές δεξιότητες, επικοινωνία.

## **Summary**

The inquiry is investigating the parameters involved in teaching children with psychomotor retardation in a Special Elementary School. The research is conducted in the field of special education. The research hypotheses of this study are focused on whether the Learning Readiness Activities (LRA) enable the student with psychomotor retardation to develop language skills, whether playing facilitates the development of oral skills, and whether Targeted, Individual, Structured, Inclusive Special Education Program (TISISEP) oriented in playing contributes to communication skills. This methodology is mixed and consists of quantitative and

qualitative data. The target group consists of the student case study with psychomotor retardation in a Special School and the adults who work in this school and associated with her. Qualitative data were collected through observation methodology. The tools of observations consist of empirical observation of the student, the tables of the informal educational assessment-BSC (Basic Skills Checklists) of the CFSE (Curriculum Framework of Special Education), the comments on general learning difficulties, the teaching goals (annual , monthly, weekly, daily teaching program), as well as the semi-structured interviews. The quantitative data were collected through a questionnaire and a targeted experimental procedure.

**Keywords:** psychomotor retardation, TISISEP, LRA, language skills, communication.

### **Riassunto**

L'inchiesta sta indagando i parametri coinvolti nell'insegnamento ai bambini con ritardo psicomotorio in una scuola elementare speciale. La ricerca è condotta in materia di educazione speciale. Le ipotesi di ricerca di questo studio sono focalizzati su se Learning Prontezza Attività (LPA) permettono allo studente con ritardo psicomotorio per sviluppare le competenze linguistiche, sia di gioco facilita lo sviluppo delle abilità orali, e se Mirato, Individualo, Strutturato, Inclusive Education Program per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (MISIEPperBES) orientato in gioco contribuisce alla capacità di comunicazione. Questa metodologia è mista e si compone di dati quantitativi e qualitativi. Il target è costituito dal caso di studio studente con ritardo psicomotorio in una scuola elementare speciale e gli adulti che lavorano in questa scuola e di associarsi con lei. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso la metodologia di osservazione. Gli strumenti di osservazioni consistono di osservazione empirica dello studente, le tavole della didattica informale di valutazione- LCCB (Liste di Controllo di Competenze Base), del QCES (Quadro Curriculum di Educazione Speciale), i commenti sulla difficoltà generali di apprendimento, l'insegnamento obiettivi (annuale, mensile, settimanale i tutti i giorni del programma di insegnamento), così come l'interviste semi-strutturate. I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso un questionario e una procedura sperimentale mirato.

**Parole chiave:** ritardo psicomotorio, MISIEPperBES, LPA, competenze linguistiche, comunicazione.

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| Κεφάλαιο Α` (Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.) .....   | 8  |
| Α.1. Ένταξη και ενσωμάτωση. ....   | 8  |
| Α.2. Η νοητική καθυστέρηση. ....   | 10 |
| Α.2.1. Ένας πολυδιάστατος ορισμός.....   | 10 |
| Α.2.2. Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. ....   | 12 |
| Α.3. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη. ....   | 14 |
| Α.3.1. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη ως μια δυναμική εξέλιξη.....  | 14 |
| Α.3.2. Κινητικά πρότυπα. ....  | 16 |
| Α.3.3. Γενική και λεπτή κινητικότητα. ....   | 17 |
| Α.3.4. Προσανατολισμός στο χώρο. ....  | 17 |
| Α.3.5. Ρυθμός και χρόνος.....  | 18 |
| Α.3.6. Πλευρίωση – αμφιπλευρικότητα.....   | 19 |
| Α.4. Διδασκαλία παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης.....                         | 20 |
| Α.4.1. Μέθοδος διδασκαλίας. ....   | 20 |
| Α.4.2. Διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων.....   | 21 |
| Α.4.3. Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης. ....   | 23 |
| Α.4.4. Διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας.....   | 24 |
| Α.5. Περιγραφή παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία μαθήτριας με ψυχοκινητική καθυστέρηση. .... | 26 |
| Α.5.1. Ειδική Εκπαιδευτική ανάγκη – Ηλικία παιδιού – Φύλο. ....  | 26 |
| Α.5.2. Ενταξιακό Πλαίδιο Εκπαίδευσης.....  | 27 |
| Α.5.3. ΠΑΠΕΑ – ΑΠΣ.....  | 27 |
| Α.5.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....   | 28 |
| Α.6. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.....   | 29 |
| Α.7. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....   | 32 |
| Κεφάλαιο Β` (Μεθοδολογία έρευνας.) .....   | 34 |
| Β. 1. Μεθοδολογία – Η παραδειγματική σκοπιά του ερευνητή.....  | 34 |
| Β.2. Ερευνητικό πεδίο.....   | 35 |

|  |    |
|--|----|
| B.3. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....  | 36 |
| B.4. Τα υποκείμενα της έρευνας.....  | 38 |
| B.4.1. Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας.....  | 38 |
| B.4.2. Ενήλικες που έρχονται σε επαφή με τη μαθήτρια.....  | 38 |
| B.5. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....   | 39 |
| B.5.1. Συστηματική εμπειρική παρατήρηση.....   | 39 |
| B.5.2. Χωροταξία και οργάνωση της τάξης.....   | 41 |
| B.5.3. Μεθοδολογία Παρατήρησης. Εμπειρικές άτυπες παιδαγωγικές παρατηρήσεις με<br>Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις περιοχές της Μαθησιακής ετοιμότητας,<br>των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο ΠΑΠΕΑ και των Γενικών Μαθησιακών<br>Δυσκολιών..... | 42 |
| B.5.4. Μεθοδολογία Παρέμβασης. Διδακτική αλληλεπίδραση.....  | 46 |
| B.5.5. Ειδική Διδακτική. Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα<br>παρέμβασης με ορισμένους διδακτικούς στόχους.....  | 47 |
| B.5.6. Ειδική Διδακτική. Αξιολόγηση μαθήτριας και αυτοαξιολόγηση ερευνήτριας -<br>εκπαιδευτικού.....   | 50 |
| B.5.7. Συνεντεύξεις διάρκειας 15 – 20 λεπτών με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη<br>μαθήτρια μελέτης.....   | 52 |
| B.6. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....   | 53 |
| B.6.1. Ερωτηματολόγιο.....   | 53 |
| B.6.2. Πειραματική στοχευμένη διαδικασία μέσω διαφοροποιημένων κοινωνικών<br>ιστοριών.....   | 55 |
| B.7. Περιορισμοί της έρευνας.....  | 56 |
| Κεφάλαιο Γ` ( Αποτελέσματα) .....  | 58 |
| Γ.1.Αποτελέσματα επί της πρώτης υπόθεσης.....  | 58 |
| Γ.1.1. Ποιοτικά δεδομένα.....  | 58 |
| Γ.1.2. Ποσοτικά δεδομένα.....  | 63 |
| Γ.2. Αποτελέσματα επί της δεύτερης υπόθεσης.....   | 64 |
| Γ.2.1. Ποιοτικά δεδομένα.....  | 64 |
| Γ.2.2. Ποσοτικά δεδομένα.....  | 69 |
| Γ.3. Αποτελέσματα επί της τρίτης υπόθεσης.....   | 70 |

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| Γ.3.1. Ποιοτικά δεδομένα ..... | 70 |
| Γ.3.2. Ποσοτικά δεδομένα ..... | 78 |
| Γ.5. Συμπεράσματα .....        | 80 |
| Γ.6. Προτάσεις .....           | 84 |
| Γ.7. Βιβλιογραφία .....        | 86 |
| Γ.8. Παραρτήματα.....          | 90 |

## **Εισαγωγή.**

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν οι παράμετροι που εμπλέκονται στη διδασκαλία μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση και συγκεκριμένα η μελέτη θα εστιάσει στη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο πλαίσιο του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου της επαρχίας που φοιτά.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει μια εκτενής και κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με το αντικείμενο. Πιο αναλυτικά, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην ένταξη και τη φιλοσοφία της ενσωμάτωσης, και στη συνέχεια θα αναλυθούν οι έννοιες της νοητικής καθυστέρησης και της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, καθώς επίσης και θα αναφερθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της ψυχοκινητικότητας. Έπειτα, θα εξεταστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας, η διδασκαλία των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και το παιχνίδι ως μέσο μάθησης. Τέλος, θα γίνει η περιγραφή του προβλήματος με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας μελέτης, το ενταξιακό πλαίσιο εκπαίδευσης, και την ανάγκη της προσέγγισης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης). Θα τονιστεί ιδιαίτερα η συνεισφορά της μελέτης στην έρευνα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), αφού θα ωφεληθούν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί. Τέλος, θα διατυπωθούν οι υποθέσεις της εργασίας που σχετίζονται με το κατά πόσο οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν τη μαθήτρια με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες, αν το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων, και εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα εξεταστούν τα ερευνητικά παραδείγματα και θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία είναι μεικτή και αποτελείται από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Θα γίνει αναφορά στο ερευνητικό πεδίο της έρευνας, θα αναλυθεί το σχέδιο και η πορεία, καθώς και τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή η μαθήτρια μελέτης και όλοι οι εμπλεκόμενοι με τη μαθήτρια ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν αναλυτικά τα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων που αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας, τη χωροταξία και την οργάνωση της τάξης, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης με ορισμένες ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), την διδακτική αλληλεπίδραση, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με ορισμένους

διδασκικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα), την αξιολόγηση της μαθήτριας και την αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, καθώς και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 15 – 20 λεπτών. Επίσης, θα αναλυθούν τα εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, τα οποία περιλαμβάνουν τα ερωτηματολόγια και την πειραματική στοχευμένη διαδικασία μέσω των διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών. Εν συνεχεία, θα αναφερθούν οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η εν λόγω έρευνα.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης θα γίνει η περιγραφή των αποτελεσμάτων και θα αναλυθούν τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα σύμφωνα με τις τρεις υποθέσεις. Η ανάλυση θα γίνει ανά υπόθεση. Θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν οι πίνακες από τις ΛΕΒΔ, τα γραφήματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και θα γίνει ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευθούν οι ερευνητικές υποθέσεις σύμφωνα με τις μεταβολές στις ΛΕΒΔ και τις παρατηρήσεις από τα εργαλεία των ποιοτικών δεδομένων, καθώς και από τα γραφήματα, τις συνεντεύξεις και την πειραματική στοχευμένη διαδικασία μέσω των διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών. Στο τέλος, θα προκύψουν τα συμπεράσματα και θα γίνει συζήτηση επί των αποτελεσμάτων. Τέλος, θα γίνει συζήτηση πάνω σε ορισμένες προτάσεις επί του προβλήματος και πιθανών μεθοδολογικών τάσεων και κατευθύνσεων στην έρευνα για την ΕΑΕ.

Κλείνοντας την εργασία, ο αναγνώστης θα μπορεί να συμβουλευτεί τα παραρτήματα για να έχει μια πληρέστερη εικόνα και περισσότερο σαφή κατανόηση των όσων διαδραματίστηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της συγκεκριμένης μαθήτριας.



## **Κεφάλαιο Α΄**

### **Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.**

#### **A.1. Ένταξη και ενσωμάτωση.**

Στην Ελλάδα συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε τις έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» σχεδόν ως ταυτόσημες, παρ' όλη την αξιοσημείωτη διαφορά των δύο όρων, αφού ένταξη σημαίνει την τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους διατηρώντας τα βασικά χαρακτηριστικά, ενώ ενσωμάτωση σημαίνει τη συνένωση σε ένα σώμα και την πλήρη αφομείωση από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 127).

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011α, σ. 121) η έννοια και η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης μας απασχολεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο όρος αυτός σημαίνει την ένταξη του παιδιού στο ελληνικό σχολείο και την ενσωμάτωσή του στην ομάδα των άλλων παιδιών. Σχετίζεται άμεσα με τον όρο κοινωνικοποίηση και υποδηλώνει την προσπάθεια και το αποτέλεσμα του παιδιού να ενταχθεί στην τάξη, στο σχολείο και αργότερα στην εργασία και στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σύμφωνα με τους Canevaro & Lucia de Anna (2010, p. 203) στην Ιταλία, η πολιτική της «ένταξης» αντιπροσωπεύει μια φιλόδοξη κουλτούρα στο κοινό σχολικό πλαίσιο, και βασίζεται σε ένα σύστημα σχέσεων γύρω από το άτομο με αναπηρία και στον αμοιβαίο εμπλουτισμό που επιτρέπει στους άλλους μαθητές να κατανοήσουν ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης που έχει να κάνει με τη συμβίωση. Η σχολική ενσωμάτωση επιτρέπει στους μαθητές να μοιραστούν μια νέα αντίληψη της εκπαίδευσης που διαπνέεται από την αρχή ότι ζώντας οι μαθητές όλοι μαζί μπορούν να αποκτήσουν νέους τρόπους μάθησης και νέα είδη γνώσης.

Σύμφωνα με το άρθρο της Edmonds (2012) η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στην ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Όμως αυτό που δεν στοχεύει να κάνει είναι να προσαρμόσει τη δομή αυτών των σχολείων ή των διδακτικών μεθόδων τους ούτως ώστε να καταστούν οι πολιτικές απολύτως ενταξιακές. Αυτό το κενό μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται να είναι μεγάλο και μέσα σε αυτό τα παιδιά με αναπηρίες απωθούνται από το σύστημα που υποτίθεται ότι τα προστατεύει.

Αυτό το άρθρο υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ολιστική, περικλείοντας όλες τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις διαφορές στους μαθησιακούς τρόπους.

Η Warnock, όπως αναφέρεται στο άρθρο των Simmons & Bayliss (Simmons & Bayliss, 2007) αμφισβήτησε το βαθμό στον οποίο η ένταξη μπορεί να επιτευχθεί για όλους και υπερασπίστηκε έναν μελλοντικό και συνεχιζόμενο ρόλο για τα ειδικά σχόλια. Αυτή η οπτική αντανάκλαται περαιτέρω στην κυβερνητική πολιτική. Παρά τις αντιλήψεις όμως ότι τα ειδικά σχολεία είναι τα πλέον κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια για μερικά παιδιά, αμφισβητείται ο βαθμός στον οποίο τα ειδικά σχολεία πραγματικά απαντούν τις ανάγκες των παιδιών με σοβαρές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες. Η έλλειψη γνώσεων κατάρτισης του προσωπικού που εργάζεται σε ένα ειδικό σχολείο μπορεί να παρέχει ακατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στα παιδιά αυτά. Γι' αυτό και στο άρθρο αυτό προτείνεται η ανάγκη για μια περισσότερο κριτική στάση απέναντι στα ειδικά σχολεία καθώς και μια επανεξέταση της γενίκευσης ότι τα παιδιά με σοβαρές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να ωφεληθούν από τη γενική εκπαίδευση.

Η σχολική διάρθρωση στο πλαίσιο της ένταξης και ο χώρος δράσης των παιδιών είναι αποτελεσματικοί όταν εμπεριέχουν όρια και κανονισμούς σε στοιχεία όπως είναι η έναρξη και το τέλος της πρωινής απασχόλησης, η σαφής περιγραφή του ημερήσιου προγράμματος, κοινό παιχνίδι και τραγούδι, η αυστηρή τήρηση των εργασιακών φάσεων, οι ατομικές οδηγίες, η κοινή ανάπτυξη ενός στόχου, η κοινή διαμόρφωση απόψεων, η ελεύθερη απασχόληση, ο εβδομαδιαίος προγραμματισμός και η ατομική προώθηση. Μόνο όταν υπάρχουν κοινοί στόχοι και κοινά σχέδια δράσης, μπορεί κανείς να εργαστεί και να ζήσει μαζί με τους άλλους παρ' όλη τη διαφορετικότητα που μπορεί να υπάρχει στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες. Έτσι, η διαδικασία της ένταξης προκύπτει από μόνη της (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 194 - 200).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2005β), σε μια μελέτη σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι η ένταξη για τα παιδιά με αναπηρίες δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς προϋποθέσεις μέσα σε ένα σχολικό σύστημα με παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επισημαίνει επίσης ότι το ζήτημα εστιάζει στον τρόπο και στη μεθοδολογία που προσδιορίζει τη λειτουργία της τάξης στην ειδική αγωγή και στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει τα εμπόδια που δημιουργεί η αναπηρία στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζοντας το μαθητή με τη βοήθεια του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

(ΠΑΠΕΑ), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ).

Η Δροσινού (2005α) στο άρθρο της "Σχόλιο πάνω σε έναν πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία", αναφέρεται στις επιτυχείς ενσωματώσεις μέσα στις τάξεις παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες και επισημαίνει την υποστήριξη ενός παιδιού με πολυαναπηρίες σε κοινό δημοτικό σχολείο στο Παρίσι στη δεκαετία του εβδομήντα από τους δασκάλους και ερευνητές Serge Averbouh και Andrea Canevaro, οι οποίοι κατέδειξαν πως η μοίρα των παιδιών με δεδομένες σχολικές δυσκολίες βελτιώνεται από την είσοδο των αναπήρων σε ένα σχολείο. Η ίδια επισημαίνει ότι η επιτυχία των ενσωματώσεων δε βασίζεται σε ποσοστά, αλλά στην ελπίδα, στις προσπάθειες των εμπλεκομένων, στη συνεργασία και την κατανόηση παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, την αποδοχή του παιδιού από το δάσκαλο και το θετικό εργασιακό κλίμα.

Επιπλέον, η Δροσινού (2005α) στο ίδιο κείμενο, καταλήγει σε μια διαπίστωση σχετικά με την επιτακτική ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα μάθησης των παιδιών με αναπηρίες που καθιστά τον εκπαιδευτικό καλύτερο και ικανό να κατανοήσει ουσιαστικά την έννοια της ενσωμάτωσης και να αποδεχθεί όλους τους μαθητές. Τονίζει δε το γεγονός ότι τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών του εκπαιδευτικού μας συστήματος επιτρέπουν την εμφάνιση μιας γενικότερης απαισιοδοξίας για την ενσωμάτωση, και αναδεικνύουν την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, της πολιτικής στήριξης και χρηματοδότησης των σχολείων, της φιλοσοφίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών, των δομών της ειδικής αγωγής και επισημαίνουν τη σπουδαιότητα ενός κοινωνικού κύκλου ενδιαφερομένων για τα προβλήματα εκπαιδευτικής φροντίδας των παιδιών με αναπηρίες και πολυαναπηρίες.

## **A.2. Η νοητική καθυστέρηση.**

### **A.2.1. Ένας πολυδιάστατος ορισμός.**

Στο πέμπτο κεφάλαιο του ICD - 10, η νοητική καθυστέρηση ορίζεται ως μια κατάσταση ελλιπούς ψυχικής ανάπτυξης, η οποία χαρακτηρίζεται πάνω απ' όλα από βλάβες της ικανότητας οι οποίες εκδηλώνονται κατά την περίοδο της ανάπτυξης και

προσβάλλουν τη νοημοσύνη σε γνωστικό, γλωσσικό, κινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Η καθυστέρηση μπορεί να παρουσιάζεται με ή χωρίς άλλες ψυχικές οι σωματικές παθολογίες (Ruggerini & Manzotti, 2014, σ. 26).

Η νοητική ανεπάρκεια ορίζεται μέσα από τις διεθνείς ταξινομήσεις σύμφωνα με το νεώτερο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM - 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition) του 2013 από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (APA), το ICF (International Classification of Functioning) και το ICF - CY, και υπερβαίνει την έννοια της νοητικής καθυστέρησης. Οι λόγοι που μπορούν να προκαλέσουν νοητική ανεπάρκεια μπορεί να είναι γενετικοί, λόγω κληρονομικότητας ή μη, προγεννητικοί, όπως ασθένειες ή λοιμώξεις, περιγεννητικοί, δηλαδή τραύματα τη στιγμή της γέννησης και προωρότητα ή οψιμότητα, μεταγεννητικοί, όπως ασθένειες ή τραύματα και εγκεφαλίτιδες, και τέλος ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως απροσεξία ή εγκατάλειψη, απουσία ερεθισμάτων, ή αναλφαβητισμός των γονέων (Zambotti F. , 2014).

Σύμφωνα με τους Zambotti και Ruggerini (2014, σσ. 21-23) από τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης ως μιας μετρήσιμης έννοιας περάσαμε σε έναν πολυδιάστατο ορισμό της νοητικής ανεπάρκειας και σε μια προσέγγιση βιοψυχοκοινωνική, στην οποία ατομικοί παράγοντες εμπλέκονται με πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Παρ' όλα αυτά, οι ίδιοι τονίζουν ότι βρισκόμαστε σε μια φάση δυναμικών αλλαγών όπου και οι δύο όροι συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο με τον όρο της νοητικής καθυστέρησης να χρησιμοποιείται ακόμα σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι ο όρος της νοητικής ανεπάρκειας. Οι Wehmeyer et al. όπως αναφέρεται στους Menghini, Constanzo, & Venuti (2014, σ. 24) τονίζουν ότι η νοητική ανεπάρκεια μας τοποθετεί σε μία δυναμική κατάσταση με σεβασμό στον άνθρωπο και όχι μια κατάσταση στατική μέσα στο εσωτερικό του ατόμου.

Οι Luckasson et al. όπως αναφέρεται στους Menghini, Constanzo, & Venuti (2014, σ. 23) υποστηρίζουν ότι η νοητική ανεπάρκεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως σοβαρές μόνιμες τροποποιήσεις της ανάπτυξης που εκδηλώνονται με τα παγκόσμια σύνδρομα και σχετίζεται με έλλειμμα της ανάπτυξης των κοινωνικών λειτουργιών, της αφαιρετικής λογικής και της προσαρμογής, που ξεκινάει πριν τα δεκαοχτώ έτη. Το έλλειμμα της προσαρμοστικής λειτουργίας σχετίζεται με την εργασιακή κατάσταση του ατόμου και τις συνθήκες ζωής του που εξαρτώνται από πολιτιστικές

ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες και από μια γενικότερη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση.

Σύμφωνα με την Τζουριάδου, όπως αναφέρεται στην Γκιργκινούδη (2013) η νοητική καθυστέρηση είναι δύσκολο να οριστεί λόγω της ανομοιογένειας των περιπτώσεων, καθώς και για το λόγο του ότι δε γνωρίζουμε κατά πόσο μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά. Η Γκιργκινούδη (2013) τονίζει το γεγονός ότι ο Vygotsky συνέβαλε στην προώθηση ενός μοντέλου βασισμένου στις ανάγκες και όχι τις ανεπάρκειες ως τρόπο για να καταλάβουμε και να αντιμετωπίσουμε τη νοητική καθυστέρηση, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένες παραμέτρους, όπως τα κίνητρα.

Σύμφωνα με τους Δράκο & Τσιναρέλη (2011, σ. 64) ο Vygotsky τόνισε τη σημασία που ασκεί ο κοινωνικός περίγυρος. Ο Clot (2011) εξηγεί πως για τον Vygotsky, από το παιδί μέχρι τον ενήλικα, η κοινωνία και η γνωστική λειτουργία είναι συναφείς και συνδεδεμένες με τη δράση. Αυτός είναι πιθανώς και ο λόγος που το έργο του συχνά θεωρείται ως η αποκατάσταση του ρόλου του «κοινωνικού» στην ανάπτυξη του παιδιού. Και πράγματι, σύμφωνα με τον Clot (2011), σε αντίθεση με τον Piaget που υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν ψάχνοντας τα ίδια τους πόρους που ενεργούν στο φυσικό τους κόσμο μέσω των υλικών αντικειμένων, ο Vygotsky θεωρεί ότι οι πόροι αυτοί παρέχονται μέσα από τις σχέσεις, τόσο στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, όσο και στην ιστορία και τον πολιτισμό που μεταδίδεται μέσω της γλώσσας. Ο Vygotsky λοιπόν επισημαίνει τον κίνδυνο που αντιμετωπίζουμε κóβοντας τις δυναμικές σχέσεις της διαφορετικότητας των ανάπηρων παιδιών, αφαιρώντας έτσι την ίδια τη σχεσιακή δύναμη του κοινωνικού κόσμου.

### **A.2.2. Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.**

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011β, σσ. 39, 42) τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, και ιδιαίτερα τα παιδιά και οι νέοι με νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν ελαττώματα, βλάβες και ανεπάρκειες σε ότι αφορά τα αισθητήρια όργανα και το συντονισμό των κινήσεων σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Επιπλέον, η συχνότητα εμφάνισης των δυσκολιών αυτών είναι ανάλογη με το βαθμό της καθυστέρησης. Είναι αυτονόητο φυσικά ότι οι περιπτώσεις εξατομικεύονται δεδομένου των ατομικών και ενδοατομικών διαφορών που παρατηρούνται σε όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γι' αυτό και

για τον καθορισμό του προφίλ των παιδιών και των νέων αυτών απαιτείται ατομική διαγνωστική εργασία.

Ο Σούλης (2005, σ. 41) αναφέρει ότι για να επιτύχει ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση να ανταποκριθεί στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα αποτελεί προϋπόθεση το να έχει αναπτύξει επαρκώς τα ατομικά και κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητάς του. Επιβάλλεται δηλαδή να διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό μια αυτόνομη και αυτοδύναμη στάση απέναντι στις καθημερινές πρακτικές, αλλά και κοινωνική συμπεριφορά που θα του επιτρέπει να αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να εντάσσεται σ' αυτό.

Σύμφωνα με το Σούλη (2005, σσ. 45 - 54) η αυτοπραγμάτωση στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης είναι ο κεντρικός σκοπός για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, ο οποίος πραγματοποιείται μέσω της γνωριμίας του σώματος και της δόμησης εμπιστοσύνης για τη ζωή, της εκμάθησης των απαραίτητων δεξιοτήτων, της συλλογής εμπειριών από το περιβάλλον, της συμμετοχής μέσα σε μια ομάδα και της διαμόρφωσης και αλλαγής του περιβάλλοντος. Η συμμετοχή μπορεί να είναι το κλειδί για να οδηγηθούν τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες στην αυτοπραγμάτωση και στην αυτοεκτίμηση. Να μην απαιτούνται πολλά από αυτούς, αλλά να αναγνωρίζεται κάθε τι που επιτυγχάνουν και να τους αποδέχεται το κοινωνικό σύνολο.

Στο άρθρο των *Rose, Howley, Fergusson και Jament* (2009) τονίζεται το γεγονός ότι η διαχείριση των μαθητών με σύνθετες ανάγκες θα παραμείνει ανεπαρκής εάν δεν υπάρξει καθοδήγηση για την υποστήριξη των ατόμων αυτών στα σχολεία. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η διαχείριση των ατόμων αυτών είναι πιο πιθανό να είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται μια ολιστική προσέγγιση. Για αυτό οι προσπάθειες για την εξασφάλιση καλής συναισθηματικής και ψυχικής υγείας πρέπει να απευθύνονται όχι μόνο στις ανάγκες του ατόμου αλλά και στους οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να έχουν μια αρνητική επίπτωση. Τέλος, αυτό που επισημαίνεται από τους ερευνητές είναι ότι θα πρέπει να θεωρηθεί ως προτεραιότητα είναι η παροχή αποτελεσματικών μοντέλων αξιολόγησης και παρέμβασης, που είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών του χώρου που εργάζονται με τους μαθητές με σύνθετες ανάγκες.

### **A.3. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη.**

#### **A.3.1. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη ως μια δυναμική εξέλιξη.**

Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2003, σ. 186) το κυρίαρχο στοιχείο στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι η ψυχοκινητική του ανάπτυξη, μία δυναμική εξέλιξη που συνίσταται από πολλές διεργασίες και λειτουργίες. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται με όλη του την προσωπικότητα και συσχετίζεται με την κινητική, τη γλωσσική, εκφραστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Όλος αυτός ο μηχανισμός βοηθάει το παιδί να συνειδητοποιήσει και να καταλάβει τη λειτουργία του σώματός του, να έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με το περιβάλλον, να εξερευνά τον κόσμο γύρω του, να δέχεται και να βιώνει εμπειρίες και να προσαρμόζεται στον κόσμο που το περιβάλλει.

Σύμφωνα με το άρθρο των Kirby, Sugden & Edwards (2010) η κίνηση είναι θεμελιώδης για κάθε παιδί και απαραίτητη σε πάρα πολλούς τομείς της ζωής, όπως για παράδειγμα στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, δηλαδή το πλύσιμο, το ντύσιμο, τη σίτιση, αλλά και στην τάξη σε δεξιότητες όπως το γράψιμο και η ζωγραφική, στην παιδική χαρά παίζοντας παιχνίδια με άλλους και στις εξωσχολικές δραστηριότητες στην κοινότητα. Τα περισσότερα παιδιά αποκτούν με φυσικό τρόπο αυτές τις κινητικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν επαρκώς αυτές τις κινητικές προκλήσεις, όμως για ορισμένα παιδιά αυτές οι ικανότητες παραμένουν μια σημαντική δυσκολία. Το έλλειμμα αυτό οδηγεί σε ένα επίσημο αποτέλεσμα όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες και/ή την ακαδημαϊκή επίδοση. Τέλος, οι ερευνητές του άρθρου αυτού αποδεικνύουν την πολυδιάστατη και αποκατηγοριοποιημένη φύση των ελλειμμάτων αυτών.

Ο Χρηστάκης (2011α, σ. 27) επισημαίνει επίσης ότι εκτός από τα παιδιά με βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος που προκαλούν εμφανείς κινητικές δυσκολίες, ανάλογες σύνθετες δυσκολίες και προβλήματα στην ψυχοκινητική τους ανάπτυξη μπορεί να έχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα όρασης, με αυτισμό, με νοητική υστέρηση κλπ.

Ο Τραυλός (1998) αναλύει τις βασικές δομές της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών αναπτύσσοντας τα θέματα της σωματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, τις γνώσης του σώματος, του ελέγχου του σώματος (κινητικά πρότυπα), του οπτικοκινητικού συντονισμού, του ελέγχου της κίνησης με τα χέρια (σχέδιο και

γραφής), της επεξεργασίας πληροφοριών και της ανατροφοδότησης και κινητικής μάθησης παιδιών ηλικίας δύο μέχρι επτά χρόνων. Η ψυχοκινητική ικανότητα ορίζεται ως η δυνατότητα που έχει το άτομο να εκτελεί κινητικές δεξιότητες με μέγιστο βαθμό βεβαιότητας, καταναλώνοντας την ελάχιστη δυνατή ενέργεια σε όσο το δυνατό μικρότερο χρονικό διάστημα.

Οι Hughes, Walter, Branwhite, Howlin et al., Koegel & Koegel και Καλαντζής, όπως αναφέρονται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009) τονίζουν και εξηγούν πως η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών του είναι μια σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Με την αναγνώριση του σώματός του το παιδί ανακαλύπτει μια άλλη μορφή επικοινωνίας, την επικοινωνία με τη γλώσσα του σώματος. Η σωματογνωσία και ο συντονισμός των κινήσεων είναι τα κύρια στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού. Η ικανοποιητική ανάπτυξή τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μαθησιακή ετοιμότητα και την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών, και είναι κύρια επιδίωξη του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αλλά και κάθε άλλου προγράμματος των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009) μια από τις τέσσερις περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας είναι και η περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Οι επιμέρους ενότητες της περιοχής αυτής αποτελούνται από την αδρή και λεπτή κινητικότητα, από τον προσανατολισμό στο χώρο, το ρυθμό και το χρόνο, και τέλος την πλευρίωση. Μέσα από δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει το σώμα του, να γίνει ικανό να εκτελεί απλές ή σύνθετες κινήσεις όπως το περπάτημα, το τρέξιμο και το πήδημα και να εκφράζεται μουσικοχορευτικά σε βαθμό που να μπορεί να καταστεί δυνητικά αυτόνομο, αλλά και να είναι αποτελεσματική στον ανώτερο δυνατό βαθμό η μαθησιακή διαδικασία. Επιδιώκεται το παιδί να μπορεί να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας, να προσανατολίζεται βιωματικά στο χώρο, να γνωρίζει το ρυθμό και το χρόνο και να σταθεροποιήσει την πλευρίωσή του.

Σύμφωνα με τους Kirby, Sugden, & Edwards (2010) οι εκπαιδευτικοί, κατά την αξιολόγηση των κινήσεων ενός παιδιού, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την κίνηση, το σχεδιασμό και την εκτέλεση σε κάθε κινητική δραστηριότητα ώστε να κρίνεται



αναλόγως ο βαθμός δυσκολίας σε κάθε περιοχή. Αυτό εμπλέκεται και στην παρέμβαση και είναι απαραίτητο επίσης να αναλογιστεί κανείς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία ή την αποτυχία σε κάθε δραστηριότητα.

### **A.3.2. Κινητικά πρότυπα.**

Τα κινητικά πρότυπα μπορούν να οριστούν ως ένα σύνολο θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων που αποκτά το παιδί μεταξύ δύο και επτά χρόνων σε μια σχετικά προκαθορισμένη σειρά και αποτελούν ορόσημο στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού (Τραυλός, 1998, σ. 10).

Σύμφωνα με τους Keogh και Sugden, όπως αυτοί αναφέρονται στο βιβλίο του Τραυλού (1998) κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας έξι βασικά κινητικά πρότυπα προσδιορίζουν την ανάπτυξη του κινητικού ελέγχου του σώματος. Τα κινητικά πρότυπα είναι το περπάτημα, το τρέξιμο, το πήδημα, το χοροπήδημα, η ρίψη και η ισορροπία. Τα πέντε πρώτα κινητικά πρότυπα αποτελούν βασικές κινητικές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες παιχνιδιού, ενώ η ισορροπία είναι το μέσο που διασφαλίζει την ανάπτυξη των κινητικών προτύπων και προσδιορίζει τον έλεγχο της θέσης του σώματος. Στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε χρόνων, το παιδί έχει σχεδόν αποκτήσει το περπάτημα του ενηλίκου. Το ανεβοκατέβασμα της σκάλας προσδιορίζει την ικανότητα προσαρμογής του περπατήματος σε ανισόπεδες επιφάνειες και είναι μια κινητική δεξιότητα η οποία σκιαγραφεί την ικανότητα των παιδιών να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τη βελτίωση που παρατηρείται στον έλεγχο του κινητικού προτύπου του περπατήματος. Σε ηλικία δύο με τριών χρόνων το παιδί έχει την ικανότητα να ανεβαίνει τις σκάλες μόνο του ανεβάζοντας πρώτα το ένα πόδι και τοποθετώντας το άλλο δίπλα του, ενώ το κατέβασμα δεν είναι και τόσο εύκολο οπότε το παιδί αποκτά αυτή την ικανότητα όταν πλησιάζει την ηλικία των τριών χρόνων. Από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε χρόνων το παιδί κατεβαίνει τις σκάλες μόνο του εναλλάσσοντας τα πόδια του. Στην ηλικία των δύο έως τριών χρόνων το παιδί έχει την ικανότητα να πηδάει από ύψος τριάντα εκατοστών, καθώς και να ισορροπεί στιγμιαία το ένα πόδι και να χοροπηδάει στο έδαφος με τα δύο πόδια με ασταθή χοροπηδήματα. Στην ίδια περίοδο η ρίψη του παιδιού είναι ανώριμη και χαρακτηρίζεται από απότομες και σπασμωδικές κινήσεις των χεριών.

### **A.3.3. Γενική και λεπτή κινητικότητα.**

Σύμφωνα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009) στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η επιμέρους ενότητα της γενικής και λεπτής κινητικότητας στοχεύει στο να μάθει το παιδί να εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας, να αυτοεξυπηρετείται, να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα, να καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί, να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, να συντονίζει τις κινήσεις του και να κάνει κολλάζ με διάφορα υλικά σύμφωνα με οδηγίες.

Η εκτέλεση κινήσεων αδρής κινητικότητας σχετίζεται κυρίως με το να μπορεί το παιδί να κινεί το σώμα του συνειδητά στο χώρο, να περπατάει, να τρέχει, να πηδάει, να σέρνεται, να κολυμπάει, να κινεί ρυθμικά τα χέρια του, να ανεβοκατεβαίνει σκάλα, να ισορροπεί, να σκύβει και να ανοιγοκλείνει μέρη του σώματός του. Το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση στο ντύσιμο, στο να ανεβάζει και να κατεβάζει το φερμουάρ, να μπορεί να κουμπώνει και να ξεκουμπώνει, να δένει τα κορδόνια, να φοράει και να βγάζει τα ρούχα του, να ανοίγει το μπουκάλι, να πίνει υγρά και χυμούς με το καλαμάκι. Όσον αφορά τη φροντίδα της ατομικής του καθαριότητας το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στο πλύσιμο και το σκούπισμα των μελών του σώματός του και τον καθαρισμό αυτών. Το παιδί εκπαιδεύεται επίσης στο πλύσιμο και το σκούπισμα αντικειμένων, είτε προσωπικών αντικειμένων, είτε κουζίνας. Εκπαιδεύεται στις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και συγκεκριμένα σε κινήσεις με σχολικά αντικείμενα, να κόβει με το ψαλίδι, να ζυμώνει και να πλάθει. Εκπαιδεύεται στον οπτικοκινητικό συντονισμό πιάνοντας με ακρίβεια αντικείμενα, δείχνοντας τη σωστή κατεύθυνση πάνω σε διάφορες επιφάνειες, κρεμώντας αντικείμενα, πλέκοντας, κεντώντας και ράβοντας, αλλά και συντονίζοντας μάτι - πόδι για παράδειγμα με τη βοήθεια της μπάλας. Τέλος μαθαίνει να συνθέτει κολλάζ κόβοντας και κολλώντας διάφορα υλικά πάνω στο χαρτί και σχηματίζοντας διάφορα σχέδια, εικόνες ή και ανθρώπους.

### **A.3.4. Προσανατολισμός στο χώρο.**

Σύμφωνα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009) στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η επιμέρους ενότητα του προσανατολισμού στο χώρο στοχεύει

στο να μάθει το παιδί να ορίζει τη θέση του στο χώρο, να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια των αντικειμένων, να εκτελεί κινήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού, να εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών, να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις, να τακτοποιεί τα αντικείμενα και το χώρο του και να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού στο χώρο.

Σχετικά με το να μπορεί το παιδί να ορίζει τη θέση του στο χώρο ενδεικτικά μπορεί να εκπαιδευτεί με δραστηριότητες με συγκεκριμένες θέσεις στο χώρο, να μπαίνει σε παράταξη, να πιάνεται χέρι - χέρι, να περπατάει στο έδαφος πάνω σε γραμμές, σχήματα ή λαβύρινθους και να πηδά στο έδαφος. Όσον αφορά τον προσανατολισμό στο χώρο με τη βοήθεια των αντικειμένων το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί με διάφορα παιχνίδια, όπως στεφάνια, κορίνες και σχοινάκια, μπάλες, καρέκλες κλπ. Το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στο να εκτελεί κινήσεις προσανατολισμού με διάφορα παιχνίδια όπως παζλ, τόμπολες και λαβύρινθους. Μπορεί να μάθει να εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών, όπως αυτοκίνητα, να βιώνει διαδρομές στη μοκέτα, στον αέρα και σε χαρτί, να κινείται στους δρόμους τηρώντας τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας και να παίζει τον τροχονόμο. Το παιδί εκπαιδεύεται στην εκτέλεση διαδρομών με πραγματικές κινήσεις, όπως μετακινήσεις στο σχολικό χώρο, μετακινήσεις στην τάξη, μετακίνηση με λεωφορείο κλπ. Το παιδί μπορεί να μάθει να τακτοποιεί τα αντικείμενα στο χώρο του τακτοποιώντας τα πράγματά του, το θρανίο του, τα παιχνίδια του, να μαζεύει πράγματα και να τα βάζει στο καλάθι κλπ. Το παιδί μπορεί να μάθει να εκτελεί κινήσεις με συνοδεία μουσικής με το να χορεύει ακούγοντας στο μαγνητόφωνο και να παίζει διάφορα παιχνίδια όπως κρυφτό, κυνηγητό κ.ά.

#### **A.3.5. Ρυθμός και χρόνος.**

Σύμφωνα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009) στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η επιμέρους ενότητα του ρυθμού και του χρόνου στοχεύει στο να μάθει το παιδί να αντιλαμβάνεται το ρυθμό, να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις, να γνωρίζει το χρόνο, να λέει τις ημέρες της εβδομάδας, να λέει τους μήνες και τις εποχές του έτους και τέλος να γνωρίζει την ώρα.

Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες έχουν στόχο να μπορεί το παιδί να μάθει να αντιλαμβάνεται το ρυθμό παρακολουθώντας φυσικούς ήχους που ακούει με κλειστά

μάτια και παρακολουθώντας το σφυγμό με το χέρι του. Μπορεί να μάθει να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις κάνοντας περιστροφές με άξονα το σώμα του, κάνοντας βήματα και διανύοντας αποστάσεις με διαφορετικές ταχύτητες, με συνοδεία οργάνων κλπ. Εκπαιδεύεται στη γνώση του χρόνου ορίζοντας χρονικά σημεία της ημέρας, λέγοντας το πρόγραμμα της ημέρας ή του σχολείου. Μπορεί να μάθει να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά ή τυχαία και να συνδέει γεγονότα με ημέρες της εβδομάδας. Μπορεί να λέει τους μήνες με τη σειρά ή με τυχαία σειρά και να συνδέει γεγονότα με μήνες του έτους. Μπορεί να λέει τις εποχές με τη σειρά, με τυχαία σειρά και να συνδέει γεγονότα με εποχές του έτους. Το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στη γνώση της ώρας αναγνωρίζοντας διάφορα είδη ρολογιών, αντιστοιχίζοντας εικόνες με δραστηριότητες και παίζοντας το παιχνίδι του ρολογιού με το σώμα του.

#### **A.3.6. Πλευρίωση – αμφιπλευρικότητα.**

Σύμφωνα με τον Τραυλό (1998), το παιδί κινείται σε έναν τρισδιάστατο κόσμο έχοντας ως κέντρο αναφοράς το σώμα του. Για να κινηθεί άνετα στο περιβάλλον του και να εκτελεί πολύπλοκες δεξιότητες, πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του σώματος έτσι ώστε να γνωρίζει τα διαφορετικά μέρη - μέλη του σώματός του και τις διαστάσεις του. Το παιδί καθώς μεγαλώνει μαθαίνει σιγά σιγά να ξεχωρίζει τον εαυτό του από το περιβάλλον και στη συνέχεια μπορεί να ονομάσει τα μεγάλα και τα μικρά μέρη του σώματος. Η γνώση της αμφιπλευρικότητας συμβάλει στο διαχωρισμό των μελών - μερών του σώματος, ενώ ο συνδυασμός των πλευρών με τις ονομασίες δεξί - αριστερό υποβοηθά το γνωστικό διαχωρισμό και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σχέση της αμφιπλευρικότητας με τη διάσταση του χώρου.

Σύμφωνα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009) στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η επιμέρους ενότητα της πλευρίωσης στοχεύει στο να μάθει το παιδί να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος, να δείχνει και να λέει τα μέλη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη, να εκτελεί κυκλικές κινήσεις, να ισορροπεί και να κινείται στο ένα πόδι, να εκτελεί κινήσεις ακριβείας με οδηγίες και να αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος. Ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες στοχεύουν στο να μπορεί το παιδί να μάθει να δείχνει και να πιάνει τα μέρη του σώματός του και να αναγνωρίζει το δεξί και το αριστερό μέρος του σώματος. Μπορεί να μάθει να αναγνωρίζει τα μέλη του σώματος μπροστά σε καθρέφτη δείχνοντας το δεξί και το

αριστερό και πιάνοντας με το δεξί ή το αριστερό τα διάφορα μέλη. Μαθαίνει να εκτελεί κυκλικές κινήσεις με το να περιστρέφεται με άξονα τον εαυτό του και να κάνει κυκλικές διαδρομές με άλλα παιδιά. Μαθαίνει να ισορροπεί και να κινείται με το ένα πόδι κάνοντας κουτσό, αλλά και να εκτελεί κινήσεις ακριβείας με ρυθμούς μουσικών οργάνων ή να περπατάει με ρυθμό. Τέλος, μαθαίνει να αναγνωρίζει αποτυπώματα παλάμης και πέλματος και να κόβει, να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει περιγράμματα των διάφορων μελών του σώματος.

#### **A.4. Διδασκαλία παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης.**

##### **A.4.1. Μέθοδος διδασκαλίας.**

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011β, σσ. 167-173) μαζί με το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός καθορίζει και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία, η οποία πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά και να είναι αυστηρά δομημένη, όπως και ολόκληρο το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τους Essex School Psychological Service, Χρηστάκη, Smith & Luckasson, Αγαλιώτη, όπως αναφέρονται στο Χρηστάκη (2011β, σ. 167) η μέθοδος που έχει βρεθεί ότι αποδίδει περισσότερο στις περιπτώσεις των παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, είναι η άμεση διδασκαλία. Η μέθοδος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: την επίδειξη, την καθοδήγηση, την εξέταση και τη διόρθωση. Σύμφωνα με τους McLean & Walker, Hodges & Buzzeli, Χαρόγιαννης, Reason & Boote, όπως αυτοί αναφέρονται στο Χρηστάκη (2011β, σ. 167) η αξία της μεθόδου αυτής επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος Follow Through. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε το 1968 στις ΗΠΑ και είχε διάρκεια πέντε ετών, με θετικά αποτελέσματα σε παιδιά κυρίως από φτωχές οικογένειες, αλλά και με ειδικές ανάγκες, ξεχωρίζοντας την άμεση διδασκαλία ως πλέον κατάλληλη ανάμεσα από 22 διδακτικά μοντέλα (Χρηστάκης Κ. , 2011β, σσ. 167-169).

Σύμφωνα με το Σούλη (2005, σ. 80), κύριο σημείο της διδακτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι η χρησιμότητα που μπορεί να προσδώσει η οποιαδήποτε γνώση και δεξιότητα στην καθημερινή τους ζωή και όχι απλά η απόκτηση κάποιων πληροφοριών. Ο ίδιος εξηγεί πως σημαντικό ρόλο

διαδραματίζει σε αυτή την περίπτωση η μέθοδος και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία καθώς και η βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στη συνεχή εφαρμογή και γενίκευση των κατακτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Επειδή η αυτονομία και η ανεξαρτησία κάνουν δυνατή την ένταξη, αξίζει να επιδιώξουμε να μεσολαβήσουμε έτσι ώστε να αναπτυχθούν στο παιδί εκείνες οι δεξιότητες, οι οποίες του είναι απαραίτητες στην καθημερινή ζωή για να γίνει όσο το δυνατό πιο αυτόνομο και ανεξάρτητο στην οικογένειά του και στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει.

#### **A.4.2. Διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων.**

Σύμφωνα με το Σούλη (2005, σσ. 41-42), οι επικοινωνιακές δεξιότητες αναπτύσσονται και εμπεριέχονται σε κάθε διδακτική δραστηριότητα, συνδέονται άμεσα με τον τομέα της γλώσσας και παραπέμπουν στην εξοικείωση με τα διάφορα μέσα επικοινωνίας που διευκολύνουν την καθημερινή επαφή, όπως το τηλέφωνο, το ταχυδρομείο, τις εφημερίδες και τις διάφορες υπηρεσίες. Ο Wirth, όπως αναφέρεται στο Σούλη (2005, σ. 42) επισημαίνει ότι με την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιδιώκεται αφενός η απόκτηση ενός λεξιλογίου ικανού και αναγκαίου για την ομιλία, την ακρόαση, την κατανόηση και αφετέρου η δημιουργία ευκαιριών για εφαρμογή επικοινωνιακών πρακτικών στην καθημερινή πράξη.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2003) στο άρθρο "Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, πνευματική αναπηρία και βαρύ αυτισμό" οι έρευνες τα τελευταία χρόνια εστιάζουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και συγκεκριμένα της λειτουργικής επικοινωνίας σε όλα τα παιδιά. Βασικό στοιχείο είναι η επαφή του παιδιού με τους σημαντικούς ενήλικες, σχέση η οποία βασίζεται αρχικά στο παιχνίδι ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί σε επικοινωνιακό παιχνίδι. Το παιδί μιμείται συμπεριφορές ενηλίκων, γι' αυτό και η μίμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Το παιδί χρειάζεται να μάθει ότι ο λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τραβήξει την προσοχή, να απαιτήσει δράση, για να διαμαρτυρηθεί, για παράκληση. Για να μπορέσει ένα άτομο να γίνει αποτελεσματικός χρήστης της γλώσσας θα πρέπει να έχει γνώση και ενδιαφέρον για αντικείμενα, γεγονότα και ανθρώπους.

Στο ίδιο άρθρο, η ίδια επισημαίνει ότι στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια χρειάζονται κάποια επικοινωνιακά κόλπα για να ενισχύεται το παιδί και

να ενδιαφέρεται περισσότερο για τον κόσμο γύρω του. Το άτομο επίσης πρέπει να διδαχθεί τη σημασία της επικοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι το άτομο με πνευματική αναπηρία στην προκειμένη περίπτωση χρειάζεται να διδαχθεί λεξιλόγιο, να έχει αποκτήσει μιμητικές δεξιότητες, και βέβαια να μπορεί να διδαχθεί και άλλα μέσα εκτός απ 'το λόγο μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η δημιουργία ευκαιριών για να μάθουν να εκφράζουν προτιμήσεις, να ρωτάνε, να δείχνουν προσοχή και να δίνουν οδηγίες είναι βασικό στοιχείο για την κατάκτηση της λειτουργικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι διερευνώνται τα ενδιαφέροντα και εξερευνώνται οι εμπειρίες του παιδιού που μπορεί να σχετίζονται με τη μουσική, το φαγητό, τη σωματική κίνηση, τα παιχνίδια, κάνοντας ευχάριστη την κοινωνική επαφή με το δάσκαλο δημιουργώντας οπωσδήποτε μια σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης, δίνοντας ευκαιρίες συμμετοχής στον κόσμο, γνωρίζοντας τις ιδιότητες των ανθρώπων και των αντικειμένων, πως αντιδρούν και τι ακολουθεί, και τέλος το άτομο μαθαίνει μέσα από την εμπειρία συγκεκριμένες διαδικασίες, όπως οικιακές δεξιότητες, για παράδειγμα πως να πλένεται, να ντύνεται, να τρέφεται, να παίζει, να πλένει πιάτα, αναπτύσσοντας έτσι συγκεκριμένες επικοινωνιακές διεργασίες.

Η Δροσινού (2003) στο άρθρο της "Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, πνευματική αναπηρία και βαρύ αυτισμό" περιγράφει διάφορες μορφές επικοινωνίας του παιδιού, όπως είναι να περιγράφει απαντώντας, ή να ονομάζει πρόσωπα, αντικείμενα και καταστάσεις. Η μίμηση επίσης είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εκπαίδευση και τη λειτουργία της επικοινωνίας. Η δομημένη διδασκαλία επιτρέπει την κατασκευή τεχνικής για συμμετοχή στην επικοινωνία και έτσι μπορεί να επαληθευθεί αν το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει δεξιότητες επικοινωνίας για να συμμετέχει στο κοινωνικό περιβάλλον. Η ουσία της επικοινωνίας είναι να μπορεί το άτομο να αλλάζει με πολλούς τρόπους και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον.

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά επικοινωνούν αλλά και εκφράζονται καλύτερα με διαφορετικά μέσα, όπως είναι η τέχνη, η δραματοποίηση, το παιχνίδι και η μουσική. Νέες υποστηρικτικές θεραπείες και δημιουργικές τέχνες όπως η κίνηση, οι καλές τέχνες, η συγγραφή, η μουσική, ο διαλογισμός, η εικονοπλασία, το σχέδιο, ο χορός και το θέατρο έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται με στόχο την ανάπτυξη δημιουργικότητας στη ζωή των μαθητών, η οποία οδηγεί σε μια θεραπευτική αξία και στην αυτοπραγμάτωση (Δροσινού Μ. , 2013).

#### **A.4.3. Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης.**

Ο ρόλος των παιχνιδιών είναι πολύ σημαντικός, όπως εξηγεί ο Βίνικοτ (1971, σσ. 164 - 168), αφού στα παιδιά αρέσουν οι σωματικές και συναισθηματικές εμπειρίες του παιχνιδιού. Μέσω του παιχνιδιού μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αποβάλουν το άγχος, την επιθετικότητα ή και το μίσος που μπορεί να αισθάνονται μέσα τους. Όλα αυτά μπορούν να διοχετευτούν σε κάποια εποικοδομητική δραστηριότητα. Το παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών παρέχοντας μια οργάνωση για τη μύηση στις συναισθηματικές σχέσεις. Συνδέει, επίσης, τη σχέση της εσωτερικής πραγματικότητας του ατόμου με την εξωτερική του πραγματικότητα, ενισχύοντας την ενοποίηση και απαρτίωση της προσωπικότητάς του. Το παιχνίδι μπορεί να βγάλει στο φως το ασυνείδητο και την έμφυτη ειλκρίνεια που κυριαρχούν στα μικρά παιδιά.

Σύμφωνα με το Σούλη (2005, σσ. 75-76) το παιχνίδι ως μέθοδος μάθησης κατέχει σημαντικό χώρο στα προγράμματα εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Το παιχνίδι κάθε μορφής προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Επιπλέον αίρονται τυχόν δισταγμοί και αναστολές, ενώ ελέγχονται οι τάσεις επιθετικότητας. Για αυτό κατέχει το παιχνίδι σε όλες τις βαθμίδες του ειδικού σχολείου ξεχωριστή σημασία. Έτσι η διαδικασία της μάθησης διακρίνεται από παιγνιώδη και πρακτικό χαρακτήρα, ενώ οι διαφορετικές μορφές παιχνιδιού συμβάλουν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν στην ολοκλήρωση μικρών διεργασιών οι οποίες προκύπτουν στα πλαίσια του μαθήματος. Το να μαθαίνει κανείς παίζοντας αποτελεί βασικό στόχο του μαθήματος για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αλλά και αυτό καθαυτό το παιχνίδι αποτελεί μέθοδο οικείωσης της πραγματικότητας. Η διαδικασία του παιχνιδιού είναι πολυσήμαντη και ανοιχτή. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση που έχει πρακτικό χαρακτήρα, το παιχνίδι συμβαίνει στην πραγματικότητα και προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, συντελεί στην ενίσχυση του Εγώ και στη δημιουργία μιας καλύτερης αυτοεικόνας και ενισχύει κοινωνικές προσπάθειες κοινωνικής ένταξης. Το παιδί με νοητική καθυστέρηση αποκτά με παιγνιώδη τρόπο αρχικά βασικές ψυχοκινητικές δεξιότητες και αργότερα γνωστικές τεχνικές.

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαίδευση αναδεικνύεται σε ένα άρθρο της Ελένης Γκιργκινούδη (2013) για μια μελέτη περίπτωσης ενός αγοριού με σύνδρομο Down, πέντε ετών που φοιτά σε ειδικό νηπιαγωγείο. Η αξιολόγηση του παιδιού



διήρκεσε τρεις εβδομάδες με την καταγραφή του ιστορικού και την περιγραφική παιδαγωγική αξιολόγηση. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 24 εκπαιδευτικές συναντήσεις και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες του παιδιού και είχε ως βάση τα ψυχοκινητικά και αισθητηριακά παιχνίδια. Η μεθοδολογία στηρίχτηκε στο παιχνίδι μέσω της βιωματικής διαδικασίας χρησιμοποιώντας θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση, φυσική και λεκτική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου, ενεργητική συμμετοχή, δημιουργία κινήτρων και ενδιαφερόντων, επιλογή δραστηριοτήτων, οργάνωση της καθημερινής ρουτίνας, μέγιστη δυνατή θετική αλληλεπίδραση, καθημερινή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του προγράμματος. Οι στόχοι με τη μέθοδο της ανάλυσης έργων αφορούσαν τους τομείς της αυτοεξυπηρέτησης, στο γνωστικό και στον αισθητικό τομέα. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος ήταν θετικά, πράγμα που αποδεικνύει τη σημασία των κινήτρων και των στόχων από πλευράς εκπαιδευτικού αλλά και παιδιού.

#### **A.4.4. Διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας.**

Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας χρησιμοποιούνται για μια συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση και στοχεύουν στο να κινητοποιήσουν τα παιδιά προετοιμάζοντάς τα κατάλληλα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να ενταχθούν στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009).

Στο άρθρο "Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος στην λεπτή κινητικότητα" των Δροσινού και Κοσμετάτου (2003) μελετάται μια περίπτωση ενός μαθητή με προβλήματα όρασης και λόγου και έντονες δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα. Η διδακτική παρέμβαση στην λεπτή κινητικότητα στην παρούσα εργασία επιχειρείται μέσα από τα βιβλία της ειδικής αγωγής, τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Η άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση στη Μαθησιακή Ετοιμότητα βασίζεται στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται στο βιβλίο για το δάσκαλο και στα κεφάλαια του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής οργάνωσης, καθώς και στα τέσσερα βιβλιοτετράδια για το μαθητή, αντίστοιχα. Η αρχική εμπειρική παρατήρηση ολοκληρώθηκε με τη συνοπτική εικόνα της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή. Με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθητή

καταγράφηκαν τα αδύνατα σημεία του, ορίστηκε η διδακτική προτεραιότητα και σχεδιάστηκε το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος προσεγγίζουν την ανετοιμότητα του συγκεκριμένου μαθητή στην λεπτή κινητικότητα αξιοποιώντας τη μέθοδο project. Τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις του παιδιού χρησιμοποιούνται ως βάση για την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Στο φύλλο καταγραφής του διδακτικού προγράμματος καταγράφεται ο στόχος που αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας, καθώς και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, τα υλικά που χρησιμοποιούνται, οι δραστηριότητες, οι οδηγίες, η συμπεριφορά που αναμένεται από το μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας και η διάρκεια της παρέμβασης (7 ημέρες). Η αξιολόγηση του προγράμματος φαίνεται στο διάγραμμα εβδομαδιαίας καταγραφής για τον έλεγχο των δραστηριοτήτων λεπτής κινητικότητας, όπου καταγράφεται η ημερομηνία, η περιγραφή της δραστηριότητας, τα πρόσωπα που συνεργάστηκε ο μαθητής και αν συνεργάστηκε με βοήθεια, με μικρή βοήθεια ή χωρίς βοήθεια, η διάρκεια της παρέμβασης που δεν ξεπερνούσε τα δεκαπέντε λεπτά, και τέλος η λεκτικοποίηση η οπτικοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή. Το συμπέρασμα ήταν ότι ο μαθητής κατάφερε να πιάσει μια σειρά από αντικείμενα ασκούμενος στο να εκτελεί εντολές στη λεπτή κινητικότητα, με αφορμή τα αγαπημένα του φουντούκια.

Σ `αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι τα νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής αγνοούν το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και τη φιλοσοφία του και κατ `επέκταση δε χρησιμοποιούν τα δομημένα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ειδικής αγωγής. Η Δροσινού (2006) στο κείμενο "Νοητική καθυστέρηση στο κοινό νηπιαγωγείο, απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης", παρουσίασε μια διδακτική βιωματική παρέμβαση στο ειδικό νηπιαγωγείο μέσα από μια μελέτη περίπτωσης νηπίου με διαγνωσμένη σοβαρή νοητική καθυστέρηση καταγράφοντας τις πέντε φάσεις του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, οι οποίες είναι οι εξής: αρχική εμπειρική βιωματική παρατήρηση, ανίχνευση των αδύνατων σημείων του και των μαθησιακών δυσκολιών που καταγράφονται στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στην ετοιμότητα, τον ορισμό του βασικού διδακτικού στόχου ως αλληλεπιδραστική προτεραιότητα, την υλοποίηση του προγράμματος με βιωματικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του βασικού διδακτικού στόχου.

Τέλος, όπως αναφέρουν οι Δροσινού, Σφούνη και Μανιάτογλου (2006) στο άρθρο “Τέσσερα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας σε μαθητές του Ειδικού δημοτικού σχολείου Μυτιλήνης, Μελέτες περιπτώσεων, Αφιέρωμα στον Δημήτρη Μανιάτογλου”, που δημοσιεύτηκε στο Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, ο σχολικός σύμβουλος Δημήτρης Μανιάτογλου κατά το σχολικό έτος 2001 - 2002 συνέβαλε στην επιτακτική ανάγκη για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου σε ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης στην 15η περιφέρεια ειδικής αγωγής. Ανέλαβε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τις αρχές του ΠΑΠΕΑ και την κατάρτισή τους για μια αποτελεσματικότερη χρήση του βιβλίου για το δάσκαλο της ειδικής αγωγής και των τεσσάρων βιβλιοτετραδίων για το μαθητή με τις κάρτες και τα cds (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2000). Ο Μανιάτογλου παρέλαβε σε ηλεκτρονική μορφή την παιδαγωγική μεθοδολογία της ειδικής αγωγής με τις φάσεις που περιλάμβαναν την αρχική εμπειρική παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγικής αξιολόγηση, το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, την υλοποίηση και την αξιολόγησή του. Η υποστήριξη των μαθητών με διαφορετικές ανεπάρκειες οδήγησε στη δημιουργία τεσσάρων εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, με έμφαση την υποστήριξη των αναγκών στις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Το αποτέλεσμα ήταν να διευρυνθεί η ειδική εκπαίδευση στα νησιά αυτά ανεβάζοντας την ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τόνισε τη σπουδαιότητα της πειθαρχίας και της μεθοδικότητας για μια συστηματική υποστήριξη όλων των παιδιών, πόσο μάλλον των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## **A.5. Περιγραφή παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία μαθήτριας με ψυχοκινητική καθυστέρηση.**

### **A.5.1. Ειδική Εκπαιδευτική ανάγκη – Ηλικία παιδιού – Φύλο.**

Στην παρούσα εργασία η μελέτη εστιάζει σε μια μαθήτρια 8 ετών, η οποία φοιτά στην Κατώτερη Βαθμίδα σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της επαρχίας. Η μαθήτρια έχει γνωμάτευση από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) του Νομού και εκτιμάται ότι παρουσιάζει «σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση».

### **A.5.2. Ενταξιακό Πλαίδιο Εκπαίδευσης.**

Το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή, μέσα στην πόλη και κοντά σε μαγαζιά και υπηρεσίες.

Το σχολείο έχει κοινό προαύλιο με ένα Δημοτικό Σχολείο της πόλης, καθώς επίσης και με ένα Νηπιαγωγείο, και παρ'όλο που οι δύο αυλές χωρίζονται με κάγκελα, είναι πολύ σημαντική η επαφή και η καθημερινή συναναστροφή και εξοικείωση μεταξύ των παιδιών των σχολείων αυτών. Υπάρχει, βέβαια, μια πόρτα που ανοίγει όταν θέλει κάποιο παιδί να ψωνίσει στο κυλικείο του διπλανού δημοτικού σχολείου ή να παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σε μια γενική τάξη στο πλαίσιο των ενταξιακών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο σχολείο. Επίσης, πραγματοποιούνται εξωτερικά προγράμματα στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης των μαθητών εκτός σχολείου κάθε εβδομάδα σε σούπερ μάρκετ, ταχυδρομεία και διάφορα μέρη και υπηρεσίες που βοηθούν στην ένταξη των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία.

Το κτίριο είναι καινούριο και κατασκευασμένο σύμφωνα με τις προδιαγραφές που απαιτείται να έχει ένα Ειδικό Σχολείο. Το σχολείο είναι διώροφο, 6/θέσιο και το προσωπικό που υπηρετεί σ' αυτό αποτελείται από τη διευθύντρια, έξι εκπαιδευτικούς, την κοινωνική λειτουργό, την ψυχολόγο, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, το γυμναστή, τη δασκάλα μουσικής, την καθαρίστρια, την επιστάτρια και τη σχολική τροχομόμο. Στο σχολείο υπάρχει ασανσέρ για τη μετακίνηση των παιδιών με κινητικά προβλήματα στον δεύτερο όροφο, ούτως ώστε να μπορούν να ανέβουν στο γυμναστήριο, αλλά και στις αίθουσες των υπόλοιπων ειδικοτήτων για να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους. Παρ'όλες τις ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή, το υπάρχον προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται πολύ καλά και προωθεί την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Στον πρώτο όροφο βρίσκεται και η αίθουσα του Ειδικού Νηπιαγωγείου, με τρεις Νηπιαγωγούς μέσα στην ίδια τάξη. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές του Δημοτικού είναι 32 και του Νηπιαγωγείου 14. Το Ειδικό Δημοτικό έχει παραχωρήσει την αίθουσα εκδηλώσεων στο Ειδικό Νηπιαγωγείο, λόγω των αυξημένων αναγκών.

### **A.5.3. ΠΑΠΕΑ – ΑΠΣ.**

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) από το 1996 διαμόρφωσε "ανοιχτές" προσεγγίσεις κατανόησης και παρέμβασης με άξονες

την αποκατηγοριοποίηση και αποηλικιοποίηση της Ειδικής Αγωγής. Σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) για να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που μπορούν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Αφορά όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να το χρησιμοποιήσει με ευελιξία και προσαρμοστικότητα, αντλώντας το υλικό που χρειάζεται κάθε φορά και προσαρμόζοντάς το στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή πρέπει να χρησιμοποιεί το ΠΑΠΕΑ δίνοντας έμφαση στον τρόπο χρήσης του και στη διαφοροποίηση του περιεχομένου του ανάλογα με τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές που παρατηρούνται στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι επιδιώξεις του καθορίζονται κατά τις κεντρικές περιοχές της σχολικής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Τέλος, καθοριστική είναι η σύνδεση και η προσβασιμότητα του ΠΑΠΕΑ με το Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών οριζόντια στη θεματολογία κάθε μαθήματος και κάθετα σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009). Για την εν λόγω μαθήτρια και με βάση τα παραπάνω, τέθηκαν οι εξής διδακτικοί στόχοι:

Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να βάζει το καλαμάκι στο χυμό της και να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

Ενότητα (Μεσοπρόθεσμος στόχος): Ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κίνησης.

Περιοχή (Μακροπρόθεσμος στόχος): Ψυχοκινητικότητα.

Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ: Σχολική Ετοιμότητα, Κοινωνική Συμπεριφορά.

ΑΠΣ: Να κατανοεί προφορικές εντολές.

ΔΕΠΠΣ: Προφορικός λόγος.

#### **A.5.4. ΣΑΔΕΠΕΑΕ.**

Η Δροσινού (2012α) αναφέρει ότι σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού ΕΑΕ, το περιεχόμενο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

ακολουθεί τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕΑΕ η οποία έχει δομηθεί έτσι ώστε να αξιοποιούνται δυναμικές, νέες και καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, κατά τα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και των ΗΠΑ, όπως το TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped). Σε αυτό έχει συμπεριληφθεί και η ελληνική διδακτική εμπειρία για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τα σχολεία ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των διδακτικών προγραμμάτων είναι η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, η προσβασιμότητα, οι διευκολύνσεις στην επικοινωνία με τις Νέες Τεχνολογίες, η σύνδεση με τη ζωή, η διασύνδεση με την οικογένεια και το σχολείο, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Ως τεχνικές σχεδιασμού των προγραμμάτων χρησιμοποιούνται τα μοντέλα των διδακτικών ενοτήτων (project) και ανάλυσης έργου (task analysis), και διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής προσέγγισης ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελείται από πέντε φάσεις (Δροσινού Μ. , 2012α). Η πρώτη φάση αφορά την αρχική συστηματική εμπειρική παρατήρηση, με την οποία διαμορφώνονται οι πρώτες παρατηρήσεις για τη μαθήτρια σύμφωνα με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό της. Στη δεύτερη φάση περιγράφονται οι αποκλίσεις και ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες σύμφωνα με τους πίνακες της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών συγκριτικά με τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης της μαθήτριας. Στην τρίτη φάση σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα με βάση την επιλογή συγκεκριμένου διδακτικού στόχου. Στη συνέχεια, στην τέταρτη φάση υλοποιείται η διδακτική παρέμβαση και τέλος, στην πέμπτη φάση γίνεται η αξιολόγηση της παρέμβασης.

#### **Α.6. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.**

Ο τομέας της ειδικής αγωγής έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερους ερευνητές ως αποτέλεσμα του ενταξιακού κινήματος που έχει εξαπλωθεί και έχει επηρεάσει πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ως εκ τούτου θεωρείται επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Η έμφαση των ερευνών έχει μετακινηθεί από περιγραφικές μελέτες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε μια αναζήτηση των τρόπων και των μεθόδων με τους οποίους μπορούν να εκπαιδευτούν τα άτομα με αυτές τις ανάγκες ώστε να τις αντιμετωπίσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μελέτη των καθημερινών πρακτικών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και την αξιολόγησή τους. Οι Avramidis, Bayliss, & Burden όπως αναφέρονται στους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ. 104) υποστηρίζουν ότι τέτοιες μελέτες επιτρέπουν την εις βάθος μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, καθώς και τον εντοπισμό επιτυχών πρακτικών.

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των παραμέτρων που εμπλέκονται στη διδασκαλία μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Μελετώνται δηλαδή και εξετάζονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διδασκαλία μαθήτριας με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) είναι ευρύ και η εργασία επικεντρώνεται στις ενταξιακές διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις στη μαθήτρια με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον προσδιορισμό των διαφοροποιημένων διδακτικών στόχων προσαρμοσμένων στις ανάγκες της μαθήτριας, στα εξατομικευμένα προγράμματα με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στην ψυχοκινητικότητα, στη σχέση με τα γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα και την επικοινωνία, στην εφαρμογή και υλοποίηση των στόχων με ιεραρχημένα βήματα κλιμακούμενης δυσκολίας και στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης.

Αυτοί που θα ωφεληθούν από την επίτευξη του στόχου είναι πρώτα απ' όλα οι μαθητές της συγκεκριμένης κατηγορίας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, αλλά και όλοι οι μαθητές που παρουσιάζουν μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση το όφελος θα είναι σπουδαίο καθώς θα υπάρχει ένα παραδειγματικό μοντέλο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο θα μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα του οποιουδήποτε μαθητή. Η σπουδαιότητα των προγραμμάτων αυτών είναι καθοριστική για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Οι γονείς επίσης θα ωφεληθούν από την επίτευξη του στόχου, αφού τα διδακτικά προγράμματα εκτιμούν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της βοήθειας και της

συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Σύμφωνα με τη Goepel (2009) ο κώδικας πρακτικής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Special Educational Needs Code of Practice) δηλώνει ότι και οι γονείς και τα παιδιά θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Συγκεκριμένα, αγνοεί τη "μοναδική γνώση" ότι τα παιδιά έχουν τις δικές τους ανάγκες και συνηγορεί ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στη ρύθμιση και την αξιολόγηση των στόχων του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ). Οι οδηγίες που δίνονται στον κώδικα πρακτικής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι η δουλειά των επαγγελματιών μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν εμπλέκονται οι γονείς. Ως εκ τούτου η κυβερνητική πολιτική είναι κατηγορηματική στην πρόθεσή της να λαμβάνονται υπόψη οι γονείς, οι οποίοι πρέπει να θεωρούνται συνεργάτες στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Επιπλέον, οι διδακτικές προτεραιότητες λαμβάνουν υπόψη τα αιτήματα των γονέων ούτως ώστε ικανοποιώντας τα αιτήματά τους στο βαθμό που είναι δυνατόν να αντλήσουν την απαραίτητη ενίσχυση και ανατροφοδότηση για να συνεχίσουν στο σπίτι το έργο που γίνεται στο σχολείο. Γι' αυτό απαιτείται καθοδήγηση, ενημέρωση και στήριξη στους γονείς, ώστε να νιώσουν άνετα με τους εκπαιδευτικούς και να συμμετέχουν κι αυτοί ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους, καθώς και να μοιραστούν τις πολύτιμες και χρήσιμες πληροφορίες που μόνο εκείνοι μπορούν να μας παρέχουν για τα παιδιά τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ είναι σίγουρα αυτοί που αναμένεται να ωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό, μιας και είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι με το αντικείμενο. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να μελετήσει τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της μελέτης και να εντάξει και ο ίδιος στην καθημερινή του πρακτική τις στρατηγικές και τις μεθόδους που αναπτύσσονται στα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορεί να έχει ένα χρήσιμο οδηγό για τη δουλειά του ώστε να είναι ικανός να δουλέψει με μέθοδο, συστηματικότητα και συνέπεια για να μπορεί να προσφέρει στους μαθητές του τα απαραίτητα εφόδια αναπτύσσοντας όλες τις δυναμικές τους.



## **A.7. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.**

Το θέμα της παρούσας έρευνας διερευνά τις παραμέτρους που εμπλέκονται με τη διδασκαλία παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής :

α. Εάν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν τη μαθήτρια να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (2009) η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αποτελείται από τις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης με τις επιμέρους ενότητες στην κάθε περιοχή. Με την έννοια Σχολική Ετοιμότητα νοείται η συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, η οποία έχει ως στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες, να τα προετοιμάσει και να τα υποστηρίξει διδακτικά ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν με διαφοροποιήσεις το σχολικό πρόγραμμα. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει ολόκληρη την εκπαιδευτική του πορεία. Ανεξάρτητα από τη μορφή του σχολείου (κοινό σχολείο, ειδική τάξη, ειδικό σχολείο) που φοιτά το παιδί και ανάλογα με τη βαρύτητα των δυσκολιών μάθησης, το πρόγραμμα μαθησιακής ετοιμότητας πρέπει να συνεχίσει να υποστηρίζεται για όσο χρόνο χρειάζεται, αν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2006) όπως αναφέρει στο άρθρο "Νοητική καθυστέρηση στο κοινό νηπιαγωγείο, απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης", η βιωματική διαδραστική αλληλεπίδραση μας οδηγεί σε κοινό συναισθηματικό κίνητρο, πράγμα που μας βοηθάει να αναγνωρίσουμε, να αξιοποιήσουμε και να εντάξουμε σταδιακά τα ενδιαφέροντα του μαθητή στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Μ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται οι ικανότητες του μαθητή και υποστηρίζεται ο προφορικός λόγος με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας.

β. Αν το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων (προφορικός λόγος).

Σύμφωνα με τον Βίννικοτ (1971) το παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών, συνδέοντας τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου με τον εξωτερικό. Έτσι, τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να επικοινωνήσουν με έναν αυθόρμητο και ειλικρινή τρόπο. Ο Σούλης (2005) αναφέρει ότι το παιχνίδι διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, μέσω της οποίας το παιδί αναπτύσσει μια αλληλεπίδραση που ευνοεί όλο το φάσμα της ανάπτυξής του, αρχικά ψυχοκινητικά και μετά γνωστικά, και συμβάλλει στην εκπαιδευτική και κοινωνική του ένταξη. Γι' αυτό το λόγο, το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο σε όλες τις βαθμίδες του ειδικού σχολείου και στα προγράμματα εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση.

γ. Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες (επικοινωνία).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012β) για την υλοποίηση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδακτικής εργασίας στο πλαίσιο των Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κατασκευάζονται παιγνιώδεις δραστηριότητες, ντοσιέ με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, άλμπουμ με κάρτες – φωτογραφίες, γνωστικές μηχανές από διάφορα κουτιά – παπουτσόκουτα, οι οποίες πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του ατόμου με ΕΕΑ. Οι δραστηριότητες αυτές αποκτούν νόημα, εφόσον δομούνται στο χώρο και στο χρόνο που "κατανοείται" από το άτομο. Απαιτούν την ελάχιστη δυνατή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, και συνεπώς, διευκολύνεται η επικοινωνία και η αυτονομία του.

## Κεφάλαιο Β'

### Μεθοδολογία έρευνας.

#### **B. 1. Μεθοδολογία – Η παραδειγματική σκοπιά του ερευνητή.**

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006) η μέθοδος επικεντρώνεται στις τεχνικές (π.χ. ποσοτικές και ποιοτικές) και τα εργαλεία για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, ενώ η μεθοδολογία αφορά τη στρατηγική που καθοδηγεί την έρευνα. Αυτό που έχει σημασία στην έρευνα δεν είναι τόσο η μέθοδος, αλλά το ερευνητικό παράδειγμα, δηλαδή η φιλοσοφική θεώρηση και το ερμηνευτικό πλαίσιο που θα οδηγήσει τον ερευνητή στην εφαρμογή των δεδομένων και στην ανάλυσή τους. Τα ερευνητικά παραδείγματα είναι αυτά που καθοδηγούν τον ερευνητή στην έρευνα και όχι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί.

Τα τρία παραδείγματα που μπορούμε να διακρίνουμε στο χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι ο θετικισμός, ο ερμηνευτισμός και η κριτική θεωρία. Οι κριτικοί ερευνητές στοχεύουν στην αλλαγή του κόσμου μέσω της ενδυνάμωσης των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα, πράγμα που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να κατανοήσουν και να επιλέξουν τον τρόπο για να βελτιώσουν τη ζωή τους. Παρέχεται έτσι η δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι ισότιμα στην ερευνητική διαδικασία ενδυναμώνοντας έτσι παραδοσιακά αποκλεισμένες ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι κριτικοί ερευνητές προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της κοινωνικής αυτής αλλαγής δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) τονίζουν ότι στην ειδική αγωγή είναι αναγκαίος ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων προκειμένου να οδηγηθούμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα. Οι ίδιοι καταδεικνύουν μελέτες που εδώ και τριάντα χρόνια έδειξαν πως οι παραδοσιακές ποσοτικές μέθοδοι έρευνας βασιζόμενες σε μεγάλα δείγματα και σε στατιστικά δεδομένα δεν αρκούσαν, γι' αυτό και επισημάνθηκε η αναγκαιότητα περισσότερων ποιοτικών ερευνών μικρής κλίμακας, όπως οι μελέτες περίπτωσης. Έμφαση δόθηκε στη μελέτη και την αξιολόγηση των εμπειριών των παιδιών μέσα από την καθημερινή πρακτική σε ειδικά ή γενικά σχολεία.

Οι Barton και Tomlison, όπως αναφέρονται στους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ. 36) τονίζουν ότι οι ερευνητές πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στις μικρο- και μακρο- κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στην κατασκευή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο, πρέπει δηλαδή να δίνεται έμφαση στο στενό πλαίσιο που συμβαίνουν (σχολείο, ειδική τάξη), καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που εκδηλώνονται οι συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 44-57) τα πλαίσια κατηγοριοποίησης της έρευνας στην ειδική αγωγή είναι πάρα πολλά. Στον τομέα της ειδικής αγωγής οποιαδήποτε μονόπλευρη θετικιστική προσέγγιση χαρακτηρίζεται αναπόφευκτα ως απλουστευτική, αφού πρέπει πάντοτε να λαμβάνονται υπόψη οι διατομικές και ενδοατομικές διαφορές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αδυναμία γενίκευσης των διαφόρων προσεγγίσεων πέρα από μια περίπτωση ή ορισμένες περιπτώσεις. Οι ερμηνευτικοί ερευνητές από την άλλη περιορίζονται στην απλή καταγραφή και ερμηνεία των φαινομένων, ενώ οι κριτικοί προσβλέπουν στην αλλαγή μιας κατάστασης μέσα από τη δράση των συμμετεχόντων της έρευνας. Οι τελευταίοι χρησιμοποιούν συμμετοχικές ποιοτικές μεθόδους και τονίζεται έτσι η σημασία της παραδειγματικής σκοπιάς του ερευνητή που καθορίζει τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων, και επηρεάζει όχι μόνο το ερευνητικό του σχέδιο αλλά και τους σκοπούς της έρευνας.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 299-305), η μελέτη περίπτωσης ή περιπτώσεων θεωρείται ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιεί ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και εστιάζει σε μια εις βάθος εξέταση για την κατανόηση ενός ατόμου ή ατόμων μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο.

Εξαιτίας αυτής της πολυπλοκότητας στην ειδική αγωγή επισημαίνεται η σημασία και η ανάγκη διατήρησης ενός ερευνητικού πλουραλισμού, γιατί μόνο έτσι είναι δυνατόν να σημειώσει πρόοδο το πεδίο της ειδικής αγωγής.

## **B.2. Ερευνητικό πεδίο.**

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ΕΑΕ, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας

και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποκλειστικός φορέας της ΕΑΕ είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ.

Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ περιλαμβάνει Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στο χώρο ενός Ειδικού Σχολείου της Περιφέρειας.

Με βάση την αρχή της ενσωμάτωσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), με κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Το ΠΑΠΕΑ έγινε νόμος του κράτους (Προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α', 29/8/1996). Αφορά όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να το χρησιμοποιήσει με ευελιξία και προσαρμοστικότητα προσαρμόζοντάς το στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Τέλος, καθοριστική είναι η σύνδεση και η προσβασιμότητα του ΠΑΠΕΑ με το Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών οριζόντια στη θεματολογία κάθε μαθήματος και κάθετα σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ., 2009).

### **B.3. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.**

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από τη μαθήτριά με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση και όλους τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί της και εργάζονται στο Ειδικό

Σχολείο. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης για 240 ώρες. Για κάθε ημέρα πρακτικής άσκησης αντιστοιχούν 5 ώρες με συγκεκριμένες ημερολογιακές καταγραφές στις 21/10/2013, 22/10/2013, 23/10/2013, 24/10/2013, 25/10/2013, 29/10/2013, 30/10/2013, 31/10/2013, 1/11/2013, 4/11/2013, 6/11/2013, 7/11/2013, 12/11/2013, 19/11/2013, 3/12/2013, 11/12/2013, 12/12/2013, 13/12/2013, 16/12/2013, 18/12/2013, 20/12/2013, 20/1/2014, 22/1/2014, 23/1/2014, 24/1/2014, 27/1/2014, 28/1/2014, 30/1/2014, 31/1/2014, 4/2/2014, 5/2/2014, 10/2/2014, 11/2/2014, 12/2/2014, 17/2/2014, 19/2/2014, 25/2/2014, 27/2/2014, 5/3/2014, 6/3/2014, 11/3/2014, 12/3/2014, 13/3/2014, 28/3/2014, 1/4/2014, 4/4/2014, 8/4/2014, 9/4/2014.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης, η οποία μελετά τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) σε μαθήτρια με ψυχοκινητική καθυστέρηση με στόχο την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας. Στη συγκεκριμένη μελέτη η παρατήρηση προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες που μπορεί να τις χρησιμοποιήσει για να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μια παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 219-258), ως δάσκαλοι – παρατηρητές στο σχολείο, χρησιμοποιούμε την ποιοτική παρατήρηση, δηλαδή παρατηρούμε και περιγράφουμε τη συμπεριφορά που φαίνεται να είναι πλέον σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί κάνουμε συμμετοχική παρατήρηση, αφού εμπλεκόμαστε ενεργά στη διαδικασία ή στο πλαίσιο που καταγράφεται η συμπεριφορά. Η παρακολούθηση της μαθήτριας έγινε στο φυσικό της περιβάλλον, σύμφωνα με τον τύπο της νατουραλιστικής παρατήρησης και το είδος της συμμετοχικής αμεταμφίεστης παρατήρησης, αφού η μαθήτρια ήταν ενήμερη για τον ενεργό ρόλο ή έστω την παρουσία της ερευνήτριας κατά την παρατήρηση. Για τον έλεγχο, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων έπρεπε η παρατήρηση να γίνει σε διαφορετικά πλαίσια (τάξη, προαύλιο, κοινότητα), σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικές ημέρες της εβδομάδας και μήνες του χρόνου.

Συνοπτικά, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων αποτελούνται από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας μελέτης, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης με ορισμένες ΛΕΒΔ στη μαθησιακή ετοιμότητα, στο ΠΑΠΕΑ και στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με το ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα με ορισμένους διδακτικούς στόχους, αλλά και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις 15-20 λεπτών από τους ενήλικες που εμπλέκονται με τη μαθήτρια.

Τέλος, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέγονται μέσω των ερωτηματολογίων από τους ενήλικες που εμπλέκονται με τη μαθήτριά στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και από την πειραματική στοχευμένη διαδικασία με τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

#### **B.4. Τα υποκείμενα της έρευνας.**

##### **B.4.1. Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας.**

Το υποκείμενο μελέτης είναι μια μαθήτριά 8 ετών, που ονομάζεται Ε.Γ. και φοιτά στο α' εξάμηνο στην Κατώτερη Βαθμίδα Ειδικού Δημοτικού Σχολείου της επαρχίας. Η μελέτη αυτή περιλαμβάνει την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού, και μέσα σε χρονικό διάστημα επτά μηνών περίπου μελετώνται προσεκτικά και ερμηνεύονται οι αλλαγές μετά από τις παρεμβάσεις σχετικά με τη βελτίωση της συγκεκριμένης μαθήτριας και όχι με το κατά πόσον διαφέρει από άλλα άτομα.

Στη μελέτη αυτή, η ερευνήτρια είναι εσωτερική, αφού ταυτόχρονα εργάζεται στο σχολείο και για την ακρίβεια είναι η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης μαθήτριας μελέτης. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνήτρια είχε πρόσβαση σε αρχεία (διαγνώσεις, αξιολογήσεις, κλπ.), τα οποία ενδεχομένως να μην είχε τη δυνατότητα να αποκτήσει ένας εξωτερικός ερευνητής. Επίσης, γνωρίζει καλά και συνεργάζεται έως και τέσσερα χρόνια με τους περισσότερους από τους συναδέλφους, με τους οποίους έχουν δημιουργηθεί σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

##### **B.4.2. Ενήλικες που έρχονται σε επαφή με τη μαθήτριά.**

Υποκείμενα μελέτης αποτελούν όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι ενήλικες με τη μαθήτριά. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη είναι όλο το προσωπικό που εργάζεται στο σχολείο που φοιτά η μαθήτριά και είναι έντεκα στον αριθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες είναι η διευθύντρια του σχολείου, πέντε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που αποτελείται από έναν γυμναστή, μια μουσικό, την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό.

## **B.5. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.**

### **B.5.1. Συστηματική εμπειρική παρατήρηση.**

Κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σσ. 253-257) η συμμετοχική παρατήρηση συνίσταται στο να ζει ο παρατηρητής - ερευνητής και να εντάσσεται στη ζωή του υποκειμένου ή της ομάδας που μελετά, παίζοντας ο ίδιος ενεργό ρόλο στο πλαίσιο που εκδηλώνεται μια συμπεριφορά. Ο παρατηρητής είναι ένα πρόσωπο που συμμετέχει στην κατάσταση παρατηρώντας με όλη του την προσωπικότητα, και έχει την ευκαιρία να βιώσει και να μοιραστεί εμπειρίες με τα άτομα που παρατηρεί, καθώς και να κατανοήσει τους κώδικες επικοινωνίας που αναπτύσσονται. Είναι σημαντικό λοιπόν να καταγράφει τα γεγονότα και στη συνέχεια να προβαίνει στην ανάλυσή τους.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας περιέχουν πληροφορίες σχετικά με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό της μαθήτριας. Τα δεδομένα παρουσιάζονται παρακάτω:

#### Σχολικό ιστορικό

Σύμφωνα με το ΚΕΔΔΥ της περιοχής, η μαθήτρια διεγνώσθη το 2012 με «σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση». Από την παρατήρηση στην τάξη και από παλαιότερες αξιολογήσεις δασκάλων και νηπιαγωγών φαίνεται ότι η Ε.Γ. παρουσιάζει απρόβλεπτη συμπεριφορά, άλλοτε άρνηση / απόσυρση (κάθεται σε ένα σημείο και κλείνει τα αυτιά της), και άλλοτε υπερδιέγερση / παρορμητικότητα (πετάει ό,τι βρίσκεται μπροστά της, σηκώνεται και ρίχνει πράγματα κάτω ή ενοχλεί τους συμμαθητές της). Δεν εκδηλώνει σχεδόν καμία πρωτοβουλία για συναναστροφή με τ' άλλα παιδιά, ενώ το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμένει καθιστή κλείνοντας τα αυτιά με τα χέρια της.

Ιδιαίτερα επιβαρημένη φαίνεται να είναι η περιοχή του λόγου. Ο λόγος της δεν είναι επικοινωνιακός και δυσκολεύεται να εκφράσει και να ζητήσει αυτό που θέλει. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η μαθήτρια είναι αλλοδαπή με γονείς οικονομικούς μετανάστες και άρα μεγαλώνει σε δίγλωσσο περιβάλλον. Κατανοεί και εκτελεί απλές εντολές, έχει διάσπαση προσοχής, πολύ χαμηλή συγκέντρωση και η συνεργασία μαζί της είναι πολύ περιορισμένη. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι στο διάλειμμα δεν κάνει κούνια, ούτε παίζει με τα άλλα παιδιά, παρά μόνο τρέχει προς απροσδιόριστες κατευθύνσεις στο χώρο του προαυλίου ή οδηγεί το αμαξίδιο της συμμαθήτριάς της.



Παρουσιάζει χαμηλή αλληλεπίδραση και συναισθηματική επαφή και δεν εκδηλώνει σχεδόν καμία πρωτοβουλία για συναναστροφή με τ' άλλα παιδιά. Δυσκολεύεται να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα από μόνη της, παρά μόνο με καθοδήγηση. Δεν ασχολείται λειτουργικά με τα αντικείμενα, παιχνίδια, υλικά, δεν έχει καλό προσανατολισμό και ισορροπία, ενώ δυσκολεύεται πολύ στη λεπτή κίνηση.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η μαθήτρια δεν είναι έτοιμη μαθησιακά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Δημοτικού Σχολείου και γι' αυτό έγινε σχετική εισήγηση για τη φοίτησή της στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της περιοχής.

#### Ατομικό ιστορικό

Ιδιαίτερα επιβαρημένη είναι η περιοχή του λόγου, αφού ο λόγος της δεν είναι επικοινωνιακός και δυσκολεύεται να εκφράσει και να ζητήσει αυτό που θέλει. Κατανοεί και εκτελεί απλές εντολές, χρησιμοποιεί κάποιες αποσπασματικές συλλαβές και ήχους χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο. Δείχνει ή αρπάζει αυτό που θέλει. Έχει αποκτήσει έλεγχο σφικτήρων, όμως χρειάζεται βοήθεια στη χρήση του αλέτας (να ανεβάζει και να κατεβάζει το παντελόνι της), όπως και στο φαγητό (να βάζει το καλαμάκι στο χυμό της). Με βάση την παρατήρηση με προσανατολισμό τις ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) της μαθησιακής ετοιμότητας φαίνεται ότι η Ε.Γ. έχει πολύ χαμηλή συγκέντρωση προσοχής, ο οπτικοκινητικός συντονισμός της είναι πολύ χαμηλός, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ανήσυχη και έντονα κινητική και η συνεργασία μαζί της είναι πολύ περιορισμένη. Δεν έχει αναπτύξει συμβολικό και συνεργατικό παιχνίδι, ενώ φαίνεται να της αρέσουν τα παιχνίδια με ήχο, χωρίς όμως κάποια φανερό προτίμηση. Τοποθετεί ενσφηνώματα μέχρι 5 κομμάτια με καθοδήγηση, ξεβιδώνει καπάκια, αλλά δεν τα βιδώνει, ξεκουμπώνει κουμπιά, αλλά δεν τα κουμπώνει, βγάζει το μπουφάν της, ανεβοκατεβάζει το φερμουάρ, αλλά δεν το κουμπώνει, περνάει μεγάλες χάντρες σε κορδόνι με δυσκολία, δεν ταξινομεί ούτε ταυτίζει. Δεν εμμένει σε μια δραστηριότητα και γι' αυτό χρειάζεται συχνή εναλλαγή. Χαρακτηριστική συμπεριφορά της είναι όταν έχει φασαρία ή πολλά άτομα γύρω της να κλείνει τα αυτιά της με τα χέρια της και καμπουριάζοντας να καθλώνεται σ' ένα σημείο (π.χ. στην καρέκλα της).

#### Οικογενειακό ιστορικό

Η μαθήτρια κατοικεί σε μια μικρή περιοχή μισή ώρα έξω από την πόλη. Η μητέρα της δηλώνει τηλεφωνικά ότι είναι πρόθυμη για συνεργασία, παρ' όλα αυτά δεν εμφανίζεται στο σχολείο. Ρωτάει συνεχώς για το τί πρέπει να κάνει με την Ε.Γ. χωρίς να εκφράζει ποτέ τις δικές της ανάγκες και αιτήματα. Η Ε.Γ. έχει έναν αδερφό, στον

οποίο έχει ιδιαίτερη αδυναμία κατά τα λεγόμενα της μητέρας. Δεν υπάρχουν πληροφορίες για τον πατέρα. Επίσης, σημαντική πληροφορία είναι ότι η μαθήτρια είναι αλλοδαπή με γονείς οικονομικούς μετανάστες και άρα μεγαλώνει σε δίγλωσσο περιβάλλον.

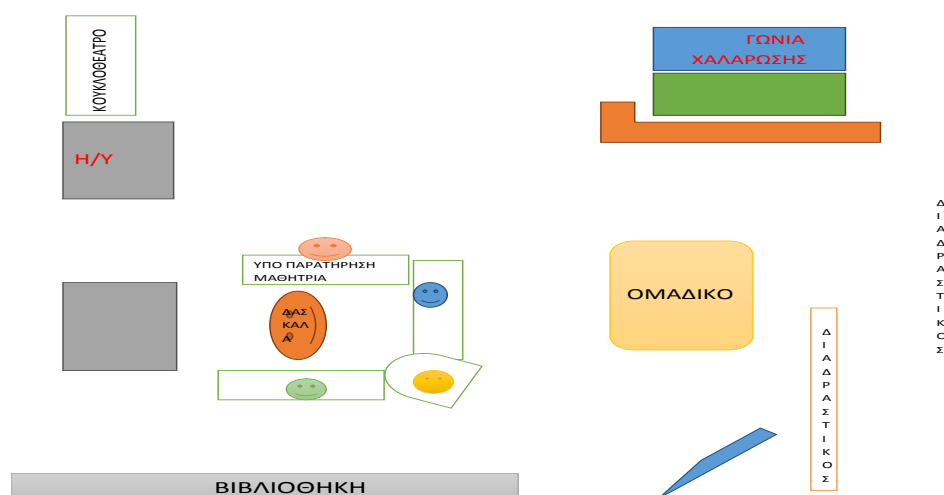
### **B.5.2. Χωροταξία και οργάνωση της τάξης.**

Η διάταξη των θρανίων και η δόμηση του περιβάλλοντος μέσα σε μια τάξη επηρεάζουν σημαντικά τη σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται προσεκτική και συστηματική παρατήρηση των παιδιών που εκπαιδεύονται μέσα σε μια τάξη, ούτως ώστε να οργανωθεί με τον πλέον κατάλληλο τρόπο η χωροταξία και να δομηθεί ο χώρος τους καλύπτοντας τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους και διαμορφώνοντας ένα κλίμα που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του δυναμικού των παιδιών. Η θέση του εκπαιδευτικού και των θρανίων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, και καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως φαίνεται στο χωροταξικό σκαρίφημα (σχήμα 1) της τάξης του Ειδικού Σχολείου που φοιτά η μαθήτρια μελέτης της έρευνας, τα θρανία έχουν τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως επίσης και η κατάλληλη εποπτεία όλων των μαθητών από την εκπαιδευτικό, η οποία γίνεται κι αυτή μέλος της ομάδας. Αποτελείται από τέσσερα παιδιά με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα αγόρι με κώφωση και αυτισμό, ένα κορίτσι με σύνδρομο ακράτειας χρωστικής και κινητικά προβλήματα, ένα αγόρι με σύνδρομο Down και το κορίτσι μελέτης με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενισχύονται συναισθηματικά και οικειοποιούνται περισσότερο τη δασκάλα, η οποία έχει και τη δυνατότητα να επιβραβεύσει άμεσα ένα μαθητή με ένα άγγιγμα (Barisone, 2013).

Συγκεκριμένα ο χώρος οργανώθηκε για ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, υπήρχε δομημένο ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα καθώς και ένα σύστημα εργασίας που καθόριζε το είδος της εργασίας που θα αναλάμβανε, το χώρο καθώς και το χρόνο ολοκλήρωσής της, τη σπουδαιότητα των οποίων επισημαίνει και η Μαγκούτη (2012) σε μια μελέτη περίπτωσης. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές εκπαιδεύονται στη χρήση του ημερήσιου προγράμματος χρησιμοποιώντας φωτογραφίες που απεικονίζουν τους

ίδιους, τους χώρους της τάξης, του σχολείου, του προαυλίου και των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τα ίδια τα παιδιά για να γνωρίζουν με ποιόν θα πρέπει να συνεργαστούν κάθε ώρα, και γενικότερα για να ξέρουν τί πρόκειται να κάνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ημέρας. Κάθε πρόγραμμα έχει ένα συγκεκριμένο χρώμα, το οποίο καθορίζει και το ατομικό ράφι με τις δραστηριότητες του κάθε μαθητή, καθώς και το σύστημα εργασίας του.



Σχήμα 1: Χωροταξικό σκαρίφημα.

**B.5.3. Μεθοδολογία Παρατήρησης. Εμπειρικές άτυπες παιδαγωγικές παρατηρήσεις με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις περιοχές της Μαθησιακής ετοιμότητας, των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο ΠΑΠΕΑ και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση περιγράφονται και σχολιάζονται τα επίπεδα των αποκλίσεων σύμφωνα με τη γραμμή βάσης που ορίζεται με κριτήρια την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης, χρησιμοποιώντας πίνακες με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στη μαθησιακή ετοιμότητα, στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος είναι ο ορισμός διδακτικής προτεραιότητας, που στην προκειμένη περίπτωση εντοπίζεται στην ψυχοκινητικότητα και ειδικότερα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας, καθώς και στην κατανόηση προφορικών εντολών. Σκοπός είναι να σχεδιαστεί ένα Διαφοροποιημένο Διδακτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης με την περιγραφή ενός λειτουργικού, ρεαλιστικού στόχου με βήματα διδασκαλίας που οδηγούν σ' αυτόν. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι να καταφέρει η μαθήτριά να βάζει το καλαμάκι στο χυμό της και να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

Οι παρατηρήσεις στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται στην αρχική, την ενδιάμεση - διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση, και κατ'αυτόν τον τρόπο ομαδοποιούνται οι μεταβολές για τα επίπεδα επίτευξης και προσαρμογής της μαθήτριας με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση. Η αρχική παρατήρηση καταγράφηκε στις 4/11/2013, η διαμορφωτική στις 20/1/2014 και η τελική στις 11/4/2014. Αναλυτικά περιγράφονται παρακάτω:

Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση και την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, διαπιστώνεται ότι η μαθήτρια παρουσιάζει πολύ μεγάλες και σημαντικές αποκλίσεις προς τα κάτω, κατά μέσο όρο 13 – 14 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αυτό σημαίνει πως οι διδακτικές προτεραιότητες πρέπει να εστιάσουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας Ε.Γ. που δυσκολεύουν περισσότερο το άτομο και παρεμποδίζουν την αυτονομία και την εκπαιδευτική και κοινωνική της ένταξη. Ειδικότερα, η Ε.Γ. σε όλες τις ενότητες του προφορικού λόγου παρουσιάζει κατά μέσο όρο απόκλιση 14 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, στην ψυχοκινητικότητα 13 εξάμηνα προς τα κάτω, στις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση 13,5 εξάμηνα προς τα κάτω. Η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται στην περιοχή του προφορικού λόγου, μιας και είναι περισσότερο επιβαρημένη.

Πιο αναλυτικά, στην περιοχή του προφορικού λόγου παρατηρείται ότι η Ε.Γ. μπορεί να πιάνει το ντέφι και να παράγει ήχο για μερικά δευτερόλεπτα, μπορεί να επαναλαμβάνει "ια" μετά από λέξεις όπως "γεια", "γιαγιά" και να κατανοεί απλές εντολές, όπως "κρέμασε το μπουφάν σου". Επίσης, παρατηρείται ότι η Ε.Γ. μπορεί να κοιτάει το συμμαθητή που της δείχνει η δασκάλα της, να ονομάζει το μπουφάν λέγοντας "φαν" και μπορεί να μπει και να μετακινηθεί με λεωφορείο, ταξί και αυτοκίνητο. Η Ε.Γ. χρησιμοποιεί προδηλωτικό δείξιμο χωρίς σκοπό πολλές φορές, κλείνει τα αυτιά και γυρνάει το κεφάλι της για να δηλώσει άρνηση και απομονώνεται όταν έχει πολύ κόσμο και φασαρία.

Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η μαθήτρια εκτελεί αδρές κινήσεις με αστάθεια, δυσκολεύεται πολύ στη λεπτή κίνηση, δεν ασχολείται λειτουργικά με τα αντικείμενα, τοποθετεί μέχρι πέντε ενσφηνώματα με καθοδήγηση, ξεβιδώνει καπάκια, αλλά δεν τα βιδώνει, ξεκουμπώνει κουμπιά, αλλά δεν τα κουμπώνει, βγάζει το μπουφάν της, ανεβοκατεβάζει το φερμουάρ, αλλά δεν το κουμπώνει, περνάει μεγάλες χάντρες σε κορδόνι με δυσκολία, δεν ταξινομεί, ούτε ταυτίζει. Η Ε.Γ. οδηγεί το

αμαξίδιο της συμμαθήτριάς της στο διάλειμμα, όπως επίσης βγαίνει έξω στο προαύλιο και μπαίνει πάλι μέσα στην τάξη με τον ήχο του κουδουνιού. Εκτελεί στερεοτυπικές μουσικοχορευτικές κινήσεις κουνώντας το σώμα της δεξιά – αριστερά, την τρομάζουν οι δυνατοί θόρυβοι και αντιλαμβάνεται τότε περίπου είναι η ώρα να φάει και να σχολάσει.

Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, η Ε.Γ. θυμάται και αναγνωρίζει τον εαυτό της σε φωτογραφία, αντιδρά στο άκουσμα του ονόματός της και λέει το όνομα του αδερφού της Φάνη “φαν, φαν”. Βαδίζει αργά, με αστάθεια και με παύσεις ακινησίας, ανακατεύει και πετάει κάτω παιχνίδια, ντύνεται, χτενίζεται και πλένεται με σωματική καθοδήγηση. Τεντώνει το χέρι για να πιάσει κάτι που βρίσκεται ψηλά ή σκύβει κάτω για να πιάσει κάτι και αν κάτι είναι βαρύ δεν επιχειρεί να το σηκώσει. Συγκεντρώνει την προσοχή της για λίγα δευτερόλεπτα σε αυτό που βλέπει ή σε μια δραστηριότητα και ταξινομεί τα τουβλάκια και τα παζλ στα κουτιά τους.

Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, η Ε.Γ. ζητάει βοήθεια δείχνοντας ή μουγκρίζοντας αν θέλει κάτι και διατηρεί τη μύτη της, τα χέρια της και τα ρούχα της καθαρά με παρότρυνση και καθοδήγηση. Κλείνει τα αυτιά της όταν βρίσκεται ανάμεσα σε πολύ κόσμο και χαίρεται την επιτυχία της γελώντας. Αντιλαμβάνεται ως πρόσωπο αναφοράς τη δασκάλα της, πηγαίνει συνέχεια κοντά της ή κρύβεται πίσω της, ενώ της αρέσει να κάθεται με τη δασκάλα για να εργαστεί. Πλησιάζει τα ζώα (σκύλο), κοιτάει τα φυτά στον κήπο του σχολείου και χρησιμοποιεί το καλάθι των αχρήστων μετά από παρότρυνση. Τέλος, συνεργάζεται με μεγάλη δυσκολία σε ομαδικές δραστηριότητες.

Στην περιοχή, λοιπόν, της μαθησιακής ετοιμότητας του ΠΑΠΕΑ φαίνεται ότι κατά κύριο λόγο χρειάζεται να ενισχυθεί η ψυχοκινητικότητα και πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κίνησης με στόχο την αυτοεξυπηρέτηση, την αυτονομία και την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη της μαθήτριας, με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητές της. Στη συνέχεια, η μεγάλη απόκλιση που εντοπίζεται στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων απαιτεί σε πρώτη φάση εξοικείωση με προαναγνωστικές, προγραφικές και προμαθηματικές δεξιότητες. Στις κοινωνικές δεξιότητες χρειάζεται να αυτονομηθεί σε πρώτη φάση και να προσαρμοστεί στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο μέσα από την κατανόηση και την εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος και της αυστηρής δόμησης του χώρου, του χρόνου και των δραστηριοτήτων, καθώς και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις οργανωμένες που να βοηθούν στην ανάπτυξη των

κοινωνικών δεξιοτήτων της. Όσον αφορά τις δημιουργικές δραστηριότητες, χρειάζεται να ενισχυθεί το ενδιαφέρον της Ε.Γ. μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, και τέλος, σχετικά με την περιοχή της προεπαγγελματικής ετοιμότητας επιβάλλεται η ανεύρεση αγαπημένης ασχολίας, αντικειμένου, κλπ.

Στις παρατηρήσεις στη γραμμή των μαθησιακών δυσκολιών, η μαθήτρια παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις προς τα κάτω της τάξεως των 14 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στις γλωσσικές δεξιότητες και στις δεξιότητες των μαθηματικών. Στις συμπεριφοράς παρουσιάζει απόκλιση 12 εξαμήνων προς τα κάτω.

Σύμφωνα με τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις των ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας και του ΠΑΠΕΑ, διαπιστώνεται ότι η μαθήτρια παρουσιάζει πολύ μεγάλες και σημαντικές αποκλίσεις προς τα κάτω, κατά μέσο όρο 13 – 14 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι αποκλίσεις προς τα κάτω στον προφορικό λόγο (ακρόαση, κατανόηση απλών εντολών και έκφραση μπροστά σε άλλους) στην ψυχοκινητικότητα (αδρές και λεπτές κινήσεις, αυτοεξυπηρέτηση) και στη συγκέντρωση προσοχής είναι πιθανόν αποτέλεσμα της μακρόχρονης απουσίας της μαθήτριας από το σχολείο λόγω των χριστουγεννιάτικων διακοπών, και κυρίως λόγω της ανάρρωσης από μια ίωση που την κατέβαλλε πολλές μέρες. Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση που παρουσιάζει η μαθήτρια σε σχέση με την αυτονομία και την προσαρμογή της στο περιβάλλον, με τον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο μέσω της εκπαίδευσής της στο ημερήσιο πρόγραμμα, καθώς και στις ταξινομήσεις και αντιστοιχίσεις.

Ειδικότερα, στην ετοιμότητα και στην περιοχή του προφορικού λόγου, υπάρχει μια μεταβολή προς τα κάτω στην εκτέλεση απλών εντολών και στην έκφραση μπροστά σε άλλους.

Στην ψυχοκινητικότητα, διαπιστώνεται μια αδυναμία, υποτονικότητα και αστάθεια στις αδρές κινήσεις, περπάτημα, ανεβοκατέβασμα σκάλας, η Ε.Γ. δυσκολεύεται να φάει και να πάει τουαλέτα, λερώνει τη μπλούζα της και δεν ανέχεται τη χαρτοπετσέτα. Αξιοσημείωτη μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω παρατηρείται στον ρυθμό και το χρόνο και στον προσανατολισμό στο χώρο, αφού η Ε.Γ. έχει εκπαιδευτεί στη χρήση του ημερήσιου προγράμματος και του συστήματος εργασίας και ως εκ τούτου είναι περισσότερο αυτόνομη. Μετακινείται με παρότρυνση στο χώρο της τάξης, παίρνει την κάρτα μετάβασης και την τοποθετεί στο θρανίο της, ξεχωρίζει το ράφι της, παίρνει από το ράφι της τη δραστηριότητα που βλέπει στο σύστημα εργασίας και την τοποθετεί πίσω όταν τελειώσει.

Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, παρατηρούνται αξιοσημείωτες μεταβολές προς τα πάνω. Καταρχήν, βγάζει άναρθρες κραυγές, λέει κάποιες συλλαβές χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο όταν κοιτάει εικόνες στο διαδραστικό πίνακα, ταξινομεί τα τουβλάκια και τα παζλ στα κουτιά τους, ταξινομεί αντικείμενα ανάλογα με το χρώμα με μικρή βοήθεια και ταυτίζει την κίτρινη κάρτα μετάβασης στο ημερήσιο πρόγραμμά της, ενώ αναγνωρίζει το κίτρινο ράφι της. Στη συγκέντρωση προσοχής σημειώνεται μια μικρή μεταβολή προς τα κάτω αφού χρειάζεται συνεχώς υπενθύμιση και παρότρυνση για να συνεχίσει με μια δραστηριότητα, ακόμα και για να συνεχίσει να βαδίζει.

Στη συναισθηματική οργάνωση, παρατηρείται μια μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα κάτω στην αποδοχή της αποτυχίας και στη γυμναστική, αφού η μαθήτρια αρνείται να συνεργαστεί για να τα καταφέρει, δυσκολεύεται να ανέβει τις σκάλες για το γυμναστήριο, κάθεται κάτω ή μένει ακίνητη και χρειάζεται συνεχώς καθοδήγηση από το γυμναστή. Αντιλαμβάνεται όμως ως πρόσωπο αναφοράς τη δασκάλα της, πηγαίνει κοντά της στο διάλειμμα, αναγνωρίζει και αισθάνεται ασφάλεια με τους συμμαθητές της, πράγμα που δείχνει μια μικρή μεταβολή προς τα πάνω στην εκτίμηση του εαυτού της και των άλλων.

Στις παρατηρήσεις στο ΠΑΠΕΑ, η μαθήτρια δεν παρουσιάζει μεταβολές στην ετοιμότητα, στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα. Αξιοσημείωτη είναι μια μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερο στην αυτονομία και στην προσαρμογή στο περιβάλλον, αφού η Ε.Γ. κινείται με μεγαλύτερη άνεση και σιγουριά στο χώρο, δεν παρουσιάζει έντονη κινητικότητα – υπερδιέγερση και έχει προσαρμοστεί σημαντικά στη ρουτίνα της τάξης και στο πρόγραμμα.

#### **B.5.4. Μεθοδολογία Παρέμβασης. Διδακτική αλληλεπίδραση.**

Στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης καταγράφεται η ημερομηνία και μεταφέρονται επακριβώς τα λόγια της μαθήτριας ή οι πράξεις ή οποιαδήποτε μορφή έκφρασης με όποια επικοινωνιακά μέσα διαθέτει, καθώς και της εκπαιδευτικού. Πάνω στις παρατηρήσεις αυτής της αλληλεπίδρασης, η εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει, να αναστοχαστεί, να αξιολογήσει, να επαναπροσδιορίσει και να θέσει στόχους αξιοποιώντας τις δυνατότητες και το δυναμικό του παιδιού. Μ' αυτόν τον

τρόπο μπορεί να γίνει η αυτοπαρατήρηση της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού, αλλά και η ετεροπαρατήρηση της μαθήτριας.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2004), η καθημερινή καταγραφή διδακτικής αλληλεπίδρασης είναι μια σύνθετη και πολυαισθητηριακή διαδικασία και μπορεί να διαδραματίζεται μέσα στην τάξη, στο προαύλιο, στο σπίτι, ακόμα και στην τουαλέτα. Καταγράφει τη θετική και αρνητική απαντητικότητα του μαθητή με προσανατολισμό την ανίχνευση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων μέσα από τον προφορικό λόγο, πράγμα που μπορεί να αποτελεί το κλειδί στην αποτελεσματική εκπαίδευση του παιδιού.

#### **B.5.5. Ειδική Διδακτική. Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα παρέμβασης με ορισμένους διδακτικούς στόχους.**

Με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Διδακτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, τονίζεται η αναγκαιότητα ειδικής διδακτικής προσέγγισης σε μαθήτρια με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό χρησιμοποιούνται κατάλληλα υλικά και μέσα, σύγχρονες τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας και δομούνται διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες της μαθήτριας και σαφώς προσανατολισμένα στην ομαλή ένταξη του ατόμου στο σχολείο και την κοινότητα.

Αρχικά, σχεδιάζεται το ετήσιο και μηνιαίο πρόγραμμα επιλέγοντας το υλικό που χρειάζεται για την εκπαίδευση του παιδιού, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του. Το ετήσιο πρόγραμμα περιέχει περιοχές και ενότητες με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της ύλης και το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων, με αποτέλεσμα τη σύνδεση των εμπειριών και των γνώσεων σε ενιαίο σύνολο και ενότητα ζωής (Χρηστάκης Κ., 2011β, σ. 88).

Το ετήσιο πρόγραμμα για την εν λόγω μαθήτρια μελέτης είχε ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κίνησης και την κατανόηση απλών εντολών, και πραγματοποιήθηκε για κάθε μήνα από τον Οκτώβριο του 2013 μέχρι και τον Μάιο του 2014, υποστηρίζοντας τις περιοχές της ψυχοκινητικότητας, του προφορικού



λόγου, της συναισθηματικής οργάνωσης, των γλωσσικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής συμπεριφοράς, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και των αισθητικών τεχνών.

Μια περαιτέρω ανάλυση του προγράμματος οδηγεί στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, που περιλαμβάνει τα διδακτικά βήματα, τις περιοχές και τα υλικά σε μια συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας όλης της εβδομάδας. Επιπλέον, περιγράφεται και ορίζεται η επιτυχία του διδακτικού βήματος, που στην περίπτωση της μαθήτριας μελέτης είναι η συνεργασία και η ολοκλήρωση της εργασίας με μέτρια αυτονομία. Μ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται και ο σχεδιασμός των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων.

Τέλος, το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα που σχεδιάζεται για τη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής εργασίας. Η τήρηση του διδακτικού προγράμματος εξασφαλίζει την πλέον συστηματική και αποτελεσματική εργασία. Ο διδακτικός στόχος που περιγράφεται στο διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι σαφής, ακριβής και λειτουργικός, και να εξηγεί τί θα μπορεί να κάνει ο μαθητής ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Χρηστάκης Κ. , 2011β, σσ. 118-121). Στο σχέδιο του διδακτικού προγράμματος καταγράφεται ο διδακτικός στόχος, ο οποίος για την εν λόγω μαθήτρια είναι να βάζει το καλαμάκι στο χυμό της και να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι". Ο στόχος αναλύεται στα εξής εννέα βήματα:

1<sup>ο</sup> Βήμα:

α) Να φτιάχνει κολλάζ ομαδικά με διάφορα προϊόντα τα οποία μπορούμε να πιούμε με το καλαμάκι.

β) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

2<sup>ο</sup> Βήμα:

α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

β) Να τρυπάει με ξύλινα καλαμάκια αλουμινόχαρτο σε παπουτσόκουτο.

3<sup>ο</sup> Βήμα:

α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

β) Να τρυπάει με ξύλινα καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.

4<sup>ο</sup> Βήμα:

α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

β) Να τρυπάει με μεγάλα πλαστικά καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.

5<sup>ο</sup> Βήμα:

α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".

β) Να τρυπάει με μικρά πλαστικά καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.

6° Βήμα:

- α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".
- β) Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες (παπουτσόκουτο).

7° Βήμα:

- α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".
- β) Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες τρυπώντας μαζί και αλουμινόχαρτο σε παπουτσόκουτο.

8° βήμα:

- α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".
- β) Να βάζει το καλαμάκι στην τρύπα ενός άδειου χυμού.

9: βήμα:

- α) Να βλέπει σε άλμπουμ φωτογραφίες με τη διαδικασία που πρέπει να κάνει για πει το χυμό της.
- β) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι". γ) Να βάζει το καλαμάκι στην τρύπα για να πει το χυμό της.

Επιπλέον, καθορίζεται το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης στο χρονικό διάστημα δύο μηνών περίπου, με το πρώτο βήμα να πραγματοποιείται στις 11/12/2013, το δεύτερο στις 13/12/2013, το τρίτο στις 16/12/2013, το τέταρτο στις 23/1/2014, το πέμπτο στις 27/1/2014, το έκτο στις 4/2/2014, το έβδομο στις 5/2/2014, το όγδοο στις 10/2/2014 και το ένατο στις 17/2/2014. Καταγράφονται τα υλικά που χρησιμοποιούνται, τα οποία αναλυτικά είναι τα βιβλιοτετράδια του προφορικού λόγου και της ψυχοκινητικότητας, ψαλίδι, μαρκαδόροι, αλουμινόχαρτο, ξυλάκια, χαρτιά Α4, ντοσιέ, φυλλάδια, φωτογραφικό άλμπουμ, κόλλα, πλαστικοποιητής, καλαμάκια, βέλκρον, φελιζόλ, παπουτσόκουτα, κουτί από χυμό, υπολογιστής, ψηφιακή μηχανή, κινητό τηλέφωνο, διαδίκτυο και εκτυπωτής. Είναι καλό τα μέσα και τα υλικά που επιλέγονται να είναι οικεία στα παιδιά, κοντά στο άμεσο περιβάλλον τους, την πραγματικότητα και τη ζωή τους (Χρηστάκης Κ. , 2011β, σ. 125). Περιγράφονται τα κριτήρια επιτυχίας, η συχνότητα, η ολοκλήρωση και ο βαθμός αυτονομίας (με μικρή βοήθεια), καθώς επίσης και η λεκτική αμοιβή ("Μπράβο Ε.") και η υλική αμοιβή (της δίνεται η δυνατότητα να παίξει με μουσικό – ηχητικό παιχνίδι) μετά από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια. Περιγράφεται η αναμενόμενη συμπεριφορά του παιδιού, η οποία είναι να ενισχυθεί η λεπτή κίνηση της μαθήτριας με σκοπό την αυτοεξυπηρέτησή της, καθώς και η επικοινωνία – αλληλεπίδρασή της με τους γύρω της, και τέλος γίνεται ο παιδαγωγικός αναστοχασμός.

Η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος αποτελεί το πλέον καθοριστικό κομμάτι της παρέμβασης, αφού περιγράφονται οι δραστηριότητες της ημερήσιας διδακτικής παρέμβασης, η διάρκεια της παρέμβασης και προσδιορίζεται το αγαπημένο αντικείμενο της μαθήτριας. Τέλος, περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας με τη λεκτικοποίηση των συναισθημάτων, αλλά και την αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικού.

#### **B.5.6. Ειδική Διδακτική. Αξιολόγηση μαθήτριας και αυτοαξιολόγηση ερευνήτριας - εκπαιδευτικού.**

Με το έντυπο καθημερινής καταγραφής, η ίδια η μαθήτρια μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά της για τη διδακτική εργασία κολλώντας ένα αυτοκόλλητο ή χρωματίζοντας το πλαίσιο από ένα χαρούμενο προσωπάκι. Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να σημειώνει την απόδοση του παιδιού και να παρακολουθεί καλύτερα την πορεία του μαθητή, καθώς επίσης και να οργανώνει καλύτερα τη δουλειά της. Καταγράφεται η ημερομηνία και το βήμα του διδακτικού στόχου, περιγράφεται η δραστηριότητα, η επάρκεια και ολοκλήρωση της εργασίας, ο βαθμός αυτονομίας και η έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού. Μ' αυτόν τον τρόπο το διδακτικό αποτέλεσμα αντικατοπτρίζεται και καταγράφεται στο έντυπο καθημερινής καταγραφής.

Αναλυτικά, στις 11/12/2013 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με βοήθεια το πρώτο βήμα του διδακτικού στόχου φτιάχνοντας κολλάζ ομαδικά με διάφορα προϊόντα τα οποία μπορούμε να πιούμε με το καλαμάκι και κόλλησε το αυτοκόλλητο με τον Άγιο Βασίλη στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 13/12/2013 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το δεύτερο βήμα του διδακτικού στόχου κατανοώντας την εντολή "πάρε το καλαμάκι" και τρυπώντας με ξύλινα καλαμάκια αλουμινόχαρτο σε παπουτσόκουτο. Μετά τη δραστηριότητα κόλλησε το αυτοκόλλητο με τον Άγιο Βασίλη στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 17/12/2013 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το τρίτο βήμα του διδακτικού στόχου κατανοώντας την εντολή "πάρε το καλαμάκι" και τρυπώντας με ξύλινα καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο. Ύστερα κόλλησε το αυτοκόλλητο με τον Άγιο Βασίλη στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 24/1/2014 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το τέταρτο βήμα του διδακτικού στόχου τρυπώντας με

πλαστικά καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο και κόλλησε ένα χαρούμενο πρόσωπο στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 31/1/2014 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το πέμπτο βήμα του διδακτικού στόχου τρυπώντας με μικρά πλαστικά καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο και κόλλησε ένα χαρούμενο πρόσωπο στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 4/2/2014 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το έκτο βήμα του διδακτικού βάζοντας καλαμάκια σε τρύπες (παπουτσόκουτο) και κόλλησε ένα χαρούμενο πρόσωπο στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 5/2/2014 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το έβδομο βήμα του διδακτικού στόχου βάζοντας καλαμάκια σε τρύπες τρυπώντας μαζί και αλουμινόχαρτο και κόλλησε ένα χαρούμενο πρόσωπο στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 12/2/2014 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με πολύ μικρή βοήθεια το όγδοο βήμα του διδακτικού στόχου κατανοώντας την εντολή "πάρε το καλαμάκι" και βάζοντας το καλαμάκι στην τρύπα ενός άδειου κουτιού από χυμό. Ύστερα κόλλησε ένα χαρούμενο πρόσωπο στο έντυπο καθημερινής καταγραφής. Στις 19/2/2014 η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει επαρκώς με μικρή βοήθεια το ένατο και τελευταίο βήμα του διδακτικού στόχου κατανοώντας την εντολή "πάρε το καλαμάκι" και βάζοντας το καλαμάκι στο χυμό της βλέποντας σε άλμπουμ φωτογραφίες με τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει για να πιει το χυμό της. Ύστερα κόλλησε ένα χαρούμενο πρόσωπο στο έντυπο καθημερινής καταγραφής.

Η αξιολόγηση και η καταγραφή της προόδου της μαθήτριας είναι καθοριστική για την ανατροφοδότηση του προγράμματος, αλλά και για την ενημέρωση των γονέων και του λοιπού προσωπικού. Η αξιολόγηση θέτει ζητήματα αναστοχασμού σχετικά με τη διδακτική προτεραιότητα και τη διδακτική πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επανεξετάσει τις διδακτικές προτεραιότητες και τον ορισμό του διδακτικού στόχου και να προχωρήσει είτε σε τροποποίηση του στόχου αυτού, είτε σε επιλογή άλλου διδακτικού στόχου από όποια ενότητα και όποια περιοχή θέλει να υποστηρίξει το συγκεκριμένο μαθητή. Η αυτοαξιολόγηση επίσης είναι αυτή που προτρέπει τον εκπαιδευτικό να κάνει τον παιδαγωγικό αναστοχασμό του και να σκεφτεί τί πήγε καλά, τί όχι και τί μπορεί ενδεχομένως να τροποποιήσει την επόμενη φορά. Από τη στιγμή που ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην παρακολούθηση των στόχων του προγράμματος, ο δάσκαλος το αντιλαμβάνεται ως ένα συνεχιζόμενο και εξελισσόμενο εργαλείο σχεδιασμού και παρακολούθησης αντί για ένα φύλλο στόχων που απλά σημειώνει επιτυχίες (Goepel, 2009).

### **B.5.7. Συνεντεύξεις διάρκειας 15 – 20 λεπτών με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτριά μελέτης.**

Οι συνεντεύξεις αφορούν τους εμπλεκόμενους ενήλικες στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη μαθήτριά με ψυχοκινητική καθυστέρηση και δίνουν έμφαση στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες είναι οκτώ, δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, η διευθύντρια, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ο γυμναστής, η μουσικός, η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός. Τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν ήταν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη.

Ο χώρος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της συνέντευξης ήταν προσβάσιμος από όλους τους συμμετέχοντες, και συγκεκριμένα ήταν μια μικρή, ήσυχη αίθουσα στον πάνω όροφο του σχολείου, στην οποία δε γίνονται μαθήματα και για το λόγο αυτό δεν έχει πολλά ερεθίσματα να αποσπούν την προσοχή, παρά μόνο ένα γραφείο, δύο καρέκλες, ένα χαλί, μια βιβλιοθήκη και ένα μεγάλο κάδρο.

Οι συνεντεύξεις αποφασίστηκε να διεξάγονται ακριβώς μετά το πέρας των μαθημάτων, μετά από συζήτηση και συμφωνία με τους συμμετέχοντες. Η μαγνητοφώνηση έγινε με το κινητό τηλέφωνο, ενώ χαρτί και στυλό χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για τυχόν σημειώσεις και σχόλια. Η απομαγνητοφώνηση έγινε λέξη προς λέξη αμέσως μετά τη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις είναι ημι-δομημένες και δεν υπερβαίνουν τα είκοσι λεπτά. Η ημιδομημένη συνέντευξη διευκολύνει τη συγκέντρωση αρκετών πληροφοριών, τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, ενώ ο πρώτος είναι σε θέση να δώσει διευκρινίσεις αν χρειαστεί σε κάποιο ερώτημα (Ντόμπρου, 2012).

Οι θεματικοί άξονες είναι ορισμένοι και αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ένταξη στην σχολική κοινότητα και με τη διδασκαλία των διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ενίοτε προσαρμόζονται προφορικά ανάλογα με την ειδικότητα και το ρόλο του κάθε συνεντευξιαζόμενου και είναι οι ακόλουθες:

- 1) Ποιές είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε με την ένταξη των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση στη σχολική κοινότητα;
- 2) Κατά πόσο οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες;

- 3) Ποιές δυσκολίες αντιμετωπίζετε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των ΔΜΕ;
- 4) Κατά πόσο το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων (προφορικός λόγος);
- 5) Κατά πόσο το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες (επικοινωνία);

## **B.6. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων.**

### **B.6.1. Ερωτηματολόγιο.**

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και συμπληρώνεται από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτριά, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται στο Ειδικό σχολείο, από τη διευθύντρια, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Βασίζεται στη βασική κλίμακα τύπου Linkert, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από προτάσεις για κάθε μία από τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους επιλέγοντας μία από τις εξής πέντε εκδοχές: Πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου.

Στο σύνολο τα ερωτηματολόγια είναι έντεκα και οι ερωτήσεις διατυπώνονται με βάση τις υποθέσεις εργασίας, πέντε ερωτήσεις για κάθε θεματικό άξονα:

1. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα;
2. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι οι ΔΜΕ βοηθούν τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες;
3. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι βοηθάει τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των ΔΜΕ;
4. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι οι ΔΜΕ βοηθούν τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων (προφορικός λόγος);

5. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι οι ΔΜΕ συνεισφέρουν στις επικοινωνιακές δεξιότητες (επικοινωνία) των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση;
6. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το παιχνίδι βοηθάει τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα;
7. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το παιχνίδι διευκολύνει τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες;
8. Πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση;
9. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το παιχνίδι διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση;
10. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το παιχνίδι συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση;
11. Πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) προσανατολισμένο σε παιχνίδια βοηθάει τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα;
12. Πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια διευκολύνει τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες;
13. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση;
14. Πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια βοηθάει τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες;
15. Κατά πόσο νομίζετε, από την εμπειρία σας, ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες (επικοινωνία) των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση;

## **B.6.2. Πειραματική στοχευμένη διαδικασία μέσω διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών.**

Σύμφωνα με τη Δίπλα (2013) οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια στρατηγική που σέβεται τη διαφορετική οπτική γωνία του ατόμου, και έχει εντοπιστεί ότι βοηθά το άτομο στην κατανόηση και τη βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης. Η πληροφορία που χρειάζεται να αποκτήσει, να εμποδώσει και να γενικεύσει ο μαθητής ή η μαθήτρια, χρησιμοποιείται με τη μορφή πρότασης και εντάσσεται στην αφήγηση μιας κοινωνικής ιστορίας. Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών αξιολογείται ως "καλή πρακτική", η οποία αποκτά μια άλλη δυναμική και μπορεί να μοιραστεί με άλλους, αρκεί να έχει εντοπιστεί ότι αυτή βοηθά το άτομο στην κατανόηση και την αλληλεπιδραστική ρουτίνα.

Η έρευνα χρησιμοποιεί την πειραματική διαδικασία μέσω των διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αξιολόγηση του διδακτικού στόχου. Χορηγήθηκαν στη μαθήτρια πέντε κοινωνικές ιστορίες με τη μορφή πειράματος. Οι τίτλοι των κοινωνικών ιστοριών με τη σειρά που δόθηκαν είναι: "Πότε μπορώ να πιω το χυμό μου", "Πώς μπορώ να πιω το χυμό μου", "Κατανοώντας την εντολή πάρε το καλαμάκι", "Βάζοντας το καλαμάκι στο χυμό μου" και "Πότε μπορώ να παίζω με το αρμόνιο". Η κατανόηση του κειμένου από τη μαθήτρια βασίστηκε σε τρεις ερωτήσεις που δόθηκαν στη μαθήτρια και στην επιλογή της σωστής απάντησης μεταξύ τριών επιλέγοντας είτε τη σωστή φωτογραφία σε ντοσιέ με βέλκρον, είτε το σωστό αντικείμενο σε παπουτσόκουτο. Οι πραγματικές φωτογραφίες της ίδιας της μαθήτριας, της δασκάλας που συνεργάζεται μαζί της και οι εικόνες από την καθημερινότητα της μαθήτριας βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση των ιστοριών.

Η πειραματική στοχευμένη διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη, στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία το πρωί, μέσα στη ροή του προγράμματος σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, μετά από το μεγάλο διάλειμμα, αφού είχε προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, και στο τέλος του προγράμματος.



## **B.7. Περιορισμοί της έρευνας.**

Καταρχήν για τη διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να αποσαφηνιστεί ο σκοπός και η σπουδαιότητα της πραγματοποίησής της. Η σημασία είναι αναμφισβήτητη εφόσον πρόκειται για τη διερεύνηση των παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση και ως εκ τούτου μελετάται ένα διαχρονικό εκπαιδευτικό πρόβλημα με έμφαση τη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με αυτές τις δυσκολίες. Άρα βασίζεται στην αναζήτηση επίλυσης ενός πραγματικού καθημερινού προβλήματος με γνήσιο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο. Ωστόσο, το σχετικό δείγμα της έρευνας είναι εξαιρετικά μικρό, κι αν μη τι άλλο τα παιδιά αυτά είναι όλα ξεχωριστά, οπότε μόνο ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα μπορούν να περιγράψουν τη μοναδικότητά τους.

Για τον καθορισμό της ερευνητικής προσέγγισης στη δεδομένη έρευνα έπρεπε να εξεταστούν πρακτικά θέματα, όπως η διαθεσιμότητα συμμετεχόντων, εξοπλισμού και χώρου, ηθικά ζητήματα, αλλά και οι υπάρχουσες ιδέες για την έρευνα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίθηκε σκόπιμο και πιο αποτελεσματικό να εφαρμοστεί ένα μεικτό ερευνητικό σχέδιο. Καταρχήν, πρόκειται για μια έρευνα ανοικτή/διερευνητική, που μελετά το άτομο στο σχολικό πλαίσιο και στην κοινότητα, και παραμένει ανοικτή σε νέες ερμηνείες και ευρήματα, αλλά που δεν επιδέχεται εύκολα αντικειμενικό έλεγχο. Επίσης, η έρευνα είναι περιγραφική, αφού περιγράφονται λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της μαθήτριας μελέτης περίπτωσης με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση. Επιπλέον, είναι μια έρευνα συσχέτισης, αφού αξιολογείται η σχέση μεταξύ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ. Τέλος, η έρευνα χρησιμοποιεί και την πειραματική διαδικασία μέσω των διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αξιολόγηση του διδακτικού στόχου.

Σχετικά με τα ηθικά ζητήματα που εμπíπτουν κατά την εκπόνηση της έρευνας, έπρεπε αρχικά να εξασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεση των γονιών, και συγκεκριμένα της μητέρας της μαθήτριας, αφού δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις. Επίσης, ενημερώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες, δηλαδή η διευθύντρια και όλο το προσωπικό του σχολείου, σχετικά με τη φύση της έρευνας και τις ευθύνες κάθε συμβαλλόμενου και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους.

Η δεδομένη έρευνα δεν αντιμετωπίζει προβλήματα ως προς την εχεμύθεια, εφόσον δεν φωτογραφίζεται το μέρος – σχολείο όπου διεξήχθη η έρευνα, παρά μόνο

περιγράφεται γενικά. Μ' αυτόν τον τρόπο προστατεύονται και οι συμμετέχοντες της έρευνας, δεδομένου ότι δε δημοσιοποιείται η ταυτότητά τους. Ωστόσο, δεν ήταν δυνατόν να διατηρηθεί η ανωνυμία, αφού η ερευνητρια εργάζεται στο ίδιο πλαίσιο – σχολείο με τους συμμετέχοντες και δεν μπορεί παρά να γνωρίζει την ταυτότητά τους. Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη τα δικαιώματα του ερευνητή και του συμμετέχοντος και δημιουργήθηκε μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης αντιμετωπίζοντας τον συμμετέχοντα με το απαιτούμενο ενδιαφέρον και σεβασμό. Ακόμα, δεν τίθεται ζήτημα εξαπάτησης των συμμετεχόντων, αφού τα ευρήματα της έρευνας δεν απαιτούν καμία λήψη απόφασης από τους ίδιους.

Από την άλλη, οι συμμετέχοντες, ως συνάδελφοι της εσωτερικής ερευνητριας, ακριβώς επειδή έχουν αναπτύξει έως και φιλικές σχέσεις με την ερευνητρια έχουν την οικειότητα να αρνηθούν αν δε θέλουν να συμμετέχουν στην έρευνα, πράγμα που συνέβη αφού τρεις εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν, παρ' όλες τις προσπάθειες της ερευνητριας να διεγείρει το ενδιαφέρον τους για τη συνέντευξη και την έρευνα γενικότερα και να τους κάνει να αντιληφθούν ότι αξίζει να διαθέσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για να συνεργαστούν.

Τέλος, παρ' όλο που η έρευνα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται προσοχή σε ορισμένα πρακτικά ζητήματα, η δεδομένη έρευνα δεν αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα από τη στιγμή που πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης και άρα υπήρξε ολοκληρωμένη γνώση και επακριβής καταγραφή των δυσκολιών του παιδιού. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης περίπτωσης εξασφαλίζεται από τη λεπτομερή περιγραφή της περίπτωσης και από τη δυνατότητα επανάληψης της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

## Κεφάλαιο Γ΄

### Αποτελέσματα.

#### Γ.1.Αποτελέσματα επί της πρώτης υπόθεσης.

##### Γ.1.1. Ποιοτικά δεδομένα.

Σύμφωνα με την καταγραφή των αρχικών παρατηρήσεων στις 4/11/2013, των ενδιάμεσων στις 20/1/2014 και των τελικών παρατηρήσεων στις 11/4/2014 στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας και του ΠΑΠΕΑ διαπιστώνεται ότι η μαθήτρια παρουσιάζει σημαντικές μεταβολές προς τα πάνω από ένα μέχρι δύο εξάμηνα σε περιοχές της ετοιμότητας και στις γλωσσικές δεξιότητες, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν τη μαθήτρια με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες.

Στην ψυχοκινητικότητα παρουσιάζει σημαντική βελτίωση ενός εξαμήνου προς τα πάνω στις αδρές και λεπτές κινήσεις, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και ειδικότερα στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο με την εξοικείωση και τη χρήση του ημερήσιου προγράμματος και του συστήματος εργασίας, αλλά και των στοχευμένων δομημένων εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Γνωρίζει την ώρα που σχολάμε, αφού παίρνει την τσάντα της μόνη της χωρίς εντολή από τη δασκάλα. Κάνει κολλάζ με διάφορα υλικά και περπατάει σε κύκλο πιασμένη χέρι – χέρι με άλλα παιδιά.

Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, θυμάται και αναγνωρίζει τον εαυτό της σε φωτογραφία, δείχνει τους συμμαθητές της, συγκεντρώνει την προσοχή της για την ολοκλήρωση μιας ολιγόλεπτης δραστηριότητας, ταξινομεί τουβλάκια και παζλ στα κουτιά τους, καθώς τρίγωνα και τετράγωνα χαρτόνια σε κατασκευή. Κατανοεί το πρόγραμμα και τη σχολική ρουτίνα.

Στη συναισθηματική οργάνωση, παρατηρείται μια μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω στο αυτοσυναίσθημα αφού η μαθήτρια χαίρεται την επιτυχία της γελώντας και νιώθει ασφαλής και άνετα μέσα στην τάξη της. Επίσης, συνεργάζεται με τη δασκάλα της και έχει εξοικειωθεί με τους συμμαθητές της. Για την ακρίβεια έχει αναπτύξει ιδιαίτερη συμπάθεια στη συμμαθήτριά της, την οποία πλησιάζει συνεχώς, την κοιτάει και γελάει.

| Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.                                 |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
|--|---|-----------------------|---------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------|--|----------------------|-----------------------------|-------------|----------------|--------------------------|---------------------------|
| Βήμα 1. Σημεώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένατη μαθητή. | Όνομα μαθητή: Ε.Γ.  |                       |                     |                          | Τάξη: Κατώτερη Βαθμίδα Εξάμηνο: Α' |                             |                         |                 | Ημερομηνία: 4 - 11 - 2013<br>(κόκκινη γραμμή) 20/01/2014<br>(μπλε γραμμή) 11/04/2014<br>(πράσινη γραμμή) |                      |                             |             |                |                          |                           |
| Βήμα 2. Σημεώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.                    | Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.        |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.  | Διδακτική προτεραιότητα: Ψυχοκινητικότητα - ανάπτυξη λεπτής κίνησης |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
|  | (1) προφορικός λόγος  |                       |                     | (2) ψυχοκινητικότητα     |                                    |                             | (3) νοητικές ικανότητες |                 |  |                      | (4) συναισθηματική οργάνωση |             |                |                          |                           |
|  | Ακρόαση   | Συμμετοχή στο διάλογο | Έκφραση με σαφήνεια | Αδρή -λεπτή κινητικότητα | Προσανατολισμός                    | Ρυθμός και χρόνος Πλευρίωση | Οπική μνήμη             | Ακουστική μνήμη | Εργαζόμενη μνήμη   | Συγκέντρωση προσοχής | Λογικομαθηματική σκέψη      | Συλλογισμός | Αυτοσυναίσθημα | Ενδιαφέρον για το μάθημα | Συνεργασία με τους άλλους |
| β' εξ. Γ' Δημ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| α' εξ. Γ' Δημ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| β' εξ. Β' Δημ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| α' εξ. Β' Δημ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| β' εξ. Α' Δημ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| α' εξ. Α' Δημ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| β' εξ. Νηπ.  |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| α' εξ. Νηπ.  |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| β' εξ. Προνηπ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| α' εξ. Προνηπ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| στ' εξ. Παιδ. σταθ   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| ε' εξ. Παιδ. σταθ.   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| δ' εξ. Παιδ. σταθ  |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| γ' εξ. Παιδ. σταθ  |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| β' εξ. Παιδ. σταθ  | X   | X                     | X                   | X                        | X                                  | X                           | X                       | X               | X  | X                    | X                           | X           | X              | X                        | X                         |
| α' εξ. Παιδ. σταθ  | X   | X                     | X                   | X                        | X                                  | X                           | X                       | X               | X  | X                    | X                           | X           | X              | X                        | X                         |
| β' εξ. Βρεφον.σταθ   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |
| α' εξ. Βρεφον.σταθ   |   |                       |                     |                          |                                    |                             |                         |                 |  |                      |                             |             |                |                          |                           |

— ΑΡΧΙΚΗ  
— ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ  
— ΤΕΛΙΚΗ

Πίνακας 1: Πίνακας μεταβολών στη μαθησιακή ετοιμότητα.

Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις σχετικά με το κατά πόσον οι ΔΜΕ διευκολύνουν τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, διαπιστώθηκε ότι πέντε από τους οχτώ συμμετέχοντες θεωρούν τις δραστηριότητες αυτές αρκετά έως πολύ βοηθητικές, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη τη διαφοροποίησή τους. Για την ακρίβεια ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στη χρησιμότητα και την ευελιξία των δραστηριοτήτων αυτών, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα.

T: «Λοιπόν, οι δραστηριότητες που περιέχονται στοοο, στα βιβλία αυτά, τα βιβλιοτετράδια, εεε βοηθούν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, διότι με τις, κατ αρχήν με τις φωτογραφίες, εεε με τις εικόνες αυτές, τις φωτογραφίες που εμπεριέχουν, εεε και με το CD που συνοδεύει αυτά τα βιβλιοτετράδια, ουσιαστικά έχουμε μια προσέγγιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θέλουμε να αναπτύξουμε σε αυτά τα παιδιά με έναν πολυαισθητηριακό τρόπο» ... «Εεεε, πραγματικά είναι πολύ χρήσιμο, εεε οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται είναι στοχευμένες, είναι δομημένες, υποστηρίζονται με το ανάλογο υλικό και είναι άμεσα αξιοποιήσιμες από τον κάθε εκπαιδευτικό» ... «Η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός έγκειται στη χρήση του υλικού αυτού. Τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση δεν είναι όλα στο ίδιο επίπεδο, άρα λοιπόν, θα πρέπει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει αυτό το υλικό, να το εμπλουτίσει, να το απλοποιήσει πολύ συχνά, εεε...μερικές φορές να κάνει επιλογές από αυτό, να μην το παρουσιάσει όλο και με τη σειρά, εεε υπάρχουν δυσκολίες δηλαδή, όμως σίγουρα είναι ένα καλός μπούσουλας. Πάντα στην ειδική αγωγή θα υπάρχει διαφοροποίηση στη διδασκαλία, δεν μπορεί, είναι κάτι που δεν μπορούμε να το νικήσουμε. Δεν μπορούμε να προσφέρουμε ένα υλικό που να ταιριάζει σε όλα τα παιδιά. Είναι όμως ένας καλός μπούσουλας, ένας οδηγός, ειδικά για το νέο συνάδελφο, το νέο δάσκαλο που μπαίνει τώρα στην ειδική αγωγή να δει μια σειρά κι ένα δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας».

Ο γυμναστής εξηγεί πως οι ΔΜΕ είναι χρήσιμες γι 'αυτόν και αναφέρεται στο παρακάτω απόσπασμα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε σχέση με τη διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (όπου K=γυμναστής και B=ερευνήτρια).

K: «Ναι, όλες αυτές οι ενότητες σχετίζονται άμεσα με τον ψυχο...τον κινητικό τομέα του μαθητή, ναι, και κοιτάζοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο εγώ έχω πάρει πολλά στοιχεία από κει και έχω προσπαθήσει να τα εφαρμόσω για κάποια από αυτά τα παιδιά, και θεωρώ ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που είναι μέσα σε αυτό το

κεφάλαιο είναι αρκετά βοηθητικές, δηλαδή, μπορούμε να τις εφαρμόσουμε και να, και μακροπρόθεσμα, και πάντα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή μας, έτσι, μπορούμε να δούμε κάποια αποτελέσματα, έτσι, με μία επιφύλαξη βέβαια, γιατί υπάρχουν και παιδιά με βαριά ψυχοκινητική καθυστέρηση και εκεί πέρα βέβαια εεε δεν μπορούμε να αναμένουμε πολύ μεγάλη πρόοδο. Εκεί θα έχουμε στόχους που μπορεί να απαιτούν μια μεγαλύτερη χρονική διάρκεια για να επιτευχθούν, αλλά κάθε φορά σίγουρα τους προσαρμόζουμε αναλόγως. Αλλά θεωρώ ότι σαν δραστηριότητες είναι αρκετά χρήσιμες και κατάλληλες να τις εφαρμόσουμε.

B: «Η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων αυτών έχει κάποιες δυσκολίες για σας; Δηλαδή το να πάρουμε κάποιες ιδέες, κάποιες προτάσεις από την ενότητα που θέλουμε, μιας και το πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής είναι ανοιχτό...»

K: «...Υπάρχει ελαστικότητα, ναι».

B: «Ναι, είναι φτιαγμένο έτσι ώστε να είναι ευέλικτο και να μπορεί ο εκπαιδευτικός να το προσαρμόσει ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Ποιές είναι οι δυσκολίες σχετικά με αυτήν την διαφοροποίηση; Πού τις εντοπίζετε»;

K: «Πιστεύω ότι η διαφοροποίηση πρέπει να γίνει αναγκαστικά στις περισσότερες των περιπτώσεων, γιατί υπάρχουν παιδιά που έχουν τελείως διαφορετικές ανάγκες, οπότε πρέπει να προσαρμόσουμε από την αρχή το τι θα του, το τι ακριβώς, τους στόχους μας και πως θα πρέπει να προσαρμόσουμε τις δραστηριότητες αυτές για να πετύχουμε αυτούς τους στόχους...»

B: «Αυτό είναι εύκολο η δύσκολο»;

K: «Αυτό είναι λίγο, πιστεύω ότι είναι χρονοβόρο, εεε απαιτεί από μας αρκετή προσήλωση στο αντικείμενο αυτό, και είναι, και η δυσκολία είναι ανάλογα με τις συνθήκες της δουλειάς μας, θέλοντας να, και μ' αυτό ήθελα να πω ότι, εννοώ μάλλον ότι, όταν έχεις τη δυνατότητα να δουλέψεις με ατομικό πρόγραμμα με το μαθητή που έχει ψυχοκινητική καθυστέρηση, σαφώς μπορείς να κάνεις πολύ πιο στοχευμένα πράγματα και να δώσεις περισσότερο βάρος. Τώρα, στην περίπτωση ας πούμε τη δική μου, εγώ δεν είχα φέτος τη δυνατότητα να κάνω ατομικά προγράμματα για αυτά τα παιδιά, οπότε ότι γινόταν γινόταν σε επίπεδο τμήματος. Και σε αυτή την περίπτωση είναι πιο δύσκολα τα πράγματα, πολύ πιο δύσκολα ειδικά όταν έχεις παιδιά είναι μεγάλη ανομοιογένεια σαν τμήμα και δύσκολες περιπτώσεις από ψυχοκινητικής άποψης, είναι πολύ δύσκολο να δουλέψεις πολύ συστηματικά και στοχευμένα. Γι

'αυτό είναι ένα θέμα, είναι η κύρια δυσκολία, ότι εκεί πέρα προσπαθείς να κάνεις λίγο απ' όλα, με τα αποτελέσματα να είναι λίγο πιο δύσκολο να βγούνε.

Οι υπόλοιποι τρεις συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας δεν διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητες, διότι όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν είναι πολύ θεωρητικές με αποτέλεσμα να μην είναι πρακτικά εφαρμόσιμες. Οι συγκεκριμένοι θα ήθελαν κάτι πιο εξειδικευμένο για την κάθε περίπτωση, συγκεκριμένες δηλαδή δραστηριότητες για κάθε ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Γι' αυτό δύο από αυτούς θεωρούν αναγκαία την προσαρμογή των στόχων ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού και δηλώνουν ότι, επειδή το ΠΑΠΕΑ είναι ένα ανοιχτό πλαίσιο, είναι χρήσιμο και μπορεί να το συμβουλευτεί κάποιος, χωρίς να περιορίζεται μόνο σε αυτό αλλά να προσαρμόζει και να εμπλουτίζει κάθε φορά το υλικό. Η τρίτη εξηγεί πως δεν μπόρεσε να το χρησιμοποιήσει και να πάρει κάποια στοιχεία για να μπορέσει να το εντάξει στην καθημερινή πρακτική, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα.

Σ: «Εγώ δεν μπορώ να τις χρησιμοποιήσω πρακτικά. Όταν πρωτοξεκίνησα να δουλεύω εδώ, πήρα αυτό το βιβλίο και προσπάθησα να το εντάξω στην καθημερινότητα, στην πράξη, αλλά δεν εντάσσεται, είναι πολύ θεωρητικό... Είναι, εμ, τώρα δεν θυμάμαι έτσι μια φράση, αλλά είναι αποκομμένες φράσεις ατάκτως ειρημένες. Δεν είναι, δεν έχουν μια συνοχή. Έτσι θυμάμαι τώρα τη συναισθηματική οργάνωση, ότι λέει το παιδί να αναπτύξει, να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Αυτό είναι ένα κομμάτι, το να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του, που χρειάζεται χιλιάδες πράγματα, τι είναι να ενισχυθεί, πως, με τί, πως δεν αναφέρει».

B: «Οι δραστηριότητες που προτείνει είναι ευέλικτες; Μπορεί να τις προσαρμόσει ο καθένας ανάλογα με το παιδί που έχει απέναντί του και ανάλογα με αυτό που θέλει να διδάξει»;

Σ: «Εγώ δεν μπόρεσα, εεε δηλαδή, πήρα κάποια στοιχεία αυτό, αποδοχή αποτυχίας του παιδιού, που εκεί είναι ένα θέμα το να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του, αλλά δεν έχει δραστηριότητες ενταγμένες, που να μπορούν αυτές καθ' αυτές οι δραστηριότητες να έχουν το αποτέλεσμα της αποδοχής της αποτυχίας, ας πούμε, που φέραμε αυτό το παράδειγμα».

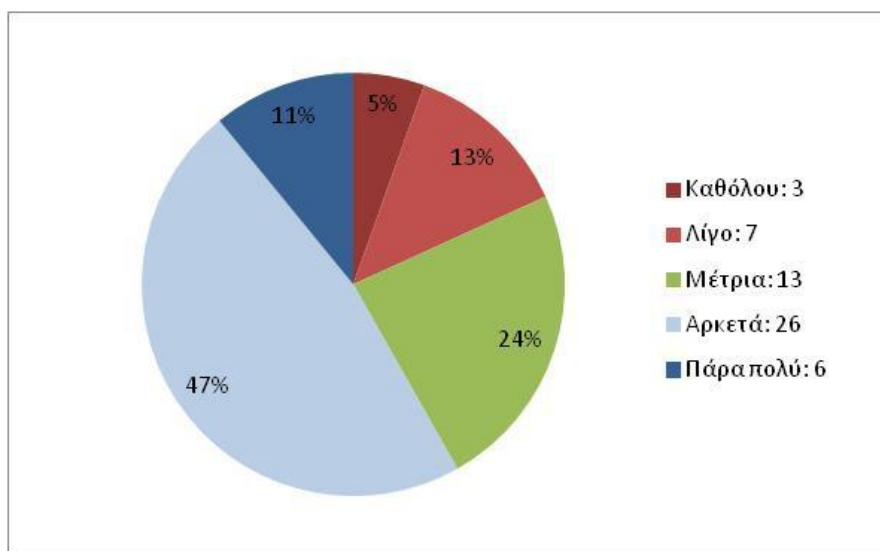
B: «Τί ακριβώς θα θέλατε για να το καταφέρετε αυτό»;

Σ: «Ναι, νομίζω ότι αυτό είναι πολύ γενικό. Θα ήθελε κάτι πιο ειδικό. Προφανώς είναι πολύ λίγο, δηλαδή το κάθε παιδί χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο, κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα, να έχει κάποια παραδείγματα για συγκεκριμένα παιδιά

που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, που έχουν συγχρόνως χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτισμό και...» ... «Εμένα δε με διευκόλυνε. Δεν μου, δεν μου οργάνωσε τη σκέψη μου, δεν με καθοδήγησε κάπου, παρά με μπέρδεψε».

### Γ.1.2. Ποσοτικά δεδομένα.

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων, σύμφωνα με το γράφημα 1, βρέθηκε ότι το 46% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνουν αρκετά τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, ενώ το 24% θεωρεί ότι βοηθούν μέτρια. Το 11% πιστεύει ότι βοηθούν πάρα πολύ και το 13% ότι βοηθούν λίγο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5% πιστεύει ότι δε βοηθούν καθόλου.



Γράφημα 1

Τα αποτελέσματα του γραφήματος αποδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη υπόθεση, σχετικά με το αν οι ΔΜΕ διευκολύνουν τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και προάγουν την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα, επαληθεύεται μερικώς, αφού οι απόψεις ποικίλλουν με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων να κυμαίνεται από το στοιχείο μέτρια έως πάρα πολύ.



## **Γ.2. Αποτελέσματα επί της δεύτερης υπόθεσης.**

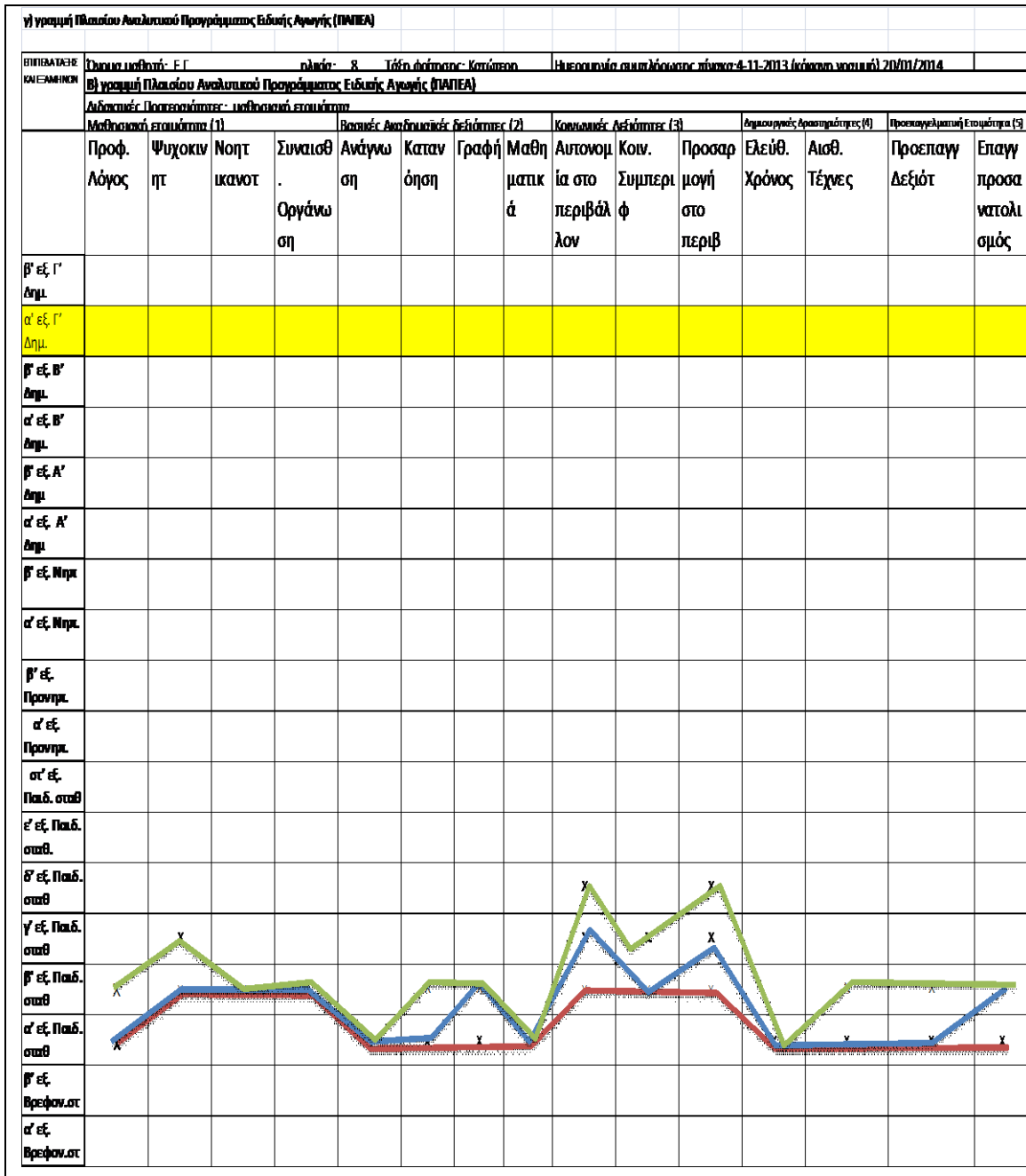
### **Γ.2.1. Ποιοτικά δεδομένα.**

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση εργασίας και τις καταγραφές των αρχικών παρατηρήσεων στις 4/11/2013, των ενδιάμεσων στις 20/1/2014 και των τελικών παρατηρήσεων στις 11/4/2014 στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας και του ΠΑΠΕΑ, διαπιστώνονται μεταβολές προς τα πάνω στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και τη γραφή, καθώς και στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Επιβεβαιώνεται έτσι η συνεισφορά του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και πολύ περισσότερο στην ενίσχυση της ένταξης της μαθήτριας με ψυχοκινητική καθυστέρηση στη σχολική κοινότητα.

Ειδικότερα, στη μαθησιακή ετοιμότητα και στην περιοχή του προφορικού λόγου, η Ε.Γ. βρέθηκε ότι παρουσιάζει μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω, αφού κοιτάει το συμμαθητή που της λέει η δασκάλα, δείχνει το λεωφορείο που έχει έρθει για να την πάει σπίτι και γενικότερα εκφράζεται καλύτερα και ανέχεται περισσότερο την παρουσία των άλλων.

Η μαθήτρια παρουσιάζει μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω και στην ψυχοκινητικότητα. Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες παρουσιάζει μεταβολή ενός εξαμήνου προς τα πάνω στην κατανόηση, μέσω των κοινωνικών ιστοριών με τη βοήθεια των φωτογραφιών – ενισχυτών, και στη λεπτή κίνηση (γραφή). Αξιοσημείωτη είναι η μεταβολή δύο εξαμήνων προς τα πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες, αφού η αυτονομία στο περιβάλλον, η προσαρμογή, αλλά και η κοινωνική συμπεριφορά της Ε.Γ βελτιώθηκαν σημαντικά. Η μαθήτρια μετακινείται με σιγουριά και ασφάλεια στο χώρο της τάξης κυρίως, και φαίνεται συγκεντρωμένη χωρίς να εμφανίζει καθόλου κρίσεις υπερδιέγερσης και έντονης κινητικότητας, όπως στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Σχετικά με τις δημιουργικές δραστηριότητες, η Ε.Γ. πιάνει μαρκαδόρο και χρωματίζει για λίγα δευτερόλεπτα, αλλά παίζει και με το αρμόνιο πατώντας τα πλήκτρα για λίγο, κάτι το οποίο χρησιμοποιήθηκε και σαν ενισχυτής. Αποδεικνύεται, λοιπόν το γεγονός ότι η μουσική δεν έχει σχέση με τη νοημοσύνη και μπορεί να βοηθήσει το παιδί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με το περιβάλλον, μιας και υπάρχει στον άνθρωπο φυσικά, αφού όπως αναφέρουν και οι Soro & Graziano (2013) η μουσική θα πρέπει οπωσδήποτε να περιέχει κάποια

ευδιάκριτα ανθρώπινα στοιχεία. Έτσι, παρατηρείται μια μεταβολή ενός εξαμήνου στις αισθητικές τέχνες, καθώς και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα με αφορμή το παιχνίδι ως κίνητρο.



— ΑΡΧΙΚΗ  
— ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ  
— ΤΕΛΙΚΗ

Πίνακας 2: Πίνακας μεταβολών στο ΠΑΠΕΑ.

Η δεύτερη υπόθεση εργασίας επαληθεύεται και μέσω των στοιχείων από το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, αφού διαπιστώνεται ότι μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες η μαθήτριά αναγκάζεται να επικοινωνήσει. Συγκεκριμένα, στο παρακάτω έντυπο φαίνεται πως κρύβοντας το φαγητό της, η μαθήτριά παροτρύνεται και ενισχύεται να ζητήσει αυτό που θέλει με τα επικοινωνιακά μέσα που διαθέτει.

| A/A<br>Πρακτικής<br>άσκησης | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ                    | ο μαθητής, (τι μου είπε<br>ακριβώς τα λόγια του)  | Ο εκπαιδευτικός, (τι είπε,<br>ακριβώς τα λόγια του) | Παρατηρήσεις- ΕΔΑ, Σχολιασμός<br>(παιδαγωγικός αναστοχασμός)  |
|-----------------------------|-------------------------------|---|---|---|
|                             | Τρίτη 12<br>Νοεμβρίου<br>2013 | Μουγκρίζει και δείχνει προς το μέρος μου, καθώς δε βρήκε καθόλου φαγητό μέσα στην τσάντα της. | Τί θέλεις, Ε.; Πού είναι το φαγητό σου;             | Με τέτοιου είδους τεχνάσματα ενισχύεται η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία της, καθώς αναγκάζεται να επικοινωνήσει τις ανάγκες της βγάζοντας αποσπασματικές συλλαβές, μουγκρίζοντας και χρησιμοποιώντας περισσότερες χειρονομίες. |

Αναλύοντας τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση εργασίας σχετικά με το κατά πόσον το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, βρέθηκε ότι και οι οχτώ συμμετέχοντες πιστεύουν ότι το παιχνίδι βοηθάει πάρα πολύ και είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για να πετύχεις πολλούς στόχους σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών και φυσικά στον προφορικό λόγο. Όλοι, ανεξαιρέτως, επισημαίνουν ότι το παιχνίδι βοηθά γενικά στην έκφραση και την επικοινωνία του παιδιού. Η χρησιμότητα και σπουδαιότητα του παιχνιδιού και η συνεισφορά του στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών φαίνεται ενδεικτικά στα ακόλουθα αποσπάσματα από τους Σ και Ν.

Σ: «Ναι, το παιχνίδι ναι, βοηθάει. Το παιχνίδι είναι ένα εργαλείο για μας, εδώ στο ειδικό σχολείο, με παιδιά εεε...είναι ένα εργαλείο πάρα πολύ σημαντικό. Δηλαδή, μπορείς να το χρησιμοποιήσεις για να πετύχεις πολλούς στόχους που έχουν να κάνουν με τον προφορικό λόγο, μπορεί και με το γραπτό, με την κοινωνική αλληλεπίδραση, με την επικοινωνία, εεεε με το μοίρασμα, με την εεε με τη

συνεργασία. Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργεί σαν μέσο για να πετύχεις πάρα πολλούς στόχους σε όλους τους τομείς».

N: «Ναι, το παιχνίδι πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων και όχι μόνο, είναι ένα μέσο που το παιδί του αρέσει να παίζει, να ερε, αισθητηριακά να νιώθει τα παιχνίδια, τα τουβλάκια, κουκλοθέατρο, ζωγραφική, όλα αυτά το βοηθούν αναπτυχθεί...«Στην έκφραση, σίγουρα. Μέσα απ 'το κουκλοθέατρο, να βλέπει, παντομίμα, ζωγραφική ακόμα, να πιάνει τις τέμπρες με τις δακτυλομπογιές μαζί και με τα άλλα τα παιδιά, με τα κυβάκια, κάτω να κάθονται, αισθητηριακά είναι πάρα πολύ ωραία και στο διάλειμμα και μέσα στην τάξη μπορεί το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο βοηθητικά αλλά να είναι και κατασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη».

Η μουσικός του σχολείου αναφέρεται ιδιαίτερα στα οφέλη του μουσικού παιχνιδιού.

M: «Λοιπόν, τα μουσικά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στο βαθμό που μπορεί να βοηθήσει φυσικά κι ένα απλό παιχνίδι. Με τα μουσικά παιχνίδια τα παιδιά μπορεί να έχουν το εξής οφέλη. Πρώτον να μάθουν να εντάσσονται σε ομάδες και να κοινωνικοποιούνται. Δεύτερον, να αισθάνονται ίσα προς όλη την ομάδα. Τρίτον να αποκτήσει μουσικές γνώσεις, στο βαθμό φυσικά που μπορεί, όπως προείπαμε εφόσον θα έχει κάποια ψυχοκινητική δυσκολία. Παραδείγματος χάρη γνωριμία με μουσικά όργανα, με μουσικούς όρους και διάφορα απλά κατανοητά πράγματα, μουσικά πάντα. Τέταρτον να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Πέμπτον να εκφράζει το συναίσθημά του, χαρά, λύπη, εκνευρισμό, ηρεμία και διάφορα άλλα τέτοια, και έκτο και τελευταίο να κατανοήσει απλούς κανόνες, πράγμα το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο ιδίως στο χώρο της ειδικής αγωγής».

Ο γυμναστής επισημαίνει τη δυσκολία σχετικά με το παιχνίδι σε ανομοιογενείς ομάδες μιας τάξης και την αναγκαιότητα της συνεργασίας με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται με το μαθητή, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω απόσπασμα.

K: «Σαφώς και θα πρέπει να είναι ένα παιχνίδι το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού. Συνήθως τέτοια παιχνίδια μπορούν να γίνουν σε μικροομάδες και να είναι περιπτώσεις παιδιών όπου, να μην, να μην υπάρχει πολύ μεγάλη ανομοιογένεια. Γιατί μπορεί ένα παιχνίδι να αρέσει σε ένα μαθητή αλλά σε κάποιο άλλο να μην αρέσει, οπότε τελικά να μη λειτουργήσει βοηθητικά, το ίδιο βοηθητικά για όλα τα παιδιά. Θα πρέπει να είναι κοντά στα ενδιαφέροντά του

δηλαδή. Δηλαδή δεν μπορείς να βάλεις ένα παιχνίδι, το οποίο να έχει, κινητικά, να πρέπει να κάνεις πράγματα τα οποία να είναι υπεράνω των δυνατοτήτων του παιδιού με το οποίο θα δουλέψουμε, οπότε θα πρέπει να κάνεις ένα παιχνίδι μέσα από το οποίο θα έχει τη δυνατότητα να μπορεί να ανταμειφθεί, να νιώσει ότι, να πετυχαίνει κάτι. Και καλό είναι σε αυτές τις περιπτώσεις να υπάρχει και υποστήριξη απ' το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως είναι η λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, και σε συνεργασία δηλαδή με το προσωπικό αυτό για να υπάρχει μια πιο ολική, πιο ολική αντιμετώπιση έτσι στο κομμάτι του, εεε στο πως πρέπει να διαμορφωθεί μια δραστηριότητα παιγνιώδης για να ακολουθήσει αυτό το παιδί. Πράγμα που εμείς βέβαια δεν είχαμε φέτος... Φέτος εμείς δεν είχαμε ούτε λογοθεραπεία, ούτε εργοθεραπεία. Μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους αυτές οι ειδικότητες για να έχουμε ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Όλα αυτά βοηθάνε στην περίπτωση του, των παιχνιδιών και παρομοίων έτσι δραστηριοτήτων. Αλλά σαφώς πιστεύω ότι τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν και στο κομμάτι το κινητικό και στο κομμάτι της επικοινωνίας».

Η ψυχολόγος του σχολείου προσεγγίζει λίγο διαφορετικά το θέμα όσον αφορά τη συνεισφορά του παιχνιδιού στον προφορικό λόγο, ενώ επισημαίνει τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στο να μάθουν να παίζουν.

Ψ: «Ναι, θεωρώ ότι βοηθάει πάρα πολύ, με την προϋπόθεση όμως ότι υπάρχει ήδη έτσι μία βάση λόγου στο παιδί, δηλαδή εννοώ να έχει ξεκινήσει ήδη να, να έχει κατακτήσει σε ένα βαθμό το λόγο του...

B: «Την ομιλία εννοείτε»;

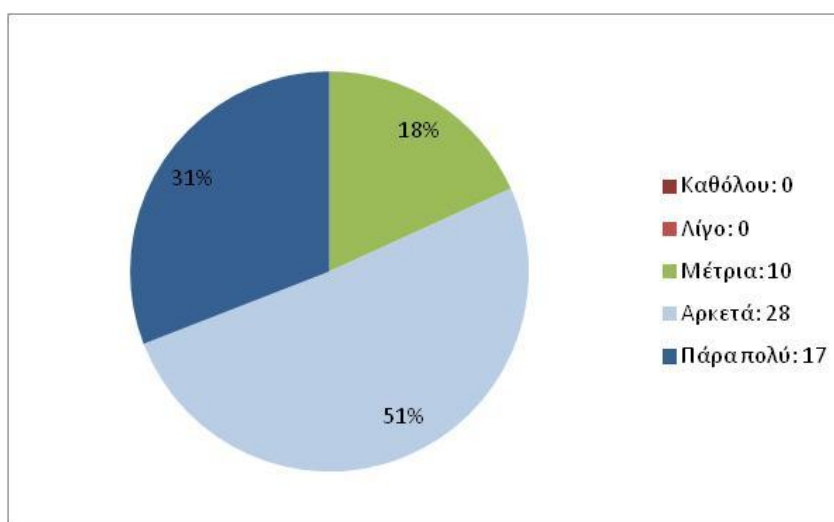
Ψ: «Ναι, για τον προφορικό του λόγο. Έτσι, γιατί αν σκεφτώ τη συγκεκριμένη μαθήτριά, μπορεί να είναι ένα κίνητρο, σίγουρα είναι ένα κίνητρο, αλλά νομίζω ότι ... δεν είναι δηλαδή... τώρα, αν πούμε γενικότερα πέρα από τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, το παιχνίδι γενικά, θεωρητικά, βοηθάει πάρα πάρα πολύ, έτσι, στη σκέψη, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη φαντασία, στο συναίσθημα. Γιατί όλα αυτά, έτσι, στην ουσία το παιδί δημιουργεί τα δικά του, αν θέλεις και το δικό του κόσμο, βάζει τη μίμηση, τη φαντασία, βοηθάει πάρα πολύ. Αλλά αν το πάμε έτσι πιο εξατομικευμένα, νομίζω ότι εδώ μια δυσκολία είναι ότι σε πολλά παιδιά έτσι στην ειδική αγωγή πρέπει να τους μάθεις πως να παίζουν, δηλαδή δεν το έχουν το παιχνίδι. Πρέπει δηλαδή να τα εκπαιδεύσεις τα παιδιά πως να παίζουν. Και το παιχνίδι τους ακόμα να είναι δομημένο. Να τους

εκπαιδεύσεις για να μπορείς να το χρησιμοποιήσεις κιόλας έτσι για την ενίσχυση της ομιλίας, του λόγου γενικά και της σκέψης τους».

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι παρ' όλη την αδιαμφισβήτητη προσφορά του παιχνιδιού σε όλη την ανάπτυξη του παιδιού, η έλλειψη προφορικού λόγου στο παιδί ή η μη επαρκής γνώση για τη σωστή και κατάλληλη εφαρμογή του παιχνιδιού, μπορεί να δυσκολέψουν τους επαγγελματίες του χώρου να το χρησιμοποιήσουν κατάλληλα.

### Γ.2.2. Ποσοτικά δεδομένα.

Αναφορικά με το κατά πόσο το παιχνίδι λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, το 51% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι βοηθάει αρκετά, το 31% ότι βοηθάει πάρα πολύ και το άλλο 18% ότι βοηθάει μέτρια (γράφημα 2).



Γράφημα 2

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν πιστεύει ότι το παιχνίδι βοηθάει λίγο ή καθόλου, πράγμα που επαληθεύει τη δεύτερη υπόθεση και αποδεικνύει τη συνεισφορά του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων, των γλωσσικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και στην προαγωγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

### **Γ.3. Αποτελέσματα επί της τρίτης υπόθεσης.**

#### **Γ.3.1. Ποιοτικά δεδομένα.**

Σχετικά με την τρίτη υπόθεση εργασίας που αφορά το κατά πόσον το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια μπορεί να συνεισφέρει στην επικοινωνία, διαπιστώνεται από τις αρχικές παρατηρήσεις στις 4/11/2013, τις ενδιάμεσες στις 20/1/2014 και τις τελικές παρατηρήσεις στις 11/4/2014 στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει σημαντικά στην επικοινωνία της μαθήτριας και επαληθεύει μερικώς την υπόθεση.

Παρατηρείται μια μικρή μεταβολή μισού εξαμήνου προς τα πάνω στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, λόγω της βελτίωσης στη λεπτή κίνηση, άρα και στη γραφή, καθώς επίσης και στην κατανόηση των κοινωνικών ιστοριών με τη βοήθεια των φωτογραφιών – ενισχυτών. Στις δεξιότητες της συμπεριφοράς παρατηρείται σημαντική βελτίωση δύο εξαμήνων προς τα πάνω, αφού η Ε.Γ. οριοθετείται στο χώρο σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα και το σύστημα εργασίας. Μπορεί να παραμένει στη θέση της και να μετακινείται όταν χρειάζεται, χωρίς να παρουσιάζει κρίσεις υπερδιέγερσης και έντονης κινητικότητας. Στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας είναι αναμφισβήτητη η συνεισφορά του ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένου σε παιχνίδια, αφού είναι στοχευμένο, ατομικό, δομημένο και ενταξιακό πρόγραμμα που κινητοποιεί τη μαθήτρια, την οριοθετεί και την ενθαρρύνει. Με τα προγράμματα αυτά μπορεί να ενισχυθεί η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία της μαθήτριας και οι γλωσσικές της δεξιότητες, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον της κι επιτρέποντας έτσι τη βελτίωση της συμπεριφοράς της, προάγοντας την εκπαιδευτική και κοινωνική της ένταξη. Οι παραπάνω παρατηρήσεις και μεταβολές φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα 3.




| Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
|--|--|-----------|--------|----------------------------|------------------|------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------------|------------|---------------------|----------------------------|-----------|--|
| <small>Επίπεδο 1: Σημειώνω με ασκήσεις γραμμένη ή από το εδάφιο: φοίτηση του υπέ αριθμωσής</small> | Όνομα μαθητή: Ε.Γ.   |           |        |                            |                  | ηλικία: 8        |                     |                              | Τάξη φοίτησης: Κατώτερη Βαθμίδα |            |                     | Εξάμηνο: α'                |           | <small>Ημερομηνία: 4-11-2013 (κόκκινη γραμμή) 20/2/2014 (μπλε γραμμή) 21/4/2014 (πράσινη γραμμή)</small> |
|  | γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών                         |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| <small>Επίπεδο 2: Σημειώνω με ασκήσεις που μουτάν με το επίπεδο των επιδόσεων.</small>             | Διδακτική προτεραιότητα: δεξιότητες γλώσσας - προφορικός λόγος |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
|  | ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)   |           |        | ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2) |                  |                  |                     |                              | ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)       |            |                     | ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4) |           |  |
| <small>Επίπεδο 3: Βάζω τακτικά σημειώσεις</small>  | ανάγνωση   | κατανόηση | γραφφή | προγραφή                   | προφορικός λόγος | ψυχοκινητικότητα | νοητικές ικανότητες | συναίσθηματική αλληλεπίδραση | πράξεις                         | προπαιδεία | επίλυση προβλημάτων | θετικές                    | αρνητικές | παραβατικές  |
|  | δ' εξ. Γ Δρω.  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Γ Δρω.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| β' εξ. Β' Δρω.   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Β' Δρω.   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| β' εξ. Α' Δρω.   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Α' Δρω.   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| β' εξ. Νηπ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Νηπ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| β' εξ. Προνηπ.   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Προνηπ.   |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Παιδ. σπθ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| δ' εξ. Παιδ. σπθ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| γ' εξ. Παιδ. σπθ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| β' εξ. Παιδ. σπθ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Παιδ. σπθ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| β' εξ. Βρεφον.στ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |
| α' εξ. Βρεφον.στ.  |  |           |        |                            |                  |                  |                     |                              |                                 |            |                     |                            |           |  |

— ΑΡΧΙΚΗ  
— ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ  
— ΤΕΛΙΚΗ

Πίνακας 3: Πίνακας μεταβολών στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, από την αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας μετά από κάθε παρέμβαση προκύπτει ότι η επικοινωνία της ενισχύεται μέσα από τη λεκτικοποίηση των συναισθημάτων της, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Με αυτόν τον τρόπο η μαθήτρια μαθαίνει να αλληλεπιδρά και να εκφράζεται επικοινωνώντας με όποιον τρόπο μπορεί.



|   |   |   |
|---|---|---|
| Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα   | Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω                       | Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά προσπάθησα                              |
|  |  |  |

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συνεντευξιζόμενοι πιστεύουν ότι το παιχνίδι αναμφισβήτητα μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, και ακόμα περισσότερο όταν τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι προσανατολισμένα σε παιχνίδια. Η πλειοψηφία αναφέρει ότι το παιχνίδι αποτελεί κίνητρο και δίνει πολλά ερεθίσματα στα παιδιά για να μπορέσουν να αναπτύξουν κώδικες επικοινωνίας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα από τους Κ, Ν και Μ.

Κ: «Πιστεύω ότι μπορούν να βοηθήσουν και το διαπιστώνω κιόλας ότι κάποιες δραστηριότητες που τις κάνει συστηματικά που είναι παιγνιώδεις δραστηριότητες, βλέπουμε ότι τα παιδιά, και μάλιστα με βαριά ψυχοκινητική καθυστέρηση, τις αφομειώνουν σε ένα βαθμό, άλλα μικρότερο και άλλα μεγαλύτερο, και μπορούν να, και μέσα από αυτά τα παιχνίδια αναπτύσσουν κώδικες επικοινωνίας. Έτσι, αυτό το διαπιστώνω εγώ, και...επειδή αποτελεί κίνητρο γι αυτούς το παιχνίδι είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν αυθόρμητη επικοινωνία, γιατί αυτό θέλουμε γι αυτά τα παιδιά λειτουργική επικοινωνία. Να το ξαναζητήσουν αν κάτι τους αρέσει, να σε τραβήξουν, να το ζητήσουν όπως μπορούν, να το πουν...ναι, με τον τρόπο τους, που σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ο προφορικός λόγος, το δείχνουν αυτό το πράγμα, έτσι και το βλέπεις ότι τα παιδιά μεταξύ τους δένονται μέσα από αυτές τις δραστηριότητες κι αυτό είναι πολύ σημαντικό γι αυτά τα παιδιά. Οπότε ναι, θεωρώ ότι συνεισφέρει σημαντικά».

Ν: «Ναι, ναι ναι. Είναι, βοηθάνε πάρα πολύ και...ααα...είναι μεγάλη προσφορά πιστεύω όταν υπάρχει ένα δομημένο πρόγραμμα και με στόχους πάνω στο παιχνίδι, προσανατολισμένο σε παιχνίδια συνεισφέρει πολύ στην επικοινωνία, βοηθάει το παιδί να εκφραστεί, να συναναστραφεί με τους συμμαθητές του, με τους μαθητές άλλων τμημάτων, με τους δασκάλους. Όταν δίνεις στο παιδί πολλά ερεθίσματα μέσα από το

παιχνίδι το βοηθάει περισσότερο στην επικοινωνία, να πάει στο δάσκαλο, να ζητήσει "θέλω αυτό το παιχνίδι," ενίσχυση, ερέθισμα».

Μ: «Το στοχευμένο, ατομικό, δομημένο και ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης φυσικά και συνεισφέρει στο μέγιστο βαθμό στα παιδιά αυτά, στην πορεία τους, στην ανάπτυξή τους γενικότερα. Γιατί ως στοχευμένο έχει στόχο, ως ατομικό γιατί μπορεί το κάθε παιδί να δουλέψει ατομικά, ως ενταξιακό γιατί το εντάσσει στην ομάδα, μικρογραφία της κοινωνίας, δηλαδή να κοινωνικοποιηθεί, και φυσικά δομημένο γιατί υπάρχει δομή. Εν ολίγοις, υπάρχει αρχή, μέση και τέλος».

Δύο εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι το παιδί μπορεί να προσεγγίσει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες πολυαισθητηριακά, ενώ αισθάνεται πιο ελεύθερο να εκφραστεί και με αυτό τον τρόπο να χρησιμοποιήσει αυθόρμητα και λειτουργικά την επικοινωνία, πράγμα το οποίο επιδιώκουμε γι' αυτά τα παιδιά.

Επίσης δύο συμμετέχοντες, οι Σ και Τ, αναφέρονται στα στοχευμένα προγράμματα έχοντας ως κίνητρο το παιχνίδι, και συγκεκριμένα το αγαπημένο παιχνίδι – ενδιαφέρον του παιδιού.

Σ: «Το παιχνίδι, γενικώς το παιχνίδι, μπορεί να βοηθήσει. Και ειδικά όταν ξεκινήσεις εεε, τη δουλειά, διερευνώντας ποια παιχνίδια αρέσουν στα παιδιά, αυτά τα χρησιμοποιείς για να πετύχεις στόχους που έχουν να κάνουν με την επικοινωνία, με την αλληλεπίδραση, με την κοινωνική ένταξη, με την...εεε...πάρα πολλά κομμάτια» ... «Ποιό είναι το αγαπημένο ενδιαφέρον, παιχνίδι του μαθητή; Ποιοι είναι οι ενισχυτές του, ποια, ποια παιχνίδια αρέσουν» ... «Εγώ ας πούμε στην Ε. της έδινα την κούκλα και την πέταγε, και μέχρι που ανακάλυψα, μου λέει η μαμά της, "ααα... την κούκλα δεν τη θέλει", κι εγώ προσπαθούσα να της δώσω ένα κοριτσάκι να παίξει με κάτι. Αργότερα, αφού ρώτησα κι εσένα, κατάλαβα ότι τα μουσικά παιχνίδια της τραβάνε κάπως το ενδιαφέρον και φρόντισα να τα χρησιμοποιώ και πράγματι είδα μεγάλη διαφορά».

Τ: «Είναι πολύ σημαντικό το κίνητρο και το να προσπαθείς να προσαρμόζεις τη δραστηριότητα στο ενδιαφέρον του παιδιού...Είναι ένα μέσον που νομίζει το παιδί ότι δεν κάνει μάθημα, ότι παίζει αυτή τη στιγμή, άρα δεν, ξεφεύγει από το ρόλο του μαθητή και του, ότι ξέρεις κάτι θα με ρωτήσει, κάτι θα του απαντήσω, δηλαδή από αυτήν, μια διαδικασία που...μια διαδικασία δηλαδή που κάπου το αγχώνει. Εδώ απελευθερώνεται το παιδί, εεε κινείται, πολλές φορές έχουμε κίνηση στα παιχνίδια μας, εεε συναλλάσσεται με τα άλλα παιδιά τα οποία συμμετέχουν σε συντροφικά παιχνίδια, αυτά που παίζουμε, εεε και μέσα από αυτούς τους ρόλους χρησιμοποιεί την

επικοινωνία, τη χρησιμοποιεί αυθόρμητα. Άλλος λέει, ας πούμε, λέξεις τις οποίες δεν τις λέει καθαρά, όπως ο Γ. για παράδειγμα, μέσα στην ανάγκη του να μιλήσει, θα πει όπως μπορεί να το πει. Ο άλλος θα κάνει χειρονομίες, θα δείξει, οτιδήποτε. Δηλαδή, εεεε, θα χρησιμοποιήσει την επικοινωνία όπως μπορεί. Νιώθει πιο ελεύθερο δηλαδή να εκφραστεί μέσα από τέτοιες δραστηριότητες. Απλά επειδή πρόκειται, δεν είναι παιχνίδια γενικά, αλλά είναι παιχνίδια τα οποία στοχεύουν σε στόχους, δηλαδή εμπειριούνται, ουσιαστικά βοηθάνε με έναν ευχάριστο τρόπο, να εφαρμόσει και να εμπεδώσει σε γενικό επίπεδο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θέλουμε εμείς να περάσουμε μέσα από το στοχευμένο πρόγραμμά μας. Δηλαδή εκεί, ο ρόλος του δασκάλου είναι να προσαρμόσει το παιχνίδι στους στόχους, και το οποίο παιχνίδι βέβαια πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο λειτουργικότητας του κάθε παιδιού, να μπορεί να παίξει το παιδί».

Διαπιστώθηκε επίσης ότι και οι οχτώ συμμετέχοντες απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση στη σχολική κοινότητα.

Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η πλειοψηφία συμφώνησε με το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται καταρχήν να προσαρμοστούν στη σχολική ρουτίνα και να κατανοήσουν το πρόγραμμα του σχολείου και της τάξης, και γι' αυτό χρειάζονται επανειλημμένα καθοδήγηση σε καθημερινές δραστηριότητες.

Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται στη δυσκολία της μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αλλά και στη δυσκολία προσαρμογής κάθε χρόνο είτε σε άλλη τάξη, είτε με διαφορετικό εκπαιδευτικό.

Ιδιαίτερα τονίστηκε από το γυμναστή η σπουδαιότητα του ημερήσιου προγράμματος με τις κάρτες μετάβασης που βοηθούν τα παιδιά να γνωρίζουν τις δραστηριότητες της ημέρας, να μετακινούνται από τον ένα χώρο στον άλλον και να ξέρουν ποιο είναι το πρόσωπο αναφοράς που θα πρέπει να συνεργαστούν κάθε φορά, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα.

Κ: Εγώ διαπιστώνω ότι βοηθάει το σύστημα αυτό με τις κάρτες και οι μαθητές που το έχουν συστηματικά εφαρμόσει, εεε φαίνεται ότι μπαίνουν σε μία σειρά πιο γρήγορα...Ναι, η μετάβασή τους χρειάζεται περισσότερο χρόνο, εεε πρέπει να είμαστε από κοντά τους, εεε και πιστεύω ότι είναι καλό, βοηθάει, είναι βοηθητικό να χρησιμοποιούμε τις κάρτες μετάβασης και τις φωτογραφίες, βοηθάνε στη μετάβαση από τον ένα χώρο στον άλλον και στο να ξέρουν με ποιον θα πρέπει να συνεργαστούν. Ναι, είναι σαν σημείο αναφοράς, δουλεύει για αυτά τα παιδιά, και

πιστεύω ότι έχει βοηθήσει παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση, ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Επίσης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι λόγω της ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει τα παιδιά αυτά και των διαφορετικών επιπέδων λειτουργικότητας, τις περισσότερες φορές είναι πολύ δύσκολο να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, σε εκδηλώσεις του σχολείου, σε γιορτές και σε εξωτερικά προγράμματα στην ευρύτερη κοινότητα. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά είναι δύσκολο να γενικεύσουν γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες σε ένα άλλο πλαίσιο, ακόμα και στο διάλειμμα, και χρειάζονται εκπαίδευση για το καταφέρουν.

Η στενή συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων, δασκάλων και γονέων επισημάνθηκε από τρεις συμμετέχοντες για την πιο αποτελεσματική ένταξη των μαθητών αυτών. Συγκεκριμένα μια εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αναγκαιότητα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό που συνεισφέρει σημαντικά στην αυτοεξυπηρέτηση, την ένταξη και την προσαρμογή των παιδιών αυτών στη σχολική κοινότητα.

Ένα άλλο ζήτημα που επισημάνθηκε από δύο συνεντευξιαζόμενους αφορά την υλικοτεχνική υποδομή στους χώρους του σχολείου που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν (όπως η έλλειψη ασανσέρ) τη βάδιση και γενικότερα τη μετακίνηση αυτών των παιδιών.

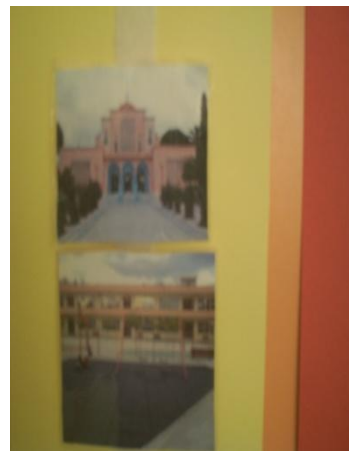
Η οργάνωση της τάξης αποδείχτηκε ότι επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής εργασίας, την ένταξη και την κοινωνική συμπεριφορά της μαθήτριας, καθώς και όλων των παιδιών της τάξης. Σχετικά με τη δόμηση της τάξης και του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια κατανόησε το πρόγραμμα και σταμάτησε να παρουσιάζει κρίσεις υπερδιέγερσης και έντονης κινητικότητας αντλώντας ικανοποίηση και ευχαρίστηση μέσα από τις δραστηριότητες, ενώ παράλληλα εξοικειώθηκε με τους συμμαθητές της, μαθαίνοντας έτσι να εκφράζεται πιο άνετα μπροστά σε άλλους.

Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι ότι η μαθήτρια εκπαιδεύτηκε στη χρήση του ημερήσιου προγράμματος, κι αυτό τη βοήθησε να προσαρμοστεί στη σχολική ρουτίνα και να γίνει περισσότερο λειτουργική. Η σαφής περιγραφή του ημερήσιου προγράμματος οριοθετεί τη μαθήτρια στο χώρο και στο χρόνο και μειώνει το άγχος και την ανασφάλειά της. Εκπαιδεύοντας τη μαθήτρια στη χρήση του ημερήσιου προγράμματος χρησιμοποιώντας φωτογραφίες που απεικονίζουν την ίδια, τους χώρους της τάξης, του σχολείου, του προαυλίου και των εκπαιδευτικών μαζί με την

ίδια για να γνωρίζει με ποιόν θα πρέπει να συνεργαστεί κάθε ώρα, και γενικότερα για να ξέρει τί πρόκειται να κάνει κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, νοηματοδοτείται κάθε ενέργεια και δραστηριότητα από την πλευρά της μαθήτριας. Το πρόγραμμα κάθε μαθητή έχει ένα συγκεκριμένο χρώμα, το οποίο καθορίζει και το ατομικό ράφι με τις δραστηριότητες του κάθε μαθητή, καθώς και το σύστημα εργασίας του. Η μαθήτρια, λοιπόν, κατάφερε να αναγνωρίζει το πρόγραμμά της, το ράφι της και να μετακινείται σχεδόν αυτόνομα μέσα στην τάξη γνωρίζοντας τί πρέπει να κάνει κάθε φορά.



**Εικ. 1: Ημερήσιο πρόγραμμα**



**Εικ. 2: Εκκλησία – διάλειμμα**



**Εικ. 3: Ατομικά ράφια σύμφωνα με το χρώμα**



**Εικ. 4: Ατομικό ράφι μαθήτριας**



Εικ. 5: Σύστημα εργασίας μαθήτριας



Εικ. 6: Σύστημα εργασίας μαθήτριας

Η μεγάλη βελτίωση της μαθήτριας σχετικά με την κοινωνική της συμπεριφορά, την αυτονομία της και την εκπαιδευτική και κοινωνική της ένταξη διαπιστώνεται και από τις παρατηρήσεις και τις ημερολογιακές καταγραφές με βάση τη διδακτική αλληλεπίδραση, την αυτοπαρατήρηση της εκπαιδευτικού και την ετεροπαρατήρηση της μαθήτριας.

Αναλυτικά, στις 22/10/2013 η συμπεριφορά της μαθήτριας συνίσταται σε ξαφνικές και παρορμητικές εκρήξεις έντονης κινητικότητας, αφού γελάει χωρίς λόγο, σηκώνεται από τη θέση της και τρέχει γρήγορα προς τη βιβλιοθήκη για να ρίξει κάτω τα πράγματα. Αρέσκειται στο να κάνει ζημιές για να τραβήξει την προσοχή, δεν έχει μάθει να κάθεται στο θρανίο της και να ολοκληρώνει μια δραστηριότητα, παρά μόνο να πετάει κάτω τα πράγματα που βρίσκονται μπροστά της. Αποδεικνύεται έτσι το άγχος της μαθήτριας και η αδυναμία της να χειριστεί το περιβάλλον της τάξης και να προσαρμοστεί στη σχολική ρουτίνα.

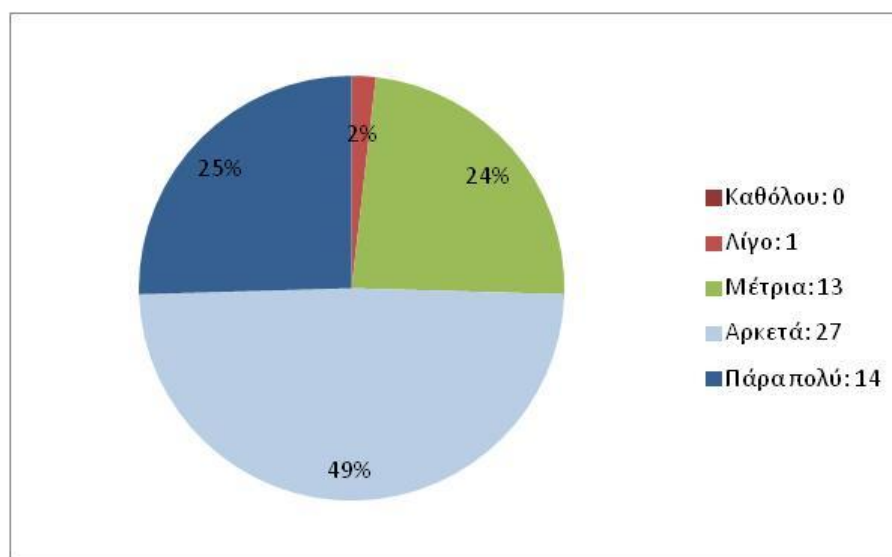
Μετά από 4 μήνες παρατηρείται μεγάλη μείωση αυτής της συμπεριφοράς της μαθήτριας, και στις 28/1/2014 όταν η μαθήτρια σηκώνεται και αρχίζει να περιφέρεται στο χώρο της τάξης, επαναφέρεται αμέσως στη θέση της με την υπενθύμιση του προγράμματος για να θυμάται πού πρέπει να βρίσκεται και τί πρέπει να κάνει εκείνη την ώρα.

Στις 4/2/2014 επιβεβαιώνεται η βελτίωση της μαθήτριας σε σχέση με τη συμπεριφορά και την επικοινωνία, αφού καταλαβαίνει ότι ολοκληρώνει μια δραστηριότητα και το εκφράζει σηκώνοντας το παπουτσόκουτο και βγάζοντας άναρθρες κραυγές κοιτάζοντας την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, σηκώνεται και τοποθετεί αμέσως το κουτί στο ράφι της από εκεί που το πήρε.

Η πολύ σημαντική αυτή αλλαγή που παρατηρήθηκε στη μαθήτριά σε βάθος χρόνου αποδεικνύει την ενισχυτική λειτουργία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια όσον αφορά την επικοινωνία και την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του παιδιού, καθώς και τη σπουδαιότητα του ημερήσιου προγράμματος, και επαληθεύει την τρίτη υπόθεση εργασίας

### Γ.3.2. Ποσοτικά δεδομένα.

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων σχετικά με την τρίτη υπόθεση, το 49% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια μπορεί να συνεισφέρει αρκετά στην επικοινωνία, το 25% θεωρεί ότι συνεισφέρει πάρα πολύ, ενώ το 24% πιστεύει ότι συνεισφέρει μέτρια, και μόλις το 2% ότι βοηθάει λίγο (γράφημα 3). Τα αποτελέσματα είναι θετικά και επαληθεύεται η τρίτη υπόθεση εργασίας, ενώ αποδεικνύεται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια προάγει την ένταξη των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση στη σχολική κοινότητα.



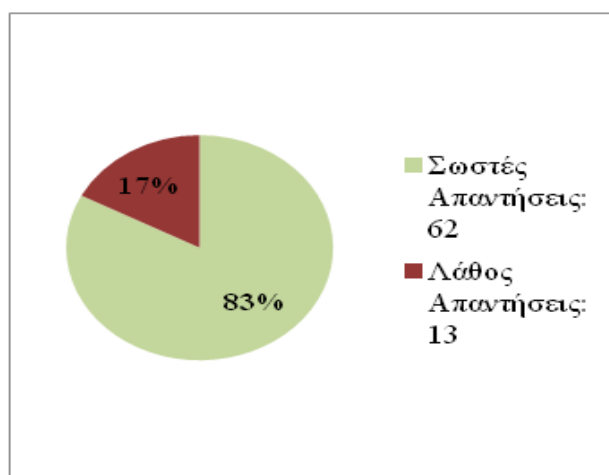
Γράφημα 3

Τέλος, αναλύοντας τα δεδομένα από την πειραματική στοχευμένη διαδικασία, βρέθηκε ότι η μαθήτριά μελέτης κατάφερε να κατανοήσει πέντε διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες που της χορηγήθηκαν με τη βοήθεια φωτογραφιών – ενισχυτών. Στον παρακάτω πίνακα 4 παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές πληροφορίες για την κάθε ιστορία ξεχωριστά.

|                                      |                               |                              |   |                                   |                                   |
|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Αριθμός Πειράματος-Κοινωνική ιστορία | 1                             | 2                            | 3   | 4                                 | 5                                 |
| Ημερομηνία                           | 28-Μαρ-14                     | 1-Απρ-14                     | 4-Απρ-14                                  | 8-Απρ-14                          | 9-Απρ-14                          |
| 1. Τίτλος κειμένου                   | Πότε μπορώ να πιω το χυμό μου | Πώς μπορώ να πιω το χυμό μου | Κατανοώντας την εντολή "πάρε το καλαμάκι" | Βάζοντας το καλαμάκι στο χυμό μου | Πότε μπορώ να παίξω με το αρμόνιο |
| 2. Αριθμός σειρών                    | 4                             | 3                            | 4   | 5                                 | 5                                 |
| 3. Αριθμός λέξεων:                   | 32                            | 25                           | 33  | 39                                | 33                                |
| 4. Τύπος λέξεων:                     | ΣΦΣΦ<br>"χυμό"                | ΦΣΣΣΦΦΣ<br>"άλμπουμ"         | ΣΦΣΦΣΦΣΦ<br>"καλαμάκι"                    | ΣΦΣΦ<br>"χυμό",<br>"Βάσω"         | ΦΣΣΦΣΦΦ<br>"αρμόνιο"              |
| 5. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών:    | 3                             | 2                            | 3   | 3                                 | 4                                 |

Πίνακας 4: Πίνακας πειράματος

Από την ανάλυση των απαντήσεων της μαθήτριας για όλες τις φορές που της χορηγήθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες και σύμφωνα με το γράφημα 4, βρέθηκε ότι το 83% των απαντήσεων που δόθηκαν από τη μαθήτρια ήταν σωστές, και το 17% ήταν λανθασμένες.



Γράφημα 4



Οι φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν με πρόσωπα και αντικείμενα από το άμεσο περιβάλλον της μαθήτριας βοήθησαν σημαντικά στην καλύτερη δυνατή κατανόηση των κοινωνικών ιστοριών. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι η μαθήτρια συμμετείχε ενεργά και με μεγάλο ενδιαφέρον κατά την πειραματική διαδικασία και προσπάθησε να επικοινωνήσει και να απαντήσει όπως μπορούσε επαληθεύοντας τις περισσότερες φορές τις σωστές της απαντήσεις. Με βάση την πειραματική διαδικασία και την ανάλυση των απαντήσεων, αποδεικνύεται πως οι διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το κείμενο μιας κοινωνικής ιστορίας συνεισφέρουν ουσιαστικά στην κατανόηση και την επικοινωνία.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι η επιτυχία μιας παρέμβασης μπορεί να οφείλεται στο συγκεκριμένο άτομο που την εφαρμόζει, στην προκειμένη περίπτωση στην ερευνήτρια και εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης μαθήτριας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 165). Επιπλέον, αναφορικά με τις ικανότητες κατανόησης, η περίπτωση ελέγχεται από το δάσκαλο, αφού αυτός μπορεί να αποφασίσει ποια θα είναι η σωστή απάντηση. Οτιδήποτε κάνει ο μαθητής, από το να πιάνει και να κοιτά τις κάρτες μέχρι να χαμογελά, χαρακτηρίζεται ως επικοινωνία (Δροσινού Μ., 2003).

### **Γ.5. Συμπεράσματα.**

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Προκειμένου να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν όλα τα δεδομένα που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τα πλέον έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα είναι θετικά επιβεβαιώνοντας τη σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτείται για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα συμπεράσματα που προκύπτουν αφορούν μια μελέτη περίπτωσης και δεν μπορούν να γενικευθούν, παρά μόνο να αποτελέσουν παράδειγμα μιας πολύπλευρης διερεύνησης της διδακτικής εργασίας, της μαθήτριας μελέτης και των εμπλεκόμενων ενηλίκων, ούτως ώστε να μελετηθούν και να αξιολογηθούν μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας. Εξάλλου, τα αποτελέσματα των πολυάριθμων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και πραγματοποιούνται αλλού και εδώ, δεν πρέπει να θεωρούνται οριστικά και αμετάκλητα, δεδομένου ότι

κάθε τόπος, κάθε εποχή και κάθε σχολείο απαιτεί λύσεις προσαρμοσμένες σύμφωνα με τις ειδικές τοπικές και χρονικές ερευνητικές συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση βέβαια παρ'όλο που αυτή η μελέτη περιλαμβάνει ένα μικρό δείγμα, αυτό επιτρέπει μια ανάλυση σε βάθος των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τις ΔΜΕ και το κατά πόσο λειτουργούν βοηθητικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων επιβεβαιώθηκε η συνεισφορά τους συγκρίνοντας τις μεταβολές στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών που σχετίζονται με τις γλωσσικές δεξιότητες. Διαπιστώθηκε όμως από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων η αναγκαιότητα της διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων αυτών ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι βρέθηκε μια σημαντική απόκλιση ανάμεσα στους συμμετέχοντες αναφορικά με το ρόλο και την ειδικότητα του καθενός, πράγμα που προκύπτει από τη διαφορετική προσέγγισή τους σχετικά με αυτήν τη διαφοροποίηση. Παρατηρείται λοιπόν, ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΔΜΕ στην καθημερινή τους διδακτική εργασία, αφετέρου δε είναι συμβιβασμένοι με το γεγονός ότι αυτή ακριβώς η ευελιξία του ανοιχτού πλαισίου τους δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες και το υλικό τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Από την άλλη πλευρά το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δυσκολεύεται να κατανοήσει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα αυτής της πρακτικής εφαρμογής των ΔΜΕ, και αναζητεί πιο εξειδικευμένες «λύσεις» στο πρόβλημα, αδυνατώντας πολλές φορές να χρησιμοποιήσει το πλαίσιο αυτό για τη διευκόλυνση του έργου του.

Σχετικά με το κατά πόσο το παιχνίδι βοηθάει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν ως προς τη θετική επίδραση που έχει το παιχνίδι στον προφορικό λόγο και συνηγορούν ως προς τα αναρίθμητα οφέλη του γενικότερα για την ανάπτυξη του παιδιού άρα και την ένταξή του στη σχολική κοινότητα. Μια διαφοροποίηση παρατηρείται σχετικά με τη δυσκολία της εκπαίδευσης του παιδιού στην εκμάθηση του παιχνιδιού, αφού ένα παιδί μπορεί να μην γνωρίζει πώς να παίζει, και σχετικά με την προϋπάρχουσα βάση στοιχειώδους προφορικού λόγου. Τονίζεται, επίσης η δυσκολία του ομαδικού παιχνιδιού λόγω της ανομοιογένειας των παιδιών σε μια τάξη, όπως και τα διαφορετικά αποτελέσματα που μπορεί να περιμένει κανείς ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε

παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, διαπιστώνεται μια δυσκολία στον τρόπο που μπορεί να εντάξει κανείς το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκοντας τρόπους κατάλληλους που να νοηματοδοτούν μια κατάσταση για το παιδί και να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξή του.

Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση εργασίας που αφορά το κατά πόσον το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια μπορεί να συνεισφέρει στην επικοινωνία, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι πιστεύουν ότι αναμφισβήτητα μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, εστιάζοντας στο παιχνίδι ως κίνητρο για το παιδί που το βοηθάει να αναπτύξει κώδικες επικοινωνίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη αυθόρμητης και λειτουργικής επικοινωνίας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες στοχευμένων διδακτικών προγραμμάτων, πράγμα που είναι βασική απαίτηση για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών. Υπογραμμίζεται δε η ανάγκη για μοίρασμα των σημαντικών εμπειριών που δίνουν νόημα στη ζωή και ψυχαγωγούν το παιδί με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες, όπως και όλους τους ανθρώπους. Οι δεξιότητες αυτές είναι κρίσιμες για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και αποτελούν έναν από τους βασικούς δείκτες της εκπαιδευτικής προόδου (Grove, 2009). Αποδεικνύεται επίσης πως οι διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το κείμενο μιας κοινωνικής ιστορίας συνεισφέρει ουσιαστικά στην κατανόηση και την επικοινωνία. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνεται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο σε παιχνίδια βοηθάει αρκετά τους μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα, και ότι το ημερήσιο πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό για την ένταξη, την προσαρμογή, την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αυτονομίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και τη μείωση ή ακόμα και την εξάλειψη αρνητικών συμπεριφορών της μαθήτριας με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με σχετικές μελέτες που επιχείρησαν να υποστηρίξουν την ψυχοκινητική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Παρόμοιες έρευνες που αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας κατέδειξαν τη σπουδαιότητα ενός στοχευμένου διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος με ορισμένους διδακτικούς στόχους που προκύπτουν από την συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγησή του, καθώς και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του προγράμματος.

Παρ' όλο που υπάρχει μια γενική αποδοχή της χρησιμότητας των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως ένα μέσο σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης των στόχων και της προόδου η κριτική σχετικά με αυτά τα προγράμματα δε σταματά να υφίσταται. Σύμφωνα με τον Cooper, όπως αναφέρεται στους Rose, Shevlin, Winter, O'Raw, & Zhao (2012) η ποιότητα των προγραμμάτων αυτών εξαρτάται από έναν αριθμό παραμέτρων, όπως είναι η ακρίβεια των δεδομένων της αξιολόγησης για τον ορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, η ικανότητα της αποτελεσματικής εμπλοκής γονέων και μαθητών στη διαδικασία και η πολυπλοκότητα των προγραμμάτων μέσα σε ολόκληρο το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σε ένα σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η σχολική κουλτούρα θα εξαρτηθεί από το βαθμό στον οποίο τα σχολεία αναγνωρίζουν ότι τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν προσανατολίζονται μεμονωμένα σε ατομικές περιπτώσεις παιδιών με εξειδικευμένους στόχους αλλά και στην ενθάρρυνση μιας συνεργατικής προσέγγισης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pearson, 2000).

Από τα αποτελέσματα επίσης γίνεται αντιληπτό ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλές απαιτήσεις από τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με τους Simmons & Bayliss (2007) οι προσδοκίες των δασκάλων για την πρόοδο των παιδιών με σοβαρές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες είναι χαμηλές λόγω της έλλειψης κατανόησης του προβλήματος, πράγμα που καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εξάλλου η ποιότητα της επαγγελματικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρικές έρευνες που διεξάγει μέσα στην τάξη και το σχολείο του. Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται πραγματικά για τη δουλειά του νιώθει την ανάγκη του πειραματισμού για τη διόρθωση ή τη συμπλήρωση των ατελειών του.

Τέλος, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η μελέτη είναι η επιτακτική ανάγκη μιας εις βάθος διερεύνησης όλων των παραμέτρων που εμπλέκονται με τη διδασκαλία της μαθήτριας με ψυχοκινητική καθυστέρηση και η αδιαμφισβήτητη σπουδαιότητα ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την πλέον αποτελεσματική εκπαίδευση της μαθήτριας. Η συνεισφορά της μελέτης στο πεδίο ΕΑΕ επιβεβαιώνεται βάσει των αποτελεσμάτων, αφού ευνοούνται οι μαθητές, οι γονείς και όλοι όσοι εμπλέκονται με τη διδασκαλία των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, δηλαδή εκπαιδευτικοί και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Έτσι, τα ωφέλη της έρευνας είναι πολλά εφόσον

εξετάζονται και επιβεβαιώνονται μέθοδοι και καλές πρακτικές επί του θέματος, οπότε δίνονται και οι απαραίτητες κατευθύνσεις στους δασκάλους για την εφαρμογή κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης.

### **Γ.6. Προτάσεις.**

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τα θετικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη μελέτη, προτείνεται η εν λόγω μεθοδολογία και μέθοδοι έρευνας να χρησιμοποιηθούν εκτενώς και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, όπως και γενικότερα μαθητών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ. Μ' αυτόν τον τρόπο θα επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματα σε διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών με τη συγκεκριμένη δυσκολία, ώστε να καταστούν ικανοί όλοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των μαθητών τους προσαρμόζοντας κάθε φορά τις απαιτήσεις και τη διδακτική εργασία ανάλογα με το επίπεδο, τα χαρακτηριστικά και το περιβάλλον του κάθε παιδιού. Έτσι, θα είναι εφικτή η εξαγωγή ακόμα πιο ασφαλών συμπερασμάτων για την πλέον αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

Η παρούσα μελέτη προτείνει ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες στην ειδική αγωγή σχετικά με την ανάπτυξη, την αξιολόγηση και την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ανάγκη διερεύνησης διδακτικών μεθοδολογιών και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί μεγάλη προσοχή, μιας και αυτά τα ζητήματα είναι και τα πλέον καίρια και ουσιαστικά που απαντούν στην καρδιά του προβλήματος, όταν πρόκειται για την ευαίσθητη ομάδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όλων των εμπλεκομένων επαγγελματιών του χώρου.

Καταδεικνύεται επίσης, η επιτακτική ανάγκη διερεύνησης στη διδασκαλία πιο σπάνιων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως της ψυχοκινητικής καθυστέρησης ή άλλων σπάνιων συνδρόμων, ούτως ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα πρακτικών και στρατηγικών στην εκπαίδευσή τους.

Ένα ζήτημα που έχει κινητοποιήσει το ενδιαφέρον όλων των ερευνητών και εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το ζήτημα της ένταξης. Ζητήματα που απαιτούν μεγαλύτερη διερεύνηση αφορούν την αποτελεσματική διδακτική στήριξη των παιδιών μέσα στη γενική τάξη, το ρόλο, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων

και όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών σχετικά με τη διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της ένταξης, καθώς και τις απόψεις και στάσεις των γονιών, αλλά και των ίδιων των παιδιών απέναντι στην ένταξη και το περιβάλλον που εκπαιδεύονται.

Ένα άλλο ζήτημα που επίσης θα έπρεπε να απασχολεί περισσότερο την ερευνητική κοινότητα είναι η μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή, και με ποιούς τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η αυτονομία και η ένταξή τους στην κοινωνία. Οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ένταξη των ατόμων αυτών στη σχολική κοινότητα, ενώ πραγματικά θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον οι μελέτες αυτές, όπως κάποιες μελέτες περίπτωσης, να μελετώνται σε βάθος χρόνου εξετάζοντας τη διαδικασία μετάβασης από τη σχολική στην ενήλικη ζωή. Τέτοιου είδους διαχρονικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν διεξοδικά την πολυπλοκότητα και τη δυναμική ενός φαινομένου παρέχοντας ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να επικεντρωθεί η προσοχή της έρευνας στην ειδική αγωγή σε ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, δεδομένου ότι τα δύο είδη έρευνας μπορούν να συμπληρώσουν το ένα το άλλο ενισχύοντας την εγκυρότητα της εκάστοτε έρευνας. Για να μπορέσει, λοιπόν, να προοδεύσει το πεδίο της ειδικής αγωγής, επισημαίνεται η σημασία καινοτόμων τάσεων σε μελλοντικές έρευνες και η ανάγκη διατήρησης ενός ερευνητικού πλουραλισμού που να σέβεται και να λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με τον άνθρωπο και την πολύπλοκη φύση του.

## Γ.7. Βιβλιογραφία.

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

Barisone, M. (2013). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ09"Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο Πλαίσιο της Ένταξης. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Τορίνο*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 2, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>.

Βίννικοτ, Ν. (1971). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γκιργκινούδη, Ε. (2013). Πρόγραμμα παρέμβασης σε Νήπιο με σύνδρομο Down, μια μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια του Ειδικού Νηπιαγωγείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. , Τεύχος 62, σσ. 3-13.

Canevaro, A., Lucia de Anna. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *European Journal of Disability Research* , 4, 203 - 216.

Clot, Y. (2011). *L. S. Vygotsky:le social dans la psychologie*. Στο *Γνωστικό Αντικείμενο «ΔΕΑΕ01. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία»*. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Μάρτιος 29, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD193/index.php>.

Δίπλα, Α. (2013). *Παρεμβάσεις με κοινωνικές ιστορίες. Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ04:Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα*. Ανάκτηση Ιανουάριος 27, 2013, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.

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

Δροσινού, Μ. (2003). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, πνευματική αναπηρία και βαρύ αυτισμό. *Νέα Παιδεία*. , 107, σσ. 110-132.

Δροσινού, Μ. (2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. *Εξαμηνιαία έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών "Επικοινωνία"*. , σσ. 5-20.

Δροσινού, Μ. (2005α). Σχόλιο πάνω σε έναν πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29, σσ. 69-74.

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

Δροσινού, Μ. (2006). Νοητική καθυστέρηση στο "κοινό" νηπιαγωγείο. Απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, θεωρητική ύλη*, 52, σσ. 59-67.

Δροσινού, Μ. (2012α). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο «ΕΑΕ01. Ειδική Διδακτική». Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Ιούνιος 28, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>.*

Δροσινού, Μ. (2012β). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ04. Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Φεβρουάριος 3, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.*

Δροσινού, Μ. (2013). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο ΕΑΕ08: Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Ιούνιος 28, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>.*

Δροσινού, Μ., & Κοσμετάτος, Π. (2003). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος στην λεπτή κινητικότητα. *Μαρασλειακό Βήμα*, 3, σσ. 15-22.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

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

Edmonds, C. (2012). 'Diff-ability' not 'disability': right-brained thinkers in a left-brained education system. *Nasen. Support for learning*, 27 (3), σσ. 129-135.

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



- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration? *Nasen. Support for Learning* , 24 (3), σσ. 126-132.
- Grove, N. (2009). Personal oral narratives in a special school curriculum: an analysis of key documents. *British Journal of Special Education* , 41 (1), 6-24.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. (Ε' εκδ.). Αθήνα.
- Kirby, A., Sugden, D., & Edwards, L. (2010). Developmental co-ordination disorder (DCD): more than just a movement difficulty. *Nasen. Journal of Research in Special Educational Needs* , 10 (3), σσ. 206-215.
- Μαγκούτη, Ζ. (2012). Διαφοροποίηση διδασκαλίας γλωσσικού μαθήματος. Μια μελέτη περίπτωσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* , 56, σσ. 10-26.
- Menghini, D., Constanzo, F., & Venuti, P. (2014). Conoscere, osservare e valutare. Στο F. Zambotti, (επιμ.) *Disabilita intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide Erickson, Conoscere, intervenire, riflettere e collaborare* (σσ. 20-52). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ντόμπρου, Β. (2012). Προβληματισμοί και προβλήματα με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* , τεύχος 56, σσ. 47-54.
- Pearson, S. (2000). The relationship between school culture and IEPs. *British Journal of Special Education* , 29 (3), σσ. 145-149.
- Rose, R., Howley, M., Fergusson, A., & Jament, J. (2009). Mental health and special education needs: exploring a complex relationship. *British Journal of Special Education* , 36 (1), σσ. 3-8.
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O'Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. *British Journal of Special Education* , 39 (3), 110-116.
- Ruggerini, C., & Manzotti, S. (2014). Conoscere, osservare e valutare. Στο F. Zambotti, (επιμ.) *Disabilita intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide Erickson, Conoscere, intervenire, riflettere e collaborare* (σσ. 20-52). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Σούλης, Σ. (2005). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Simmons, B., & Bayliss, P. (2007). The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties: is segregation always best? *British Journal of Special Education* , 34 (1), σσ. 19-24.

Soro, G., & Graziano, L. (2013). *Music, Anthropology and bio-psycho-sociological approach to "Presence" in the human species*. Torino, Italy: Universita degli Studi di Torino.

Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2 - 7 χρόνων*. Αθήνα: Σαβάλλα.

Χρηστάκης, Κ. (2011α). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. Τόμος Α'). Αθήνα: Διάδραση.

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

Zambotti, F. (2014). *Disabilita intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide Erickson, Conoscere, intervenire, riflettere e collaborare*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Zambotti, F., & Ruggerini, C. (2014). *Conoscere, osservare e valutare*. Στο F. Zambotti, (επιμ.) *Disabilita intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide Erickson, Conoscere, intervenire, riflettere e collaborare* (σσ. 20-52). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

## Γ.8. Παραρτήματα.

3<sup>η</sup> φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος στα γλωσσικά μαθήματα.

|  |  |                        |  |            |               |
|--|--|------------------------|--|------------|---------------|
| Στοιχεία μαθητή  |  |                        | Διδακτικός στόχος:   |            |               |
| Όνομα Ε.Γ.   |  |                        | Να βάζει το καλαμάκι στο χυμό της και να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".   |            |               |
| Τάξη φοίτησης Κατώτερη Βαθμίδα εξάμηνο α'                            |  |                        | Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης   |            |               |
| Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο - τάξη)                                    |  |                        | Ημ. έναρξης:   | Ημ. λήξης: | Διάρκεια      |
| Ανάγνωση - Γραφή   | Κατανόηση                                      | Μαθηματικά             | 25/11/2013   | 20/02/2014 | 9 παρεμβάσεις |
| α' εξάμηνο παιδ. σταθ  | α' εξάμηνο παιδ. σταθ                          | α' εξάμηνο παιδ. σταθ  | Αυτοαξιολόγηση(παιδαγωγικός αναστοχασμός):   |            |               |
| Ηλικία: 8 ετών   |  |                        | Τι προσδοκώ να πάει καλά: Περιμένω να ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό η λεπτή κινητικότητά της, όπως και η επικοινωνία - αλληλεπίδρασή της.  |            |               |
| Παρέμβαση ειδικής αγωγής Ειδικό Σχολείο                              |  |                        | Τι εικάζω ότι δε θα πάει καλά: Υποθέτω πως δε θα καταφέρει να εκτελέσει όλες τις δραστηριότητες χωρίς καθοδήγηση, γι' αυτό και έχω ορίσει τη μέτρια αυτονομία ως κριτήριο επιτυχίας. |            |               |
| ΔΙΑΓΝΩΣΗ: σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση<br>Γνωμάτευση ΚΕΔΔΥ (2012) |  |                        | Τι θα πρέπει να τροποποιήσω: Ενδεχομένως να χρειαστεί να επιμείνω σε ορισμένα βήματα που πιθανόν να δυσκολευτεί και αν δεν τα καταφέρνει να τα τροποποιήσω ή να τα εμπλουτίσω.       |            |               |
| Υλικά  |  |                        | ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες  |            |               |
| Βιβλιοτετράδια   | Βιβλία και αναλώσιμα                           | Ηλεκτρονικά            | 1 <sup>ο</sup> Βήμα:   |            |               |
| Προφορικός Λόγος - κάρτες  | Ψαλίδι - μαρκαδόρους - αλουμινόχαρτο - ξυλάκια | Υπολογιστής            | α) Να φτιάχνει κολλάζ ομαδικά με διάφορα προϊόντα τα οποία μπορούμε να πιούμε με το καλαμάκι.<br>β) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".                                       |            |               |
| ψυχοκινητικότητα   | Χαρτιά Α4- Ντοσιέ Α4                           | Ψηφιακή Μηχανή         | 2 <sup>ο</sup> Βήμα:   |            |               |
| Νοητικές ικανότητες  | Άλμπουμ φωτογραφικό                            | Ραδιόφωνο - Κασετόφωνο | α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>β) Να τρυπάει με ξύλινα καλαμάκια αλουμινόχαρτο σε παπουτσόκουτο.   |            |               |
| Συναισθηματική οργάνωση  | Κόλλα- πλαστικοποιητή                          | Κινητό τηλέφωνο        | 3 <sup>ο</sup> Βήμα:   |            |               |
| Παραμύθια  | Καλαμάκια -                                    | Φωτογραφικό            | α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>β) Να τρυπάει με μεγάλα πλαστικά καλαμάκια φελιζόλ σε   |            |               |

|   |                                      |             |           |   |  |
|---|--------------------------------------|-------------|-----------|---|--|
|   | περιοδικά<br>φυλλάδια<br>χαρτόνι     | -<br>-<br>- | άλμπουμ   |   | παπουτσόκουτο.   |
|   | Βέλκρον-<br>φελιζόλ<br>παπουτσόκουτα |             | Εκτυπωτή  |   | <b>5<sup>ο</sup> Βήμα:</b><br>α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>β) Να τρυπάει με μικρά πλαστικά καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.   |
|   | Κουτί από χυμό                       |             | Διαδίκτυο |   | <b>6<sup>ο</sup> Βήμα:</b><br>α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>β) Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες (παπουτσόκουτο).  |
|   |                                      |             |           |   | <b>7<sup>ο</sup> Βήμα:</b><br>α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>β) Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες τρυπώντας μαζί και αλουμινόχαρτο σε παπουτσόκουτο.  |
|   |                                      |             |           |   | <b>8<sup>ο</sup> βήμα:</b><br>α) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>β) Να βάζει το καλαμάκι στην τρύπα ενός άδειου χυμού.   |
|   |                                      |             |           |   | <b>9<sup>ο</sup> βήμα:</b><br>α) Να βλέπει σε άλμπουμ φωτογραφίες με τη διαδικασία που πρέπει να κάνει για πιει το χυμό της.<br>β) Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι".<br>γ) Να βάζει το καλαμάκι στην τρύπα για να πιει το χυμό της. |
| <b>Κριτήρια επιτυχίας</b>   |                                      |             |           | <b>Αμοιβή</b>   |  |
| Χρόνος: <b>9 παρεμβάσεις</b>  |                                      |             |           | Λεκτική: «Μπράβο Ε.»!   |  |
| Συχνότητα επιτυχίας: 9/9 φορές  |                                      |             |           | Υλική: Της δίνεται η δυνατότητα μετά από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια να παίξει με μουσικό - ηχητικό παιχνίδι.                                       |  |
| Ολοκλήρωση: <b>9/9 φορές</b>  |                                      |             |           |   |  |
| Αυτονομία: με μικρή βοήθεια   |                                      |             |           |   |  |
| <b>Συμπεριφορά</b><br>Να ενισχυθεί η λεπτή κίνηση της μαθήτριάς με σκοπό την αυτοεξυπηρέτησή της, καθώς και η επικοινωνία - αλληλεπίδρασή της με τους γύρω της. |                                      |             |           | Αξιολόγηση<br>Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (βιβλιοτετράδιο)<br>Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο)<br>Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης |  |

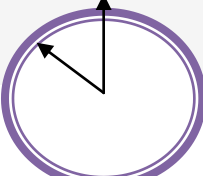
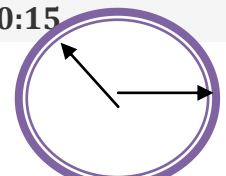

## Έκτη διδακτική παρέμβαση: 6<sup>ο</sup> βήμα

Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας  
Ψυχοκινητικότητα


Εμπέδωση-στοχευμένες δραστηριότητες στον προφορικό λόγο: Να κατανοεί λεκτικές εντολές


|   |        |       |       |   |             |      |
|---|--------|-------|-------|---|-------------|------|
| Φωτογραφία<br>Αγαπημένο<br>αντικείμενο  | Σήμερα | είναι | Τρίτη | 4 | Φεβρουαρίου | 2014 |
|  |        |       |       |   |             |      |

|   |        |       |       |   |             |      |
|---|--------|-------|-------|---|-------------|------|
| Φωτογραφία<br>Αγαπημένο<br>αντικείμενο  | Σήμερα | είναι | Τρίτη | 4 | Φεβρουαρίου | 2014 |
|  |        |       |       |   |             |      |

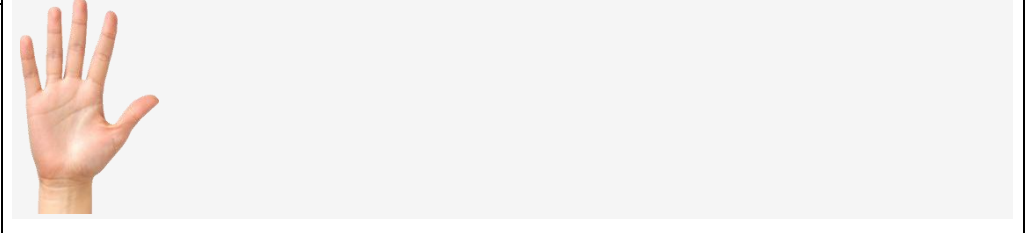
|  |  |   |
|--|--|---|
| Χρόνος έναρξης   | Χρόνος λήξης   | Διάρκεια ολοκλήρωσης:<br>15 λεπτά   |
| ζωγραφίστε το ρολόι <b>10:00</b>   | ζωγραφίστε το ρολόι <b>10:15</b>   | ζωγραφίστε το ρολόι <b>15 λεπτά</b>   |
|  |  |  |

Να κατανοεί την εντολή "πάρε το καλαμάκι". Της δίνεται καλαμάκι και μαρκαδόρος και πρέπει να διακρίνει ποιο είναι το καλαμάκι και να το πάρει μετά από λεκτική εντολή.









Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες .





Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων

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

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

**Τι πήγε καλά:** Η μαθήτριά έπιανε ένα ένα τα καλαμάκια και τα τοποθετούσε στις τρύπες με μικρή βοήθεια, όποτε χρειαζόταν, από τον αγκώνα. Είχε αρκετά καλή συγκέντρωση.

**Τι να διαφοροποιήσω:** Θα προχωρήσω στο επόμενο βήμα βάζοντας αλουμινόχαρτο κάτω από τις τρύπες για μεγαλύτερη αντίσταση.

## Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

### Κατανοώντας την εντολή "πάρε το καλαμάκι"






Τη δασκάλα μου τη λένε κυρία Βάσω.

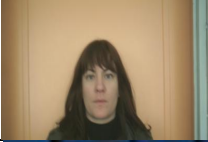
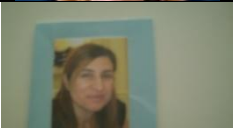





Όταν η κυρία Βάσω μου λέει να πάρω το καλαμάκι  
θα προσπαθήσω να πάρω το καλαμάκι για να το βάλω στο χυμό μου!



## Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

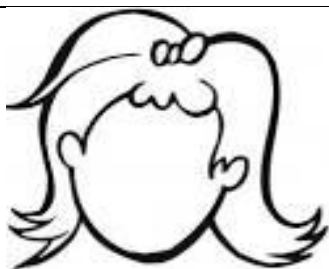
|  |   |                                     |                          |
|--|---|-------------------------------------|--------------------------|
| 1 <sup>η</sup> ερώτηση: Πού είναι η Ε.Γ; |   |                                     |                          |
| 1 <sup>η</sup><br>απάντηση               |  | <input checked="" type="checkbox"/> |                          |
| 2 <sup>η</sup><br>απάντηση               |  |                                     | <input type="checkbox"/> |
| 3 <sup>η</sup><br>απάντηση               |  |                                     | <input type="checkbox"/> |

|   |   |                                     |                          |
|---|---|-------------------------------------|--------------------------|
| 2 <sup>η</sup> ερώτηση: Πού είναι η κυρία Βάσω; |   |                                     |                          |
| 1 <sup>η</sup><br>απάντηση                      |  | <input checked="" type="checkbox"/> |                          |
| 2 <sup>η</sup><br>απάντηση                      |  |                                     | <input type="checkbox"/> |
| 3 <sup>η</sup><br>απάντηση                      |  |                                     | <input type="checkbox"/> |

|  |   |                                     |                          |
|--|---|-------------------------------------|--------------------------|
| 3 <sup>η</sup> ερώτηση: Πού είναι το καλαμάκι; |   |                                     |                          |
| 1 <sup>η</sup><br>απάντηση                     |  | <input checked="" type="checkbox"/> |                          |
| 2 <sup>η</sup><br>απάντηση                     |  |                                     | <input type="checkbox"/> |
| 3 <sup>η</sup><br>απάντηση                     |  |                                     | <input type="checkbox"/> |



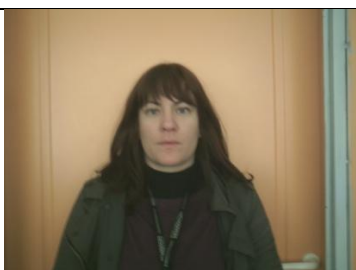
## Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική



Εικ. 1: Η μαθήτρια Ε.Γ.



Εικ. 2: καλαμάκι

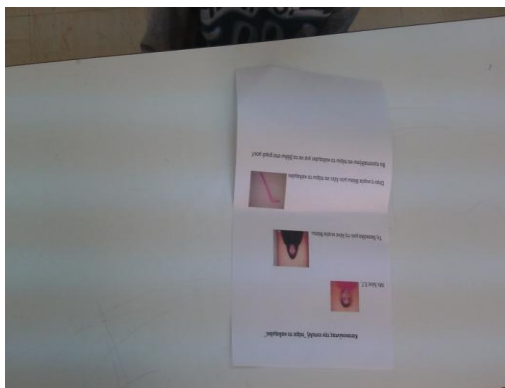


Εικ. 3: Κυρία Βάσω

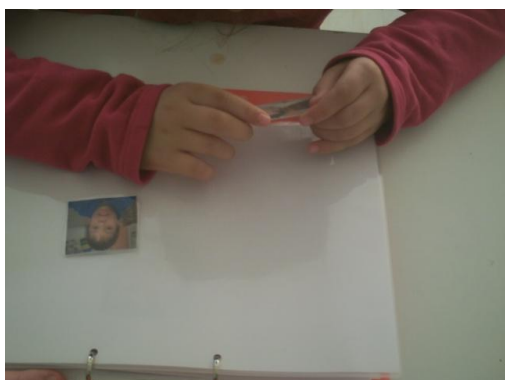
### Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

| Ερωτήσεις και ονόματις<br>καμένου αποστήρας | Θετικές Απαντήσεις από την 1 <sup>η</sup><br>15επτη δοκιμοσία<br>πυρέβωσης | Θετικές Απαντήσεις από<br>την 2 <sup>η</sup> 15επτη<br>δοκιμοσία πυρέβωσης | Θετικές Απαντήσεις από<br>την 3 <sup>η</sup> 15επτη<br>δοκιμοσία πυρέβωσης | Θετικές Απαντήσεις από<br>την 4 <sup>η</sup> 15επτη<br>δοκιμοσία πυρέβωσης | Θετικές Απαντήσεις από<br>την 5 <sup>η</sup> 15επτη<br>δοκιμοσία πυρέβωσης |
|---|--|--|--|--|--|
| 1 <sup>η</sup> ερώτηση                      | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
| 2 <sup>η</sup> ερώτηση                      |  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
| 2 <sup>η</sup> ερώτηση                      | ✓  |  | ✓  | ✓  | ✓  |

## ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΑΔΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ



Εικ 1: Η μαθήτρια ακούει και βλέπει την κοινωνική ιστορία



Εικ.2: Η μαθήτρια επιλέγει τη φωτογραφία της



Εικ. 3: Η μαθήτρια επιλέγει τη φωτογραφία της δασκάλας της



Εικ. 4: Η μαθήτρια επιλέγει το καλαμάκι μετά από προφορική ερώτηση

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ



**Εικ. 1: 2<sup>ο</sup> Βήμα – Να τρυπάει με ξύλινα καλαμάκια αλουμινόχαρτο σε παπουτσόκουτο.**



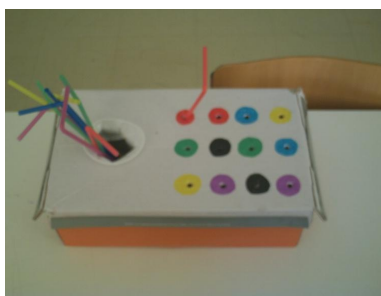
**Εικ. 2: 3<sup>ο</sup> Βήμα: Να τρυπάει με ξύλινα καλαμάκια φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.**



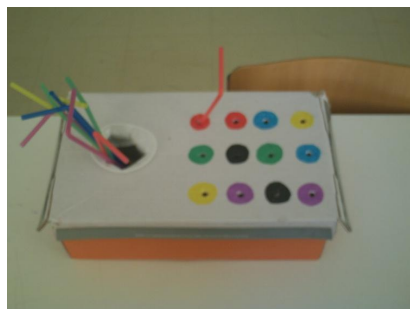
**Εικ. 3: 4<sup>ο</sup> Βήμα: Να τρυπάει με μεγάλο πλαστικό καλαμάκι φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.**



**Εικ. 4: 5<sup>ο</sup> Βήμα: Να τρυπάει με μικρό πλαστικό καλαμάκι φελιζόλ σε παπουτσόκουτο.**



**Εικ. 5: 6<sup>ο</sup> Βήμα: Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες .**



**Εικ. 6: 7<sup>ο</sup> Βήμα: Να βάζει καλαμάκια σε τρύπες τρυπώντας μαζί και αλουμινόχαρτο.**



**Εικ. 7: 8<sup>ο</sup> Βήμα: Να βάζει το καλαμάκι στην τρύπα ενός άδειου χυμού.**



**Εικ. 8: 9<sup>ο</sup> Βήμα: Να βλέπει σε άλμπουμ φωτογραφίες με τη διαδικασία που πρέπει να κάνει για να πει το χυμό της και να βάζει το καλαμάκι στην τρύπα για να πει το χυμό της.**