



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



Universita 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

Μπαρμπαγιάννη Σ. Μαργαρίτας

Διπλωματούχου Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του  
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2007

**«Διδασκαλία γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο ειδικό νηπιαγωγείο  
με έμφαση την περίπτωση μικροκεφαλίας»**

**«L'insegnamento delle competenze linguistiche e comunicative nella scuola materna  
speciale con enfasi sul caso di microcefalia»**

**«Teaching language and communication skills in kindergarten with special  
educational needs emphasizing on case of microcephaly»**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:** Μαρία Δροσινού, Επίκουρος Καθηγήτρια

Μαρκαντωνάτος Ανδρέας,

Πρόεδρος του Τμήματος Φιλολογίας

**Καλαμάτα, Αύγουστος 2014**

Copyright © Μαργαρίτα Σ. Μπαρμπαγιάννη, 2014

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All rights reserved

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠ/ΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΟΥΣ.

Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Βεβαιώνω ότι η παρούσα διπλωματική εργασία είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά και όπου απαιτείται έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας

Υπογραφή:

## Η Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

---

Μαρία Δροσινού, Επίκουρος Καθηγήτρια

---

Μαρκαντωνάτος Ανδρέας, Καθηγητής

---

## **Περίληψη**

**Εισαγωγή:** Στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία μελετήθηκε η συμβολή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και λόγου. Μέσα από την καταγραφή συμμετοχικών παρατηρήσεων και της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης μια μαθήτρια με μικροκεφαλία καταφέρνει να βελτιώσει την αδρή και λεπτή της κινητικότητα και μέσα από αυτό να αποκτήσει γνώση του σώματος και της λειτουργικότητάς της ώστε να βρει τρόπους να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα.

**Σκοπιμότητα:** Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιπέδων ανάπτυξης των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθήτρια που φοιτά σε ειδικό νηπιαγωγείο της περιφέρειας με διάγνωση «μικροκεφαλία, κορμική υποτονία και καθυστέρηση τόσο των κινητικών όσο και των λεκτικών δεξιοτήτων». Το διδακτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας και της λεπτής κινητικότητας.

**Μεθοδολογία:** Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν μεικτή. Βασίστηκε κατά μείζονα λόγο στην συμμετοχική παρατήρηση. Εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσαν τα Πρωτόκολλα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης με την μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με μικροκεφαλία ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση (από 30.10.2013- 2.5.2014) και διήρκησε 495 ώρες σε ειδικό νηπιαγωγείο της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Η μελέτη διήρκησε 8 μήνες με καθημερινή διαπροσωπική επαφή και 99 πρωτόκολλα παρατήρησης, παρέμβασης και 5 πρωτόκολλα πειράματος διδακτικών διαφοροποιήσεων.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση), το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής μετά από προφορική συναίνεση. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων.

**Αποτελέσματα:** Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που σχεδιάστηκαν για την ανάπτυξη της περιοχής της ψυχοκινητικότητας έδειξαν σημαντικές αλλαγές στην

αλληλεπίδραση και την ανταπόκριση μαθήτριας χωρίς προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια των 8 μηνών που διήρκησε το πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2013- 2014.

**Συμπεράσματα:** Φάνηκε ότι το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και βασίστηκε στις αρχές του ΠΑΠΕΑ μπορεί να υποστηρίξει παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας όταν το πρόγραμμα είναι Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό.

**Λέξεις- κλειδιά:** Μικροκεφαλία, επικοινωνία, διαταραχή λόγου, ψυχοκινητικότητα, αδρή και λεπτή κινητικότητα.

## **ABSTRACT**

**Introduction:** In this Dissertation, we investigated the contribution of Targeted Individual Structured Program of Special Education (SADEPEAE) develop language and communication skills for pupils with speech and communication problems. Through recording participatory observation and informal educational assessment a student with microcephaly manages to improve the coarse and fine motility and through it to gain knowledge of the body and its functionality to find ways to express thoughts and feelings.

**Purpose of the study:** The purpose of this study was to investigate the levels of development of communication and language skills in a student who study at a special kindergarten in Greek region and diagnosed "microcephaly, body hypotonia and delayed both motor and verbal skills." The curriculum was structured with learning activities in the area of movement and psychology skills concretely in development of gross motor and fine motor.

**Methodology:** The methodology of the survey were mixed and based on participant observation. Tools for collecting qualitative data were the Protocols Daily Internships. The mpde and time of employment with the case study of a female student with microcephaly identified with the practice (30.10.2013- 05/02/2014) and lasted 495 hours in a special kindergarten school in Peloponnese region. The study lasted 8 months with daily interpersonal contact and 99 protocols of observation, intervention and five protocols experiment teaching variations.

Also used an anonymous self-administered questionnaire (5 questions of each case), which was constructed for the purposes of this study and supplemented by regular teachers and special education after oral consent. The data have been processed by the method of multiple analyzes.

**Results:** The learning readiness activities designed to develop the region psychokinitikotitas showed significant changes in the interaction and response schoolgirl free speech during the eight months that lasted the program during the school year 2013 to 2014.

**Conclusions:** It appeared that the program is designed and based on the principles of popes can support children who have speech and communication problems when the program is structured and Targeted Individual Membership.

**Key words:** Microcephaly, communication, speech disorder, psychokinitikotita, coarse and fine mobility.

## **RIASSUNTO**

**Introduzione:** In questa tesi, abbiamo studiato il contributo di Targeted Individual Membership strutturato programma di istruzione speciale (SADEPEAE) sviluppare le competenze linguistiche e di comunicazione per gli alunni con problemi di linguaggio e di comunicazione. Attraverso la registrazione osservazione partecipata e valutazione educativa informale uno studente con microcefalia riesce a migliorare la motilità grossolana e fine e attraverso di essa di acquisire la conoscenza del corpo e la sua funzionalità per trovare il modo di esprimere pensieri e sentimenti.

**Fattibilità:** Lo scopo di questo studio era di indagare i livelli di sviluppo di comunicazione e competenze linguistiche in uno studente che frequenta una scuola materna regione specialista diagnosticato "microcefalia, ipotonia e ritardo kormiki sia abilità motorie e verbali." Il curriculum è stato progettato con attività di apprendimento nel campo della preparazione psychokinitikotitas cioè lo sviluppo di motore lorda e motorio.

**Metodologia:** La metodologia dell'indagine sono stati mescolati. Fortiori basata sull'osservazione partecipante. Strumenti per la raccolta di dati qualitativi sono stati gli stage protocolli giornalieri. Il modo e il tempo di lavoro con il caso di studio di una

studentessa con microcefalia identificato con la pratica (di 30.10.2013- 2014/05/02) e durato 495 ore in una regione del Peloponneso scuola materna speciale. Lo studio è durato 8 mesi con quotidiano contatto interpersonale e 99 protocolli di osservazione, intervento e cinque varianti di insegnamento esperimento protocolli.

Utilizzato anche un questionario anonimo autosomministrato (5 domande per ogni caso), che è stato costruito per gli scopi di questo studio e integrato da insegnanti regolari e l'educazione speciale dopo un consenso orale. I dati sono stati trattati con il metodo di analisi multiple.

**Risultati:** Le attività di prontezza di apprendimento volte a sviluppare le psychokinitikotitas regione hanno mostrato cambiamenti significativi nella interazione e risposta studentessa libertà di parola negli otto mesi che durò il programma durante l'anno scolastico 2013-2014.

**Conclusioni:** è emerso che il programma è stato progettato e basato sui principi dei papi in grado di supportare i bambini che hanno problemi di linguaggio e di comunicazione quando il programma è strutturato e mirato a livello individuale Adesione.

**Termini chiave:** microcefalia, comunicazione, disturbi del linguaggio, psychokinitikotita, grossolani e di mobilità multa.



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Εισαγωγή.....	12
Α' ΜΕΡΟΣ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	14
Η εικόνα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση .....	14
Η μέτρηση της νοημοσύνης.....	17
Ταξινόμηση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών με κριτήριο τη γνωστική τους εξέλιξη.....	18
Ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	19
Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	23
Η περίπτωση της μικροκεφαλίας .....	23
Ο εγκέφαλος.....	23
Τι είναι μικροκεφαλία.....	25
Η ψυχοκινητικότητα παιδιού με μικροκεφαλία.....	26
Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθήτρια με μικροκεφαλία.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	29
Η ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.....	29
Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία .....	29
Τρόποι ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και προγράμματα πρώιμης και έγκαιρης παρέμβασης .....	32
Η επικοινωνία παιδιού με νοητική καθυστέρηση .....	38
Σκοπός:.....	40
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	40
Β' ΜΕΡΟΣ .....	41
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41

Θεωρητική τεκμηρίωση της μεθοδολογίας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης...	41
Ερευνητικά Εργαλεία – Το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης .....	44
Τα εργαλεία της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	45
Μεθοδολογία της παρατήρησης σε παιδί με μικροκεφαλία .....	45
A. Περιγραφή ποιοτικών δεδομένων μελέτης περίπτωσης παιδιού με μικροκεφαλία .....	46
Μελέτη περίπτωσης .....	46
1 <sup>η</sup> Φάση: Συστηματική εμπειρική παρατήρηση.....	48
2 <sup>η</sup> Φάση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΛΕΒΔ - ΔΜΕ, ΛΕΒΔ - ΠΑΠΕΑ, ΛΕΒΔ - γενικές μαθησιακές δυσκολίες, ΛΕΒΔ - ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) .....	49
3 <sup>η</sup> Φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος .....	51
4 <sup>η</sup> Φάση: Υλοποίηση διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη μαθήτριας με μικροκεφαλία στο ειδικό νηπιαγωγείο.....	53
5 <sup>η</sup> φάση: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη μαθήτριας με μικροκεφαλία στο ειδικό νηπιαγωγείο .....	53
Μεσοπρόθεσμο και Μακροπρόθεσμο Πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	54
Συνεντεύξεις.....	56
B. Περιγραφή ποσοτικών δεδομένων μελέτης περίπτωσης παιδιού με μικροκεφαλία .....	56
Ερωτηματολόγιο .....	56
Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα.....	58
Κοινωνικές ιστορίες.....	58
Γ. Περιορισμοί και αδυναμίες της μελέτης.....	59
Γ' ΜΕΡΟΣ .....	61
Αποτελέσματα έρευνας.....	61
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Οι μεταβολές στην επικοινωνία .....	62
Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) μαθησιακής ετοιμότητας.....	62

Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) .....	64
Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	66
Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	68
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Οι μεταβολές στην ψυχοκινητικότητα .....	69
Αρχική παρατήρηση ΕΔΑ.....	70
Ενδιάμεση παρατήρηση ΕΔΑ .....	84
Τελική παρατήρηση ΕΔΑ - Πρωτόκολλα πειράματος .....	88
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Οι μεταβολές στη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού .....	92
Ερωτηματολόγια – Ανάλυση – Γραφήματα: Οι μεταβολές στη συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού .....	92
Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα: η μεταβολή στη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού .....	104
Συνεντεύξεις: Οι μεταβολές στη συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού .....	105
Συζήτηση.....	107
Προτάσεις .....	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	110

## Εισαγωγή

«Διδασκαλία γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο ειδικό νηπιαγωγείο με έμφαση την περίπτωση της μικροκεφαλίας»

Μία από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η επικοινωνία. Η λεκτική, αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία ενός ανθρώπου είναι το μέσο έκφρασης και ανταλλαγής μηνυμάτων, πληροφοριών, σκέψεων και συναισθημάτων μέσω της ομιλίας, της κίνησης, της εικόνας ή ακόμα και της συμπεριφοράς. Η μη λεκτική επικοινωνία καλύπτει πάνω από το 90% της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας. Τα μηνύματα που μεταφέρονται με τη μη λεκτική επικοινωνία, είναι κυρίαρχα για την δημιουργία εντυπώσεων της εικόνας του εαυτού μας. Δεδομένου λοιπόν, ότι κάθε μαθητής έχει τον δικό του μοναδικό τρόπο επικοινωνίας με τους γύρω του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να τον βοηθήσει να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και επιθυμίες του μαθητή, να σεβαστεί με αυτόν τον τρόπο στη διαφορετικότητά του (Wainwright, 1999).

Τα περισσότερα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία οδηγούνται αναπόφευκτα σε κοινωνική απομόνωση. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, γνωρίζοντας ότι διδάσκοντας δεξιότητες γλώσσας και επικοινωνίας ασκούν έργο κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης, έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εξοικείωση της εικόνας της αναπηρίας με τον κοινωνικό περίγυρο. Γι αυτό εξάλλου καλούνται μέσα από τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων να δώσουν την ευκαιρία στα άτομα με δυσκολίες στην επικοινωνία, να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Συγγραφείς οι οποίοι ερεύνησαν τη δημοσιευμένη βιβλιογραφία, καταλήγουν στο ότι αποτελεσματικές παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους με νοητική καθυστέρηση σχετίζονται με την πρόληψη, τη νοσηλεία, την φαρμακευτική αγωγή, υποστήριξη στο σπίτι, υποστήριξη σε ομάδες (Burns, Hoagwood, Mrazek, 1999). Μέσα από τις τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι η μουσικοθεραπεία, η μουσικοκινητική αγωγή, η θεραπευτική ιππασία, η χοροθεραπεία, η θεραπευτική κολύμβηση και άλλα, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν την επικοινωνία τους με μαθητές με τυπική ανάπτυξη και με μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας.

Καταλήγουμε λοιπόν στο ότι εφόσον ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών έρχεται αντιμέτωπο με ερεθίσματα του περιβάλλοντός κινητοποιώντας ικανότητες οι οποίες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει προγράμματα μαθησιακής ετοιμότητας και με τον τρόπο αυτό να προσαρμόσει τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών παρά τη βιολογική τους ωριμότητα. Η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική εξάσκηση. Είναι λοιπόν σαφές ότι η μαθησιακή ετοιμότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Το επίπεδο ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας είναι πιθανό να έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή γι' αυτό απαιτείται να υποστηριχθεί με κατάλληλα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα. (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσάμαλος, Χρηστάκης, 2009). Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για το σκοπό αυτό, προάγοντας την συναισθηματική οργάνωση, τις νοητικές ικανότητες, τον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα του παιδιού. Η ψυχοκινητικότητα και πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας θα μπορούσε να είναι ένας τρόπος να προάγουμε την αυτονομία και τη μαθησιακή διαδικασία στον ανώτερο βαθμό κινητικής επίδοσης και έκφρασης.

Μέσα από τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να βοηθηθούν ώστε να αναπτυχθούν και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έρχονται καθημερινά αντιμέτωπα με προβλήματα λόγω της ανεπάρκειας των γνωστικών λειτουργιών τους. Ένα παιδί με μικροκεφαλία και περιορισμένες αρκετά τις επικοινωνιακές και γλωσσικές του δεξιότητες όπως βλέπουμε παρακάτω προσπαθεί μέσα από δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας να αποκτήσει τη γνώση του σώματός του και της λειτουργικότητάς του και μέσα από αυτό να βρει τον δικό του τρόπο και κώδικα επικοινωνίας.

# Α' ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Νοητική καθυστέρηση

#### Η εικόνα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια ετερογενή μάζα πληθυσμού στην οποία περιλαμβάνονται παιδιά με ποικιλία αναπτυξιακών αναπηριών και χρόνια νοσήματα. Συνήθως τα παιδιά αυτά επισκέπτονται διάφορους ειδικούς σε θέματα υγείας (π.χ. νευρολόγους, καρδιολόγους, ορθοπεδικούς) και άλλους εξειδικευμένους επαγγελματίες (π.χ. φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, διαιτολόγους) και χρήζουν παρακολούθησης ειδικών σχολείων στα οποία έχουν ληφθεί μέτρα που να εξασφαλίζουν τόσο την ασφάλεια όσο και την εκπαίδευσή τους. Τα παιδιά λοιπόν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν κάποια ελαττώματα, βλάβες και ανεπάρκειες σε ότι αφορά τα αισθητήρια όργανα και το συντονισμό των κινήσεων σε μεγαλύτερη συχνότητα απ' ότι τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Η νοητική ανάπτυξή τους, ανάλογα με το βαθμό της καθυστέρησής τους είναι βραδεία ή ελλιπής. Παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συχνά δεν μπορούν να επιλέξουν κατάλληλους τρόπους επίλυσης καθημερινών προβλημάτων λόγω της ανεπάρκειας γνωστικών λειτουργιών τους. Έτσι, δεν ικανοποιούν βασικές μαθησιακές και κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες και γίνονται αντικείμενο χλεύης και εμπαιγμού από το περιβάλλον. Επομένως, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο περιβάλλον και τη μάθηση, μειωμένο αυτοσυναίσθημα, άγχος, ανησυχία, ευερεθιστικότητα, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη και επιθετικότητα. Όσο ο δείκτης νοημοσύνης μειώνεται, τόσο τα συμπτώματα γίνονται εντονότερα (Χρηστάκης, 2002). Σημαντικό χαρακτηριστικό του συνδρόμου, είναι η ήπια – μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη, ο συλλογισμός και άλλες νοητικές ικανότητες διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα σημαντικό βαθμό καθορίζουν το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Συνεπώς, η καλή

λειτουργία τους είναι κύρια προϋπόθεση στη διαδικασία της μάθησης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το τελικό προϊόν της. Έτσι, η νοημοσύνη πρέπει να εξετάζεται μέσα από την πολλαπλή ανάπτυξη στη μουσική, στα μαθηματικά, στην γλώσσα, στο συναίσθημα, στις κοινωνικές σχέσεις (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσάμαλος & Χρηστάκης, 2009).

Η διανοητική καθυστέρηση είναι μια κατάσταση που έχει ιατρικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Χαρακτηρίζεται από περιορισμένες επιδόσεις που οφείλονται σε σημαντικά προβλήματα περιορισμού της ευφυΐας και προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ατόμου. Συνεπάγεται επίσης μια κοινωνική κατάσταση η οποία μπορεί να αντιπροσωπεύει μεγαλύτερη αναπηρία από αυτή της ίδιας της νοητικής καθυστέρησης. Οι παράμετροι επάρκειας του κάθε ατόμου είναι πολυπαραγοντικές και πολλαπλές. Ανεξάρτητα από το επίπεδο των επιδόσεών του, οι ικανότητες κάθε παιδιού επηρεάζονται από τη συγκρότηση και το στάδιο ωρίμανσης του νευρικού συστήματος και από τη φύση και την ποιότητα των εμπειριών της ζωής του. Η καθυστέρηση των αναμενόμενων ικανοτήτων ανάλογα με την ηλικία του παιδιού είναι το κύριο σύμπτωμα της νοητικής καθυστέρησης (Arvin, 1999). Η έννοια της νοητικής καθυστέρησης περιλαμβάνεται σε πολλούς ορισμούς και ίσως κανένας δεν είναι αποδεκτός σε παγκόσμια κλίμακα, πράγμα το οποίο δείχνει την πολυπλοκότητα του θέματος. Έχει ερμηνευτεί με διάφορους όρους κυρίως ψυχολογικούς, ιατρικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται έναν ορισμό ο οποίος αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που είναι κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης. Αν και είναι δύσκολο λοιπόν να αποσαφηνίσουμε τον όρο «νοητική καθυστέρηση», ένας πρώτος δόκιμος ορισμός της νοητικής καθυστέρησης που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε από τον ιατρό Tredgold. Αυτός ορίζει τη νοητική καθυστέρηση ως «μια κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης τέτοιου βαθμού και είδους, ώστε να μη μπορεί το άτομο να προσαρμοστεί στο συνηθισμένο περιβάλλον του και να ζει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο, προστασία και βοήθεια των συνανθρώπων του». Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο ορισμό η νοητική καθυστέρηση «είναι μια παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής» (Σταύρου, 2002).

«Οι μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό, προσλαμβάνουν

περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη και τη μνήμη, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων και έχουν δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών και της γνώσης που τους παρέχεται. Έχουν συνήθως δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και τη λεπτή κινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και παρουσιάζουν συχνά χαμηλή αυτοαντίληψη και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες» (Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια Νοητική Καθυστέρηση, 2004).

Στην πλειονότητά τους, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο) και υποστηρίζονται από ειδικούς παιδαγωγούς, από ειδικό επιστημονικό προσωπικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες, ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσιάζει. Ο όρος ειδική αγωγή περιλαμβάνει μια σειρά κατηγοριών, καθεμιά από τις οποίες θέλει τη δική της εξειδικευμένη ανάλυση (Δροσινού, 2012). Οι διαφορές που υπάρχουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης είναι πολύ μεγαλύτερες από αυτές που υπάρχουν σε ένα επαγγελματικό και γενικό λύκειο της γενικής εκπαίδευσης.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν κάποια μαθησιακά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τη δυσκολία διάκρισης ομοιοτήτων και διαφορών, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται αρκετά να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες, έννοιες χώρου, χρόνου, βάθους, και όσον αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα, αργούν να αποκτήσουν αυτή τη δεξιότητα ανάλογα με το βαθμό νοητικής αναπηρίας τους (Χρηστάκης, 2011).

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR, η νοητική καθυστέρηση είναι η πνευματική λειτουργία όπου το IQ του ατόμου είναι περίπου ίσο ή κατώτερο από 70 και το άτομο υποβάλλεται σε τεστ νοημοσύνης. Συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της προσαρμοστικής λειτουργίας σε τουλάχιστον δύο από τις παρακάτω περιοχές: στην επικοινωνία, στην αυτοεξυπηρέτηση, στη διαβίωση στο σπίτι, στις κοινωνικές ή διαπροσωπικές σχέσεις, στον ελεύθερο χρόνο, στην εργασία, στις σχολικές δεξιότητες, στην υγεία και την ασφάλεια (DSM-IV-TR, 2000).



## Η μέτρηση της νοημοσύνης

Τα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης έχουν κατηγορηθεί από αρκετούς επιστήμονες ως άχρηστα, ενώ ταυτόχρονα έχουν υποστηριχθεί από άλλους ως απαραίτητα και χρήσιμα διαγνωστικά εργαλεία όταν χρησιμοποιούνται σωστά. Το βασικότερο κριτήριο για να κατατάσσουμε τα νοητικά καθυστερημένα άτομα είναι ο δείκτης νοημοσύνης. Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο δείκτης νοημοσύνης ήταν ο Lewis Terman. Εκτός από το δείκτη νοημοσύνης, παράγοντας για να κατατάσσουμε τα νοητικά καθυστερημένα άτομα είναι τα κλινικά σύνδρομα. Τα IQ τεστ έχουν συνέπεια για τη ζωή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση καθώς χρησιμοποιούνται ως ταμπέλες για το επίπεδο αναπηρίας των ατόμων και τους διαχειρίζεται μέσω της εκπαίδευσης, της ιατρικής και συστημάτων κοινωνικής υπηρεσίας (Dowse, 2009). Η κατηγοριοποίηση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης είναι η εξής: ελαφριά νοητική καθυστέρηση (50-55 έως 70-75), μέτρια νοητική καθυστέρηση (30-35 έως 50-55) και βαριά νοητική καθυστέρηση (έως 30-35) (Χρηστάκης, 2006). Η φυσική πορεία της νοητικής καθυστέρησης ποικίλει και εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα κατάλληλων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών μέτρων όσο και από την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και την παρουσία συνοδών αναπηριών.

Το DSM-IV-TR κωδικοποιεί το βαθμό νοητικής καθυστέρησης με βάση τα παρακάτω επίπεδα πνευματικής έκπτωσης: Υπάρχει η ήπια νοητική καθυστέρηση (επίπεδο IQ 50-55 έως περίπου 70), η μέτρια νοητική καθυστέρηση (επίπεδο IQ 35-40 έως περίπου 50-55), η βαριά νοητική καθυστέρηση (επίπεδο IQ 20-25 έως περίπου 35-40), η βαθιά νοητική καθυστέρηση (επίπεδο IQ κάτω από 20 ή 25) και η νοητική καθυστέρηση, απροσδιόριστη βαρύτητα όταν η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες.

Η ήπιου βαθμού καθυστέρηση μπορεί να μην έχει γίνει αντιληπτή μέχρι τα πρώτα χρόνια του σχολείου αν και η συμμετοχή του στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποκαλύψει τις ανεπαρκείς επιδόσεις που έχει ικανότητες κάτω του μετρίου. Τα παιδιά που πάσχουν από βαρύτερη μορφή νοητικής καθυστέρησης χρήζουν μεγαλύτερου βαθμού επίβλεψη, ανάλογα με τις ικανότητες που έχουν αναπτύξει.

## **Ταξινόμηση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών με κριτήριο τη γνωστική τους εξέλιξη**

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1979), για διδακτικούς σκοπούς χρησιμοποιούμε τους όρους εκπαιδεύσιμοι, ασκίσιμοι και ιδιώτες στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Οι εκπαιδεύσιμοι είναι ικανοί να μάθουν στοιχεία των σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε να μη θεωρούνται αναλφάβητοι και αποκτούν κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες ώστε να ζουν ανεξάρτητοι. Οι ασκίσιμοι μπορούν να ασκηθούν σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησεως αλλά για να διατηρηθούν στη ζωή απαιτούν συνεχή φροντίδα και οικονομική υποστήριξη. Τέλος οι ιδιώτες οι οποίοι ανήκουν στην κατώτερη βαθμίδα νοητικά καθυστερημένων παιδιών, δεν είναι σε θέση να μάθουν τις πιο απλούστερες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησεως και απαιτούν συνεχή ιατρική και φαρμακευτική θεραπεία για να διατηρηθούν στη ζωή. Κατά τον ίδιο τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια έχουν μειωμένη ικανότητα προσαρμογής. Η μειωμένη ικανότητα προσαρμογής σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος και αντικατοπτρίζεται: α) στην ωρίμανση (κινητικές, αντιληπτικές ικανότητες και αυτοεξυπηρέτηση), β) στη μάθηση (απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων), και γ) στην κοινωνική ένταξη (κριτήρια κοινωνίας) (Παρασκευόπουλος, 1979).

Ιδιαίτερα μεγάλη προσοχή έχει δοθεί στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με σύνδρομα και νοητική καθυστέρηση μπορούν να αναπτύξουν και να εδραιώσουν την επικοινωνία μέσα από την εκπαίδευση. Ένα βασικό στοιχείο είναι η στενή επαφή του παιδιού με τους σημαντικούς ενήλικες γύρω του (Δροσινού, 2003). Οι γονείς είναι οι πρώτοι εκπαιδευτικοί που συναντά το παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του και μπορούν να του παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για μάθηση. Η επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της επικοινωνίας του, είναι επίσης καθοριστική καθώς ο τύπος ομιλίας που παράγει το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, επηρεάζει τη μακρόχρονη ανάπτυξη του λόγου του. «Το επικοινωνιακό κόλπο στη διδασκαλία, είναι η σταθερή δυναμική ενθάρρυνση του παιδιού με πνευματική ανεπάρκεια, δηλαδή να ενδιαφέρεται και να ασχολείται με τον κόσμο γύρω του» (Δροσινού, 2003)

## **Ειδική αγωγή και εκπαίδευση**

Για τους γονείς αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, η γνώση είναι το κλειδί ώστε να διαπραγματευτεί κανείς το λαβύρινθο όπου οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται. Δυστυχώς και οι δύο (γονείς και εκπαιδευτικοί) αρχίζουν την έρευνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν βλέπουν ότι κάτι πηγαίνει λάθος. Σε αυτό το σημείο ίσως είναι αργά και ταυτόχρονα επικίνδυνο για αυτούς να παρεξηγήσουν το σύστημα που υποβοηθά το παιδί τους που αντιμετωπίζει πρόβλημα. Λογικά θα πρέπει το παιδί πριν τα πέντε του χρόνια να λάβει τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η γνώση όπως είπαμε είναι το κλειδί. Το να μοιραστούν αυτή τη γνώση και να χτίσουν πάνω σε αυτή μπορεί να δημιουργήσει βάση για την εκπαίδευση του παιδιού που απαιτεί υποστηρικτικές δομές και να βοηθήσει όχι μόνο το παιδί που τις έχει ανάγκη, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (McConnell, 2009). Η θεραπευτική αντιμετώπιση του παιδιού που πάσχει από νοητική καθυστέρηση έχει πολλές διαστάσεις και χαρακτηρίζεται από υψηλού βαθμού εξατομίκευση. Η καλύτερη φροντίδα για ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση λαμβάνεται από ένα παιδί όταν αναλαμβάνει ένας μικρός αριθμός ατόμων. Είναι δυνατό να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις για τις ανάγκες του παιδιού όταν σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε παιδί με συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι προκύπτουν από την προσεκτική εκτίμηση των παραγόντων κινδύνου καθώς και των προφυλακτικών παραγόντων που πηγάζουν από το παιδί και την οικογένειά του (Arvin, 1999). Ο ρόλος του ιατρού είναι κρίσιμος και απαιτητικός αφού καλείται να συνθέσει και να παρουσιάσει τα διαγνωστικά ευρήματα στην οικογένεια. Τα πρώτα λόγια που ακούν οι γονείς για το πρόβλημα του παιδιού τους είναι αυτά που θυμούνται επί λέξει για πολλά χρόνια μετά. Δίνει πλήρεις και ακριβείς πληροφορίες. Παρέχει συναισθηματική υποστήριξη συνεργάζεται με την οικογένεια για να ορίσει στόχους, και να διαμορφώσει την αντιμετώπιση, δίνει ευκαιρία στους γονείς να κατανοήσουν το πρόβλημα και να εκφράσουν τις απορίες τους. Εάν η πρώτη ενημέρωση των γονιών γίνει σωστά, χτίζονται τα θεμέλια για τη σωστή τους συνεργασία. Όλα τα παιδιά πρέπει να εξετάζονται τακτικά από τον παιδίατρο, ώστε να εμβολιάζονται να ελέγχεται ο βαθμός ανάπτυξής τους και να αντιμετωπίζονται σωστά οι ήπιες ασθένειές τους. Οι ειδικές επιπλοκές που παρατηρούνται (επεισόδια σπασμών, προβλήματα θρέψης, ακοής, όρασης) απαιτούν ακριβή διάγνωση και άμεση αντιμετώπιση. Οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης πρέπει να παρέχονται από μικρή ηλικία και σε συνεργασία με το γιατρό ώστε να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα. Αυτές οι υπηρεσίες

παρέχονται ευκολότερα όταν εστιάζουν στην οικογένεια ως δυναμικό σύστημα και βλέπουν την προσαρμογή του παιδιού και της οικογένειάς του ως ανεξάρτητη και αμφίδρομα επηρεαζόμενη από το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

### **Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση**

Για να σχεδιάσουμε ένα πλαίσιο υποστηρικτικής εργασίας πρέπει να παραθέσουμε την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους στόχους, τις δραστηριότητες και τις στρατηγικές που έχουν σχέση με το σχολικό πρόγραμμα και τις ανάγκες του μαθητή (Χρηστάκης, 2000). Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση: δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές, να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες, έννοιες χώρου, χρόνου, βάθους, όσον αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα παιδιά αυτά αργούν να αποκτήσουν αυτή τη δεξιότητα ανάλογα με το βαθμό νοητικής αναπηρίας τους (Χρηστάκης, 2011). Οι δραστηριότητες λοιπόν εκτελούνται σε χώρο που βοηθούν το μαθητή με γνώμονα τις δυσκολίες του. Τέλος, το πλαίσιο διευρύνεται σταδιακά και αν χρειαστεί εμπλουτίζεται.

Η Carolyn Anderson (2011) σε μελέτη διδακτορικής διατριβής με θέμα την επαγγελματική εμπειρία 49 εκπαιδευτικών που δίδαξαν σε παιδιά με πρόβλημα επικοινωνίας και λόγου έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με πρόσθετη εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να εργαστούν με παιδιά με δυσκολίες. Η ίδια στην προσπάθειά της να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, προτείνει μια σειρά στρατηγικών οι οποίες θα διευκολύνουν και θα ενισχύσουν όχι μόνο την αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Υποστηρίζει λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφευρίσκουν νέους τρόπους και κώδικες επικοινωνίας προκειμένου να επεκτείνουν τις λειτουργίες επικοινωνίας. Ένας από αυτούς είναι η βιντεοσκόπηση η οποία είναι μια μέθοδος αλληλεπίδρασης με παιδιά που με μη λεκτική επικοινωνία. Εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τακτικά τη μέθοδο αυτή, παρατήρησαν σημαντική βελτίωση στην ανταπόκριση των παιδιών που δεν μπορούν να εκφραστούν με λεκτικό τρόπο.

Ο Peck (2000) από τη δική του οπτική, θεωρεί πως είναι σημαντικό οι γονείς να ενθαρρύνονται ώστε να αισθάνονται ελεύθεροι να επικοινωνήσουν με το παιδί τους όταν έχει πρόβλημα επικοινωνίας και να αποβάλλουν το άγχος που μπορεί να τους

προκαλεί το γεγονός ότι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση δεν κατηγορείται ούτε το παιδί ούτε ο γονέας. Ο γονέας πρέπει να το υποστηρίξει ώστε να αναπτύξει τις δεξιότητες επικοινωνίας και να ξεπεράσει αυτό το πρόβλημα. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι πρέπει να εξασκηθεί στη γλώσσα του σώματος ή στην βλεμματική επαφή. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι ευτυχισμένα, χωρίς άγχος και παίζουν παιχνίδια της επιλογής τους. Η συνεργασία γονέα εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προτείνει διάφορες στρατηγικές οι οποίες θα εφαρμόζονται στο σπίτι και θα προωθούν τη συγκέντρωση προσοχής του παιδιού και την ικανότητα ακουστικής του. Σημαντικό επίσης είναι να επικεντρώνουμε την προσοχή μας στην ακουστική και οπτική μνήμη χρησιμοποιώντας ρήμες. Για παράδειγμα να παρακολουθεί και να λέει την τελευταία λέξη μιας πρότασης, ή να παρακολουθεί εικόνες με σειρά γεγονότων και να μιλάει για αυτά τα γεγονότα. Τέλος, το παιδί πρέπει να μάθει να εκφράζει τις ανάγκες του και τις επιθυμίες του.

Μια μελέτη δύο κοριτσιών 6 ετών έδειξε ότι είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν διάφορα μέσα τα οποία θα ενισχύσουν την επικοινωνία χωρίς απαραίτητα την παρουσία ενηλίκων και τα κίνητρα τα οποία εκείνοι μπορούν να τους δώσουν. Για παράδειγμα, ένα αγαπημένο αντικείμενο ή την προβολή ενός βίντεο τα οποία μπορούν να φανούν ακόμα πιο σημαντικά ακόμα και για παιδιά που δεν έχουν προφορικό λόγο. Αυτές θα μπορούσαν να προταθούν ως στρατηγικές ενίσχυσης της επικοινωνίας παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα της επικοινωνίας (Harding, Lindsay, O'Brien, Dipper & Wright, 2011).

«Στην τέχνη μπορούν να εκφραστούν και να αντιμετωπιστούν τρομακτικές εμπειρίες που δύσκολα αφομοιώνονται διαφορετικά» (Rubin, 1997). Μέσα από την τέχνη τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ανέφικτες επιθυμίες. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά που εκφράζονται μέσα από την τέχνη και ζωγραφίζουν από ένστικτο αποδεσμεύονται και έρχονται πιο κοντά με τους ανθρώπους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η έλλειψη μη λεκτικής επικοινωνίας μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στους άλλους και στην κοινότητα καθώς η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας σχετικά με την ερμηνεία όχι μόνο του περιεχομένου αλλά και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν. Όσον αφορά το ίδιο το άτομο, η έλλειψη της μη λεκτικής επικοινωνίας στέκεται εμπόδιο στην έκφραση. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο δεν μπορεί να εξωτερικεύσει σκέψεις και συναισθήματα. Η Rubin (1997) σημειώνει

ότι η ανάπτυξη όσον αφορά τη διδασκαλία της τέχνης σημαίνει την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με την τέχνη ενώ στη θεραπεία η ανάπτυξη αφορά κυρίως τη δυνατότητα του ατόμου να γίνει ελεύθερο, δημιουργικό, με σταθερό αλλά και ευέλικτο εσωτερικό έλεγχο. Η θεραπεία μέσα από την τέχνη αναφέρεται γενικά στην κατανόηση από την πλευρά του θεραπευτή και στη βοήθεια που εκείνος μπορεί να προσφέρει μέσα από την τέχνη. Για ένα παιδί η τέχνη μπορεί να προσφέρει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές στιγμές. Και τι γίνεται με τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα στην κοινωνία, στο σπίτι ή στην εργασία τους; Για πολλά παιδιά ανεξάρτητα από τη δυσκολία τους, παίζει σημαντικό ρόλο η πραγματική έκφραση των συναισθημάτων τους με ελεύθερες κινήσεις. Οι ενήλικες από την πλευρά τους αρκετές φορές δυσκολεύονται να χειριστούν τις δύσκολες καταστάσεις και να διαχειριστούν τον εσωτερικό κόσμο ενός διαταραγμένου παιδιού. Είναι λοιπόν σημαντικό να παραδεχόμαστε τις αντιδράσεις μας και να ερχόμαστε αντιμέτωποι με τα αισθήματα που μας προκαλούν φόβο, προκειμένου να μπορέσουμε να σταθούμε άξιοι μπροστά σε ένα παιδί που μας έχει ανάγκη.

Όσον αφορά τις τεχνικές έκφρασης οι οποίες είναι η μουσικοθεραπεία, η χοροθεραπεία, η δραματοθεραπεία, το ψυχόδραμα και τη θεραπευτική ιππασία, μπορούμε να αναφέρουμε τους τρόπους με τους οποίους βοηθούν το άτομο να εκφραστεί. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η δραματοθεραπεία, είναι η κίνηση, η μίμηση, η ζωγραφική και η φαντασία. Η χοροθεραπεία χρησιμοποιεί την κίνηση και τον ρυθμό, τις αντιθέσεις, τη μίμηση και το συμβολισμό. Το ψυχόδραμα χρησιμοποιεί την τεχνική του καθρέπτη, και την αντιστροφή. Η μουσικοθεραπεία, την κίνηση, το ρυθμό, τη μελωδία, τη μίμηση. Η θεραπευτική ιππασία τέλος, χρησιμοποιεί το άλογο ως εναλλακτική μορφή αποκατάστασης και απευθύνεται σε άτομα με σωματικά, αισθητηριακά, ψυχολογικά και νοητικά προβλήματα.

Η μουσικοθεραπεία είναι μια μορφή θεραπείας με την οποία ο θεραπευτής προσπαθεί να εδραιώσει μια σχέση με τον θεραπευόμενο και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξει την επικοινωνία μεταξύ τους. Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η μουσικοθεραπεία προσδιορίζεται ως η κατευθυνόμενη εφαρμογή της μουσικής με σκοπό τη θεραπεία, την επανένταξη, την αγωγή και εξάσκηση ενηλίκων και παιδιών που πάσχουν από σωματικές, νοητικές και ψυχολογικές διαταραχές (Κακουλίδη, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η περίπτωση της μικροκεφαλίας

#### Ο εγκέφαλος

Το νευρικό σύστημα είναι το σύστημα που ρυθμίζει όλες τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος και σε συνεργασία με άλλα συστήματα τις συντονίζει ανάλογα με το εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα. Έτσι ο οργανισμός λειτουργεί σαν ενιαίο, ανατομικά και λειτουργικά σύνολο. Επιπλέον, το κεντρικό νευρικό σύστημα και μάλιστα ο φλοιός του εγκεφάλου αποτελεί την έδρα πολύπλοκων πνευματικών λειτουργιών όπως είναι η σκέψη, η βούληση, η συνείδηση και οι συναισθηματικές καταστάσεις, δηλαδή όσων παραγόντων συντελούν στη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου. Τα κύρια μέρη του νευρικού συστήματος είναι ο εγκέφαλος και ο νωτιαίος μυελός που αποτελούν το κεντρικό νευρικό σύστημα και τα εγκεφαλικά και νωτιαία νεύρα. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ένα δίκτυο περισσότερων από 100 δισεκατομμύρια νευρικών κυττάρων που διασυνδέονται και δομούν τις αντιλήψεις μας για τον έξω κόσμο, επικεντρώνουν την προσοχή μας και ελέγχουν τους μηχανισμούς των πράξεών μας. Η πολυπλοκότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου έχει καταστήσει δύσκολο να μελετηθούν πολλές διαταραχές του εγκεφάλου στο μοντέλο οργανισμών, τονίζοντας την ανάγκη για ένα μοντέλο της ανάπτυξης του ανθρώπινου εγκεφάλου (Lancaster, Renner, Wenzel, Bicknell, Hurles, Homfray, Penninger, Jackson & Knoblich, 2013). Ο εγκέφαλος υποδιαιρείται σε τρία κύρια μέρη που είναι τα ημισφαίρια του εγκεφάλου, το στέλεχος του εγκεφάλου και η παρεγκεφαλίδα. Τα ημισφαίρια του εγκεφάλου που αποτελούν την έδρα των λεπτότερων πνευματικών λειτουργιών είναι το δεξιό και το αριστερό. Είναι πολύ δύσκολο μέσα από τις λειτουργίες του εγκεφάλου να κατανοήσει κάποιος τα μέσα με τα οποία αναπτύσσεται και ελέγχεται η λειτουργία του λόγου και τους τρόπους με τους οποίους διαταράσσεται. Το βρέφος κάνει τις πρώτες του προσπάθειες για την απόκτηση λειτουργίας του λόγου συσχετίζοντας ορισμένους ήχους με ορισμένα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Αργότερα αυτοί οι ήχοι οργανώνονται σε λέξεις που είναι τα σύμβολα που χρησιμοποιεί για να καθορίσει τα διάφορα αντικείμενα. Αργότερα αναπτύσσει την ικανότητα σύλληψης αφηρημένων εννοιών

χρησιμοποιώντας ρήματα, επίθετα, επιρρήματα και σιγά-σιγά οικοδομούνται οι φράσεις. Οι λέξεις πια αποκτούν αφηρημένη σημασία και χρησιμοποιούνται όχι μόνο για την ανταλλαγή σκέψεων αλλά και αυτό που λέγεται ενδόμυχος λόγος. Όλη η σκέψη δεν είναι λεκτική, αλλά ένα μέρος της εξαρτάται από τη συγκρότηση οπτικών ή ακουστικών εικόνων μέσα στο νου, τα πιο πολύπλοκα όμως προβλήματα διεκπεραιώνονται από το σκεπτόμενο με τη μορφή του λόγου. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στην κατανόηση και παραγωγή λέξεων του προφορικού και γραπτού λόγου παίρνουν μέρος πολλές αισθητικές και κινητικές δραστηριότητες. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες που περιγράφουμε βλέπουμε ότι οι περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού που έχουν σχέση με την παραγωγή ή την κατανόηση λόγου πρέπει να συνδέονται με τις περιοχές που ελέγχουν την κινητική δραστηριότητα των μυών της άρθρωσης και της γραφής, καθώς και με εκείνες που έχουν σχέση με την πρόσληψη των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων. Οι αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου αποτελούν μια ομάδα διαταραχών στις οποίες η ακριβής διάγνωση έχει μεγάλη σημασία γιατί πολλά παιδιά με τέτοιες διαταραχές θεωρούνται πνευματικά καθυστερημένα και πολλά ανταποκρίνονται σε κατάλληλη θεραπεία (Τομάρα, 1998). Ο άνθρωπος είναι κατά πολύ ανώτερος από τα υπόλοιπα ζώα όσον αφορά στην ικανότητά του να εκμεταλλεύεται το φυσικό περιβάλλον. Το πολύ μεγάλο εύρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξαρτάται από μια καλά οργανωμένη ακολουθία αισθητικών υποδοχέων που συνδέονται με μια ευέλικτη νευρική μηχανή, τον εγκέφαλο. Ο εγκέφαλος έχει την ικανότητα να διακρίνει έναν τεράστιο αριθμό γεγονότων που συμβαίνουν στο περιβάλλον. Οι πληροφορίες οργανώνονται από τους υποδοχείς του εγκεφάλου σε αντιλήψεις (μερικές από τις οποίες αποθηκεύονται στη μνήμη για να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον) και κατόπιν σε αρμόζουσες συμπεριφορικές αποκρίσεις. Τα νευρικά κύτταρα που είναι οι βασικές μονάδες του εγκεφάλου είναι απλά. Αν και είναι πάρα πολλά, όλα έχουν την ίδια βασική αρχιτεκτονική. Η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξαρτάται λιγότερο από την εξειδίκευση των επιμέρους νευρικών κυττάρων και περισσότερο από το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός από τα κύτταρα αυτά σχηματίζουν ακριβή ανατομικά κυκλώματα. Από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα διάφοροι επιστήμονες αποδεικνύουν τη σύζευξη βιολογικών και ψυχολογικών εννοιών κατά τη μελέτη της συμπεριφοράς. Ένας από αυτούς, ο Franz Joseph Gall, υποστήριξε τρεις ιδέες: α) ότι ολόκληρη η συμπεριφορά εκπορεύεται από τον εγκέφαλο, β) ότι συγκεκριμένες περιοχές του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων ελέγχουν ειδικές λειτουργίες και γ) ότι το κέντρο για κάθε



νοητική λειτουργία μεγάλωνε σε μέγεθος με τη χρήση, όπως οι μυς αυξάνουν τον όγκο τους με την άσκηση (Kandel, Schwartz, Jessell, 2004).

### **Τι είναι μικροκεφαλία**

Υπάρχουν νοσήματα που οφείλονται σε διαταραχές της ανάπτυξης του νευρικού συστήματος και ανήκουν στον τομέα της παιδιατρικής νευρολογίας (NINDS,2008). Δύο είναι οι κύριοι τύποι των νοσημάτων αυτών. Ο πρώτος προκύπτει από ενδομήτριο σφάλμα της ανάπτυξης του εγκεφάλου, που διαταράσσει τις διεργασίες σχηματισμού, μετανάστευσης και οργάνωσης των νευρικών κυττάρων. Πρωτογενής αιτία θα μπορούσε να είναι γενετικής φύσεως, ή κάποιος παράγοντας που προσέβαλλε το έμβρυο. Το αποτέλεσμα είναι ένας ελλειμματικός ή δυσπλαστικός εγκέφαλος που δεν λειτουργεί κανονικά, που το παιδί θα ζήσει με αυτό για όλη του τη ζωή, χωρίς να υπάρχουν διαθέσιμα, παρά μόνο ατελή διορθωτικά μέτρα μερικής υποκατάστασης των διαταραγμένων λειτουργιών. Μία από τις νευρολογικές διαταραχές συνδεόμενες με κρανιοσπονδυλικές δυσπλασίες είναι η μικροκεφαλία. Σε αυτή την περίπτωση η κεφαλή έχει εντυπωσιακά μικρό μέγεθος (μικρότερο από 45 cm) και το βάρος του εγκεφάλου μετά την ενηλικίωση είναι μόνο μερικές εκατοντάδες γραμμάρια. Μικρότερου βαθμού μικροκεφαλίες και πρώιμη σύγκλιση των πηγών αντανακλούν επίσης την παρουσία εγκεφαλικής νόσου διαφόρων τύπων. Πολλά νοσήματα τα οποία ανακόπτουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου προκαλούν παραμορφώσεις των οστών του κρανίου, του προσώπου, καθώς και των οφθαλμών, των ωτων, ρινός και δακτύλων. Τα σωματικά στίγματα χρησιμεύουν ως δείκτες της εγκεφαλικής ανωμαλίας (Adams,Victor & Ropper, 2001). Η μικροκεφαλία είναι ετερογενής. Η υποχωρητική αυτή μορφή πρέπει να ξεχωρίζει από τη δευτεροπαθή μικροκεφαλία που παρατηρείται σε άλλες εκφυλιστικές καταστάσεις. Στην πρωτοπαθή μικροκεφαλία δεν υπάρχει ούτε νευρολογική ούτε σκελετική ανωμαλία (Βασιλόπουλος, 1979). Στον πρωτοπαθή τύπο κληρονομικής μικροκεφαλίας (η ονομαζόμενη αληθής μικροκεφαλία), όπου ο εγκέφαλος όπως αναφέραμε παραπάνω είναι μικρότερος από 45 εκατοστά κατά την ενηλικίωση δηλαδή 5 σταθερές αποκλίσεις από τη μέση τιμή, το πρόσωπο έχει φυσιολογικό μέγεθος, το μέτωπο είναι στενό και υποχωρεί απότομα και το ινίο είναι επίπεδο. Το ανάστημα είναι ελαφρά μικρότερο. Τα άτομα αυτά μπορεί να αναγνωρίζονται κατά τον τοκετό από την ανθρωποειδή τους εμφάνιση και αργότερα από τη βραδυκινησία, την υπερβολικά

χαμηλή νοημοσύνη και τη διαταραχή της ομιλίας. Η όραση, η ακοή και η αισθητικότητα δεν προσβάλλονται. Οι ακτινογραφίες κρανίου δείχνουν ότι οι κρανιακές ραφές δεν είναι οστεοποιημένες. Υπάρχουν δύο τύποι κληρονομικότητας της αληθούς μικροκεφαλίας, ο αυτοσωματικός υπολειπόμενος και ο φυλοσύνδετος. Ο εγκέφαλος συχνά ζυγίζει λιγότερο από 300 γραμμάρια (φυσιολογικά το βάρος ενός εγκεφάλου ενήλικα είναι 1100 μέχρι 1500 γραμμάρια) και έχει λίγες μόνο πρωτογενείς και δευτερογενείς αύλακες. Ο εγκεφαλικός φλοιός είναι παχύς, δεν έχει φυσιολογική διαστρωμάτωση και έχει ελάχιστους νευρώνες.

Η έννοια της υγείας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της νόσου. Παραδοσιακά η υγεία έχει ταυτιστεί με την απουσία ασθένειας. Οι ορισμοί ωστόσο για την περιγραφή της υγείας και της ασθένειας με το πέρασμα του χρόνου αποκτούν διαφορετική σημασία προσαρμοζόμενες στις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις. Η οικογένεια με τη σειρά της είναι ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα με κανόνες και δομή, όπου οι λειτουργίες που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο της προσδίδουν το χαρακτήρα ενός υποστηρικτικού συστήματος πλήττονται όμως όταν υπάρχει ασθένεια (Σαράφης & Ζυγά, 2012).

## **Η ψυχοκινητικότητα παιδιού με μικροκεφαλία**

Το παιδί μπορεί να αποκτήσει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα του σώματος μέσα από την αναγνώριση του σώματός του. Μπορεί επίσης να συντονίζει τις κινήσεις των μελών του, μια περιοχή αρκετά σημαντική για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του. Σε ηλικία 5 έως 6 ετών το 70% των παιδιών προσδιορίζουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα μέλη του σώματός τους και μπορούν να μιμηθούν διάφορες κινήσεις. Σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να προσδιορίζουν λεκτικά κινήσεις ως προς τον κάθετο (πάνω – κάτω) και οριζόντιο (μπρος – πίσω) του σώματος (Τραυλός, 2013). Ένα παιδί μπορεί να αντικαταστήσει τις λέξεις με απλές κινήσεις και τις προτάσεις με σύνθετες, δομημένες, επιμέρους κινήσεις (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσάμαλος, Χρηστάκης, 2009). Τα παιδιά με δυσπραξία έχουν δυσκολίες με τη στάση του σώματος και τον συντονισμό ματιού και κινήσεων του σώματός τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες και τα αποτελέσματα σε μηνύματα που δεν μεταδίδονται σωστά (Edmonds, 2012).

Τα περισσότερα παιδιά σύμφωνα με τον Arvin περπατούν με έναν ώριμο τρόπο βαδίσματος και τρέχουν σταθερά πριν συμπληρώσουν τα τρία τους χρόνια.

Παρατηρείται όμως μια πλατιά διακύμανση στην ικανότητά τους η οποία περιλαμβάνει το φάσμα των κινητικών δραστηριοτήτων και επεκτείνεται στη ρίψη, το πιάσιμο μπάλας, το ανέβασμα σε ποδήλατο, το σκαρφάλωμα, το χορό και άλλες μορφές πολύπλοκης υφής. Οι διαφορές πάνω στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη εξαρτώνται εν μέρει από τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου. Για παράδειγμα, τα ενεργητικά παιδιά μπορεί να αναπτύσσονται συναισθηματικά με τους γονείς οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ανταγωνιστικότητα και δίνουν πολλές ευκαιρίες για δραστηριότητα. Τα λιγότερο ενεργητικά παιδιά μπορεί να αναπτυχθούν με γονείς που δίνουν έμφαση στο ήρεμο παιχνίδι (Arvin, 1999). Η επιλεκτική χρησιμοποίηση του ενός χεριού στις εκούσιες κινήσεις συνήθως εμφανίζεται στο 3<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας. Μπορεί να προκύψει απογοήτευση στην προσπάθεια αλλαγής στην προτίμηση του χεριού του παιδιού. Στη περίπτωση που αναλύεται στην παρούσα εργασία, η μαθήτρια με μικροκεφαλία παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις συγκριτικά με το μέσο όρο στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας οι οποίες παρουσιάζονται στα αποτελέσματα (Ψυχοκινητικότητα Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας Βιβλιοτετράδιο μαθητή, 2009). Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας εξετάζουμε τη γενική και λεπτή κινητικότητα (να εκτελεί και να συντονίζει ασκήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, να αυτοεξυπηρετείται και να φροντίζει την ατομική της καθαριότητα), τον προσανατολισμό στο χώρο (εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού, να προσανατολίζεται με τη βοήθεια αντικειμένων, να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις και να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού), το ρυθμό και χρόνο (να αντιλαμβάνεται το ρυθμό και να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις, να λέει τις μέρες, τους μήνες και τις εποχές και να περιγράφει διηγήσεις με τον εξής τρόπο: Πρωί – μεσημέρι – βράδυ) και την πλευρίωση (να δείχνει και να λέει μέρη του σώματος, να εκτελεί κυκλικές κινήσεις, να εκτελεί κινήσεις ακρίβειας με οδηγίες και να αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος). Η κίνηση είναι το θεμέλιο κάθε παιδιού και απαιτείται σε αρκετούς τομείς της καθημερινής ζωής του. Όπως για παράδειγμα τη δοκιμασία που γίνεται σε δύο ομάδες παιδιών η μία από τις οποίες αποτελείται από παιδιά με δυσπραξία τα οποία δυσκολεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατό λιγότερες πέτρες μέσα στο ποτάμι προκειμένου να το διασχίσουν χωρίς να πέσουν μέσα. Η δυσκολία στην κίνηση μπορεί να σημαίνει τη δυσκολία του σχεδιασμού μιας δράσης του παιδιού (Kirby, Sugden, Edwards, 2010).

## **Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθήτρια με μικροκεφαλία**

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αφορά σε ένα πρόγραμμα το οποίο είναι Στοχευμένο δηλαδή αναφέρεται στον βραχυπρόθεσμο, μακροπρόθεσμο και μεσοπρόθεσμο στόχο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει στόχο ο οποίος να είναι σαφής, πραγματοποιήσιμος και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή. Ο στόχος περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες πρέπει ο μαθητής να κατακτήσει. (Χρηστάκης, 2002). Στην εργασία μας, ο βραχυπρόθεσμος στόχος είναι να αναπτύξει δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας. Όσον αφορά τη δεύτερη λέξη του αρτικόλεξου η οποία είναι Ατομικό: Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και θα μπορούσε να διδάχεται μαθήματα με άλλα παιδιά. Το Δομημένο αφορά στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα οποία συντελούνται με βάση συγκεκριμένες αρχές και βασικούς κανόνες (Χρηστάκης, 2002). Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο σε 5 φάσεις ώστε να περιγράφει να παρατηρεί να υλοποιεί και να αξιολογεί την μαθησιακή διαδικασία. Οι δραστηριότητες είναι καταγεγραμμένες βήμα προς βήμα όπως φαίνεται λίγο παρακάτω. Η λέξη Ενταξιακό αναφέρεται στις δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην ένταξη (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011) του παιδιού στην κοινωνία ή στο σχολικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη αλλά και την ένταξη στην κοινωνία του σχολείου. Στη συνέχεια η λέξη Πρόγραμμα: Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενό του από όπου θα αντλήσει το υλικό (διδακτικός στόχος, δραστηριότητα). Γνωρίζει τα παιδιά για τα οποία σχεδιάζεται το πρόγραμμα (ηλικία, χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, δυνατότητες, δυσκολίες) και γνωρίζει τις τεχνικές ή μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιήσει για ειδικές περιπτώσεις (Χρηστάκης, 2002). Τονίζεται η διάρκεια, η ώρα έναρξης και η ώρα λήξης κάθε δραστηριότητας και τέλος υπάρχει ημερολογιακή καταγραφή. Ειδική Αγωγή: Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος. Υπάρχει σύνθεση των δραστηριοτήτων ετοιμότητας με τις δραστηριότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για το νηπιαγωγείο. Τέλος η Ειδική εκπαίδευση: Περιγράφει πόσο

ανταποκρίθηκε η μαθήτρια στις δραστηριότητες γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι πέντε φάσεις του προγράμματος όπως έχουν σχεδιαστεί για τη μαθήτρια με μικροκεφαλία παρουσιάζονται στη μεθοδολογία σε επόμενο κεφάλαιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Η ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων**

#### **Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία**

Στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής μελετήσαμε τη συμβολή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και λόγου. Μέσα από την καταγραφή συμμετοχικών παρατηρήσεων και της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης μια μαθήτρια με μικροκεφαλία καταφέρνει να βελτιώσει την αδρή και λεπτή της κινητικότητα και μέσα από αυτό να αποκτήσει γνώση του σώματος και της λειτουργικότητάς της ώστε να βρει τρόπους να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα.

Όλοι μας χρησιμοποιούμε ασυνείδητα τη γλώσσα του σώματος και όλοι έχουμε την ικανότητα αν εκπαιδευτούμε και εξοικειωθούμε με αυτή, να τη χρησιμοποιήσουμε ακόμα πιο αποτελεσματικά (Wainwright, 1999).

Είναι γεγονός ότι όλοι μας έχουμε έρθει στη θέση να σκεφτούμε πώς θα πείσουμε κάποιον συνομιλητή μας για κάτι που μας απασχολεί ενώ γνωρίζουμε εκ των προτέρων τι λόγια θα του πούμε. Στην περίπτωση αυτή, είναι φανερό πως μελετάμε το πώς θα χρησιμοποιήσουμε τη μη λεκτική επικοινωνία. Σε πολλές περιστάσεις της ζωής μας, ενώ θέλουμε να κρύψουμε τα συναισθήματά μας, δεν το καταφέρνουμε (Morris, 1977). Η σωματική στάση του ατόμου και οι πόζες, μπορούν να δώσουν πολύτιμες ενδείξεις των συναισθημάτων που νιώθει κάποιος, αφού πολλές φορές δεν έχει συναίσθηση πώς είναι η στάση του και τι μηνύματα μεταφέρει. Κάθε άνθρωπος έχει ρεπερτόριο από πόζες που χρησιμοποιεί. Είναι αλήθεια ότι μπορούμε να αναγνωρίσουμε ανθρώπους από μακριά, με βάση τις πόζες τους. Μέσα από αυτές τις στάσεις μπορούμε να έχουμε έναν οδηγό για την προσωπικότητα και το χαρακτήρα

του ατόμου. Υπάρχουν τρία είδη στάσης: η όρθια στάση, η καθιστή και το ξάπλωμα και αρκετές παραλλαγές αυτών των τριών ειδών στάσεων. Αυτές οι πόζες ανακαλούν το παρελθόν ενός ατόμου. Προδίδουν δηλαδή μια στάση που χρησιμοποιούσε αρκετό χρονικό διάστημα και τώρα έχει παγιωθεί. Ίσως οι αλλαγές του προτύπου στάσης που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι είναι μέρος της διαδικασίας αλλαγής συμπεριφοράς και βελτίωσης της ικανότητας εγκατάστασης μιας θετικής επικοινωνιακής σχέσης με τους άλλους. Μέσα από κάποιες στάσεις, επηρεάζονται τα συναισθήματά τους. Για παράδειγμα οι άνθρωποι που περπατούν με στητό το σώμα ή αυτοί που προσπαθούν να προσαρμόσουν έτσι την πόζα τους, είναι πιθανό να νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, νιώθουν καλύτερα σωματικά και περπατούν λίγο γρηγορότερα. Οι άλλοι θα ανταποκρίνονται σε αυτούς με μεγαλύτερη ζεστασιά και φιλικότητα και θα είναι περισσότερο πρόθυμοι. Οι άποψη των ατόμων που έχουν τέτοια πόζα γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή αφού δείχνουν άτομα κυρίαρχα. Η παρατήρηση της στάσης του σώματος, είναι χρήσιμη πριν ξεκινήσει μια συνάντηση επειδή μπορεί να μας βοηθήσει να καθορίσουμε ποια είναι η πιο θετική προσέγγιση που μπορούμε να δρομολογήσουμε προς το άλλο πρόσωπο. Σε αντίθεση με τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις κινήσεις του κεφαλιού και άλλους τρόπους επικοινωνίας, η στάση του σώματος έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να παρατηρηθεί από μακριά με ακρίβεια (Wainwright, 1999).

Ο Wainwright (1999) μιλά στο βιβλίο του «Η γλώσσα του σώματος» για το έργο του Albert Mehrabian σχετικά με τις στάσεις του σώματος που μπορεί να πάρει το άτομο όταν είναι καθισμένο και χαλαρώνει. Μια χαλαρή στάση του σώματος σε μια συνάντηση, σηματοδοτείται από ασύμμετρες θέσεις χεριών και ποδιών, μία προς τα πλάγια κλίση, χαλαρή πτώση των χεριών και μια προς τα πίσω κλίση του σώματος. Σε μια τέτοια στάση, το άτομο θεωρεί ότι οι άλλοι είναι ίσοι ή κατώτεροί του κοινωνικοοικονομικά. Ο ίδιος αναφέρει ότι όταν οι άνθρωποι αρέσουν ο ένας στον άλλο, τείνουν να γέρνουν ο ένας προς τον άλλο και αυτό συμβαίνει σε οποιονδήποτε βαθμό συμπάθειας. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματά του, ήταν ότι οι γυναίκες όταν κάθονται τείνουν να έχουν ανοιχτά τα χέρια προς κάποιον που τον συμπαθούν. Όταν τα χέρια είναι σταυρωμένα στο στήθος, αυτό δείχνει έλλειψη χαλαρότητας και συχνά δείγμα αδιαφορίας ή αντιπάθειας.

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι όλοι εκείνοι οι τρόποι επικοινωνίας εκτός του λόγου. Με αυτή την ευρεία έννοια, η μη λεκτική επικοινωνία δεν αφορά μόνο στη γλώσσα του σώματος (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος,

βλέμμα, ένδυση) αλλά και σε έναν άλλο εξίσου σημαντικό αριθμό μη λεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων οι σιωπές, το άγγιγμα, η διαπροσωπική απόσταση, ο χρόνος, αλλά και η χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντος, ο ορισμός αυτός θεωρεί κάθε συμπεριφορά δείγμα ότι η μη λεκτική συμπεριφορά ευθύνεται σε μεγαλύτερο βαθμό για την καλλιέργεια αρνητικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη (93%) σε σύγκριση με την λεκτική επικοινωνία (7%). Όταν τοποθετούμε αντικείμενα μπροστά στα παιδιά, μπορούμε να τα αφήσουμε να επιλέξουν ένα από αυτά και μετά να τους μιλήσουμε για αυτά, ή να τα βάλουμε να εκτελέσουν εντολές ονομάζοντας τα αντικείμενα. Τέτοιες προσεγγίσεις βοηθούν το παιδί να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του. Είναι παράλογο να παραδεχτούμε ότι τα παιδιά είναι ανίκανα να μάθουν. Πάντα υπάρχει ένας τρόπος να μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τα παιδιά με την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας. Με φαντασία και συνέπεια μπορούμε σαν εκπαιδευτικοί να ωφελήσουμε όλα εκείνα τα παιδιά που το έχουν ανάγκη.

Οι διδακτικές δραστηριότητες που οργανώνονται στοχεύουν στις κοινωνικές, επικοινωνιακές δεξιότητες, στην συναισθηματική οργάνωση και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσω της δραματοποίησης καλλιεργείται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, περιορίζεται ο ανταγωνισμός και προωθείται η επικοινωνία μέσα από τον διάλογο και κυρίως μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Ο χορός και το δράμα, απελευθερώνουν το σώμα, βοηθούν στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις και τα μέρη του σώματος και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα κινητοποίησης. Οι μαθητές υποδυόμενοι ρόλους διαμορφώνουν στοιχεία κοινωνικής ταυτότητας και τα ενστερνίζονται στις κοινωνικές τους αξιώσεις. Με αυτόν τον τρόπο επεκτείνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αφού τα υιοθετούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γύρω τους και τις συναναστροφές τους. Σε μαθητές όπου αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί αποτελεσματικό μέσο για να εκφράσουν τη σκέψη τους και να οικοδομήσουν το σωματικό τους σχήμα. Η δραματοθεραπεία είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Συνθέτει τη σκέψη, τη φαντασία, την αντίληψη, ενώ περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορες επιστημονικές περιοχές όπως η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, το ψυχόδραμα και η ψυχοθεραπεία. Δεν πρόκειται για πάντρεμα δράματος και θεραπείας, αλλά για χρήση των θεραπευτικών πλευρών του δράματος και του θεάτρου. Πρόκειται για μια μέθοδο που ενσωματώνει στοιχεία από τη μουσική, την κίνηση, το χορό, τη δράση, την πλοκή και την παράσταση για να βοηθήσει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την επικοινωνία, την αντίληψη και την

έκφραση. Οι δραστηριότητες που οργανώνονται για αυτή την τεχνική μη λεκτικής επικοινωνίας, είναι η ο αυτοσχεδιασμός, οι δομημένες ιστορίες, η μουσική, η αφήγηση, η κίνηση και το παιχνίδι ρόλων.

Εκτός όμως από την δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοκινητική αγωγή συμπεριλαμβανομένων των χεριών που χτυπούν παλαμάκια, τις κινήσεις του σώματος ρυθμικά, οι ρυθμικές φράσεις τις οποίες ακολουθούν τα παιδιά, αποτελεί μία βασική τεχνική μη λεκτικής επικοινωνίας για να γνωρίσει το παιδί το σώμα του και να βελτιώσει του επικοινωνιακές του δεξιότητες. Τα παιδιά μέσα από το σώμα τους βρίσκουν ρυθμό ή ηχητικές κινήσεις φτιάχνοντας έτσι ένα ελεύθερο μουσικό σώμα που κινείται αρμονικά στο χώρο. Η μουσικοθεραπεία σαν μορφή ευρύτερης πρακτικής σε θεραπευτικά προγράμματα αγωγής, δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά με προβλήματα να δουν τον κόσμο με αισιοδοξία (Δροσινού, 2000 και 2001). Αυτό επιδιώκεται μέσω της κίνησης σε συνδυασμό με τη μουσική και το ρυθμό. Το μουσικό σώμα του παιδιού και ο ιδεατός καθρέπτης της σκέψης του παιδιού οδηγούν στην αυτοέκφραση η οποία σε πρώτη φάση είναι η επικοινωνία του παιδιού με τους γύρω του, γεγονός το οποίο καθρεπτίζει την αληθινή ζωή.

Το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής αναφέρει τη σημασία της κίνησης στο χώρο μέσα από δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας όπως ο ρυθμός, ο συντονισμός ματιού – χεριού και ο προσανατολισμός για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο συντονισμός κινήσεων και η σωματογνωσία είναι τα κύρια στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού. Η ικανοποιητική ανάπτυξή τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσάμαλος & Χρηστάκης, 2009).

### **Τρόποι ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και προγράμματα πρώιμης και έγκαιρης παρέμβασης**

Η θεραπεία λόγου και επικοινωνίας είναι πιο αποτελεσματική σε άτομα με φωνολογικά προβλήματα και προβλήματα επικοινωνίας – λόγου. Περίπου 6% με 8% των παιδιών παρουσιάζουν προβλήματα στον λόγο και την επικοινωνία στην προσχολική ηλικία (Garett & Nye, 2004). Η πρώιμη καθυστέρηση επικοινωνίας και λόγου είναι αρκετά σημαντικός λόγος ανησυχίας για τους ειδικούς που ασχολούνται με παιδιά με καθυστέρηση οι οποίοι τα βοηθούν με μαθήματα για άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Έρευνες της ιστορίας όπου τα παιδιά δεν λαμβάνουν



κάποια σημαντική παρέμβαση προτείνουν ότι οι δυσκολίες παραμένουν και το ίδιο πρόβλημα υπάρχει και στα παιδιά που παρέχονται τυπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η προσπάθεια για αποτελεσματική θεραπεία για τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία έχει γίνει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια και έχει γίνει το επίκεντρο πολλών μελετών της φιλολογίας όλες από τις οποίες υπαινίσσονται ότι η θεραπεία είναι αποτελεσματική. Είναι λοιπόν χρήσιμο να συνθέσουμε τις διαθέσιμες πληροφορίες μας ώστε να παρουσιάσουμε την αποτελεσματική θεραπεία. Υπάρχουν δύο μέθοδοι που μπορούμε να επιτύχουμε αυτό το αποτέλεσμα. Πρέπει πάντα να χρησιμοποιούμε τις μελέτες που παρουσιάζουν κοινά θέματα χωρίς να χρησιμοποιούμε στατιστικά δεδομένα και να τα συγκρίνουμε ώστε να έχουμε αυτό που ζητάμε. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ένα σημαντικό αποτέλεσμα όταν υπάρχει πρόωμη παρέμβαση σε παιδιά που αντιμετωπίζουν φωνολογικά (Δροσινού, 2007) και προβλήματα επικοινωνίας και λόγου. Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχουν σημαντικά αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευμένοι γονείς προσπαθούν να παρέμβουν στην ανάπτυξη του παιδιού. Η παρέμβαση των γονιών επικεντρώνεται συνήθως στην καθοδήγηση της αλληλεπίδρασης. Οι παρεμβάσεις που έχουν αποτέλεσμα είναι εκείνες που διαρκούν τουλάχιστον 8 εβδομάδες και όχι αυτές που διαρκούν λιγότερο. Αυτό δε σημαίνει ότι το παιδί λαμβάνει περισσότερες ώρες βοήθεια, αλλά το σημαντικότερο ρόλο παίζουν οι τακτικές συνεδρίες.

Τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα λαμβάνουν πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ) η οποία παρέχεται από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των τριών ετών, στο παιδί και στην οικογένειά του και μέχρι αυτό να ενταχθεί στο σχολικό σύστημα όπου είναι υπό την πλήρη αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005). Περιλαμβάνει τη διαδικασία από την πρώτη στιγμή που εντοπίζεται και καθορίζεται το πρόβλημα μέχρι την εκπαίδευση και την καθοδήγηση. Τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης (Δροσινού, Κυδωνιάτου, Ανδριώτου, 2011) είναι συνδεδεμένα με το ιδεολογικό φορτίο της ένταξης των παιδιών στο γενικό σχολείο.

Η Πρώιμη Παρέμβαση είναι μια σύνθεση υπηρεσιών για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, η οποία καλύπτει οποιαδήποτε δράση λαμβάνεται όταν ένα παιδί έχει ανάγκη ειδικής στήριξης ώστε να διασφαλίσει και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, να ενδυναμώσει τις ικανότητες των οικογενειών και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της

οικογένειάς του. Αυτή η στήριξη παρέχεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού σε τοπικό επίπεδο με μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην οικογένεια, για την οποία υπεύθυνη είναι μία διεπιστημονική ομάδα (ECI Report, European Agency, 2005). Ως Πρώιμη Παρέμβαση ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον προσδιορισμό της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού (Camilli, Vargas, Ryan, Barnett, 2010). Τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης ασχολούνται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας με εμφανείς αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές. Ειδικότερα, ένα παιδί θεωρείται ότι έχει κάποια διαταραχή όταν παρουσιάζει καθυστέρηση ή/και δυσλειτουργία σε μία ή περισσότερες δεξιότητες: αδρής κινητικότητας, λεπτής κινητικότητας, αισθητηριακής αντίληψης, αισθητηριακής ολοκλήρωσης, επικοινωνίας (λόγου, ομιλίας), γλώσσας και μαθηματικών, κοινωνικές (προσαρμοστικής συμπεριφοράς).

Για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα για παιδί με ειδικές ανάγκες, πρέπει να εξεταστούν οι δυσκολίες του, οι ανάγκες του και οι δυνατότητές του, όπως καταγράφονται μέσα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει σε δύο περιοχές οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξή του. Αυτές οι περιοχές είναι το περιβάλλον μάθησης και το πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2002). Οι δραστηριότητες εκτελούνται σε χώρο που βοηθούν το μαθητή με γνώμονα τις δυσκολίες του. Τέλος, το πλαίσιο διευρύνεται σταδιακά και αν χρειαστεί εμπλουτίζεται. Για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, πρέπει κάθε δραστηριότητα να είναι μέρος του γενικότερου σχεδιασμού με βάση ορισμένες αρχές: αναγνώριση των αναγκών του παιδιού, συνεχής αξιολόγηση του παιδιού, σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος, εξατομίκευση στόχων, συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ικανότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών να προλαβαίνουν τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω ένταξης. Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μαθησιακή διαδικασία αλλά και μια ψυχολογική διαδικασία η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μάθηση, τα προσωπικά κίνητρα και οι επιθυμίες και οι διαπροσωπικές σχέσεις τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποκτά τεράστια σημασία στη βοήθεια που προσφέρει στους μαθητές για την επιβίωσή τους και την ολοκλήρωσή τους ως ενεργά μέλη της κοινωνίας στην

οποία ζουν (Μαλικιώση -Λοϊζου, 2001). Είναι αλήθεια εξάλλου ότι η σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών είναι παράγοντας που συντελεί στην προώθηση θετικής συμπεριφοράς στην τάξη και στην αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών που έχουν εκδηλωθεί (Χρηστάκης, 2011).

Το βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αναφέρει ότι απαραίτητη είναι η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση όπου καθορίζονται οι στόχοι με βάση τις ανάγκες του μαθητή, οπότε οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων είναι σημαντικές για να εκτιμηθεί το επίπεδο του κάθε μαθητή. Επίσης το διδακτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται με προϋποθέσεις, ειδικές γνώσεις και επιμόρφωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (στόχος, υλικά, οδηγίες, συμπεριφορά, κριτήρια, βήματα, παρατηρήσεις). Αξιολογούμε τον μαθητή και χρησιμοποιούμε τα βιβλιοτετράδια με το φωτογραφικό και ηχητικό υλικό, τις κάρτες και το έντυπο καθημερινής καταγραφής.

Κατά τον Χρηστάκη (2002) για το σχεδιασμό του προγράμματος τηρούνται 2 στάδια:

A) το στάδιο της προετοιμασίας: για ποιο λόγο επιλέγονται οι στόχοι και ποιους σκοπούς εξυπηρετούν

B) το στάδιο του σχεδιασμού: περιλαμβάνει τα ακόλουθα: σκοπό, διδακτικό στόχο, δραστηριότητες, μέσα και υλικά, πίνακα εμπειριών (πίνακας που στοχεύει στην εμπέδωση των σημείων που έχουν διδαχτεί).

Αν και για την επιτυχία του προγράμματος είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες, είναι δύσκολο να αναγνωρίζουμε το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, καθώς επίσης είναι πολύ μικρή η διαφοροποίηση της εξέλιξης από τα υπόλοιπα παιδιά που αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα (Ndaji & Tymmw, 2009).

Προκειμένου να έχει επιτυχία μια διδακτική παρέμβαση, πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά το γενικό σκοπό και τις επιμέρους επιδιώξεις της ειδικής αγωγής, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενό του, τη διαδικασία της μάθησης για κάθε παιδί. Τα παιδιά για τα οποία σχεδιάζει την παρέμβαση (ηλικία, ενδιαφέροντα, χαρακτηριστικά, δυνατότητες, δυσκολίες, εκπαιδευτικές ανάγκες) (Δροσινού, 2013).

Για να αποκωδικοποιήσουμε συμβολικά μηνύματα σύμφωνα με τη (Rubin, 1997) έχει μεγάλη σημασία να μάθουμε πώς να κοιτάζουμε, τι να κοιτάζουμε, τι να αναζητούμε και πώς να κατανοούμε αυτό που παρατηρούμε. Τα παιδιά ανταποκρίνονται γρήγορα, ίσως και ασυνείδητα όταν τους ζητάμε να αποκαλύψουν

τον εαυτό τους μέσω της δημιουργικής πράξης. Και το κάνουν με διάφορους τρόπους, στέλνοντας μηνύματα σε διάφορα επίπεδα και με πολλές μορφές. Οι αυθόρμητες λεκτικές εκφράσεις του παιδιού, ιδιαίτερα όταν έχει απορροφηθεί στη δουλειά του με τα καλλιτεχνικά υλικά, δίνουν συχνά μια μορφή των αισθημάτων και των ιδεών του. Για παράδειγμα το παιδί που σφίγγει τον πηλό και τον σπάει σε κομματάκια, εκφράζει με λόγια και χειρονομίες τα αρνητικά του αισθήματα και τις επιθετικές παρορμήσεις προς κάτι που το ενοχλεί. Τα παιδιά εκφράζονται και με μη λεκτικούς τρόπους με την ίδια ευφράδεια. Το βλέμμα τους μιλά καθώς κοιτάζουν τον ενήλικα περιμένοντας την άδεια, την επίκριση, την τιμωρία ή την επιδοκιμασία του. Ο τρόπος με τον οποίο επίσης προσεγγίζουν και αλληλεπιδρούν με τον ενήλικα αποτελεί συνήθως μια σημαντική μορφή εκδήλωσης κάποιων στάσεων και προσδοκιών. Το παιδί μπορεί να αισθάνεται αυτοπεποίθηση και να μη φοβάται να ζητήσει βοήθεια και να είναι ακινητοποιημένο μέσα στη σιωπή του. Ανεξάρτητα ωστόσο αν είναι ντροπαλό, συγκρατημένο ή αρκετά εκδηλωτικό είναι πιθανό να προβάλλει στο νέο πρόσωπο τα αισθήματα και τις προσδοκίες που έχει για τους σημαντικούς άλλους ακριβώς όπως προβάλλει στα μη δομημένα καλλιτεχνικά υλικά τις ανησυχίες και τις επιθυμίες του. Όπως είναι φυσικό όλοι έχουμε μια εικόνα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν προσπαθούμε να τα βοηθήσουμε και να τα κατανοήσουμε. Πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τις αναπτυξιακές και δυναμικές πλευρές της κατάστασης. Η Rubin προτείνει κάποιες φάσεις μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η πρόοδος των παιδιών μέσα από την τέχνη και αυτές είναι η δοκιμασία, η εμπιστοσύνη, η διακινδύνευση, η επικοινωνία, η αντιμετώπιση, η κατανόηση, η αποδοχή, ο χειρισμός και ο αποχωρισμός. Εκείνο που έχει μεγάλη σημασία στη φάση της δοκιμασίας είναι η τήρηση από την πλευρά του ενήλικα μιας σταθερής στάσης απέναντι στα όρια αλλά και η ταυτόχρονη μετάδοση στο παιδί ενός σαφούς και αμετάβλητου μηνύματος: ότι μέσα σε αυτά τα όρια αυτός θα είναι πάντα στη διάθεσή του. Κατά τις πρώτες αλληλεπιδράσεις με το παιδί πρέπει αφενός να δείχνουμε σταθερότητα και αφετέρου να μη φοβίζουμε το παιδί. Η ώρα των αντιπαραθέσεων και των ερμηνειών θα έρθει αργότερα. Παρότι φαίνεται πιο δύσκολο, θα βοηθήσουμε περισσότερο ένα παιδί όταν γνωρίζουμε τις σκέψεις και τις φαντασιώσεις του παρά αν του απαντήσουμε άμεσα. Είναι περιττό να πούμε ότι δεν είμαστε άκαμπτοι και ότι ορισμένες φορές έχει σημασία για την θεραπεία να το να μεταδώσουμε στο παιδί κάποιες πληροφορίες αφού έχουμε προηγουμένως εξερευνήσει τις φαντασιώσεις του. Ωστόσο αυτό πρέπει να γίνεται με πλήρη

επίγνωση του αντίκτυπου που μπορεί να έχουν οι πληροφορίες μας και της αλλαγής που επιφέρουν στο παιδί και στη θεραπεία οι απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήσεις.

Επόμενη φάση είναι η εμπιστοσύνη. Τα αισθήματα εμπιστοσύνης και πίστης χρειάζονται διαφορετικό χρόνο για να αναπτυχθούν σε κάθε παιδί γι αυτό πρέπει να δείχνουμε υπομονή. Αν ο θεραπευτής μπορεί να κρατά μια σταθερή στάση απέναντι σε όλες τις πτυχές της σχέσης του με το παιδί (χρόνος, χώρος, υλικά, τρόπος αλληλεπίδρασης, κανόνες) θα τον βοηθήσει να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για την περαιτέρω εργασία. Μέσα από αυτό το πλαίσιο το παιδί θα λάβει το μήνυμα του προστατευτικού πλαισίου και δεν θα είναι δύσπιστο και ανήσυχο.

Στη φάση της διακινδύνευσης το παιδί περιμένει να περάσει αρκετός καιρός για να αποκαλύψει θαμμένες σκέψεις και αισθήματα κρυμμένα. Και η Rubin προτείνει την επόμενη φάση που είναι η φάση της επικοινωνίας. Αν δεν βρεθούν τρόποι επικοινωνίας δεν θα μπορέσει το παιδί να αποκαλύψει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Θα χρειαστεί ίσως χρόνος και κάποιες δοκιμές και λάθη ώστε ο θεραπευτής να μπορέσει να αποκαλύψει λόγια, εικόνες και πλαίσια αναφοράς που ταιριάζουν σε κάθε παιδί. Όσο για τα παιδιά που δεν μιλούν, αυτό είναι δύσκολο να γίνει. Ο ενήλικας θα πρέπει να βρει τρόπο αποκωδικοποίησης λεκτικών μηνυμάτων, έναν συνδυασμό λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων επαφής και επικοινωνίας. οι τρόποι αυτοί μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου για κάποια παιδιά, αλλά η εξεύρεση του πιο σωστού και λειτουργικού μήκους κύματος στο οποίο θα επικοινωνήσει είναι το πιο σημαντικό έργο του ενήλικα και απαιτεί κάποιο βαθμό δημιουργικότητας. Η επικοινωνία με κάποιον που δεν μπορεί να μιλήσει είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη πρόκληση όπου η έκφραση μέσω της τέχνης έχει ένα βασικό πλεονέκτημα.

Επόμενη φάση όπου επιχειρούμε την ανάπτυξη της έκφρασης και της επικοινωνίας είναι η αντιμετώπιση. Είναι ίσως η πιο δύσκολη φάση της διαδικασίας, όταν το παιδί όχι μόνο έχει εκφράσει κάτι επικίνδυνο, αλλά είναι πια έτοιμο να το αντιμετωπίσει. Στη συνέχεια η διαδικασία περνάει στην κατανόηση. Πρόκειται για συγκρούσεις του εαυτού μέχρις ότου το παιδί να μπορέσει να αποδεχτεί με άνεση και χωρίς περιττό άγχος αυτά τα μυστικά που προηγουμένως έμειναν κρυμμένα. Παρότι η διαδικασία αυτή φαίνεται ως στασιμότητα, είναι απαραίτητη στο παιδί το οποίο ακολουθεί μια διαδικασία ανάλογη με την απευαισθητοποίηση και αποκτά σταδιακά όλο και

μεγαλύτερη άνεση απέναντι σε ιδέες και αισθήματα που προηγουμένως δεν ήταν αποδεκτά.

Στη συνέχεια περνάμε στην αποδοχή. Το παιδί πρέπει να αποδεχτεί το πρόβλημά του και τις σκέψεις που περνάν από το μυαλό του. Και φτάνουμε στην προσαρμογή και τον χειρισμό της πραγματικότητας. Ίσως περνά αρκετός καιρός λόγω της νοητικής καθυστέρησης και εξαιτίας του Εγώ του παιδιού που δεν είναι πολύ ισχυρό να περάσει στην διακινδύνευση, να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα και να την αποδεχτεί για να μπορέσει να την χειριστεί αποτελεσματικά. Αυτό γίνεται ολοφάνερο αν δούμε ότι έχει κατανοήσει τις σχέσεις ανάμεσα στα αισθήματα, τις σκέψεις και τις πράξεις, καθώς και ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Τέλος φτάνουμε στον αποχωρισμό. Όπως συμβαίνει σε πολλούς αποχωρισμούς το παιδί έχει ανάμεικτα αισθήματα για το τέλος μιας σχέσης που έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία για αυτό.

### **Η επικοινωνία παιδιού με νοητική καθυστέρηση**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους επαφές, είναι απομονωμένα και για αυτό το λόγο έχουν άγχος και δεν νιώθουν άνετα με τους ανθρώπους. Για να επικοινωνήσουν με ανθρώπους που εκείνα θέλουν και να γίνουν φίλοι, είναι σημαντικό να μεταφέρουν μη λεκτικά μηνύματα κυρίως με το πρόσωπο και τη φωνή αλλά και από απόσταση και με στάσεις. Εκείνοι που λένε ότι δεν έχουν φίλους, είναι συνήθως άχρωμοι ή εχθρικοί. Η προσωπική παρουσίαση είναι η πιο σημαντική πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Καθορίζεται συχνά από τα ρούχα και τη γενικότερη εμφάνιση, τη φωνή, το στυλ και τη συμπεριφορά. Σε μερικούς ανθρώπους αρέσουν οι χειρονομίες, σε κάποιους άλλους οι εκφράσεις προσώπου και σε κάποιους άλλοι παράγοντες της κοινωνικής κουλτούρας τους. Μερικές από αυτές τις ικανότητες αποκτώνται από μίμηση προτύπου, και συμπεριφοράς, από τυπικές κινήσεις της οικογένειας και φίλων (Psychological Medicine, 1978).

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία ή μορφή αλληλόδρασης διαπροσωπική, δηλαδή κοινωνική. Η διαδικασία ολοκληρώνεται μόνο όταν καταλήγει σε κάποια μορφή κατανόησης. Δηλαδή, η επικοινωνία δεν είναι μια περίπτωση ερεθίσματος και αντίδρασης, αλλά είναι έκφραση, ερμηνεία και αντίδραση. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι όταν μιλάμε για επικοινωνία, όπως αναφέραμε και παραπάνω, δεν απευθυνόμαστε μόνο στη λεκτική, αλλά και στη μη λεκτική επικοινωνία που υπάρχει

μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας και δη στο πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται άτομα με Σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες. Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται σε όλους τους τρόπους πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας εκτός από τη γλώσσα, όπου μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται: το άγγιγμα, οι σιωπές, η διαπροσωπική απόσταση μεταξύ των ατόμων, ο χρόνος και η χρήση αντικειμένων.

Οι οικογένειες μπορούν επίσης να θεραπευτούν μέσα από την τέχνη. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι εφόσον η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται σε παιδιά και τις οικογένειές τους, είναι ένας τρόπος για να θεραπεύσουμε και τους δύο μέσα και από την τέχνη. Η δυάδα μητέρα - παιδί είναι η πιο σημαντική δυάδα, αυτή που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο αλλά και για άλλους, πρέπει να γίνονται κάθε τόσο συνεδρίες με τη μητέρα και το παιδί τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της θεραπείας. Ο λόγος για τον οποίο προτείνεται για πρώτη φορά μια ομάδα θεραπείας με τη μαμά και το παιδί, ήταν γιατί είχαν παρατηρηθεί πολλά προβλήματα στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μητέρων και των μικρών διαταραγμένων παιδιών τους, που είχαν αποτέλεσμα αφενός τη δυσκολία μας να συλλέξουμε μη διαστρεβλωμένες απαντήσεις, και αφετέρου το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και τα δύο μέρη στην προσπάθειά τους να βρουν νέους τρόπους επικοινωνίας. Παρότι όμως η δυάδα αυτή είναι η πιο συνηθισμένη και συχνά εκείνη που έχει τις μεγαλύτερες συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια, υπάρχουν και άλλα μέλη της οικογένειας σε μια κοινή συνεδρία με το παιδί. Η μαμά και ο μπαμπάς. Οι δυάδες αυτές βοηθούν το παιδί να αισθανθεί και να δει διάφορα πράγματα όπως τους έντονους ανταγωνισμούς. Υπάρχουν επίσης και οι θεραπείες κοινές μέσω των εικαστικών για ολόκληρη την οικογένεια. Ενώ η θεραπεία αυτή φαίνεται να λειτουργεί καλά με εκείνους που δεν εκφράζονται ανοιχτά και δεν έχουν εμπιστοσύνη στα λόγια, αποδεικνύεται εξίσου κατάλληλη για εκείνους που φτάνουν στο άλλο άκρο και γίνονται υπερμεροληπτικοί. Από διάφορα παραδείγματα που αναφέρει γίνεται σαφές ότι σε μια θεραπεία μέσω των εικαστικών υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επεξεργαστεί κανείς τα ενδοοικογενειακά προβλήματα. Οι πιθανοί συνδυασμοί και οι τρόποι δόμησης της συναλλαγής είναι πολλοί. Η εργασία με όλα ή με κάποια μέλη της οικογενειακής μονάδας μπορεί είτε να αποτελεί τη βασική μέθοδο είτε να εφαρμόζεται περιοδικά, ανάλογα με το τι θεωρείται πιο κατάλληλο.

## **Σκοπός:**

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιπέδων ανάπτυξης των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθήτρια με μικροκεφαλία. Η μαθησιακή διαδικασία με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας και της λεπτής κινητικότητας, αποτελούν το ΣΑΔΕΠΕΑ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) που σχεδιάστηκε σε ειδικό νηπιαγωγείο της ελληνικής περιφέρειας προκειμένου να υποστηριχθεί η μαθήτρια με προβλήματα επικοινωνίας.

## **Ερευνητικές Υποθέσεις**

Η έρευνα αφορά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για παιδί με μικροκεφαλία σε ειδικό νηπιαγωγείο, λαμβάνοντας υπόψη τις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Υπάρχει επικοινωνία όταν δεν υπάρχει προφορικός λόγος;
  - 1.1. Από την πλευρά των γονιών
  - 1.2. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών
  - 1.3. Από την πλευρά των ειδικών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία
2. Η συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας;
  - 2.1. Όταν έχουν τακτική τηλεφωνική επικοινωνία
  - 2.2. Όταν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο
  - 2.3. Όταν η επικοινωνία τους δεν είναι τακτική
3. Η υποστήριξη της ψυχοκινητικότητας (κινήσεις του σώματος π.χ. τρέξιμο, περπάτημα και κινήσεις των μελών του σώματος π.χ. ψαλίδι, κολλάζ) διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.
  - 3.1. Κατά την έναρξη του προγράμματος
  - 3.2. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος
  - 3.3. Κατά τη λήξη του προγράμματος



## **B' ΜΕΡΟΣ**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **Θεωρητική τεκμηρίωση της μεθοδολογίας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης**

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τον τομέα της ειδικής αγωγής και διεξήγαγαν έρευνες λόγω των συχνών αλλαγών που γίνονται στον τομέα αυτό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η μεθοδολογία αναφέρεται σε έρευνα η οποία διεξάγεται από ερευνητές οι οποίοι έχουν συγκεκριμένους σκοπούς και ορισμένους στόχους και καλούνται να ερευνήσουν το πρόβλημα σε ορισμένο πλαίσιο ή μαθησιακό περιβάλλον σε μια δεδομένη κατάσταση οπότε πρέπει να αποφασίσουν και την ερευνητική μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν. Οι ερευνητές αναφέρθηκαν με σαφήνεια στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν στις παρατηρήσεις τους για την συλλογή των δεδομένων τους, τα οποία αξιοποιήθηκαν στην επαλήθευση ή την διάψευση των αποτελεσμάτων.

Οι παρατηρήσεις ως μεθοδολογικά εργαλεία περιλαμβάνουν την ποσοτική παρατήρηση. Εδώ κάποια από τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής παρατήρησης σύμφωνα με τις Salvia και Ysseldyke είναι ότι η μέτρηση στοχεύει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, ότι οι συμπεριφορές έχουν οριστεί εκ των προτέρων, επιλέγονται ο τόπος, ο χρόνος και οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς. Άρα λοιπόν, ορίζουμε τη συμπεριφορά ως μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται βάσει της τοπογραφίας (ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται μια συμπεριφορά), της λειτουργικότητας (ο λόγος για τον οποίο συμπεριφέρεται κάποιος με αυτό τον τρόπο, το οποίο μπορούμε να το συμπεράνουμε, καθώς δε μετράται το αίτιο) και των χαρακτηριστικών της παρατήρησης. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, αναφέρονται στη διάρκεια, τη συχνότητα, την ένταση και το χρόνο.

I. Οι μετρήσεις διάρκειας μετρώνται με μετρήσεις διάρκειας, χρονόμετρο.

II. Για να μετρήσουμε το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί σε ερέθισμα - συμπεριφορά, πρέπει να υπάρχει ευδιάκριτη αρχή και τέλος κάθε εκδήλωσης της συμπεριφοράς.

III. Η συχνότητα, απαιτεί επίσης ευδιάκριτη αρχή και τέλος συμπεριφοράς και για να παρατηρηθεί χρειάζεται έναν απλό μηχανικό μετρητή. Μπορούμε να εκφράσουμε το ρυθμό ανά λεπτό, ώρα, μέρα...

IV. Η ένταση μετράται σε οργανωμένα πλαίσια, με περισσότερη ακρίβεια σε αντίθεση με τη μέτρηση στην τάξη, όπου είναι πιο δύσκολο καθώς υπάρχει θόρυβος. Υπολογίζεται αντικειμενικά και υποκειμενικά με βάση την επίπτωση που έχουν οι συμπεριφορές σε άλλους ανθρώπους.

Για την ποσοτική έρευνα, είναι απαραίτητο να υπολογίζουμε τα πλαίσια (πρέπει να μετράται σε διάφορα πλαίσια όπως σχολείο, σπίτι, παιδική χαρά και να βλέπουμε τη συνέπεια της συμπεριφοράς σε κάθε πλαίσιο, όπως και τις συνθήκες ή τι ενθαρρύνει και τι όχι σε κάθε ένα από αυτά), το χρονικό διάστημα (συνεδρία, όπου η παρατήρηση ορίζεται ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα π.χ. μια σχολική μέρα σε διακεκομμένες χρονικές περιόδους για να υπάρχει αντιπροσωπευτικό δείγμα της συμπεριφοράς) και τη φύση της συμπεριφοράς.

Συνήθως παρατηρούμε τις επιθυμητές συμπεριφορές τις οποίες θέλουμε να αυξήσουμε και αφορούν ακαδημαϊκές και κοινωνικές συμπεριφορές και τις ανεπιθύμητες τις οποίες θέλουμε να εξαλείψουμε και αφορούν συμπεριφορές επικίνδυνες προς άλλους ανθρώπους, στερεοτυπική συμπεριφορά και συμπεριφορές που είναι επιθυμητές σε ορισμένα πλαίσια, αλλά πρέπει να εξαλειφθούν όταν εκδηλώνονται σε άλλα. Για παράδειγμα, η μαθήτρια βγάζει τα παπούτσια στον παιδότοπο, αλλά δεν πρέπει να τα βγάζει στο προαύλιο.

Το μειονέκτημα της ποσοτικής παρατήρησης, αναφέρεται σε κριτικές ότι οι ποσοτικές παρατηρήσεις υπεραπλουστεύουν το νόημα και την ερμηνεία της συμπεριφοράς (Δροσινού, 2013).

Η Ποιοτική παρατήρηση είναι κατά βάση περιγραφική παρατήρηση. Ο παρατηρητής ξεκινάει να περιγράφει συμπεριφορές που θεωρεί σημαντικές. Το μειονέκτημα της ποιοτικής παρατήρησης είναι ότι υπάρχει απαίτηση ιδιαίτερα εκλεπτυσμένων παρατηρήσεων: μεγάλο χρονικό διάστημα, δυσκολία να μιλήσουμε και να πούμε τις εμπειρίες μας, δυσκολία διατήρησης της επιστημονικής εγκυρότητας (Δροσινού, 2013).

Μια ακόμη μορφή παρατήρησης είναι η Εθνογραφία. Σε αυτήν ο ερευνητής παρακολουθεί τα δρώμενα χωρίς ο παρατηρητής να παρεμβαίνει στη διαδικασία, αλλά παραμένει απλός παρατηρητής. Η συγκεκριμένη παρατήρηση είναι χρήσιμη στα

πρώτα στάδια της έρευνας όπου δεν γνωρίζουμε αρκετές πληροφορίες για τη συμπεριφορά.

Η έρευνά μας βασίστηκε κατά μείζονα λόγο στην συμμετοχική παρατήρηση. Ο παρατηρητής εντάχθηκε στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετείχε στις δραστηριότητές της. Ο ρόλος του μπορεί να ήταν ή όχι γνωστός στην ομάδα και είχε την ευκαιρία να βιώσει τις ίδιες εμπειρίες με τα άτομα που μελετούσε. Έκανε ανεπίσημες συνεντεύξεις και κατέγραφε με τη μορφή εκτεταμένης αφήγησης. Ο ερευνητής κατά την διεξαγωγή παρατηρήσεων με παιδιά κλήθηκε να λάβει επιπλέον προφυλάξεις. Όταν πρόκειται να παρατηρήσουμε ένα παιδί πρέπει να είμαστε στο φυσικό του χώρο, να αφιερώσουμε κάποιο χρόνο και να καθίσουμε κάπου όπου να έχουμε εποπτεία του χώρου, όσο καλύτερα γίνεται.

Η παρατήρηση λόγου σε μαθήτρια με μικροκεφαλία που δεν έχει λόγο, είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η αξιολόγηση της επίδοσης ενός παιδιού στο λόγο γίνεται στις εξής περιοχές: στον αυθόρμητο λόγο, στο μιμητικό λόγο και στο λόγο που εκμαιεύεται.

Η Συστηματική εμπειρική παρατήρηση αποτελεί την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αξιοποιείται στην διεξαγωγή μιας διερευνητικής παρατήρησης. Στην γενική εκπαιδευτική έρευνα αυτή περιλαμβάνει την διατύπωση υποθέσεων, σχεδιασμό εργαλείων μέτρησης, εκπαίδευση παρατηρητών πιλοτική έρευνα, αναθεώρηση διαδικασίας και μεθόδων μέτρησης, ανάπτυξη σχεδίου δειγματοληψίας για τη συλλογή δεδομένων. Στη παρούσα έρευνα η συλλογή δεδομένων έγινε με ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων και ακολουθήθηκε γράψιμο της μελέτης με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΙΚΟΙ) και τις οικογένειές τους (Δροσινού, 2013).

Τέλος στα είδη παρατήρησης περιλαμβάνονται και η παρατήρηση βιντεοσκοπημένων συμπεριφορών, που έχει αποδειχτεί ότι είναι σημαντικό ερευνητικό εργαλείο μελέτης και συμπεριφοράς των ατόμων με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΙΚΟΙ) (Δροσινού, 2013).

## **Ερευνητικά Εργαλεία – Το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία ήταν μεικτή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) και αποτελείτο από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείτο από μαθητές με μικροκεφαλία και ενήλικες που ήρθαν σε επαφή μαζί τους.

Α) Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης.

Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιήθηκε με την πρακτική άσκηση, και την μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με μικροκεφαλία με συμμετοχική παρατήρηση για 600 ώρες. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνταν 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, τις παρατηρήσεις για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τους διδακτικούς στόχους για την διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα) (Χρηστάκης, 2002 και 2013).

Ακόμη συμπεριλήφθησαν συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτά από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με την μαθήτρια μελέτης με μικροκεφαλία, με έμφαση την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (νηπιαγωγός) που παρευρισκόταν δίπλα στη μαθήτρια στην ίδια τάξη, βασισμένη σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τη διδασκαλία των διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Β) Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν με την χορήγηση μικρής κλίμακας ερωτηματολογίου (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση). Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ορίστηκε σε 3- 4 μήνες με δυνατότητα προσαρμογής του χρονικού ορίου ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων.

## **Τα εργαλεία της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Η παρατήρηση μπορεί να είναι Νατουραλιστική / Φυσική ή Εργαστηριακή Παρατήρηση. Η Νατουραλιστική παρατήρηση: Μη παρεμβατική και συμβαίνει σε πλαίσιο όσο το δυνατόν πιο φυσικό. Ο παρατηρητής δεν παρεμβαίνει, απλώς καταγράφει. Αυτή η παρατήρηση εξυπηρετεί σκοπούς και χρησιμοποιείται για να εδραιωθεί η εγκυρότητα. Πρόκειται για αυθόρμητες συμπεριφορές, οπότε μπορούν εύκολα να γενικευτούν. Ένα πρόβλημα της νατουραλιστικής παρατήρησης, είναι ότι δεν είναι ελεγχόμενες οι συνθήκες, γι' αυτό είναι δύσκολο να εξακριβώσουμε τι ακριβώς προκαλεί τη συμπεριφορά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η παρατήρηση γίνεται στην οικογένεια, στο συμβατικό σχολείο, στο ειδικό σχολείο, στο κέντρο ημέρας, στο κέντρο δημιουργικής απασχόλησης, στην παιδική χαρά, στο κολυμβητήριο, στην εκκλησία, στη γειτονιά, στο μουσείο, στη βιβλιοθήκη, στο γυμναστήριο (Δροσινού, 2013).

Η εργαστηριακή παρατήρηση: οι λόγοι για τους οποίους ο παρατηρητής επιλέγει να παρατηρήσει σε εργαστήριο είναι: για να παρατηρήσει μια συμπεριφορά που δεν φαίνεται στις αυθόρμητες αντιδράσεις του φυσικού περιβάλλοντος, να εξερευνήσει τα όρια της αντίδρασης σε συστηματικές μεταβλητές όταν υπάρχει ερέθισμα, να αποκτήσει πρόσβαση σε μια κατάσταση που δεν είναι εύκολα προσβάσιμη, να οργανώσει τις διάφορες συνθήκες. Το πρόβλημα σε αυτή την παρατήρηση είναι ότι δεν υπάρχει φυσική αντίδραση αλλά ένα τεχνητό περιβάλλον.

## **Μεθοδολογία της παρατήρησης σε παιδί με μικροκεφαλία**

Με την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να ερευνήσει τις κινητικές, γλωσσικές, πρακτικές και αισθητηριακές ικανότητες και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Είναι σε θέση να αξιοποιήσει την παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο και να περιγράψει τις ιδιαιτερότητες, τις συνθήκες και το χώρο στον οποίο εξελίσσεται (Δροσινού, 2013). Παρατηρεί το παιδί σε όλες του τις δραστηριότητες, στην τάξη, στην αυλή και στο παιχνίδι. Έτσι είναι σε θέση να δώσει σημαντική εξελικτική βοήθεια στο νοητικά καθυστερημένο παιδί και να ενισχύσει το λειτουργικό του επίπεδο οδηγώντας το στα σύνορα των δυνατοτήτων του. Η παρατήρηση και η περιγραφή ενός παιδιού με μικροκεφαλία αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ερευνητική μέθοδος και η

κατάλληλη παρέμβαση για τη μαθήτριά, η παρατήρηση ήταν χρήσιμη ώστε να φανεί η συμπεριφορά, οι ικανότητες και οι ανάγκες της μαθήτριάς και να καταγραφούν.

Ο Λ. Σταύρου ερευνά το ζήτημα της παρατήρησης στη σχολική τάξη και αναφέρει ότι ο ειδικός παιδαγωγός αφού είναι γερά εξοπλισμένος με επιστημονικές, εκπαιδευτικές, ιατρικές ψυχολογικές και κοινωνικές γνώσεις και απόψεις, παρακολουθεί ένα νοητικά καθυστερημένο παιδί και έχοντας την ικανότητα να κάνει παιδαγωγική διερεύνηση της ψυχολογικής του κατάστασης, διαπιστώνει το επίπεδο της αγωγιμότητάς του (Σταύρου, 2002).

## **A. Περιγραφή ποιοτικών δεδομένων μελέτης περίπτωσης παιδιού με μικροκεφαλία**

### **Μελέτη περίπτωσης**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με μελέτη περίπτωσης. Ξεκίνησε με τη μέθοδο συμμετοχικής παρατήρησης ώστε να εστιάσουν στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και στη συνέχεια σχεδιάστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο διήρκησε 8 μήνες. Η παρατήρηση θα μπορούσε να είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική. Όταν μιλάμε για μελέτη περίπτωσης πρόκειται για την εντατική και λεπτομερή παρακολούθηση και έρευνα ενός ατόμου ή μίας ομάδας η οποία καθοδηγεί τον ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνάς του, περιλαμβάνοντας τη χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων. Σκοπός της είναι μέσα από την παρατήρηση να εξερευνήσει και να αναλύσει συστηματικά φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα αυτή (Αβραμίδης, 2006). Εστιάζουν σε μια και μοναδική περίπτωση προκειμένου να την κατανοήσουν και να ερευνηθούν όλοι οι παράγοντες που επιδρούν στην αντίδραση του παιδιού ώστε μέσα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την έρευνα να καταλήξουμε σε γενίκευση.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 μήνες με καθημερινή διαπροσωπική επαφή και 99 πρωτόκολλα παρατήρησης, παρέμβασης και 5 πρωτόκολλα πειράματος για μαθήτριά με διάγνωση : «μικροκεφαλία, κορμική υποτονία και καθυστέρηση τόσο των κινητικών όσο και των λεκτικών δεξιοτήτων». Το πρόγραμμα ξεκίνησε με τους παρακάτω διδακτικούς στόχους: Διδακτικός στόχος :να εκτελεί κινήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας (ΔΜΕ – ΠΑΠΕΑ: ψυχοκινητικότητα βλ. σελ 3 Βιβλιοτετράδιο

μαθητή, Κινώ το σώμα μου και πάνω με τα χέρια μου). Ο διδακτικός στόχος ορίστηκε στο να πετύχει η μαθήτρια με μικροκεφαλία να εκτελεί κινήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας. Στο πεδίο των ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και ενταξιακό πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής ο διδακτικός στόχος ορίστηκε στο να πετύχει η μαθήτρια με μικροκεφαλία να αναπτύσσει όπως όλοι οι μαθητές στο Νηπιαγωγείο την κινητικότητά τους.

Οι λήψεις των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν σε τρεις σταδιακές παρατηρήσεις (αρχική στις 30 /10/13, ενδιάμεση στις 20 /1/14 και τελική στις 2/5/14) κατά τη διάρκεια του Στοχευμένου Ατομικού Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μέσα από τα οποία αναλύεται η γραμμή βάσης μαθησιακών δυσκολιών, η γραμμή βάσης ΛΕΒΔ από την παρατήρηση της ετοιμότητας, από την παρατήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και του παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η γραμμή βάσης από την παρατήρηση των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και από την παρατήρηση των Ειδικών μαθησιακών Δυσκολιών. Η δυσκολία που αντιμετώπιζε η μαθήτρια είναι εμφανής αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η μαθήτρια παρακολουθούσε για δεύτερη χρονιά το ειδικό νηπιαγωγείο, παρακολουθείτο από λογοθεραπευτή και την επόμενη χρονιά επρόκειτο να πάει στο ειδικό δημοτικό. Το περιβάλλον στο οποίο ζούσε κατά τη διάρκεια του προγράμματος δεν ήταν αρκετά υποστηρικτικό αν σκεφτεί κανείς ότι η μητέρα ήταν 26 ετών και μετά τη μαθήτρια γέννησε άλλα δύο κορίτσια και είχε σκοπό να γεννήσει κι άλλα μέχρι να έρθει αγοράκι. Υπήρχε επίσης το μηνιαίο πρόγραμμα, το ετήσιο και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπως σχεδιάστηκε στην έναρξη προκειμένου να υπάρχει σειρά και συνοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη μεθοδολογία αξιοποιήθηκε το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης για τη λήψη ποιοτικών δεδομένων το οποίο βοήθησε ώστε να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η καθημερινή επαφή με το νήπιο και τα συναισθήματα της νηπιαγωγού μετά το πέρας των δραστηριοτήτων.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση της μαθήτριας με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες αναλύονται παρακάτω, είναι σημαντική για να εκτιμηθεί το επίπεδό της. Το βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αναφέρει ότι απαραίτητη είναι η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση όπου καθορίζονται οι στόχοι με βάση τις ανάγκες του μαθητή και έτσι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων βοηθούν το διδακτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται με προϋποθέσεις, ειδικές γνώσεις και επιμόρφωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (στόχος, υλικά, οδηγίες, συμπεριφορά, κριτήρια,

βήματα, παρατηρήσεις). Αξιολογούμε τον μαθητή και χρησιμοποιούμε τα βιβλιοτετράδια με το φωτογραφικό και ηχητικό υλικό, τις κάρτες και το έντυπο καθημερινής καταγραφής. Παρακάτω περιγράφονται οι πέντε φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ όπως υλοποιήθηκε για τη μαθήτριά με μικροκεφαλία.

### **1<sup>η</sup> Φάση: Συστηματική εμπειρική παρατήρηση**

Περιλαμβάνει το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό της μαθήτριάς.

#### **Οικογενειακό ιστορικό**

Η μαμά προερχόταν από οικογένεια με αρκετά προβλήματα, ο μπαμπάς της έχει σκοτωθεί σε τροχαίο ενώ παράλληλα παρουσιάζονταν μορφές κακοποίησης στην οικογένειά της. Η ίδια ισχυρίστηκε ότι στην οικογένεια που δημιούργησε εκείνη, δεν υπάρχουν μορφές βίας και ότι η ευτυχία είναι εμφανής όταν συναντά κανείς το ζευγάρι. Η ίδια δεν ήθελε να αφήνει μόνα τους τα παιδιά με τον πατέρα τους και αυτός είναι ο λόγος που δεν έβγαινε καθόλου από το σπίτι. Υποστήριξε επίσης ότι νιώθει τύψεις να τα αφήνει έστω για μία ώρα. Δικαιολόγησε το γεγονός αυτό στην δική της παραμέληση από την οικογένεια από την οποία προερχόταν. Στο σπίτι δεν είχε το χρόνο να ασχοληθεί με ιδιαίτερο τρόπο με την μαθήτριά γιατί είχε άλλα δύο κοριτσάκια, ένα 3 ετών και ένα 8 μηνών. Όπως είπε, ο μπαμπάς δεν ασχολείτο με τη μαθήτριά, ωστόσο η μαθήτριά δούλευε στο σπίτι μόνο με τη μαμά. Είναι αρκετά σημαντική η αναφορά στο οικογενειακό ιστορικό, καθώς πολλές οικογένειες δεν έχουν επίγνωση των πρώιμων προειδοποιητικών σημαδιών ή την οικονομική δυνατότητα να εντάξουν τα παιδιά τους σε προγράμματα τα οποία μπορούν να εντοπίζουν τα σημάδια, και αυτά τα ζητήματα μπορεί να είναι προεξέχοντα στα πλαίσια των δημογραφικών ομάδων. Ο πρώιμος εντοπισμός ευνοεί την ανάπτυξη των παιδιών με πρώιμη παρέμβαση ώστε να υπάρχουν νοητικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα. Αυτή η βοήθεια είναι εξαιρετικά σημαντική για τα οικονομικά ασθενέστερα παιδιά τα οποία είναι πιθανό να έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην ιατρική παρακολούθηση και περιορισμένους οικογενειακούς πόρους για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Cassandra, Guarino, Buddin, Pham, Cho, 2012). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Burger (2010) λέγοντας ότι τα παιδιά από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες δεν είναι τόσο ευνοημένα όσο οι συνομήλικοί τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η πρώιμη παρέμβαση που δέχτηκαν τα παιδιά αυτά



είχε σημαντικές θετικές βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις, αλλά μικρότερες μακροπρόθεσμες επιπτώσεις για τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Οι γονείς της μαθήτριας ήταν σε μικρή ηλικία (26 ετών η μαμά και 28 ετών ο μπαμπάς). Η μητέρα δεν εργαζόταν, ενώ ο μπαμπάς δούλευε σε εστιατόριο. Οι συγγενείς (όπως δήλωσε η μητέρα) είχαν απομακρυνθεί λόγω του προβλήματος της μαθήτριάς μου. Οι φίλοι έκαναν το ίδιο. Οπότε, η μητέρα ήταν μόνη χωρίς βοήθεια.

### **Ατομικό ιστορικό**

Η μαθήτρια βρισκόταν για τρίτη χρονιά στο ειδικό νηπιαγωγείο και παρακολουθείτο εξωσχολικά από λογοθεραπευτή και από ψυχολόγο στο σχολείο. Δεν είχε προφορικό λόγο, μόνο κάποιες φωνούλες κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η επικοινωνία της εξελίσσεται, της άρεσε να την αγγίζουν στα χέρια, να τη χαϊδεύουν στην παλάμη και ενθουσιαζόταν με αισθητηριακές δραστηριότητες. Περπατούσε μόνη της με αργό και γρήγορο βήμα, αλλά τα βήματά της ήταν ασταθή. Η διάρκεια παραμονής της σε μια δραστηριότητα ήταν ελάχιστη, έπρεπε να εναλλάσσεται ο τρόπος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων ώστε να της προκαλούν το ενδιαφέρον. Όταν κουραζόταν ήταν καλύτερα να εναλλάσσονται οι δραστηριότητες. Συχνά πετούσε τα αντικείμενα από μπροστά της και φώναζε ή κάποιες φορές έκλαιε.

### **Σχολικό ιστορικό**

Η μαθήτρια βρισκόταν για τρίτη συνεχόμενη χρονιά στο ειδικό νηπιαγωγείο και παρακολουθείτο από λογοθεραπευτή. Είχε σημειώσει ανάπτυξη από την προηγούμενη χρονιά, σύμφωνα με την έκθεση της προηγούμενης ειδικής εκπαιδευτικού στο περπάτημα και στο χρόνο παραμονής σε δραστηριότητες. Επικοινωνούσε με τον δικό της τρόπο με τη συμμαθήτριά της. Δεν είχε προφορική επικοινωνία, αλλά η συγκεκριμένη είχε το άγγιγμα ως μέσο αλληλεπίδρασης.

### **2<sup>η</sup> Φάση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΛΕΒΔ - ΔΜΕ, ΛΕΒΔ - ΠΑΠΕΑ, ΛΕΒΔ - γενικές μαθησιακές δυσκολίες, ΛΕΒΔ - ειδικές μαθησιακές δυσκολίες)**

Το βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αναφέρει ότι απαραίτητη είναι η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση όπου καθορίζονται οι στόχοι με βάση τις ανάγκες του μαθητή και έτσι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων βοηθούν το διδακτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται με προϋποθέσεις, ειδικές γνώσεις και επιμόρφωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (στόχος, υλικά, οδηγίες, συμπεριφορά, κριτήρια, βήματα, παρατηρήσεις). Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση της μαθήτριας με τις

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι οποίες αναλύονται παρακάτω, είναι σημαντική για να εκτιμηθεί το επίπεδό της.

Μετά από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, σημειώθηκε η επίδοση της μαθήτριας στις περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση) και παρατηρήθηκε ότι η προτεραιότητα παρέμβασης ήταν στις νοητικές ικανότητες ενώ η απόκλιση ήταν τουλάχιστον δύο εξάμηνα προς τα κάτω στις περισσότερες περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας. Σύμφωνα με τη γραμμή βάσης για τη γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ), η προτεραιότητα παρέμβασης ήταν στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπου η απόκλιση σε όλες τις περιοχές ήταν τουλάχιστον 3 εξάμηνα προς τα κάτω. Στη γραμμή μαθησιακών δυσκολιών προτεραιότητα παρέμβασης είχαν οι δεξιότητες γλώσσας με απόκλιση 3 εξάμηνα προς τα κάτω σε όλες τις περιοχές. Τέλος, στις μαθησιακές δυσκολίες στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού προτεραιότητα δόθηκε στην περιοχή της επικοινωνίας.

ΛΕΒΔ – ΔΜΕ: Οι μεταβολές στην επικοινωνία αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις. Ο σχολιασμός των αποκλίσεων όπου έγινε σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, αναλύεται στα αποτελέσματα. Στην τελική παρατήρηση παρατηρούμε βελτίωση στην ψυχοκινητικότητα, τον προφορικό λόγο, τη συναισθηματική οργάνωση και τις νοητικές ικανότητες.

ΛΕΒΔ – ΠΑΠΕΑ: Ο σχολιασμός των αποκλίσεων στην αρχική, την ενδιάμεση και την τελική παρατήρηση όπου έγινε σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, αναλύεται στα αποτελέσματα. Είναι οι μεταβολές στην επικοινωνία που αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, τις ενδιάμεσες και τις τελικές παρατηρήσεις. Η βελτίωση παρατηρείται κυρίως στην τελική παρατήρηση στη σχολική ετοιμότητα, τις βασικές σχολικές δεξιότητες, την κοινωνική αυτονομία, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα.

ΛΕΒΔ – Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Οι μεταβολές στην επικοινωνία αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις. Ο σχολιασμός των αποκλίσεων όπου έγινε σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή,

αναλύεται στα αποτελέσματα. Στην τελική παρατήρηση παρατηρούμε βελτίωση στις δεξιότητες γλώσσας, τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, μαθηματικών και συμπεριφοράς.

ΛΕΒΔ – Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Ο σχολιασμός των αποκλίσεων στην αρχική, την ενδιάμεση και την τελική παρατήρηση όπου έγινε σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, αναλύεται στα αποτελέσματα. Είναι οι μεταβολές στην επικοινωνία που αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, τις ενδιάμεσες και τις τελικές παρατηρήσεις. Η βελτίωση παρατηρείται κυρίως στην τελική παρατήρηση στην επικοινωνία, τη σκέψη και τη φαντασία και τις κοινωνικές δεξιότητες.

### **3<sup>η</sup> Φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος**

Με την παρατήρηση η εκπαιδευτικός μπορούσε να ερευνήσει τις κινητικές, γλωσσικές, πρακτικές και αισθητηριακές ικανότητες και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Παρατήρησε το παιδί σε όλες του τις δραστηριότητες, στην τάξη, στην αυλή και στο παιχνίδι. Έτσι ήταν σε θέση να δώσει σημαντική εξελικτική βοήθεια στο νοητικά καθυστερημένο παιδί και να ενισχύσει το λειτουργικό του επίπεδο οδηγώντας το στα σύνορα των δυνατοτήτων του. Η παρατήρηση μπορεί να είναι (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006): α) νατουραλιστική / φυσική (Μη παρεμβατική και συμβαίνει σε πλαίσιο όσο το δυνατόν πιο φυσικό. Ο παρατηρητής δεν παρεμβαίνει, απλώς καταγράφει) ή β) εργαστηριακή (για να παρατηρήσει μια συμπεριφορά που δεν φαίνεται στις αυθόρμητες αντιδράσεις του φυσικού περιβάλλοντος, να εξερευνήσει τα όρια της αντίδρασης σε συστηματικές μεταβλητές όταν υπάρχει ερέθισμα, να αποκτήσει πρόσβαση σε μια κατάσταση που δεν είναι εύκολα προσβάσιμη, να οργανώσει τις διάφορες συνθήκες).

Σχεδιάζεται η ειδική διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο με έμφαση την ψυχοκινητικότητα και αναλύονται τα βήματα των παρεμβάσεων που θα γίνουν στην πορεία για να υλοποιηθεί ο στόχος. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το πρόγραμμα. Ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία που θα βοηθήσουν είναι οι δυνατότητες και τα προβλήματα του παιδιού, οι διδακτικοί στόχοι, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν και οι ημερομηνίες αξιολόγησης και αναθεώρησης του προγράμματος (Χρηστάκης, 2000). Ο στόχος τεμαχίζεται σε μικρά κομμάτια –

βήματα (Task analysis). Τα βήματα προσδιορίζονται και καταγράφονται με ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν.

**1<sup>ο</sup> Βήμα:** Να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας

Δραστ 1: Δραστηριότητες με πινέλο

Δραστ 2: Δραστηριότητες με αποτυπώματα

**2<sup>ο</sup> Βήμα:** Να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας

Δραστ 1: Κολλάζ

Δραστ 2: Όσπρια

Δραστ 3: Παζλ

Δραστ 4: Συντονισμός ματιού – χεριού, δραστηριότητες αντιστοίχισης

**3<sup>ο</sup> Βήμα:** Δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας και αφής χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα όπως: παπουτσόκουτα, βέλκτρον, πλαστελίνη

Δραστ 1: Παιχνίδια με πλαστελίνη

Δραστ 2: Παιχνίδια με παπουτσόκουτο

**4<sup>ο</sup> Βήμα:** Να εκτελεί ασκήσεις αδρής κινητικότητας

Δραστ 1: Παιχνίδια με παιδαγωγικό υλικό (τούβλα, στεφάνια, εμπόδια)

Δραστ 2: Παιχνίδια με όργανα γυμναστικής

**5<sup>ο</sup> Βήμα:** Να εκτελεί ασκήσεις αδρής κινητικότητας

Δραστ 1: χορός, κίνηση, δραστηριότητες με εμπόδια και σχοινάκι, μπάλα τούβλα παιδαγωγικού υλικού

Ένα τέτοιο πρόγραμμα στοχεύει να δημιουργήσει: α) μαθητές επιτυχημένους που απολαμβάνουν τη μάθηση και προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους μόνοι τους ή σε συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά, ή με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, β) άτομα τα οποία οδηγούνται με ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, με υγιή και ικανοποιητική ζωή και γ) μακροπρόθεσμα υπεύθυνους πολίτες με θετική συνεισφορά στην κοινωνία. Στοχεύει λοιπόν σε στάσεις, προσωπικότητα και χαρακτηριστικά, ικανότητες, γνώση και κατανόηση. Σύμφωνα με την Δροσινού τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν λειτουργούν σε ομάδες, όταν μιλούν για την καθημερινότητά τους και τις δουλειές που κάνουν και όταν τους βοηθούν με διάφορους τρόπους να θυμηθούν. Ο εκπαιδευτικός έχει πάντα στο νου ότι η πρόοδος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

δεν διαφέρει από την πρόοδο για όλα τα παιδιά. Όπως σε όλους τους μαθητές, έτσι και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι υψηλοί στόχοι και οι ελκυστικές δραστηριότητες δημιουργούν κίνητρα για μάθηση και πρόοδο.

#### **4<sup>η</sup> Φάση: Υλοποίηση διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη μαθήτριας με μικροκεφαλία στο ειδικό νηπιαγωγείο**

Το πρόγραμμα της νηπιαγωγού φτάνει στο στάδιο της παρέμβασης. Αφού έχουν καθοριστεί οι στόχοι, έχει γίνει η αρχική παιδαγωγική αξιολόγηση, έχει γίνει ο σχεδιασμός του μαθησιακού προγράμματος, σειρά έχει η παιδαγωγική παρέμβαση. Στην 4<sup>η</sup> φάση, το διδακτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε βήμα προς βήμα με τις δραστηριότητες όπου έχουν ήδη σχεδιαστεί. Υπολογίζεται ο χρόνος της κάθε δραστηριότητας να μην ξεπερνά τα 15 λεπτά ενώ καταγράφεται η ώρα έναρξης και η ώρα λήξης. Η νηπιαγωγός σκέφτηκε τι πήγε καλά και τι δεν πήγε καλά, και τι πρέπει να διαφοροποιήσει. Σε αυτή τη φάση η νηπιαγωγός σχεδίασε το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες που έχει παρατηρήσει ότι έχει το παιδί και στη συνέχεια προχώρησε στην αξιολόγηση του προγράμματος. Αν και για την επιτυχία του προγράμματος ήταν σημαντικό να είναι γνωστό το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες, είναι δύσκολο να αναγνωρίζουμε το επίπεδο ανάπτυξής του, καθώς επίσης είναι πολύ μικρή η διαφοροποίηση της εξέλιξης από τα υπόλοιπα παιδιά που αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα (Ndaji & Tymmw, 2009).

#### **5<sup>η</sup> φάση: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη μαθήτριας με μικροκεφαλία στο ειδικό νηπιαγωγείο**

Παρουσιάζεται το στάδιο της παιδαγωγικής παρέμβασης στο σημείο της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στην 5<sup>η</sup> φάση η νηπιαγωγός φτιάχνει έντυπο καθημερινής καταγραφής για κάθε δραστηριότητα σημειώνοντας τη διάρκεια, αν το παιδί ανταποκρίθηκε ή όχι και τα συναισθήματά της. Στη συνέχεια παρουσιάζει το έντυπο συνεργασίας με το γονέα από τα βιβλιοτετράδια. Στο έντυπο συνεργασία με το γονέα, η νηπιαγωγός έχει καταγράψει τα λόγια του γονέα σχετικά με την άποψή της για το πρόγραμμα και την πρόοδο του παιδιού.

## **Μεσοπρόθεσμο και Μακροπρόθεσμο Πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα για παιδί με ειδικές ανάγκες, πρέπει να εξεταστούν οι δυσκολίες του, οι ανάγκες του και οι δυνατότητές του, όπως καταγράφονται μέσα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει σε δύο περιοχές οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξή του. Αυτές οι περιοχές είναι α) το περιβάλλον μάθησης και β) το πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2002). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, για να σχεδιαστεί ένα πλαίσιο υποστηρικτικής εργασίας πρέπει να παρατίθεται η αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και οι στρατηγικές που έχουν σχέση με το σχολικό πρόγραμμα και οι ανάγκες του μαθητή. Δηλαδή, υπάρχει το διδακτικό πρόγραμμα με μακροπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και διδακτικό στόχο (Χρηστάκης, 2000).

Στο σημείο αυτό παρατίθεται το ετήσιο, το μηνιαίο και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα που σχεδιάστηκαν για τη μαθήτρια με μικροκεφαλία.

### **Ετήσιο Πρόγραμμα:**

Αφορά το ετήσιο πρόγραμμα του διδακτικού έτους 2013 – 2014 για μαθήτρια με μικροκεφαλία. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για το διάστημα από Οκτώβριο μέχρι και Ιούνιο. Για τον Ιανουάριο – Φεβρουάριο όπου ξεκίνησε το κομμάτι της παρέμβασης, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας με πινέλο, με αποτυπώματα, κολλάζ, παζλ και μικρά αντικείμενα. Για το μήνα Μάρτιο σχεδιάστηκαν δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας και αφής χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα όπως καθρέπτη, βέλκτρον, μουσικά όργανα και πλαστελίνη. Και τέλος, για το μήνα Απρίλιο και Μάιο οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι δραστηριότητες αδρής κινητικότητας με γραμμές από ταινίες, στεφάνια, παιδαγωγικά τούβλα, κώνους και λάστιχο.

### **Μηνιαίο Πρόγραμμα:**

Αφορά όλους τους μήνες της παρέμβασης με συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως περιγράφηκαν στο ετήσιο πρόγραμμα. πιο συγκεκριμένα, για τον μήνα Ιανουάριο όπου ο διδακτικός στόχος είναι να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας, οι δραστηριότητες για το μήνα αυτό περιορίζονταν σε δραστηριότητες με πινέλο και δραστηριότητες με αποτυπώματα. Τον μήνα Φεβρουάριο ο διδακτικός στόχος ήταν ίδιος. Οι δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας που προτάθηκαν είχαν να κάνουν με την άσκηση με μικρά αντικείμενα (όσπρια, χώμα), με κολλάζ, με παζλ και με δραστηριότητες αντιστοίχισης. Το Μάρτιο σχεδιάστηκαν δραστηριότητες λεπτής

κινητικότητας και αφής χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα όπως βέλκτρον, παπουτσόκουτο, πλαστελίνη. Τον Απρίλιο οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για τη μαθήτριά με μικροκεφαλία αφορούσαν το δεύτερο κομμάτι του στόχου το οποίο ήταν να εκτελεί ασκήσεις αδρής κινητικότητας παίζοντας παιχνίδια με όργανα γυμναστικής, μουσική και στεφάνια. Ο ίδιος διδακτικός στόχος αφορούσε τον μήνα Μάιο αλλά με δραστηριότητες με μπάλα, παιδαγωγικά τούβλα, χορό και μουσική.

Εβδομαδιαίο πρόγραμμα:

Για την εβδομάδα 8/1/14 – 10/1/14 ο διδακτικός εβδομαδιαίος στόχος ήταν: Να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας με πινέλο και οι δραστηριότητες ήταν κατασκευές χειμώνα με χρήση πινέλου. Η επόμενη εβδομάδα ήταν 13/1/14 - 17/1/14. Ο διδακτικός εβδομαδιαίος στόχος ήταν να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας με αποτυπώματα. Η μαθήτριά έκανε κατασκευές χειμώνα με χρήση φελού, πατάτας δαχτύλου. Ακολούθησε η επόμενη εβδομάδα 20/1/14 - 24/1/14. Στόχος: Να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας με χρήση αποτυπώματος και πινέλου. Η μαθήτριά κάνει συνδυασμός πινέλου και αποτυπώματος σε κατασκευές και σε υλικό για την τάξη (χαρτόκουτο) για εμπέδωση των παραπάνω. Για την εβδομάδα 27/1/14 - 31/1/14 όπου ο στόχος ήταν να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά της, η μαθήτριά ασχολήθηκε με την ολοκλήρωση προηγούμενων δραστηριοτήτων βάφοντας με το χέρι για περισσότερη άσκηση (έβαφε την παλάμη της για να την αποτυπώσει στο χαρτί συνδυάζοντας τη χαλάρωση με την αίσθηση της αφής, έβαφε ολόκληρες επιφάνειες βάφοντας μόνο με τα δάχτυλά της). Στις 3/2/14 - 7/2/14 ο στόχος ήταν να εκτελεί δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας χρησιμοποιώντας μικρά αντικείμενα. Η μαθήτριά ασχολήθηκε με δραστηριότητες με όσπρια, χώμα, μαγειρική, εκτέλεση συνταγών, χαρτί γκοφρέ σε μικρά μπαλάκια. Την επόμενη εβδομάδα 10/2/14 - 14/2/14 στόχος ήταν να εκτελεί δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας κάνοντας κολλάζ. Δραστηριότητες κολλάζ με κόλλες γλασέ, ξυλάκια, μάτια, όσπρια, χαρτί γκοφρέ. Στις 17/2/14 - 21/2/14 ο στόχος είναι να εκτελεί δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας με παζλ. Η μαθήτριά έκανε κατασκευή παζλ με πηλό και ενσφηνώματα με το παζλ. Η επόμενη εβδομάδα 24/2/14 - 28/2/14 είχε στόχο να κάνει δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας με ντοσιέ. Έτσι, έκανε ασκήσεις από ντοσιέ που είχαν κατασκευαστεί βάφοντας καρτέλες και κάνοντας ταυτίσεις. Στις 3/3/14 - 7/3/14, η μαθήτριά ασχολήθηκε με δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας με παπουτσόκουτο. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν σχετίζονταν με την κατασκευή παπουτσόκουτων και προσπάθεια ταυτοποίησης, αντιστοίχισης και

ομαδοποίησης. Στις 10/3/14 - 14/3/14 στόχος ήταν να εκτελεί δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας με παπουτσόκουτο με επιπλέον κατασκευή παπουτσόκουτων. Την επόμενη εβδομάδα 17/3/14 - 21/3/14 έκανε δραστηριότητες με τα παπουτσόκουτα που της άρεσαν και χρειαζόταν εμπέδωση. Την εβδομάδα 24/3/14 - 28/3/14 έγινε κατασκευή καινούριων παπουτσόκουτων αφού η μαθήτρια ευχαριστιόταν με αυτά. Οι επόμενες εβδομάδες 31/3/14 - 4/4/14, 7/4/14 - 11/4/14 και 28/4/14 - 2/5/14 περιλάμβαναν κινητικές δραστηριότητες με μουσική και χορό με όργανα γυμναστικής, στεφάνια και παιδαγωγικό υλικό ώστε να αποκτήσει ρυθμό.

### **Συνεντεύξεις**

Οι συνεντεύξεις που έγιναν απευθύνθηκαν σε γονείς, στη δεύτερη νηπιαγωγό του νηπιαγωγείου και στην ψυχολόγο του Ειδικού Νηπιαγωγείου. Η συζήτηση βασίστηκε στα παρακάτω ερωτήματα: Η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (γνώση του σώματος και συντονισμός κινήσεων) βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού; Η γνώση του σώματος βοηθά το παιδί να ανακαλύψει νέους τρόπους επικοινωνίας με τους γύρω του; Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία σας μαζί του; Είναι αρκετά σημαντικό να συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με τους γονείς του παιδιού με δυσκολία, γιατί είναι πιο εύκολο να σχεδιαστούν ακόμα πιο κατάλληλες παρεμβάσεις στο σπίτι ή στο σχολείο για να βελτιωθεί η ανάπτυξη του μαθητή. Εφόσον η παρούσα ερευνητική εργασία όπως και το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο σχολείο βασίζονται σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα, σημαντικό είναι να σημειώσουμε ότι οι ερωτήσεις οι οποίες απευθύνονται στους γονείς σχετίζονται με τα ερωτήματα αυτά, καθώς είναι ο κορμός του προγράμματος που δημιουργήθηκε για να βοηθηθεί η μαθήτρια να αναπτύξει γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

## **B. Περιγραφή ποσοτικών δεδομένων μελέτης περίπτωσης παιδιού με μικροκεφαλία**

### **Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να συμπληρωθεί από 75 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γενικής αγωγής και ειδικού που εργάζονταν στις δομές της ειδικής



αγωγής. Οι ερωτήσεις καταγράφηκαν από τη φοιτήτρια και στηρίζονταν στην προτεινόμενη βιβλιογραφία. Οι 15 ερωτήσεις που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στηρίζονταν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται παρακάτω. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

- Από την εμπειρία σας, μπορεί ένα παιδί χωρίς προφορικό λόγο να επικοινωνήσει με τους γύρω του;
- Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία σας μαζί του;
- Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία του με τα παιδιά της τάξης;
- Η μη λεκτική επικοινωνία είναι κατά τη γνώμη σας σημαντική όταν αλληλεπιδρούμε με άλλους ανθρώπους;
- Η μη λεκτική επικοινωνία είναι τόσο αποτελεσματική όσο η λεκτική;
- Από την εμπειρία σας, μπορεί η μη λεκτική επικοινωνία να αντικαταστήσει τη λεκτική;
- Η συνεργασία γονέα- εκπαιδευτικού βοηθά στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας σε μια τάξη;
- Από την εμπειρία σας, η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία βοηθά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού τους;
- Είναι σημαντικό κατά τη γνώμη σας ο εκπαιδευτικός να αντλεί πληροφορίες από τους γονείς για το περιβάλλον του παιδιού;
- Είναι κατά τη γνώμη σας δεδομένη η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού;
- Η «γλώσσα του σώματος» αποτελεί μορφή επικοινωνίας;
- Η αδρή κινητικότητα (κινήσεις του σώματος π.χ. τρέξιμο, περπάτημα) ενισχύει την αυτονομία και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού;
- Η λεπτή κινητικότητα (κινήσεις μελών του σώματος π.χ. ψαλίδι, κολλάζ) βοηθούν το παιδί να γνωρίσει το σώμα του και τη λειτουργικότητά του
- Η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (γνώση του σώματος και συντονισμός κινήσεων) βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού;
- Η γνώση του σώματος βοηθά το παιδί να ανακαλύψει νέους τρόπους επικοινωνίας με τους γύρω του;

### **Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα**

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρχε συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικού και τους γονείς, υπήρχαν συναντήσεις και τηλεφωνικές συνομιλίες ώστε να προσδιοριστούν καλύτερα οι ανάγκες της μαθήτριας και να συντονίσει το πρόγραμμα με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Αξίζει να προστεθεί ότι ο μπαμπάς δεν επικοινωνούσε ποτέ από το τηλέφωνο, στις επισκέψεις όμως ήταν πάντα εκεί.

### **Κοινωνικές ιστορίες**

Οι κοινωνικές ιστορίες οι οποίες παρουσιάζονται στα αποτελέσματα, αποτελούν την τελική παρατήρηση του εντύπου διδακτικής αλληλεπίδρασης όπου φαίνεται η εξέλιξη της μαθήτριας αν λάβουμε υπόψη τις αρχικές παρατηρήσεις μας και το στάδιο στο οποίο βρισκόταν τον Οκτώβριο του 2013. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τίτλοι των κοινωνικών ιστοριών, ο αριθμός και ο τύπος των λέξεων, ο αριθμός φωτογραφικών ενισχυτών και ο αριθμός των ερωτήσεων.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ

Αύξων αριθμός ιστορίας	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	4/4/14	9/4/14	11/4/14	30/4/14	2/5/14
Τίτλος	Το καρναβάλι των ζώων	Παιχνίδι με τη μπάλα	Χορεύοντας με τα ζώα	γυμνάζω το σώμα μου	Γυμνάζω το σώμα μου
Αριθμός σειρών	3	2	2	2	2
Αριθμός λέξεων	32	25	24	29	27
Τύπος λέξεων που αναφέρονται συχνά: π.χ. ΣΦΦ"Ζώα"	ΣΦΦ «Ζώα»	ΣΦΑΦΑ «Μπάλα»	ΣΦΦ «Ζώα»	ΣΦΣΦ «Σώμα»	ΣΦΣΦ «Σώμα»
Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών	4	3	3	3	3
Αριθμός ερωτήσεων	3	2	3	2	2
Αριθμός σωστών απαντήσεων	3	2	3	2	2

## Γ. Περιορισμοί και αδυναμίες της μελέτης

Όπως σε όλες τις έρευνες, έτσι και στις έρευνες στον τομέα της ειδικής αγωγής, ο ερευνητής πρέπει να καθοδηγεί και να δίνει διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες, να λύνει απορίες, να τους ενημερώνει σχετικά με τη φύση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας και να τους αφήνει ελεύθερους να αποφασίσουν αν θα θέλουν να συμμετάσχουν ή όχι. Στην περίπτωση όπου η έρευνα διεξάγεται με παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει ο ερευνητής να προσέξει πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την αναπηρία του παιδιού και τα οποία πιθανό να μην ήταν προγραμματισμένα. Για παράδειγμα σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθεί η διαδικασία ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η δραστηριότητα, ή να απλοποιηθούν τα υλικά και η μέθοδος.

Στην πορεία της έρευνας, θα πρέπει ο ερευνητής να προσέξει να μην παραποιεί δεδομένα, να μην τα τροποποιεί και στην περίπτωση που συμβαίνει αυτό, να επιστρέφει να τα διορθώνει. Σαφώς ένα επιπλέον ζήτημα δεοντολογίας αποτελεί το γεγονός ότι τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων θα πρέπει να μην δημοσιοποιούνται, να υπάρχει ανωνυμία και εχεμύθεια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

## Γ' ΜΕΡΟΣ

### Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη της περιοχής της ψυχοκινητικότητας έδειξαν σημαντικές αλλαγές στην αλληλεπίδραση και την ανταπόκριση μαθήτριας χωρίς προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια των 8 μηνών που διήρκησε το πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014.

Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας ήταν κατάλληλα σχεδιασμένες και προήγαγαν την ανάπτυξη στον τομέα των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθήτρια χωρίς προφορικό λόγο. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας έδειξε να βοηθά την εξέλιξη της επικοινωνίας η οποία φάνηκε με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα τη βλεμματική επαφή και το άγγιγμα.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης.

Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, και την μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με μικροκεφαλία με συμμετοχική παρατήρηση για 495 ώρες. 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 και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους για την διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2002, 2013).

Ακόμη συμπεριλαμβάνονται συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με την μαθήτρια μελέτης με μικροκεφαλία, με έμφαση την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (νηπιαγωγό) που παρευρισκόταν δίπλα στην μαθήτρια στην ίδια τάξη, βασισμένη σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τη διδασκαλία των διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με την χορήγηση μικρής κλίμακας ερωτηματολογίου (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση). Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ορίζεται σε 3 - 4 μήνες με δυνατότητα προσαρμογής του χρονικού ορίου ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων θα έγινε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Οι μεταβολές στην επικοινωνία**

Στην πρώτη υπόθεση βρήκαμε ότι υπήρχε επικοινωνία ακόμη και όταν δεν υπήρχε προφορικός λόγος. Αυτό αποδείχτηκε με βάση τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε από τις παρατηρήσεις και τις μεταβολές που αξιολογήσαμε ότι έχουν επέλθει στη συμπεριφορά σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

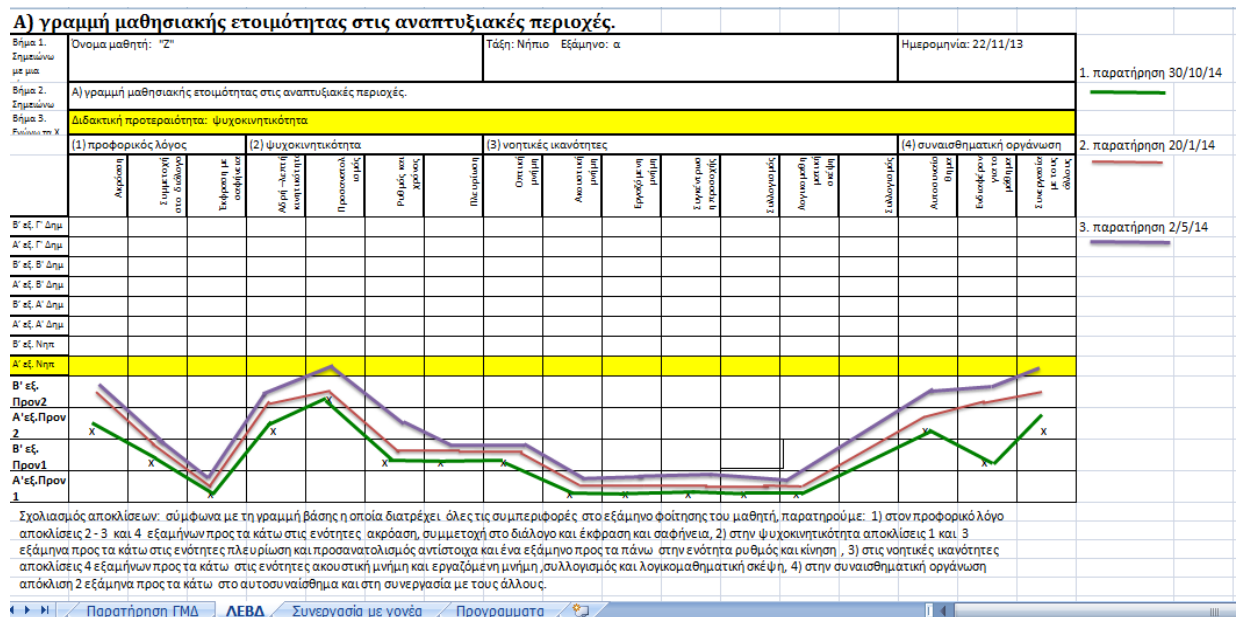
### **Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) μαθησιακής ετοιμότητας**

Οι μεταβολές στην επικοινωνία αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις. Σχολιασμός αποκλίσεων στην αρχική παρατήρηση 30 /10/14: σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε: 1) στον προφορικό λόγο αποκλίσεις 1,57, 3 και 4 εξαμήνων προς τα κάτω σε σύγκριση με το μέσο όρο της ηλικίας του στις ενότητες ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο και έκφραση και σαφήνεια, 2) στην ψυχοκινητικότητα αποκλίσεις 1 και 3 εξάμηνα προς τα κάτω στις ενότητες πλευρίωση και προσανατολισμός αντίστοιχα και ένα εξάμηνο προς τα πάνω στην ενότητα ρυθμός και κίνηση , 3) στις νοητικές ικανότητες αποκλίσεις 3 και 4 εξαμήνων προς τα κάτω σε σύγκριση με το μέσο όρο της ηλικίας της στις ενότητες ακουστική μνήμη και εργαζόμενη μνήμη, συλλογισμός και λογικομαθηματική σκέψη, 4) στην συναισθηματική οργάνωση απόκλιση 2 εξάμηνα προς τα κάτω στο αυτοσυναίσθημα και στη συνεργασία με τους άλλους και 3 εξάμηνα στο ενδιαφέρον για μάθηση.

Σχολιασμός αποκλίσεων στην ενδιάμεση παρατήρηση 3 /1/14: σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε ελάχιστη βελτίωση σε μερικές περιοχές ανάπτυξης: 1) στον προφορικό λόγο αποκλίσεις 1, 3 και 4 εξαμήνων προς τα κάτω σε σύγκριση με το μέσο όρο της ηλικίας του στις ενότητες ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο και έκφραση και σαφήνεια, 2) στην ψυχοκινητικότητα αποκλίσεις 0,8 και 3 εξάμηνα προς τα κάτω στις ενότητες πλευρίωση και προσανατολισμός αντίστοιχα και ένα εξάμηνο

προς τα πάνω στην ενότητα ρυθμός και κίνηση , 3) στις νοητικές ικανότητες αποκλίσεις 3 και 4 εξαμήνων προς τα κάτω σε σύγκριση με το μέσο όρο της ηλικίας του στις ενότητες ακουστική μνήμη και εργαζόμενη μνήμη, συλλογισμός και λογικομαθηματική σκέψη, 4)στη συναισθηματική οργάνωση απόκλιση 1, 0,5 και 1 εξάμηνα προς τα κάτω στο αυτοσυναίσθημα και στη συνεργασία με τους άλλους.

Σχολιασμός αποκλίσεων στην τελική παρατήρηση 2/5/14:σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε ελάχιστη βελτίωση σε μερικές περιοχές ανάπτυξης: 1) στον προφορικό λόγο παραμένει σταθερή η ανάπτυξή της, 2) στην ψυχοκινητικότητα αποκλίσεις 0,8 και 1 εξάμηνο προς τα κάτω στις ενότητες πλευρίωση και προσανατολισμός αντίστοιχα και ένα εξάμηνο προς τα πάνω στην ενότητα ρυθμός και κίνηση, 3) στις νοητικές ικανότητες οι αποκλίσεις παραμένουν σταθερές στις ενότητες ακουστική μνήμη και εργαζόμενη μνήμη ,συλλογισμός και λογικομαθηματική σκέψη, 4) στην συναισθηματική οργάνωση ελάχιστα μικρότερες αποκλίσεις από την ενδιάμεση παρατήρηση. Παρακάτω είναι εμφανής η γραμμή βάσης για την περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας σε παιδί με μικροκεφαλία κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση.



### Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Οι μεταβολές στην επικοινωνία αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις. Σχολιασμός αποκλίσεων στην αρχική παρατήρηση: σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε: 1) στη μαθησιακή ετοιμότητα αποκλίσεις 4 και 2 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες προφορικός λόγος και συναισθηματική οργάνωση και απόκλιση ενώ 4 και 2,8 εξάμηνα προς τα κάτω στις ενότητες ψυχοκινητικότητα και νοητικές ικανότητες αντίστοιχα. 2) στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες απόκλιση 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, μαθηματικά 3) στις κοινωνικές δεξιότητες απόκλιση 3 εξαμήνων προς τα κάτω στην αυτονομία στο περιβάλλον, 4) στις δημιουργικές δραστηριότητες αποκλίσεις 3 και 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο και 5) στην επαγγελματική ετοιμότητα απόκλιση 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Η μαθήτρια δεν έχει προφορικό λόγο.

Σχολιασμός αποκλίσεων στην ενδιάμεση παρατήρηση: σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε σχετική βελτίωση: 1) στη μαθησιακή ετοιμότητα αποκλίσεις 4 και 3,5 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες προφορικός λόγος και συναισθηματική οργάνωση και απόκλιση ενώ 3 και 2 εξάμηνα προς τα κάτω στις ενότητες



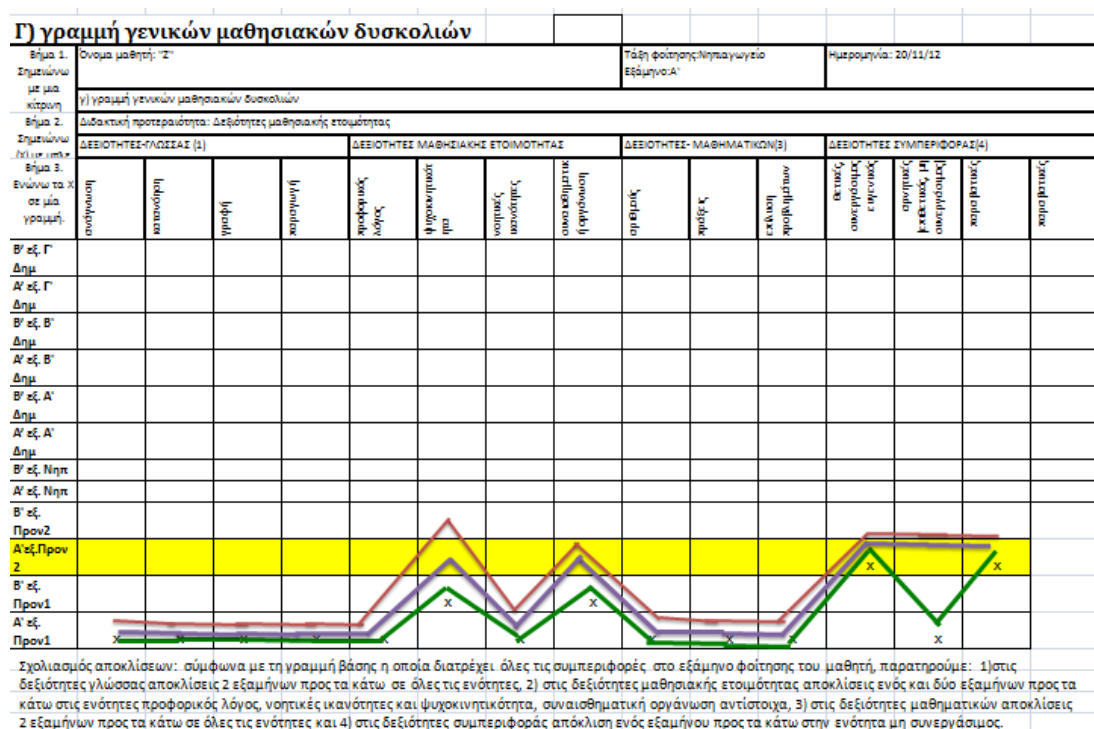
ψυχοκινητικότητα και νοητικές ικανότητες αντίστοιχα. 2) στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες απόκλιση 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, μαθηματικά 3) στις κοινωνικές δεξιότητες απόκλιση 3 εξαμήνων προς τα κάτω στην αυτονομία στο περιβάλλον, 4) στις δημιουργικές δραστηριότητες αποκλίσεις 2 εξαμήνων προς τα κάτω στις αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο και 5) στην επαγγελματική ετοιμότητα απόκλιση 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Δεν αυτοεξυπηρετείται απόλυτα, προσπαθεί να ανοίξει το φερμουάρ του μπουφάν της, φοράει πάντα και τρώει κάποια φαγητά μόνη της.

Σχολιασμός αποκλίσεων στην τελική παρατήρηση: σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε μια μικρή βελτίωση από την ενδιάμεση παρατήρηση: 1) στη μαθησιακή ετοιμότητα αποκλίσεις 4 και 3 εξάμηνο προς τα κάτω στις ενότητες προφορικός λόγος και συναισθηματική οργάνωση και απόκλιση ενώ 1 και 2 εξάμηνα προς τα κάτω στις ενότητες ψυχοκινητικότητα και νοητικές ικανότητες αντίστοιχα. 2) στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες απόκλιση 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, μαθηματικά 3) στις κοινωνικές δεξιότητες απόκλιση 3 εξαμήνων προς τα κάτω στην αυτονομία στο περιβάλλον, 4) στις δημιουργικές δραστηριότητες αποκλίσεις 0,5 και 2 εξαμήνων προς τα κάτω στις αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο και 5) στην επαγγελματική ετοιμότητα απόκλιση 4 εξαμήνων προς τα κάτω στις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Παρακάτω βλέπουμε τη γραμμή βάσης για την περιοχή της του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ) σε παιδί με μικροκεφαλία κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση.



αντίστοιχα, στην περιοχή αυτή υπάρχει βελτίωση 3) στις δεξιότητες μαθηματικών αποκλίσεις 3,66 εξαμήνων προς τα κάτω σε όλες τις ενότητες και 4) στις δεξιότητες συμπεριφοράς απόκλιση περίπου μισό εξάμηνο προς τα κάτω συγκριτικά με το μέσο όρο της ηλικίας του στην ενότητα μη συνεργάσιμος. Οι μαθηματικές δεξιότητες ήταν αρκετά χαμηλές.

Σχολιασμός αποκλίσεων στην τελική παρατήρηση 2/5/14: σύμφωνα με τη γραμμή βάσης η οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στο εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, παρατηρήθηκε: 1) στις δεξιότητες γλώσσας αποκλίσεις 4 εξαμήνων προς τα κάτω σε όλες τις ενότητες, δεν υπάρχει βελτίωση 2) στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας αποκλίσεις 1 εξάμηνο προς τα κάτω στις ενότητες προφορικός λόγος, νοητικές ικανότητες και ψυχοκινητικότητα, συναισθηματική οργάνωση αντίστοιχα, στην περιοχή αυτή υπάρχει βελτίωση 3) στις δεξιότητες μαθηματικών αποκλίσεις 3,66 εξαμήνων προς τα κάτω σε όλες τις ενότητες και 4) στις δεξιότητες συμπεριφοράς στην τελική παρατήρηση δεν υπάρχει απόκλιση συγκριτικά με το μέσο όρο της ηλικίας της. Η μαθήτρια δεν είχε αναπτύξει δεξιότητες γλώσσας, παρόλο που η επικοινωνία της με μη λεκτικούς τρόπους, υπήρχε. Παρακάτω φαίνεται η γραμμή βάσης για την περιοχή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδί με μικροκεφαλία κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση.



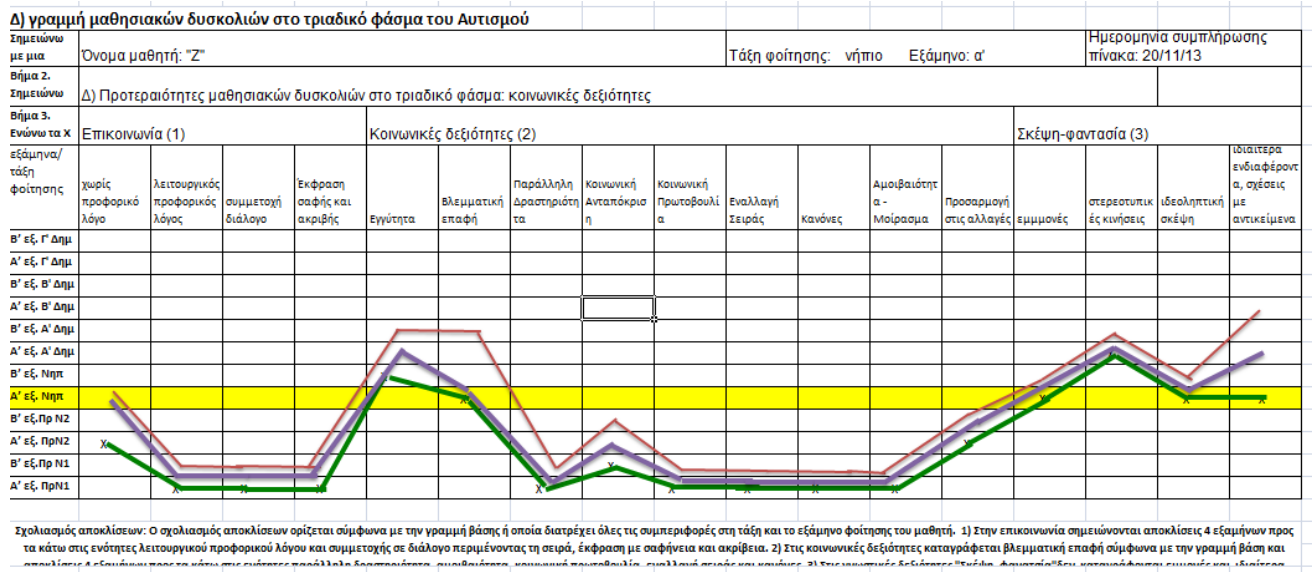
### **Παρατήρηση (αρχική ενδιάμεση και τελική) Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι μεταβολές στην επικοινωνία αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις. Ο σχολιασμός αποκλίσεων ορίζεται σύμφωνα με την γραμμή βάσης ή οποία διέτρεχε όλες τις συμπεριφορές στη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. 1) Στην επικοινωνία σημειώνονται αποκλίσεις 3,5 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες λειτουργικού προφορικού λόγου και συμμετοχής σε διάλογο περιμένοντας τη σειρά, έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια. 2) Στις κοινωνικές δεξιότητες καταγράφηκε βλεμματική επαφή σύμφωνα με την γραμμή βάση και αποκλίσεις 2,66 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες παράλληλη δραστηριότητα, αμοιβαιότητα, κοινωνική πρωτοβουλία, εναλλαγή σειράς και κανόνες. 3) Στις γνωστικές δεξιότητες «Σκέψη- φαντασία» δεν καταγράφηκαν εμμονές και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα σύμφωνα με τη γραμμή βάσης και αποκλίσεις 2 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες στις στερεοτυπικές κινήσεις και ιδεοληπτική σκέψη. Η επικοινωνία της μαθήτριας περιγράφηκε με τον μη λεκτικό κώδικα, κυρίως μέσω αισθητηριακών μεθόδων

Στην ενδιάμεση παρατήρηση η νηπιαγωγός κατέγραψε ελάχιστη βελτίωση της μαθήτριας και πιο συγκριμένα: 1) Στην επικοινωνία σημειώθηκαν αποκλίσεις 3 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες λειτουργικού προφορικού λόγου και συμμετοχής σε διάλογο περιμένοντας τη σειρά, έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια με περισσότερη βελτίωση στον προφορικό λόγο, όπου η μαθήτρια δεν είχε προφορικό λόγο, αλλά ανταποκρινόταν με ήχους όταν φαινόταν να έχει έντονες αντιδράσεις και συναισθήματα. 2) Στις κοινωνικές δεξιότητες καταγράφηκε βλεμματική επαφή σύμφωνα με την γραμμή βάση και αποκλίσεις 2,33 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες παράλληλη δραστηριότητα, αμοιβαιότητα, κοινωνική πρωτοβουλία, εναλλαγή σειράς και κανόνες. 3) Στις γνωστικές δεξιότητες «Σκέψη- φαντασία» δεν καταγράφηκαν εμμονές και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα σύμφωνα με τη γραμμή βάσης και αποκλίσεις 2 εξαμήνων προς τα κάτω στις ενότητες στις στερεοτυπικές κινήσεις και ιδεοληπτική σκέψη. Η μαθήτρια δεν έπαιρνε πρωτοβουλίες, δεν κατανοούσε κανόνες και δεν προσαρμοζόταν εύκολα στις αλλαγές.

Και τέλος στην τελική παρουσίαση σημειώθηκε ακόμη ελάχιστη βελτίωση στις παρακάτω περιοχές: στην κοινωνική ανταπόκριση από την περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων, και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα - σχέσεις με τα αγαπημένα αντικείμενα.

Δεν είχε πολλές στερεοτυπικές κινήσεις αλλά ούτε και εμμονές. Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφορές σε αυτό το κομμάτι με παιδιά της ηλικίας της.



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Οι μεταβολές στην ψυχοκινητικότητα

Στη Δεύτερη υπόθεση βρέθηκε ότι η υποστήριξη της ψυχοκινητικότητας με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (κινήσεις του σώματος π.χ. τρέξιμο, περπάτημα και κινήσεις των μελών του σώματος π.χ. ψαλίδι, κολλάζ) διευκόλυνε την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αυτό αποδείχτηκε με βάση τα ημερολόγια αυτοπαρατήρησης ΕΔΑ (Εντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης) του εκπαιδευτικού με βάση το ετήσιο, το μηνιαίο και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Οι μεταβολές στην επικοινωνία αξιολογήθηκαν με βάση τα δεδομένα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις. Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται οι αυτοπαρατηρήσεις που έκανε η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του προγράμματος από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Ιούνιο του 2014. Σύμφωνα λοιπόν με το ετήσιο πρόγραμμα η μαθήτριά έπρεπε να οικοδομήσει τις παρακάτω δεξιότητες: για το μήνα Ιανουάριο - Φεβρουάριο να εξασκηθεί σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας (πινέλο, αποτυπώματα, κολλάζ, παζλ και μικρά αντικείμενα. Τον μήνα Μάρτιο σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και αφής χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα όπως: καθρέπτη, βέλκτρον, μουσικά όργανα και πλαστελίνη Τέλος, για τον μήνα Απρίλιο – Μάιο δεξιότητες αδρής κινητικότητας (γραμμές από ταινίες, στεφάνια, παιδαγωγικά τούβλα, κώνοι, λάστιχο).

Έτσι λοιπόν, έγινε ο πρώτος σχεδιασμός δραστηριοτήτων για κάθε μήνα σε κάθε περιοχή που εκπαιδεύτηκε. Και τέλος πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες για κάθε στόχο οι οποίες να καλύπτουν τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας και το κυριότερο, σχετίζονταν με την καθημερινότητά της. Έτσι σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες σε εβδομαδιαίο πρόγραμμα και πάνω σε αυτό, κύλισαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος χωρίς παρεκκλίσεις. Οι δραστηριότητες ξεκίνησαν από τον Οκτώβριο του 2013 και συνεχίστηκαν με βάση τα παραπάνω προγράμματα έως τον Ιούνιο του 2014 με επιτυχία.

### **Αρχική παρατήρηση ΕΔΑ**

Παρακάτω καταγράφονται οι σημαντικότερες δραστηριότητες και αυτοπαρατηρήσεις για την αρχική παρατήρηση (30/10/14 – 20/1/14).

Στις πρώτες παρατηρήσεις η νηπιαγωγός πετούσε μια χάντρα αφήνοντάς την να κυλίσει στο πάτωμα και περίμενα να την ακολουθήσει με το βλέμμα της. Η μαθήτρια δεν την ακολούθησε και η νηπιαγωγός της έδειχνε την χάντρα. Εκείνη κοιτούσε το χωρίς να καταλαβαίνει ότι κάτι της δείχνει. Μετά από αρκετή ώρα έκανε κι εκείνη το δάχτυλό της ακριβώς όπως η νηπιαγωγός και όταν άκουγε τη λέξη «κοίτα» προέκτεινε το δάχτυλο. Δεν ήταν υπάκουη, παρόλα αυτά η δραστηριότητα διήρκησε το λιγότερο 5 λεπτά, μετά σηκώθηκε να φύγει και όταν η νηπιαγωγός την πίεσε να μείνει, έκλαψε και χτυπούσε τα άκρα και το κεφάλι της στο έδαφος. Σε άλλη παρατήρηση έπιανε τον κύκλο και τον τοποθετούσε στο πλαστικοποιημένο χαρτί που εικονίζει κόκκινους κύκλους αλλά δεν το τοποθετούσε ακριβώς πάνω στον εικονιζόμενο. Έπιανε τον δεύτερο και τον έβαζε πάνω στον ίδιο που είχε ήδη τοποθετήσει πριν λίγο πάνω στο πλαστικοποιημένο χαρτί, την βοηθά η νηπιαγωγός να το βάλει σε άλλο κύκλο αλλά δεν το καταλαβαίνει για να το κάνει μόνη της.

Οι κόκκινοι κύκλοι της άρεσαν. Η νηπιαγωγός λοιπόν προσπάθησε να τους εντάξει καθημερινά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Όσο για τα παλαμάκια, ήταν μια δραστηριότητα που της άρεσε πολύ και συνήθως την ξεκινούσε μόνη της μαζί με τη νηπιαγωγό, είτε με τα υπόλοιπα παιδιά.

### **Παρασκευή 1/11/14**

Της έδειξε η νηπιαγωγός πώς να κινεί τις χάντρες με τον δείκτη πιάνοντάς της το δάχτυλο. Η επόμενη κίνηση ήταν να πιάσει εκείνη το δάχτυλο της νηπιαγωγού και να

κάνει το ίδιο, ακολούθησε η νηπιαγωγός τις οδηγίες της και όταν ήρθε η σειρά της, προσπαθούσε να κουνήσει με δύο δάχτυλα τις χάντρες καθώς είχε μπερδευτεί.

Η εικόνα του παζλ που ακολούθησε ήταν μάλλον δύσκολη για τη μαθήτριά η οποία ενθουσιάστηκε με το βέλκτρον και ασχολήθηκε με αυτό.

Δευτέρα 4/11/14

Έκοψε η νηπιαγωγός λωρίδες από χαρτί γλασσέ και κρατούσε τη μία πλευρά του χαρτιού ενώ εκείνη τραβούσε από την άλλη. Έτσι το χαρτί κοβόταν σε μικρά κομμάτια. Η μαθήτριά κάθε φορά που κατάφερνε να κόψει κομματάκι χαιρόταν τόσο πολύ που χαμογελούσε και χτυπούσε παλαμάκια. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός έβαλε κόλλα στην επιφάνεια και της έδειχνε που να κολλήσει. Εκείνη κολλούσε και η επιφάνεια γέμιζε από κομματάκια χαρτί γλασσέ

Ακολουθεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικού αλλά τις περισσότερες φορές είναι αποσυντονισμένη και ψάχνει τη συμμαθήτριά της για να δει τι κάνει. Υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον μέρα με τη μέρα.

Τρίτη 5/11/14

Όταν έβλεπε χάντρες τις έπαιρνε και παίζει. Τις πετούσε μην έχοντας αίσθηση του κινδύνου και τις κοίταζε. Σπάνια πήγαινε να τις πάρει. Έπιασε η νηπιαγωγός την χάντρα και την πήγε κοντά της. Την άφησε να κυλίσει μπροστά της κι εκείνη την κοίταζε. Η νηπιαγωγός της την έδωσε λέγοντάς της «πάρτη». Την κράτησε στο χέρι της. Μετά της είπε δώσε μου τη χάντρα κι εκείνη δεν ήξερε τι να κάνει. Έδειχνε να αντιλαμβάνεται τι έπρεπε να κάνει αλλά δεν ήταν σίγουρη αν πρέπει να την δώσει ή να την κρατήσει κάθε φορά που της έλεγε η νηπιαγωγός τι να κάνει.

Έδειχνε να μιμείται αλλά έχει δυσκολία στην κίνηση, στην αδρή και λεπτή κινητικότητα

Τετάρτη 6/11/14

Κάθε πρωί η νηπιαγωγός έλεγε καλημέρα πατώντας το κουμπί που φωτίζει το πρόσωπο της κούκλας συγχρονισμένο με τις συλλαβές της λέξης καλημέρα. Κοίταζε το πρόσωπο της κούκλας και συγχρονιζόταν με τον ρυθμό. Εκείνη την ημέρα πάτησε το κουμπί με τον δείκτη της και περίμενε να φωτίσει. Δεν είπε καλημέρα, ούτε πάτησε το κουμπί όσες φορές είναι η συλλαβή της λέξης.

Έχασε γρήγορα το ενδιαφέρον της παρόλο που την ενδιέφερε να ασχοληθεί με τις δραστηριότητες.

Πέμπτη 7/11/14

Πήρε τις κάρτες χωρίς να καταλάβει τι της έδειχνε η νηπιαγωγός (της έδειξε την μπάλα λέγοντας τη λέξη αλλά εκείνη δεν κοιτάζει, παρακολουθούσε τη συμμαθήτριά της και προσπαθούσε να ασχοληθεί με κάτι άλλο) όταν την άφηγε μόνη της να ασχοληθεί με τις κάρτες, έπαιρνε τις κάρτες και τις έβαζε τη μία πάνω από την άλλη, τις σκόρπιζε, τις μάζευε, αλλά στο τέλος κουράστηκε και αντέδρασε με τον ίδιο τρόπο.

Τις περισσότερες φορές ασχολείται με τα αντικείμενα που ήθελε να ασχοληθεί. Πείσμωνε και δεν δεχόταν πάντα να κάνει ότι της πει η νηπιαγωγός. Τις περισσότερες φορές επέμενε γιατί νόμιζε ότι έτσι θα αλλάξει την τακτική της. Η μητέρα λέει ότι στο σπίτι δεν προλάβαινε να ασχοληθεί με τη μαθήτριά γιατί έχει άλλα δύο παιδιά. Ίσως η επιμονή της νηπιαγωγού να την έπειθε να ακολουθεί τις οδηγίες που τις δίνονταν όταν δεν είχε ολοκληρώσει αυτό που κάνει. Όταν αντιδρούσε με τον τρόπο που περιγράφεται παραπάνω, έδινε περισσότερη δύναμη στη νηπιαγωγό να επιμένει ώστε να μαζέψει αυτά που πετούσε. Δεν επέμενε πάντα να ακολουθεί ότι της πει, αλλά τουλάχιστον να ολοκληρώνει μια απλή δραστηριότητα και να μαζεύει τα αντικείμενα όταν τα σκορπίζει γύρω της.

Παρασκευή 8/11/14

Πήρε μόνη της τις ξυλομπογιές και τις μετέφερε από τη μολυβοθήκη στο κουτί που έβλεπε δίπλα της, χωρίς να της το ζητήσει η νηπιαγωγός. Στη συνέχεια της είπε να τα βάλει πάλι πίσω, αλλά δεν το καταλάβαινε. Όταν έκανε η νηπιαγωγός πρώτη την κίνηση, εκείνη συνέχιζε με τον ίδιο τρόπο καθώς της έλεγε με λόγια αυτό που κάνουν.

Χρειαζόταν επίμονα καθοδήγηση. Όταν αντιδρούσε, απαιτείτο υπομονή και επιμονή γιατί στο τέλος υποχωρούσε. Δεν εστιαζόταν αρκετή ώρα στη δραστηριότητα γιατί αποσυντονιζόταν από τις δραστηριότητες της συμμαθήτριάς της. Όταν η συμμαθήτριά της απουσίαζε, συγκεντρωνόταν και παρακολουθούσε. Τις υπόλοιπες φορές προσπαθούσε να ασχολείται μαζί της και την ενοχλεί.



Δευτέρα 11/11/14

Στους κύκλους που δούλευε τις προηγούμενες μέρες, έβαλε η νηπιαγωγός βέλκτρον ώστε να τους κολλάει πάνω σε άλλους οι οποίοι ήταν χρωματισμένοι πάνω σε (πλαστικοποιημένο) χαρτί Α4 μπροστά της. Η μαθήτρια ξεκόλλησε αμέσως τους κύκλους και τους παρατηρούσε. Τους τοποθετούσε ανάποδα (με το βέλκτρον πάνω) και περίμενε να κολλήσουν. Τους κοιτούσε και η νηπιαγωγός γύρισε τον κύκλο ώστε να κολλήσει το βέλκτρον και το ξεκόλλησε αμέσως. Ήταν φανερό ότι ήθελε να τους κολλάει και να τους ξεκολλάει συνέχεια αλλά δεν μπορούσε να το κάνει. Ήταν πιο εύκολο από το παζλ που της ζήτησε πριν κάποιες μέρες και ασχολήθηκε με ενδιαφέρον.



Σε επόμενη παρατήρηση κρατούσε η νηπιαγωγός το κορδόνι με μια χάντρα περασμένη και το κουνούσε μπροστά της. Εκείνη δεν μπορούσε να ακολουθήσει την κίνηση με τα μάτια της, οπότε μείωσε η νηπιαγωγός την ταχύτητα με την οποία κουνούσε το κορδόνι. Εκείνη ακολούθησε την κίνηση με τα μάτια της και στη συνέχεια σήκωσε το χέρι να πιάσει το κορδόνι. Στη συνέχεια κουνούσε η νηπιαγωγός ακόμα πιο αργά το κορδόνι κι εκείνη το ακολουθούσε με τα μάτια ακόμα πιο εύκολα και το έπιασε. Ακολούθησε τη διαδικασία περισσότερες από δύο φορές και έδειχνε να ενθουσιάζεται. Συντονισμός ματιού - χεριού: δεν έπιανε με ακρίβεια τα αντικείμενα, μπορούσε όμως να δείξει τη σωστή κατεύθυνση με το δάχτυλό της. Εστίαζε με το δείκτη εκεί που ήθελε να δείξει, χωρίς όμως αυτό να είναι τρόπος επικοινωνίας. Συνήθως έκανε αυτή την κίνηση όταν της έδινε η νηπιαγωγός οδηγίες για κάποιο αντικείμενο. Για παράδειγμα: «βάλε το μπαλάκι μέσα στο κουτί». Σε αυτή την περίπτωση έδειχνε με ακρίβεια το μπαλάκι. Μπορούσε να κρεμάσει την τσάντα στην

κρεμάστρα με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, δεν μπορούσε όμως να κάνει το ίδιο με μικρά αντικείμενα ή με το μπουφάν της που απαιτεί μεγαλύτερη επιδεξιότητα. Την Τετάρτη 13/11/14 κρατούσε η νηπιαγωγός την χάντρα και της έδωσε την άκρη του κορδονιού. Εκείνη έβαλε την άκρη στην τρύπα της χάντρας και προσπαθούσε να την περάσει. Αφού είδε η νηπιαγωγός ότι δυσκολεύεται και ήταν έτοιμη να παρατήρει τη δραστηριότητα, τη βοήθησε. Έβγαλε το κορδόνι από την άλλη πλευρά και εκείνη το τράβηξε. Συνέχισαν με άλλες χάντρες και όσο επαναλαμβάνονταν η διαδικασία, εκείνη εξοικειωνόταν. Θυμόταν τις δραστηριότητες που έχει ξαναδουλέψει. Αποσυντονιζόταν εύκολα και δεν μπορούσε εύκολα να επανέλθει στη δραστηριότητα που άφησε στη μέση. Της άρεσαν οι πλαστικοποιημένες διαφάνειες με αντικείμενα για ταυτοποίηση. Η νηπιαγωγός άνοιξε τον φάκελο με τα ίδια αντικείμενα για ταυτοποίηση. Ασχολήθηκε δύο λεπτά με τον φάκελο και στη συνέχεια έπαιρνε τα αντικείμενα της συμμαθήτριάς της. Όσο την απέτρεπε, τόσο αντιδρούσε, όσο όμως την άφηνε, τόσο της χαλούσε τη δραστηριότητα. Η διαδικασία συνεχίστηκε για αρκετή ώρα και η «Ζ» κάθισε στην άκρη. Συνέχισαν τη δραστηριότητα με την άλλη μαθήτριά και η «Ζ» παρατηρούσε χωρίς να διαμαρτύρεται και να φωνάζει.



Την 1η ώρα του ημερήσιου προγράμματος επόμενης παρατήρησης η «Ζ» πήρε μουσικά παιχνίδια από την τάξη και ξεκίνησε να πατάει τα κουμπιά τους. Έβαλε το παιχνίδι στο αυτί της και πατούσε τα κουμπιά για να ακούσει μουσική. Έδειχνε να γνωρίζει τους ήχους που βγάζει το κάθε κουμπί του κάθε παιχνιδιού. Αυτό φαίνεται γιατί έβγαζε συγκεκριμένα κουμπιά από κάθε παιχνίδι που της αρέσει. Σύμφωνα με τη μαμά της η μαθήτριά πάθαινε συχνά κρίσεις. Κάποιες φορές που αντιδρούσε επίμονα και δεν ήθελε να ακολουθήσει το πρόγραμμα, ήταν πολύ πιθανό να μην μπορούσε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις. Γι αυτό το λόγο, όταν τη έβλεπε η

νηπιαγωγός να επιμένει να μην θέλει να κάνει κάτι, υποχωρούσε μέχρι να φτάσει η ώρα να ηρεμήσει.

Την Τρίτη 19/11/14 πήρε ένα κουτί και ήθελε να το ανοίξει. Τη βοηθούσε η νηπιαγωγός να το πάνε στο τραπέζι και το ανοίγουν. Πήρε ένα – ένα κομμάτι και το κοιτούσε αρκετή ώρα. Την άφησε να το παρατηρήσει και μετά πήρε άλλο κομμάτι του παζλ. Το άφησε στην άκρη και η νηπιαγωγός της έδωσε άλλο κομμάτι το οποίο ενωνόταν με τα προηγούμενα και την άφησε πάλι να το παρατηρεί. Της έδωσε την ιδέα να τα ενώσουν αλλά δεν ακολούθησε. Δυσκολεύτηκε πολύ και ίσως της φαινόταν ακατόρθωτο ή δεν είχε διάθεση να κάνει αυτό που της έλεγε. Το πρόγραμμα κύλισε κανονικά, δεν υπήρχαν έντονες αντιδράσεις ή επίμονες διαμαρτυρίες από την πλευρά της μαθήτριας. Προχωρώντας σε παρατηρήσεις μια από τις επόμενες ημέρες, η μαθήτρια κάθισε στο τραπέζι με τη χάντρα την οποία πήρε από το κουτί της χωρίς όμως να πάρει και ένα κορδόνι. Κρατούσε τη χάντρα στο χέρι και την κοιτούσε. Κάποια στιγμή την πέταξε ψηλά και η νηπιαγωγός της έδωσε και την έσπρωξε για να την πιάσει. Η μαθήτρια δεν την έπιασε, αδιαφόρησε για τη χάντρα και η νηπιαγωγός την έφερε πάλι μπροστά της. Κοίταξε τη νηπιαγωγό και έπιασε τη χάντρα πάλι στο χέρι της. Η διαδικασία συνεχίστηκε ενώ η μαθήτρια δεν ακολούθησε τη μπάλα ούτε την έφερε μπροστά της. Της άρεσε να βλέπει καινούριες δραστηριότητες που έχουν σχέση με το σώμα της. Αυτός ήταν ο λόγος που μπορούσε η νηπιαγωγός να θέσει στόχους ψυχοκινητικότητας. Η δραστηριότητα με τα χέρια θα συνεχιζόταν τις επόμενες μέρες για να καταλάβει καλύτερα τις λειτουργίες των μελών του σώματός της

Επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο μία τάξη του δημοτικού για να συνεργαστούν σε δραστηριότητες κατασκευών. Η μαθήτρια στην αρχή ήταν καθισμένη στην καρέκλα και παρακολουθούσε. Όταν της είπε να πιάσει κάτι να το βάλει στη θέση του ή να συμμετάσχει ενεργά στην κατασκευή, το έκανε πρόθυμα. Μετά από μισή ώρα σηκώθηκε χωρίς να θέλει να πάει κάπου συγκεκριμένα.. Μετά κάθισε και συνέχισε λίγο ακόμα, αλλά μετά από 5 λεπτά σηκώθηκε ξανά. Την άφησε να καθίσει στη γωνιά ξεκούρασης. Πέρασε όμορφα με την επίσκεψη της τάξης του δημοτικού. Κάθισε αρετή ώρα στο τραπέζι και συμμετείχε. Κοιτούσε επίμονα και παρατηρούσε τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνοντας τη χαρά της που τα φιλοξενήσαμε. Την επόμενη μέρα η μαθήτρια κάθισε στο τραπέζι. Έβαλε η νηπιαγωγός μπροστά της το πρόσωπο και ξεκολλά τα χαρακτηριστικά. Τη βοήθησε να τα βάλει. Ανταποκρίθηκε, αλλά δεν κατάλαβε τι ήταν. Χάιδεψε τα μάτια του προσώπου και λέει τη λέξη «μάτια». Στη

συνέχεια η νηπιαγωγός χάιδεψε της μαθήτριας και μετά τα δικά της με τον ίδιο τρόπο. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε πολλές φορές. Η μαθήτρια στο τέλος της ώρα χάιδεψε τα μάτια του προσώπου αλλά δεν κατάφερε να τα βάλει στη θέση τους. Πήρε η νηπιαγωγός μια κούκλα και χάιδεψε τα μάτια της. Μετά με τα χέρια της κούκλας χάιδεψε τα μάτια της μαθήτριας. Εκείνη ευχαριστήθηκε. Καθόταν και μετά από αρκετή ώρα χάιδεψε τα μάτια της. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, η νηπιαγωγός έλεγε τη λέξη «μάτια». Μετά το σαββατοκύριακο, η μαθήτρια συνήθως φαινόταν λιγότερο πρόθυμη να συνεργαστεί με τη νηπιαγωγό. Η αντίδρασή της να ακολουθήσει την ομάδα ήταν εμφανής. Την Τετάρτη 27/11/14 κάθισαν στο τραπέζι και είχαν μπροστά τους υλικά για να φτιάξουν τον Άι Βασίλη. Έκοψαν κομματάκια χαρτί γλασσέ όπως είχαν μάθει στο παρελθόν (η νηπιαγωγός κρατούσε την άκρη μιας λωρίδας κόκκινο γλασσέ και την άφηνε να πιάσει το μικρό κομματάκι στην άκρη. Εκείνη το τραβούσε και έκοβαν το κομματάκι). Δεν ολοκλήρωσαν, κάθισε μισή ώρα κολλώντας τα κομματάκια που είχε κόψει και έκαναν τον μισό Άι Βασίλη. Όταν χρειάστηκε να βάλει βαμβάκι στις μπότες ενθουσιάστηκε. Της άρεσε να βάζει βαμβάκι εκεί που είναι η κόλλα και στη συνέχεια να το βγάζει. Αφού η νηπιαγωγός είδε ότι της άρεσε η διαδικασία, της έφερε ένα κομμάτι χαρτί Α4 και έβαλε κόλλα για να κολλήσει βαμβάκι και στη συνέχεια να το τραβάει. Έτσι έγινε σχεδόν ως το τέλος της δεύτερης ώρας. Μέσα από τις διαδικασίες τις οποίες ακολούθησε μόνη της, και μετά την περασμένη παρατήρηση ότι της άρεσε να της χαιδεύει τις παλάμες, κατάλαβε ότι την ενδιέφερε ο στόχος που έθεσε και ήταν πρόθυμη να ακολουθήσει δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Επίσης η διαφορά των υλικών σε μια δραστηριότητα θα τραβούσε το ενδιαφέρον της. Θα έπρεπε η νηπιαγωγός να ετοιμάζε κάτι ώστε να εξασκήσει την αφή της. Σε επόμενη έχουν μπροστά τους υλικά για να ολοκληρώσουν τον Άι Βασίλη. Έκοψαν με την «Ζ» κομματάκια χαρτί γλασσέ. Ενθουσιάστηκε με το βαμβάκι. Ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα, χωρίς αντιδράσεις. Της άρεσε να ασχολείται με υλικά που τα ακουμπά και τα χαιδεύει. Την Παρασκευή 29/11/14 κάθισαν στο τραπέζι και έχουν τις κάρτες. Η μαθήτρια είχε μπροστά της τις κάρτες με την πλαστελίνη και τις επεξεργαζόταν. Της άρεσε να πιέζει με το χέρι της την πλαστελίνη και να κάνει 'γουβίτσες'. Στη συνέχεια έβγαζε κομμάτια από την πλαστελίνη και τα ακουμπούσε στο τραπέζι. Μετά πήρε χαρτόνι οντουλέ και το χάιδεψε αρκετή ώρα. Το ίδιο συνέβη και με κάποια άλλα υλικά. Κάθισε στο τραπέζι με τα υλικά συνολικά 45 λεπτά. Ήθελε να ασχολείται με δραστηριότητες λεπτής

κινητικότητας και αφής. Δεν ήθελε πλέον τόσο συχνά να φεύγει από το τραπέζι, έδειχνε να ευχαριστείται περισσότερο τη διδασκαλία.



Αρχές Δεκεμβρίου. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε κανονικά. Η νηπιαγωγός της έδωσε το ζευγάρι με τις κάρτες που έχουν πλαστελίνη επειδή ήξερε ότι της αρέσει πολύ. Η μαθήτριά ενθουσιάστηκε. Πήρε την κάρτα και άρχισε να χαϊδεύει την πλαστελίνη ενώ στη συνέχεια της έδωσε πλαστικά σχήματα που τα χρησιμοποιούν στην πλαστελίνη (αστεράκια, καρδούλες) και την κατηύθυνε να τα πιέσει πάνω στην πλαστελίνη, μια και δεν ήξερε τι να τα κάνει. Πάνω στην κάρτα φτιάχτηκαν σχήματα και η μαθήτριά τα κοιτούσε. Της άρεσε που έφτιαζαν σχήματα αλλά και πάλι η δραστηριότητα είχε πολλές διακοπές. Η συμμαθήτριά της έκανε ακριβώς την ίδια δραστηριότητα αλλά η μαθήτριά την παρατηρούσε και ήθελε συνεχώς να της πάρει την πλαστελίνη και τα σχήματα, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι μπροστά της είχε ακριβώς τα ίδια υλικά. Η μαθήτριά από την πρώτη μέρα ασχολείτο περισσότερο με τις δραστηριότητες της συμμαθήτριάς της. Τις περισσότερες φορές είχαν τα ίδια υλικά αλλά το νήπιο ήθελε να παίξει με τα υλικά της φίλης της. Την Τρίτη 3/12/14 παγκόσμια ημέρα ατόμων με ειδικές ανάγκες και οι μαθητές είχαν πρόσκληση από το Ίδρυμα Χρονίως Πασχόντων Σπάρτης. Στο σχολείο κάθισαν μια μόνο ώρα και οι μαθήτρίες έφαγαν πρωινό γιατί θα φεύγαμε από το σχολείο. Ασχολήθηκαν με μουσικά παιχνίδια της τάξης. Η μαθήτριά ήταν αρκετά ήρεμη στον χώρο όπου μας υποδέχτηκαν. Παρακολούθησαν μια μικρή παράσταση από παιδιά που φιλοξενεί το ίδρυμα και η μαθήτριά ως τη μέση της παράστασης ήταν αρκετά ήσυχη όσο η νηπιαγωγός της χαϊδευε το σώμα για να ηρεμεί. Όταν ήθελε να σηκωθεί, έφτανε μόνο να χαϊδέψει η νηπιαγωγός την κοιλιά της και να της χτυπά απαλά τα χέρια της στα δικά της. Στην συνέχεια που είχε ήδη κουραστεί, βγήκαν μια βόλτα έξω από την αίθουσα.

Η νηπιαγωγός κόλλησε σε μια λωρίδα βελκτρον μια σειρά με πλαστικοποιημένες εικόνες από τις δραστηριότητες που ακολουθεί η μαθήτρια κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Δίπλα από κάθε εικόνα υπήρχε χώρος για τα χαμογελαστά ή όχι προσωπάκια τα οποία έδειχναν αν ολοκληρώθηκε η εργασία, ή όχι. Κάθε γωνιά έχει φωτογραφίες με δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε κάθε γωνιά. Η νηπιαγωγός ήταν αρκετά χαρούμενη που η μαθήτρια βρήκε τρόπο επικοινωνίας μέσω της αφή. Την Πέμπτη 5/12/14 είχαν μπροστά τους ένα κομμάτι A4 χαρτόνι ανοιχτόχρωμο και δακτυλομπογιές. Η μαθήτρια προβληματίστηκε με το υλικό και το παρατηρούσε. Η νηπιαγωγός έβαλε το δάχτυλό της μέσα και έκανε μια γραμμή για να δει αν θα την μιμηθεί. Έβαλε κι εκείνη ολόκληρη την παλάμη μέσα και πασάλειψε το χαρτόνι. Την άφησε να πειραματιστεί. Γέμισε το χαρτί και της έδωσε άλλο. Την προέτρεψε να βάλει μόνο το δάχτυλο και να ζωγραφίσει. Το έκανε. Στη συνέχεια, βουτούσε το δάχτυλο μέσα στο μπολάκι, έκανε μια γραμμή και πάλι μέσα στο μπολάκι. Αυτή η διαδικασία επαναλήφθηκε αρκετές φορές. (Σημειώνεται ότι στο πλάι είχε την εικόνα του PECS με τις μπογιές) Η μαθήτρια κάθισε περισσότερη ώρα στο τραπέζι με τις δραστηριότητες. Όταν τελείωσαν οι δραστηριότητες την 1η , τη 2η και την 4η ώρα η μαθήτρια ασχολήθηκε με διάφορες δραστηριότητες στην τάξη οι οποίες εξασκούσαν την αδρή και λεπτή της κινητικότητα.



Παρασκευή 6/12/14

Η μαθήτρια την 4η ώρα πήγε μόνη της στο παιδαγωγικό υλικό και πήρε τους κύβους. Της άρεσε να τους έχει όλους μπροστά της και να τους παρατηρεί. Της ζήτησε η νηπιαγωγός έναν κύβο που ήταν μπροστά της λέγοντάς της δώσε μου τον κύβο κι εκείνη τον έδωσε. Στη συνέχεια της έδωσε λέγοντάς της πάρε τον κύβο κι εκείνη τον πήρε και τον έβαλε πάνω από τους άλλους. Της έπεφτε και το προσπαθούσε ξανά. Της άρεσε το πυργάκι και το δοκίμασαν πολλές φορές μέχρι να σταθούν τα κυβάκια το ένα πάνω στο άλλο. Η δραστηριότητα κράτησε σχεδόν όλη την ώρα. Επιπλέον δραστηριοποίησε τη λεπτή της κινητικότητα σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά και τη σκέψη της. Σε επόμενη παρατήρηση κάθισαν στο τραπέζι και καθοδηγώντας τη μαθήτρια, εκείνη πήρε την καρτούλα της δραστηριότητας που βρισκόταν κολλημένη στον τοίχο και την κόλλησε δίπλα από τη φωτογραφία της πάνω στο τραπέζι. Κολλούσαν τα κομμένα χαρτόνια ώστε να συναρμολογήσουν τις χριστουγεννιάτικες κάρτες. Η μαθήτρια δυσκολευόταν να κολλήσει και τη βοηθούσε. Της κρατούσε το χέρι και την καθοδηγούσε, έβαζε δύναμη στον δείκτη όταν έφτανε η ώρα να κολλήσει και με αυτόν τον τρόπο εξάσκησε τη λεπτή της κινητικότητα. Ήταν συνεργάσιμη και φάνηκε να της αρέσει η δραστηριότητα.

Την Τρίτη 10/12/14 η «Ζ» πήρε μόνη της τη μπάλα. Η νηπιαγωγός σκέφτηκε να αδειάσουν το κουτί με τις χάντρες και να ρίχνει η μπάλα στο κουτί. Όταν άδειασε το κουτί, εκείνη ξεκίνησε να μαζεύει τις χάντρες που γύρω από το κουτί, γιατί έτσι έχει συνηθίσει να κάνει όταν τις βλέπει σκορπισμένες στο πάτωμα. Αφού κατάλαβε ότι δεν μαζεύουν τις χάντρες, σηκώθηκε αλλά δεν ήξερε πώς να χειριστεί τη μπάλα. Την πετούσε αδέξια σε διάφορα σημεία της τάξης. Η νηπιαγωγός της έδειξε μια φορά πώς μπορεί να παίξει με το κουτί. Της άρεσε αλλά και πάλι δεν μπόρεσε να πετάξει τη μπάλα κοντά στο κουτί. Θα έπρεπε να συνεχίσουν δραστηριότητες με τη μπάλα, καθώς είναι κατάλληλο παιχνίδι για την ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας. Η μαθήτρια δεν ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις του παιχνιδιού και αυτό είναι ένδειξη ότι πρέπει η νηπιαγωγός να επιμείνει στη δραστηριότητα. Την επόμενη μέρα θα έπρεπε να επαναληφθεί ο στόχος της ημέρας. Οι μαθήτριες κάθισαν στο παγκάκι και η νηπιαγωγός έδωσε την μπάλα στη συμμαθήτρια. Την καθοδηγεί να δώσει τη μπάλα στη «Ζ». Εκείνη πιάνει τη μπάλα, την πετάει και η μπάλα φεύγει μακριά. Το νήπιο δυσκολεύεται να το κάνει μόνη της. Όταν της έδινε η συμμαθήτριά της τη μπάλα, εκείνη την πετούσε μακριά προς απροσδιόριστη κάθε φορά κατεύθυνση. Δεν κατάφερε να την κρατήσει στα χέρια, αλλά ούτε να τη δώσει με

ηρεμία. Η συμμαθήτριά της κουράστηκε και ήθελε να σταματήσει τη δραστηριότητα. Ο στόχος στη συνέχεια θα έπρεπε να διατηρηθεί αλλά να αλλάξει η δραστηριότητα. Δεν απογοητεύτηκε η νηπιαγωγός, απλά έπρεπε να έχει υπομονή και να προσπαθεί κατά τη διάρκεια όλου του ημερήσιου προγράμματος να την ηρεμεί ενώ εκείνη έκλαιγε και φώναζε. Την Πέμπτη 12/12/14 η μαθήτριά πήγε μόνη της στη γωνιά μουσικών οργάνων και πήρε το ταμπουρίνο. Της άρεσε το άκουσμα και το χτυπούσε πιο δυνατά. Η νηπιαγωγός πήρε το δεύτερο ταμπουρίνο που είχε η τάξη και χτυπάει αργά αργά και σιγανά με πολύ συγκεκριμένο ρυθμό. Εκείνη σταμάτησε και άκουσε τον ήχο που βγάζει άλλο ταμπουρίνο. Μετά από ένα λεπτό συνέχισε πάλι με τον δικό της τρόπο να παίζει. Δεν παρενέβη η νηπιαγωγός στο χτύπημά της, αλλά συνέχισε το δικό της. Ύστερα από λίγα λεπτά, άφησε το ταμπουρίνο. Η νηπιαγωγός συνέχισε με άλλο τρόπο: απλά χάιδευε την επιφάνειά του με το ξυλάκι. Άκουγε τον ήχο και παρατηρούσε τις κινήσεις. Έπιασε ξανά το ταμπουρίνο αλλά αυτή τα φορά έπαιζε ελάχιστα πιο σιγανά και με την ίδια ταχύτητα. Σε όλη τη διάρκεια έπαιζε με την ίδια ένταση. Ανταποκρίθηκε στο άκουσμα. Ήταν ένα ερέθισμα και θα έπρεπε συνεχιστεί την επόμενη φορά που θα κρατήσουν τα μουσικά όργανα με σκοπό να επεκτείνει τη μουσική δραστηριότητα της μαθήτριάς και να εντάξει τον ρυθμό στη ζωή της. Σε επόμενες δραστηριότητες η νηπιαγωγός προμηθεύτηκε έναν μέτριο σε μέγεθος χάρτινο σωλήνα και της έδωσε να τον κρατάει. Εκείνη τον έβαλε μπροστά από το στόμα της και έβγαζε ήχους. Η μαθήτριά έχει την τάση να γλείφει τα αντικείμενα και να τα δαγκώνει και καθώς ανακαλύπτει το αντικείμενο, είναι αρκετά ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο θέλει να το χρησιμοποιήσει. Έναν χάρτινο σωλήνα θα μπορούσε να τον τσαλακώσει, να τον σκίσει ή να του αλλάξει τη μορφή και να τον κρατήσει όπως εκείνη θέλει. Η νηπιαγωγός επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο επέλεξε να τον χρησιμοποιήσει και θα προσπαθήσει να εξελίξει αυτή την δυνατότητα που έχει. Την Δευτέρα 16/12/13 κάθισαν έχοντας μπροστά τους κάρτες που δεν έχουν ως τώρα χρησιμοποιήσει (π.χ. βαμβάκι) η μαθήτριά ενθουσιάστηκε με την κάρτα. Κράτησε την κάρτα και τράβηξε το βαμβάκι. Της άρεσε πολύ. Της έδωσε το βαμβάκι που είχε αφαιρέσει και το έκαναν μπαλάκια. Εκείνη δεν τα κατάφερε πολύ καλά, αλλά τη βοήθησε. Η προσπάθεια να βάλει 2 ίδιες κάρτες δίπλα δίπλα, απέτυχε.

Τρίτη 17/12/13

Την ημέρα αυτή ασχολήθηκαν αρκετή ώρα με τις επιφάνειες των μικρών χαρτονιών και στη συνέχεια έκοψαν ένα μεγάλο κομμάτι χαρτόνι στο οποίο οι μαθήτρίες



ζωγράφισαν την παλάμη τους με σκοπό να φτιάξουν ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο και να του κολλήσουν χιόνι με βαμβάκι. Έβαψαν πράσινες τις παλάμες των κοριτσιών με πινέλο και καθοδηγήθηκαν να ακουμπήσουν το χαρτόνι. Στην αρχή έκαναν δοκιμή σε ένα λευκό Α4 και όταν κατάλαβε τι πρέπει να κάνει, αποτύπωσαν την παλάμη στο χαρτόνι.

Η μαθήτριά άφησε τη νηπιαγωγό να βάφει την παλάμη της αρκετή ώρα. Ήταν ήρεμη και παρατηρούσε τις κινήσεις. Έβαφε αρκετή ώρα τα δάχτυλά της γιατί κατάλαβε ότι δεν ήθελε να σταματήσει.



Τετάρτη 18/12/13

Κάθισαν μπροστά στο χριστουγεννιάτικο δέντρο που ξεκίνησαν χθες. Πήραν βαμβάκι και το κολλούσαν στο δέντρο αφού πρώτα το έκαναν μικρά μπαλάκια. Η μαθήτριά στην αρχή της δραστηριότητας δεν ήθελε να συμμετέχει αλλά όταν είδε ότι έπαιζαν με τα μπαλάκια από βαμβάκι χαμογέλασε και προσπάθησε να κολλήσει κι εκείνη!

Οι δραστηριότητες με το βαμβάκι της άρεσαν πολύ. Η υφή του την έλκυε να το ανοίγει και να το επεξεργάζεται. Η νηπιαγωγός ένιωθε ιδιαίτερα χαρούμενη όταν την έβλεπε να ασχολείται με κάτι που της έδινε γιατί είχε κίνητρο να προχωρήσει περαιτέρω με κάποια υλικά και δραστηριότητες οι οποίες θα τη βοηθήσουν να εξελιχθεί.

Όταν η νηπιαγωγός περιέγραφε τις κινήσεις που έκανε, η μαθήτρια άκουγε και παρατηρούσε. Αυτό θα έπρεπε να το συνεχίσει η νηπιαγωγός, καθώς μακροπρόθεσμα ίσως τη βοηθούσε στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αφού η νηπιαγωγός κατάλαβε ότι της άρεσε να κάνει πρώτη τις κινήσεις και να περιγράφει ακριβώς τι κάνει, ξεκίνησε να κάνει τη διαδικασία με σταθερό ρυθμό. Μετρούσε κάθε κύκλο που κολλούσε στο βέλκτρον και ξανά όταν τον έβγαζε. Η μαθήτρια κοιτούσε και παρατηρούσε τι έκανε η νηπιαγωγός. Όταν ξαφνικά σταμάτησε, η «Ζ» έπιασε τον πρώτο κύκλο και τον κολλούσε. Η νηπιαγωγός μετρούσε με τον ρυθμό που μετρούσε πριν και η μαθήτρια ανταποκρινόταν. Η «Ζ» καθόταν στο τραπέζι όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας με τους κύκλους. Της άρεσε να τους κολλάει και να τους ξεκολλάει από το βέλκτρον, ενώ της άρεσε επίσης να με ακούει να μιλάω. Όταν η μαθήτρια καθόταν στο τραπέζι και οι δραστηριότητες κυλούσαν ομαλά, ήταν εύκολο για τη νηπιαγωγό να καταλάβει τι ζητάει ώστε τις επόμενες μέρες να μπορεί να οργανώσει το πρόγραμμα σύμφωνα με τις επιθυμίες της. Την τελευταία μέρα πριν κλείσουν για διακοπές, παρέλαβαν σχολικό εξοπλισμό. Ο διαδραστικός πίνακας έχει τραβήξει το ενδιαφέρον των κοριτσιών. Στην αρχή άνοιγαν την κενή σελίδα όπου τα κορίτσια μπορούσαν με την αφή να ζωγραφίσουν στην οθόνη του υπολογιστή και του πίνακα. Η ιδέα τους άρεσε πολύ. Ανακάλυψαν τις ιδιότητες του πίνακα. Μέσα από την εργασία με τον διαδραστικό πίνακα η «Ζ» έμαθε να συνεργάζεται και να περιμένει τη σειρά της. Η νηπιαγωγός ήταν αρκετά ικανοποιημένη με τον καινούριο σχολικό εξοπλισμό καθώς μπορούσε κάθε μέρα η μαθήτρια να κάνει τουλάχιστον μια παιδαγωγική δραστηριότητα μέσα από την αφή. Με αυτή τη διαδικασία η «Ζ» εξασκούσε τη δύναμή της. Ήταν πολύ χαρούμενη και αυτό χαροποιούσε ιδιαίτερα τη νηπιαγωγό καθώς τη έβλεπε να γελάει. Την Πέμπτη 9/1/14 κάθισαν στο τραπέζι και είχαν μπροστά τους τις κάρτες. Η νηπιαγωγός της έδωσε την κάρτα με το πούπουλο και την κάρτα με το βαμβάκι. Η νηπιαγωγός περιμένει να τοποθετήσει το ζευγάρι της δίπλα ώστε να εξοικειωθεί με την ταυτοποίηση. Η μαθήτρια πήρε την κάρτα με το βαμβάκι και το τραβούσε. Αφού έβγαλε αρκετή ποσότητα, πήρε την κάρτα με το πούπουλο. Η νηπιαγωγός την άφησε να πειραματιστεί και στο τέλος της έδειξε το ζευγάρι τους. Την καθοδήγησε να το κολλήσει δίπλα και εκείνη συνεχώς κολλούσε και ξεκολλούσε τις κάρτες από το βέλκτρον. Η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι η «Ζ» ήταν αρκετά ήρεμη συγκριτικά με την αντίδρασή της πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Ήταν ικανοποιημένη με τον διαδραστικό πίνακα αλλά και πρόθυμη να ασχοληθεί με άλλες δραστηριότητες. Ήταν

περισσότερο υπάκοη και χαρούμενη. Μαζί της χαιρόταν και η νηπιαγωγός που την έβλεπε να ικανοποιείται. Δευτέρα 13/1/14. Πήραν το κυλινδρικό χαρτόνι από ένα χαρτί υγείας και ξεκίνησαν να το βάφουν με σκοπό να κατασκευάσουν έναν πιγκουίνο. Η μαθήτρια πήρε το πινέλο και ξεκίνησε άγαρμπα να βάφει χωρίς το πινέλο να ακουμπά πάντα πάνω στο χαρτόνι. Η νηπιαγωγός κρατούσε το χαρτόνι και μετά την άφησε να δει πώς θα το κρατήσει. Τελικά τελείωσαν το βάνιμο και το άφησαν να στεγνώσει ώστε τις επόμενες μέρες να κολλήσουν τα υπόλοιπα υλικά για τον πιγκουίνο. Ήταν χαρούμενη που ζωγράφισε με το πινέλο. Στη συνέχεια της δραστηριότητας κράτησε το πινέλο μόνη της και ζωγράφισε πάλι την παλάμη της. Τελευταία χαμογελούσε αρκετά συχνά. Την ίδια μέρα επανέλαβαν τη δραστηριότητα με την ταύτιση κόκκινων κύκλων που την έχει μάθει από τις πρώτες παρατηρήσεις.



Τρίτη 14/1/14

Πάνω στο χαρτόνι που είχαν βάψει μαύρο, κολλούσαν αντικείμενα (μάτια, χαρτόνι για χέρια και για μύτη, κουμπιά). Η μαθήτρια μόλις είδε τα μικρά αντικείμενα, πειραματίστηκε μαζί τους, τα ανακάτεψε, τα έπιανε και όταν ήρθε η στιγμή που θα τα παρατούσε και θα σηκωνόταν, της έδειξε η νηπιαγωγός πώς μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε. Αφού πειραματίστηκε με το υλικό που άφησε μπροστά της, δεν αντέδρασε όταν κατάλαβε ότι θα το χρησιμοποιήσουν για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα που ξεκίνησαν πριν μέρες. Ήταν αισιόδοξη η αντίδρασή της τις τελευταίες μέρες, καθώς η μαθήτρια έδειχνε πρόθυμη στις δραστηριότητες που την ενδιέφεραν και ήθελε να δουλέψει με τα υλικά που της έδινε η νηπιαγωγός. Την Τετάρτη 15/1/14 ζωγράφισαν με πινέλο ένα χειμωνιάτικο τοπίο. Στην αρχή έκαναν το σχεδιάγραμμα. Η μαθήτρια πήρε το πινέλο και ζωγράφισε. Όταν τελείωσαν το βουνό, η «Z» έβιασε το πινέλο και έβαψε το χέρι της. Άφησαν τη ζωγραφιά να στεγνώσει ώστε την επόμενη μέρα να ολοκληρώσουν με χιόνι και δέντρα. Όπως κάθε φορά που

έβλεπε το πινέλο, έτσι και εκείνη τη στιγμή η «Ζ» γέλασε και έτρεξε προς το πινέλο. Η μαθήτρια ξεκίνησε να βάφει, ολοκλήρωσε το σχέδιο και στη συνέχεια απόλαυσε την αίσθηση του πινέλου και τη δροσιά του χρώματος στο χέρι της. Όσο η νηπιαγωγός την έβλεπε να χαίρεται, χαιρόταν κι εκείνη που την ικανοποιούσε με τα υλικά που της προσέφερε. Την επόμενη μέρα συνέχισαν τη χθεσινή εργασία με το χειμωνιάτικο τοπίο. Στόχος ήταν η μαθήτρια να εξοικειωθεί με το πινέλο, να εξασκηθεί σταδιακά σε διαφορετικές δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, ώστε να περάσουν μακροπρόθεσμα σε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας. Με αυτό το σκεπτικό λοιπόν, η «Ζ» πήρε το πινέλο και ζωγράφισε δέντρα. Ευχαριστήθηκε για άλλη μια φορά το πινέλο. Ήθελε να ζωγραφίσει χωρίς να έχει βαρεθεί. Η εργασία θα συνεχιστεί με αποτυπώματα. Με λευκό χρώμα και φελλό, η «Ζ» αποτύπωσε το χιόνι στο τοπίο ώστε να ολοκληρωθεί. Η μαθήτρια την επόμενη μέρα αφού θυμήθηκε τη δραστηριότητα με το αποτύπωμα, πήρε το φελλό και έκανε στάμπες παντού στο χαρτί. Το χειμερινό τοπίο που είχαν ξεκινήσει, γέμισε χιόνι. Το τοπίο γέμισε χιόνι. Δεν ενοχλούσε το αποτέλεσμα, ήταν όμορφο το γεγονός ότι η μαθήτρια εξάσκησε αρκετά τη λεπτή της κινητικότητα, μια και ο φελλός της άρσεσε αρκετά.

### **Ενδιάμεση παρατήρηση ΕΔΑ**

Αφού τελείωσαν το κομμάτι της παρατήρησης, πέρασαν στις παρεμβάσεις. Στο σημείο αυτό σημειώνονται σύντομα στις σημαντικότερες δραστηριότητες σχολιάζοντας μέσα από τις παρατηρήσεις ΕΔΑ τα συναισθήματα της μαθήτριας και της νηπιαγωγού.

Δευτέρα 10/1/14: Αφού τη προηγούμενη μέρα εξοικειώθηκε με το αποτύπωμα και η μαθήτρια κατάλαβε πώς πρέπει να το χρησιμοποιεί, της έφτιαξε το σχήμα ενός χιονάνθρωπου με σκοπό να τον βάψει λευκό. Η μαθήτρια θυμήθηκε τη διαδικασία από την προηγούμενη μέρα και την ακολούθησε αφού βέβαια στην αρχή έψαχνε να βρει τη λύση και ακουμπούσε ξανά και ξανά το δάχτυλό της στο δοχείο με την τέμπερα. Η νηπιαγωγός ήταν αρκετά ικανοποιημένη που οι δραστηριότητες την ενδιέφεραν και μπορούσε να κάθεται μαζί της μέχρι να τις ολοκληρώσουν.

Προκειμένου λοιπόν σε επόμενες παρατηρήσεις να κάνουν στάμπες με τα σφουγγάρια, σκέφτηκε να την αφήσει πρώτα να γνωρίσει το υλικό και τις ιδιότητες του σφουγγαριού. Έτσι λοιπόν έφερε λεκανάκι και ένα σφουγγάρι. Στο ένα λεκανάκι είχε νερό και το σφουγγάρι. Την άφησε να πειραματιστεί χωρίς να της υποδείξει τι περίμενε να κάνει. Εκείνη ξεκίνησε να πετάει το νερό. Την άφησε να το κάνει όσο

ήταν ασφαλής για να μην βραχεί και μετά πήρε το σφουγγάρι, το στράγγιξε και το έβαλε πάλι μέσα. Η «Z» είδε τι έκανε η νηπιαγωγός και της άρεσε. Δοκίμασε να το κάνει κι εκείνη. Στην αρχή πέταξε το σφουγγάρι με το νερό, την καθοδήγησε και κατάφερε να σφίξει το σφουγγάρι στο χέρι της, χωρίς όμως να το κάνει με δύναμη ώστε να βγάλει νερό. Ήταν κάτι καινούριο για την «Z» και αυτός ήταν ο λόγος που η δραστηριότητα διήρκησε αρκετή ώρα. Ασχολήθηκε, αλλά δεν κατάφερε να ασκήσει πολύ τη λεπτή της κινητικότητα. Η γνώμη της νηπιαγωγού ήταν ότι θα μπορούσε να επαναλάβει την επόμενη μέρα τη δραστηριότητα και μετά να της δώσει την ευκαιρία να αποτυπώσει το σχήμα του σφουγγαριού στο χαρτί με τέμπερα. Η νηπιαγωγός θα ήταν έτοιμη να της δείξει τον τρόπο να έχει δύο λεκάνες εκ των οποίων η μια θα έχει νερό και με το σφουγγάρι θα το μεταφέρουν στην άλλη. Τελικά της άρεσε και της φάνηκε ελκυστική η διαδικασία. Γι αυτό το λόγο προσπάθησε να μιμηθεί τις κινήσεις. Προκειμένου να συνεχίσουν να ασκούν τη λεπτή κινητικότητα σύμφωνα με το μηνιαίο πρόγραμμα πινέλο-αποτυπώματα, θα έπρεπε ολοκληρώσουν και την τελευταία εβδομάδα του Ιανουαρίου με αντίστοιχες δραστηριότητες. Με το δάχτυλο μπορούσαν να αποτυπώσουν το σώμα του πιγκουίνου και στη συνέχεια επίσης με το δάχτυλο θα ολοκληρώσουν τα χέρια και το κεφάλι. Για να φτιάξουν το ιγκλού χρειάζεται κολλάζ. Η «Z» στην αρχή δεν κατάλαβε τι έπρεπε να κάνει. Στην πορεία ευχαριστήθηκε το υλικό και εξάσκησε τη λεπτή της κινητικότητα. Στο μεταξύ έπαιρνε θάρρος που η συμμαθήτριά της έκανε το ίδιο και συνέχισε με ζήλο χωρίς να θέλει να σταματήσει. Τις πρώτες μέρες αντιδρούσε όταν την καθοδηγούσε η νηπιαγωγός στο χαρτί.

Σύμφωνα με το μηνιαίο πρόγραμμα, η μαθήτριά ασκούσε τη λεπτή της κινητικότητα πιάνοντας μικρά αντικείμενα όπως όσπρια, χώμα. Εκείνη την ημέρα με θα φύτευαν. Πήραν το χώμα από μια σακούλα και το μετέφεραν με το χέρι στη γλάστρα. Διέκοπταν τη μεταφορά για να βάλουν τους σπόρους και συνέχιζαν. Ξεκίνησαν στον προαύλιο χώρο του σχολείου με μια σακούλα χώμα. Η μαθήτριά το είδε και το παρατηρούσε. Είδε ότι το έπιανε η νηπιαγωγός, σήκωνε αργά- αργά το χέρι της και το άφηνε να πέσει. Στη συνέχεια της έλεγε να πάρει το χώμα στο χέρι και της άνοιγε το χέρι για να πιάσει κι εκείνη. Εκείνη το έπαιρνε και το κοιτούσε. Σιγά- σιγά εξοικειώθηκε και κατέληξε να το παίρνει από τη σακούλα και να το πετάει ψηλά. Για να σταματήσει η νηπιαγωγός την κίνηση αυτή, προσπάθησε να εισάγει έννοιες όπως πάρε, δώσε, βάλε το χώμα στη σακούλα. δεν άργησε να καταλάβει τι θα έκανε. Μετά τις δραστηριότητες με το πινέλο, δεν ήξερε πώς να αντιδράσει σε καινούριο υλικό.

Επειδή είναι μαλακό και εγείρει την αίσθηση της αφής, η «Ζ» προσπαθούσε να ασχοληθεί όση περισσότερη ώρα μπορούσε, αγνοώντας τη συμμαθήτριά της όπου συνήθως ασχολείται μαζί της και αποσυντονίζεται. Το γεγονός αυτό έδωσε θάρρος στη νηπιαγωγό να συνεχίσει με παρόμοιες δραστηριότητες όλη την εβδομάδα σύμφωνα με το μηνιαίο πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί.

Συνέχισαν το πρόγραμμα με τις δραστηριότητες επικεντρωμένοι στο στόχο που είναι η ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας. Είχαν φτάσει στα μέσα Φεβρουαρίου και ήταν η εβδομάδα όπου δούλευαν με το κολλάζ. Με αυτή την αφορμή, έφτιαξαν χειμωνιάτικα γάντια χρησιμοποιώντας κόλλες γλασσέ και κόλλα. Το περίγραμμα υπήρχε σε φωτοτυπία, οπότε ζήτησε από τη μαθήτριά να κόψει σε κομματάκια το χαρτί γλασσέ και να το κολλήσει στη φωτοτυπία. Η μαθήτριά θυμόταν τη διαδικασία όπου κόβουν το χαρτί αν και έχει περάσει αρκετός καιρός. Η νηπιαγωγός έκανε τις κινήσεις που έκανε παλιότερα για να κόψει το χαρτί κι εκείνη ακολούθησε. Της έδωσε τη μια άκρη του χαρτιού ενώ εκείνη κρατούσε την άλλη, κι εκείνη τράβηξε το χαρτί για να κοπεί. Το έβαλε στο κουτί και όταν έκοψαν τα χαρτάκια τη βοήθησε να βάλουν κόλλα στο γάντι κι εκείνη το κόλλησε.

Προς το τέλος του Φεβρουαρίου ξεκινά σύμφωνα με το μηνιαίο πρόγραμμα η εξάσκηση με παζλ, έτσι ήταν καλή ιδέα να φτιάξουν το παζλ με πηλό. Δούλεψαν τη λεπτή κινητικότητα πλάθοντας τον πηλό. Προσπάθησαν στη συνέχεια να δώσουν σχήμα στην κατασκευή και πριν στεγνώσει πάτησαν στην επιφάνεια γεωμετρικά σχήματα διαφόρων χρωμάτων ώστε να σχηματιστεί το ενσφήνωμα αλλά και να γίνει ταύτιση χρωμάτων στη συνέχεια. Δεν γνώριζε το υλικό αλλά της θύμισε την πλαστελίνη κι έτσι δεν δυσκολεύτηκε να πλάσει τον πηλό. Τον βούτηξαν στο νερό και μαλάκωσε, οπότε η «Ζ» χάρηκε με τα δύο υλικά και συνέχισε τη δραστηριότητα. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα η νηπιαγωγός ένιωσε αρκετά ικανοποιημένη γιατί ήταν κάτι πρωτότυπο και για εκείνη και για τις μαθήτρες. Η «Ζ» χαμογελούσε και έδειξε τον ενθουσιασμό της. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός σκέφτηκε να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα βάφοντάς το παζλ με χρώματα για να κάνουν στην πορεία την ταύτιση χρωμάτων και σχημάτων. Της έδωσε να κάνει το λευκό ώστε να μην φανεί έντονα το λάθος σε περίπτωση που δεν χρωματίσει καλά τον πηλό. Τα υπόλοιπα χρώματα τα οποία πρέπει να φαίνονται σωστά για να γίνει η ταύτιση, τα έκανα εγώ. Χαμογέλασε η μαθήτριά όταν είδε το παζλ το οποίο είχαν χρωματίσει. Δίπλα από το παζλ είχα τα ξύλινα γεωμετρικά σχήματα. Εκείνη τα παρατήρησε αλλά δεν ήξερε πώς να τα χρησιμοποιήσει. Η νηπιαγωγός ξεκίνησε να τα τοποθετεί εκεί

που αντιστοιχούσαν κι εκείνη προσπάθησε να κάνει το ίδιο. Η μαθήτρια προσπάθησε να κάνει τις αντιστοιχίες των γεωμετρικών σχημάτων με το ενσφήνωμα αλλά ήταν αρκετά δύσκολο για εκείνη. Ήθελε να ασχοληθεί και να προσπαθήσει, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού κατάφερε να τα κάνει.

Στην πορεία του προγράμματος και σύμφωνα με το μηνιαίο πρόγραμμα, η μαθήτρια δούλεψε συντονισμό ματιού – χεριού. Αυτό το επιδίωξε η νηπιαγωγός γιατί ενώ η μαθήτρια κρατούσε σωστά το πινέλο, δεν μπορούσε να κάνει συντονισμένες κινήσεις. Η μαθήτρια κλήθηκε να περάσει τα σύρματα πίπας μέσα από τις τρυπούλες που είχαν ανοιχτεί με διακορευτή. Η δραστηριότητα βοήθησε τη μαθήτρια να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, σύμφωνα με το μηνιαίο πρόγραμμα. Οι τρυπούλες είχαν διαφορετικό χρώμα και ήταν όσες τα κομμάτια σύρματος πίπας που της είχε δώσει. Σε πρώτο στάδιο δεν ήταν ο σκοπός να ταυτίσει χρώματα, ίσως αυτό θα γινόταν σε επόμενο στάδιο. Η μαθήτρια δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία. Ήταν έκπληξη το γεγονός ότι συνεργάστηκε, δεν παράτησε τη δραστηριότητα και προσπάθησε μέχρι το τέλος να βάλει όλα τα κομμάτια σύρματος πίπας στις τρύπες. Δεν σκέφτηκε να ταιριάζει τα χρώματα, αλλά αυτό δεν ήταν ο σκοπός της δραστηριότητας στην προκειμένη φάση. Της άρεσε πολύ η δραστηριότητα με παπουτσόκουτο και σύρμα πίπας και έμοιαζε ενθουσιασμένη. Εκείνη τη στιγμή δοκίμασε να περάσει τα γλωσσοπίεστρα στις τρυπούλες που είχαν ανοιχτεί με κοπίδι σε καινούρια δραστηριότητα με παπουτσόκουτο.

Η νηπιαγωγός έφτιαξε καινούρια δραστηριότητα με παπουτσόκουτο. Η μαθήτρια κλήθηκε να μεταφέρει ένα – ένα τα rom – ron από το ένα δοχείο στο άλλο. τα rom – ron είναι μόνο μπλε. Είχε στο μυαλό της στην πορεία να της βάλει μόνο ροζ και μετά να εμπλουτίσει τη δραστηριότητα βάζοντας 4 δοχεία και να μεταφέρει μόνο τα μπλε σε ένα και μόνο τα ροζ σε άλλο δοχείο. Αυτό που της άρεσε περισσότερο ήταν να πιάνει και να χαιδεύει τα rom – ron. Τα έβαζε στη χούφτα της και τα πίεζε ή τα επεξεργαζόταν. Η δραστηριότητα την ενδιέφερε όπως έδειχνε και γι αυτό το λόγο η νηπιαγωγός ήταν πολύ ευχαριστημένη. Άλλη μια δραστηριότητα με παπουτσόκουτο με την οποία ενθουσιάστηκε η «Ζ» ήταν δύο μπουκάλια τα οποία ήταν κομμένα και η νηπιαγωγός τα είχε βάψει το ένα μπλε και το άλλο κόκκινο. Εκείνη θα έπρεπε να αντιστοιχήσει το χρώμα του μπουκαλιού με το καπάκι και μετά να το βιδώσει. Με τον τρόπο αυτό η μαθήτρια άσκησε τις γνωστικές της ικανότητες σε συνδυασμό με την λεπτή κινητικότητα. Είδε από μακριά το υλικό και έτρεξε στο τραπέζι. Χάρηκε πολύ, και κάθισε παραπάνω. Επιβεβαιώθηκε λοιπόν, ότι το υλικό του παπουτσόκουτου την

έλκυε περισσότερο ενώ παράλληλα ήταν αρκετά αποτελεσματικός τρόπος για να ασκεί τις δεξιότητές της.

Έφτασαν περίπου στα μέσα του Μάρτη και πλέον ξεκίνησαν το δεύτερο στόχο του προγράμματος ο οποίος ήταν οι ασκήσεις αδρής κινητικότητας. Η μαθήτρια δεν είχε ανεπτυγμένη την αδρή κινητικότητά της και ήταν ευκαιρία να εξασκήσει αρχικά τα χέρια της και τα πόδια της. Δεν μπόρεσε να ακολουθήσει τη νηπιαγωγό, οπότε η δραστηριότητα έπρεπε να επαναληφθεί με περισσότερη επιμονή ώσπου η μαθήτρια καταλάβει να ανοίγει τα χέρια της όταν η νηπιαγωγός της λέει «ανοίγω χέρια». Σε παρόμοια δραστηριότητα στο παρελθόν με την έκφραση «ανοίγω το φως» και «σβήνω το φως», η μαθήτρια ανταποκρίθηκε μετά από μεγάλη επιμονή. Σε επόμενη δραστηριότητα η νηπιαγωγός έβαλε στεφάνια στο πάτωμα και της έδειχνε τα στεφάνια για να μπει. Η μαθήτρια δεν αντιδρούσε και κάθισε στο πάτωμα. Τροποποιήθηκε η δραστηριότητα και η νηπιαγωγός περνούσε τα στεφάνια πάνω από τη μαθήτρια. Η μαθήτρια έβγαζε ένα ένα τα στεφάνια και μετά περνούσε μέσα από αυτά. Ήταν αναμενόμενο να κρατήσει αρκετή ώρα η δραστηριότητα. Δοκίμαζε τι μπορεί να κάνει με τα στεφάνια και ένιωθε ότι δημιουργούσε κάτι καινούριο, αφού ούτως ή άλλως ήταν μια καινούρια δραστηριότητα για εκείνη.

### **Τελική παρατήρηση ΕΛΑ - Πρωτόκολλα πειράματος**

Στο σημείο αυτό όπου έχουν τελειώσει οι παρατηρήσεις και οι παρεμβάσεις, το πρόγραμμα συνεχίστηκε με πέντε πρωτόκολλα πειράματος όπου φαίνεται η εξέλιξη της μαθήτριας αν λάβουμε υπόψη τις αρχικές παρατηρήσεις μας και το στάδιο στο οποίο βρισκόταν τον Οκτώβριο του 2013.

Παρασκευή 4/4//14

Η μαθήτρια ζωγράφησε τα ζώα με χρώμα τέμπερας και στη συνέχεια χρησιμοποίησε τις εικόνες ώστε να δραματοποιήσει το παραμύθι «Το καρναβάλι των ζώων και μέσα από αυτό να βγει η κοινωνική ιστορία με στόχο την ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Η δραστηριότητα της άρεσε περισσότερο. Ήταν μια ολοκληρωμένη δραστηριότητα στο πλαίσιο της ημέρας η οποία δεν κούρασε, την ευχαριστήθηκε και έπαιξε μέχρι το τέλος. Δυσκολεύτηκε στο ρυθμό αλλά η νηπιαγωγός της έπιασε το χέρι και ακολούθησε το ρυθμό του τραγουδιού που άκουγε.



Τίτλος κοινωνικής ιστορίας: Το Καρναβάλι των Ζώων

Αριθμός σειρών: 3, Αριθμός λέξεων: 32, Τύπος λέξεων: ΣΦΦ «Ζώα», Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 4

«Κολλάω το χαρτόνι. Αυτά είναι ζώα. Αυτό είναι λιοντάρι. Αυτό είναι σκύλος. Αυτό είναι ελέφαντας. Αυτό είναι καμηλοπάρδαλη. Είναι τα ζώα μας. Ακούω μουσική. Χορεύω με τα ζώα. Έλα να χορέψουμε μαζί».

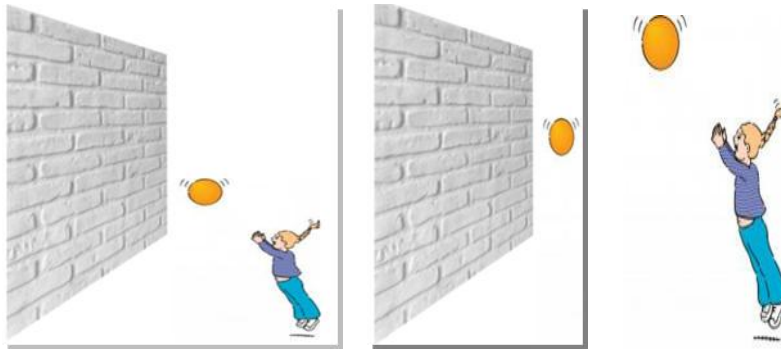


Τετάρτη 9/4/14

Η κοινωνική ιστορία που περιγράφονται στοχεύουν στην ανάπτυξη αδρής κινητικότητας με το παίξιμο μπάλας. Η νηπιαγωγός έβαλε 3 εικόνες με ένα παιδί που κρατάει τη μπάλα, τη μπάλα στον αέρα και τη μπάλα που φτάνει στον τοίχο. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να καταλάβει το παιχνίδι με τη μπάλα το οποίο θα τη βοηθούσε να αναπτύξει περισσότερο την αδρή και λεπτή κινητικότητα. Σε αυτό το στάδιο πετούσαν τη μπάλα να φτάσει τον τοίχο και να γυρίσει πίσω.

Πήρε αρκετό χρόνο για να καταλάβει η μαθήτρια την ιστορία. Η νηπιαγωγός έκανε την κίνηση που έδειχνε η εικόνα, στον προαύλιο χώρο με αυτό που. Στη συνέχεια έβλεπαν ξανά τις εικόνες και στο τέλος το έκανε η ίδια η μαθήτρια. Δεν ήταν εύκολο να το καταλάβει, στο τέλος όμως η μαθήτρια το έμαθε από τις πολλές επαναλήψεις.

Τίτλος κοινωνικής ιστορίας: Παιχνίδι με τη μπάλα, Αριθμός σειρών: 2, Αριθμός λέξεων: 28, Τύπος λέξεων: ΣΦΑΦΑ «Μπάλα», Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών:3  
«Μια μπάλα. Κοίτα. Το κορίτσι πετάει τη μπάλα. Πιάσε τη μπάλα. Πέταξέ τη. Πιάσε ξανά τη μπάλα. Πέταξέ τη μπάλα στον τοίχο. Αυτή η μπάλα είναι δική σου».



Παρασκευή 11/4/14

Η νηπιαγωγός έδειξε στη μαθήτριά τις εικόνες με σκοπό να ανατροφοδοτήσει τη διαδικασία στο καρναβάλι των ζώων. Έδειχνε τις εικόνες και στη συνέχεια παρακινούσε τη μαθήτριά να κάνει το ίδιο με τα μουσικά όργανα και τον χορό. Της άρεσε που έπαιζε και χόρευε με τα μουσικά όργανα.

Τίτλος κοινωνικής ιστορίας: χορεύοντας με τα ζώα, Αριθμός σειρών: 2, Αριθμός λέξεων: 29, Τύπος λέξεων: ΣΦΦ «Ζώα», Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 3  
«Έλα να χορέψουμε με τα ζώα. Πάρε το ταμπουρίνο. Παίξε με το ταμπουρίνο. Χόρευε με τα ζώα. Παίξε με το ταμπουρίνο και χόρευε με τα ζώα. Χορεύουμε όλοι μαζί».



Τετάρτη 30/4/14

Η νηπιαγωγός έδειξε στη μαθήτριά της τις εικόνες με ένα κορίτσι που κάνει γυμναστική, με σκοπό να την παρακινήσει να κάνει το ίδιο. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία σκοπό είχε να προάγει την αδρή κινητικότητα μιας μαθήτριάς 6 ετών σε ειδικό νηπιαγωγείο στην επαρχία.

Στην αρχή δεν πήγε πολύ καλά η δραστηριότητα, αφού η «Ζ» δεν μπορούσε να καταλάβει τον σκοπό των εικόνων. Στην πορεία η νηπιαγωγός τη βοήθησε να κάνει το ίδιο ακριβώς, κι εκείνη ακολούθησε ενώ χαμογελούσε και ευχαριστιόταν τις ασκήσεις γυμναστικής.

Τίτλος κοινωνικής ιστορίας: γυμνάζω το σώμα μου, Αριθμός σειρών: 2, Αριθμός λέξεων: 29, Τύπος λέξεων: ΣΦΣΦ «Σώμα», Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 3  
«Το κοριτσάκι κάνει ασκήσεις με το σώμα του. Που είναι το σώμα σου; Κάνει άσκηση με το σώμα σου. Κοίτα τις ασκήσεις που κάνω με το δικό μου σώμα».



Παρασκευή 2/5/14

Η νηπιαγωγός έβαλε στο τραπέζι τις εικόνες με ένα παιδί που κάνει ασκήσεις γυμναστικής. Ίσως η «Ζ» κατάλαβε τον σκοπό αφού η τελευταία κοινωνική ιστορία ακολούθησε την ίδια διαδικασία. Δεν φάνηκε να παραξενεύεται με τις εικόνες. Σε λίγα λεπτά σηκώθηκε να κάνει τις ασκήσεις με τη νηπιαγωγό. Της άρεσε που έκανε γυμναστική.

«Θα γυμνάσουμε το σώμα μας. κοίτα το αγόρι, γυμνάζει το σώμα του. Θέλεις να κάνουμε ασκήσεις; Κάνουμε τις ασκήσεις που κάνει το αγόρι. Γυμνάζω το σώμα μου».

Τίτλος κοινωνικής ιστορίας: γυμνάζω το σώμα μου, Αριθμός σειρών: 2, Αριθμός λέξεων: 27, Τύπος λέξεων: ΣΦΣΦ «Σώμα», Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 3



### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Οι μεταβολές στη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού**

Στην Τρίτη υπόθεση παρατηρήθηκε ότι η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Αυτό αποδείχτηκε με βάση: α) τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, β) το έντυπο καταγραφής συνεργασίας με τους γονείς και γ) με τις συνεντεύξεις

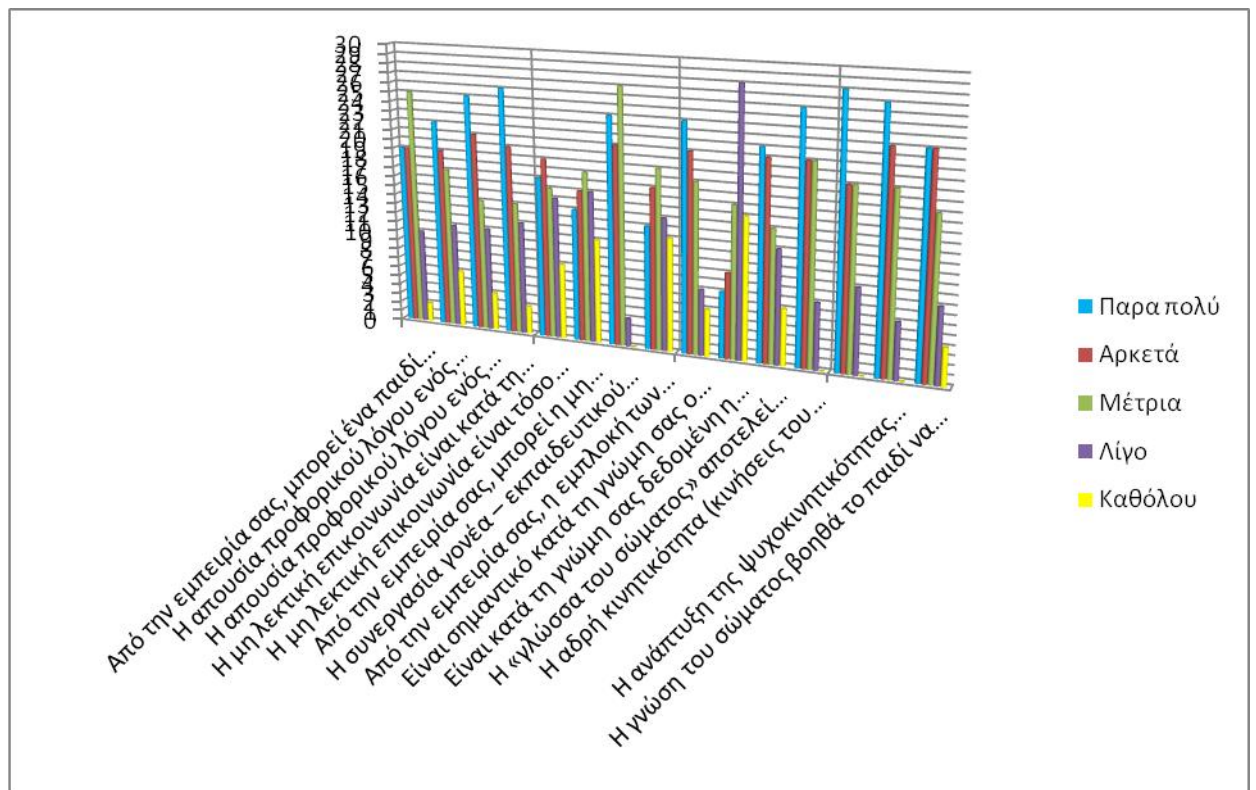
#### **Ερωτηματολόγια – Ανάλυση – Γραφήματα: Οι μεταβολές στη συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού**

Παρακάτω παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο όπως συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής, ειδικό επιστημονικό προσωπικό που εργάζεται σε δομές ειδικής αγωγής. Οι 75 ερωτούμενοι από τους οποίους οι 36 ήταν άνδρες και 39 ήταν γυναίκες συμπλήρωσαν τα κοινωνικοδημογραφικά τους στοιχεία όπως αν ήταν άνδρες ή γυναίκες, σε τι σχολείο διδάσκουν (ειδικό – γενικό), τα έτη που δίδασκαν και την εκπαίδευσή τους στον τομέα της ειδικής αγωγής ή γενικότερα της εκπαίδευσης. Από το σύνολο, τριάντα δύο άτομα ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, είκοσι οχτώ είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και δεκαπέντε ειδικό επιστημονικό προσωπικό και οι περισσότεροι από το σύνολο είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία από 2 έως 5 χρόνια με μεταπτυχιακό ή σεμινάριο εξειδίκευσης

στην ειδική αγωγή. Οι υπόλοιποι (εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής) δεν είχαν επιπλέον τίτλο από το βασικό τους πτυχίο.

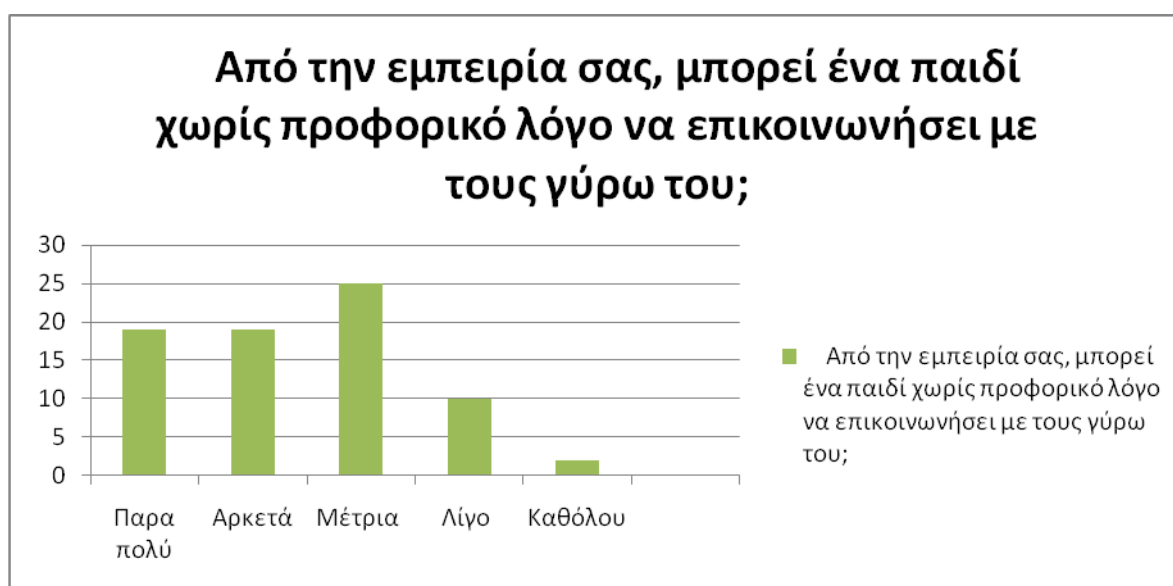
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε το παρακάτω γράφημα με τα στοιχεία των 15 ερωτήσεων. Όπως παρατηρούμε τα υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων βρίσκονται στην απάντηση πάρα πολύ όπου είναι σημειωμένες με γαλάζιο χρώμα. Οι λιγότερες απαντήσεις δόθηκαν για την απάντηση καθόλου οι όπου η ράβδος είναι χρωματισμένη με κίτρινο και στο ενδιάμεσο κυμαίνονται οι απαντήσεις αρκετά (μπορντώ χρώμα), μέτρια με γκρι χρώμα και λίγο με μωβ:

Ήταν γεγονός ότι οι γυναίκες ήταν αυτές που υποστήριζαν περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συγκριτικά με τους άνδρες και αυτές ήταν ηλικίας μικρότερης των 30, ενώ άντρες και γυναίκες υποστήριζαν σχεδόν τη μη λεκτική επικοινωνία ως μέσο επικοινωνία, άρα η στάση και των δύο απέναντι σε παιδιά χωρίς προφορικό λόγο είναι θετική και υποστηρίζουν την προσπάθεια των παιδιών αυτών να εκφράζονται χωρίς προκαταλήψεις, έχοντας πίστη ότι θα βοηθήσουν το παιδί να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ως αφορμή για τη σύνταξη του πονήματος και την προτεινόμενη βιβλιογραφία.



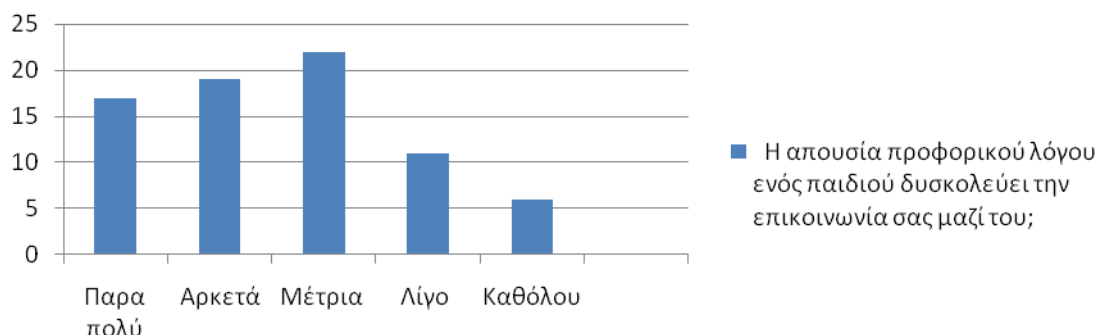
Τα παρακάτω γραφήματα αφορούν την κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα που έχουμε είναι τα εξής:

Για την πρώτη ερώτηση: «Από την εμπειρία σας, μπορεί ένα παιδί χωρίς προφορικό λόγο να επικοινωνήσει με τους γύρω του;» οι περισσότεροι απάντησαν μέτρια, λιγότεροι απάντησαν αρκετά και πάρα πολύ και ακόμα λιγότεροι λίγο και καθόλου. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ένα παιδί χωρίς προφορικό λόγο μπορεί σε μέτριο βαθμό να επικοινωνήσει με τους γύρω του, ενώ μόνο δύο είναι αυτοί που πιστεύουν ότι ένα παιδί χωρίς προφορικό λόγο δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους γύρω του. Επίσης 19 άτομα δείχνουν σίγουροι ότι μπορεί να επικοινωνήσει με τους γύρω του και άλλα 19 άτομα ότι μπορεί να επικοινωνήσει αρκετά.



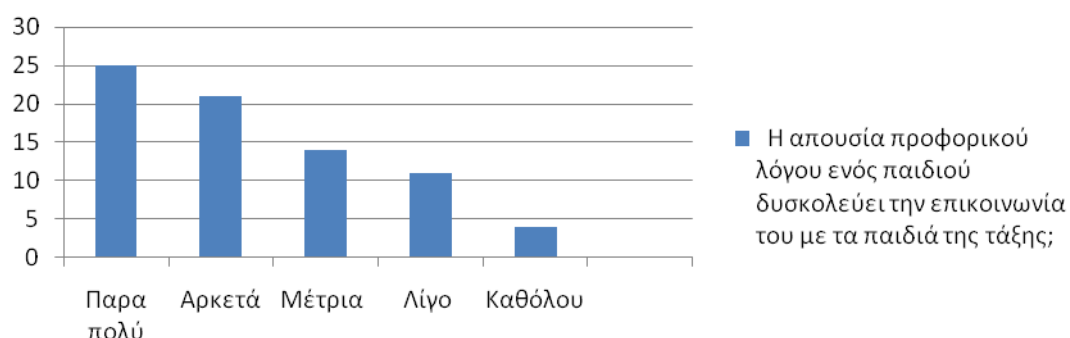
Για τη δεύτερη ερώτηση «Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία σας μαζί του;» οι περισσότεροι (22) απάντησαν ότι τους δυσκολεύει σε μέτριο βαθμό, λιγότεροι (19) απάντησαν αρκετά, λιγότεροι (17) απάντησαν ότι τους δυσκολεύει πάρα πολύ, οι 11 είπαν ότι τους επηρεάζει λίγο και 6 ότι δεν τους επηρεάζει καθόλου. Μέσα από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε δυσκολεύονται πολύ να επικοινωνήσουν με τα παιδιά όταν αυτά δεν έχουν προφορικό λόγο, ενώ πολύ λίγοι προσπαθούν να βρουν τρόπους να επικοινωνήσουν με παιδιά όταν επικοινωνούν με μη λεκτικούς τρόπους.

### Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία σας μαζί του;



Στην Τρίτη ερώτηση «Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία του με τα παιδιά της τάξης;» 25 από τα 75 άτομα πιστεύουν ότι δυσκολεύει πάρα πολύ η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών όταν το ένα δεν έχει προφορικό λόγο. Επίσης 11 άτομα πιστεύουν ότι η επικοινωνία τους επηρεάζεται λίγο και 4 ότι δεν επηρεάζεται καθόλου. Αν συγκρίνουμε τα προηγούμενα αποτελέσματα με αυτή την ερώτηση, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στην περίπτωση που ένα παιδί δεν έχει προφορικό λόγο, η επικοινωνία τους μαζί του για αρκετούς είναι αποτελεσματική, αλλά με τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι.

### Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία του με τα παιδιά της τάξης;



Η επόμενη ερώτηση «Η μη λεκτική επικοινωνία είναι κατά τη γνώμη σας σημαντική όταν αλληλεπιδρούμε με άλλους ανθρώπους» αφορά στη μη λεκτική επικοινωνία

μεταξύ των ανθρώπων. Παρατηρούμε ότι 26 άτομα πιστεύουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι πάρα πολύ αποτελεσματική, 20 άτομα απάντησαν ότι είναι αρκετά αποτελεσματική και 3 ότι δεν είναι καθόλου αποτελεσματική. Τέλος, 14 σημειώνουν ότι σε μέτρια επίπεδα επηρεάζει μια συζήτηση η μη λεκτική επικοινωνία και 12 ότι επηρεάζει λίγο.



Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Η μη λεκτική επικοινωνία είναι τόσο αποτελεσματική όσο η λεκτική;» δεν έχουν σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Ελάχιστη διαφορά από την απάντηση πάρα πολύ και μέτρια έχει η απάντηση πως σε αρκετές περιστάσεις η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να γίνει τόσο αποτελεσματική όσο η λεκτική. Επίσης, 8 απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου αποτελεσματική συγκριτικά με τη λεκτική.

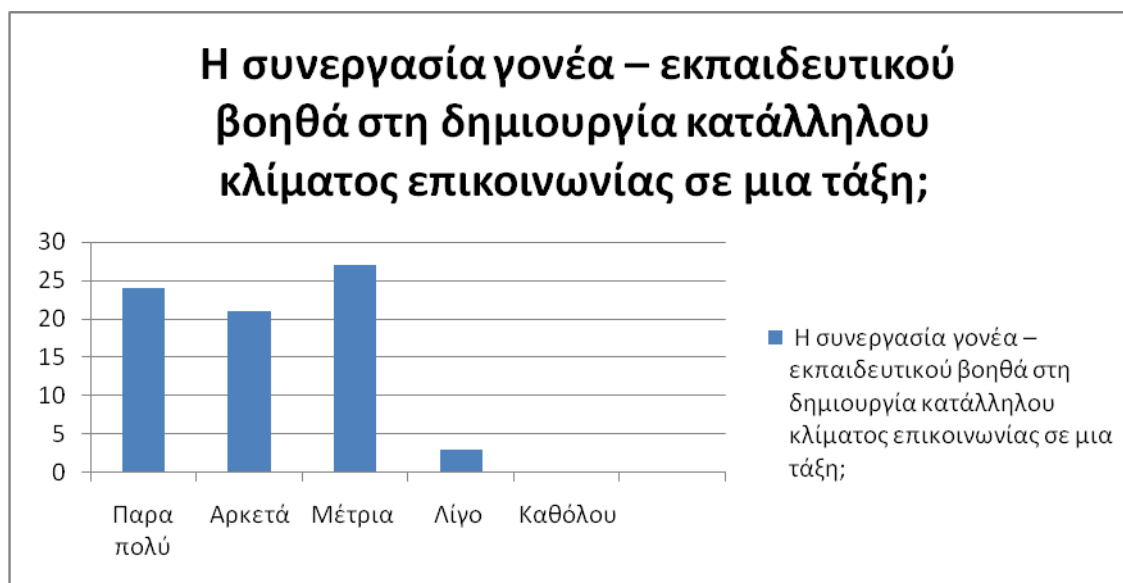




Η έκτη ερώτηση που απάντησαν τα 75 άτομα είναι η παρακάτω: «Από την εμπειρία σας, μπορεί η μη λεκτική επικοινωνία να αντικαταστήσει τη λεκτική;». Οι 18 απάντησαν πως μπορεί σε μερικές περιστάσεις να την αντικαταστήσει, όμως 14 είπαν ότι μπορεί πάντα και 16 ότι δεν μπορεί. Επίσης υπήρχαν 11 οι οποίοι απάντησαν ότι δεν μπορεί ποτε. Από τα αποτελέσματα λοιπόν φαίνεται ότι δεν συμφωνούν με τον Γκόρντον όπως αναφεραμε παραπάνω ότι το 90% της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας είναι η μη λεκτική επικοινωνία και ότι μπορεί όντως η μη λεκτική να αντικαταστήσει τη λεκτική.

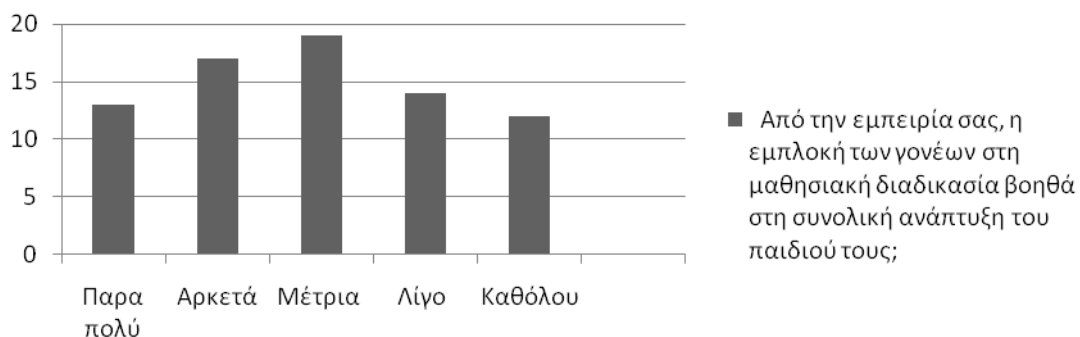


Στην ερώτηση «Η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού βοηθά στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη» δεν υπήρχε ούτε ένας να πιστεύει πως δεν παίζει κανένα ρόλο. Αντιθέτως, οι 27 πιστεύουν ότι σε μέτρια επίπεδα παίζει ρόλο, 24 ότι παίζει παρα πολύ σημαντικό ρόλο αυτή η συνεργασία στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη και υπήρχαν 3 που υποστηρίζουν ότι παίζει πολύ μικρό ρόλο. Άρα οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στη συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα.



Η επόμενη ερώτηση είναι η παρακάτω: «Από την εμπειρία σας η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία βοηθά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού τους;». οι 75 ερωτηθέντες κάλυψαν όλες τις απαντήσεις σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι είπαν ότι σε μέτρια επίπεδα η εμπλοκή των γονέων βοηθά στην ανάπτυξη του παιδιού τους, υπήρχαν όμως και 12 άτομα που πιστεύουν ότι δε βοηθά καθόλου η συνεργασία. Οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι βοηθά πάρα πολύ, αρκετά και λίγο. Αυτό σημαίνει ότι πάνω από τους μισούς δίνουν βαρύτητα στη σχέση που αναπτύσσουν με τους γονείς για τη σωστή και ομαλή ανάπτυξη του παιδιού τους.

### Από την εμπειρία σας, η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία βοηθά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού τους;



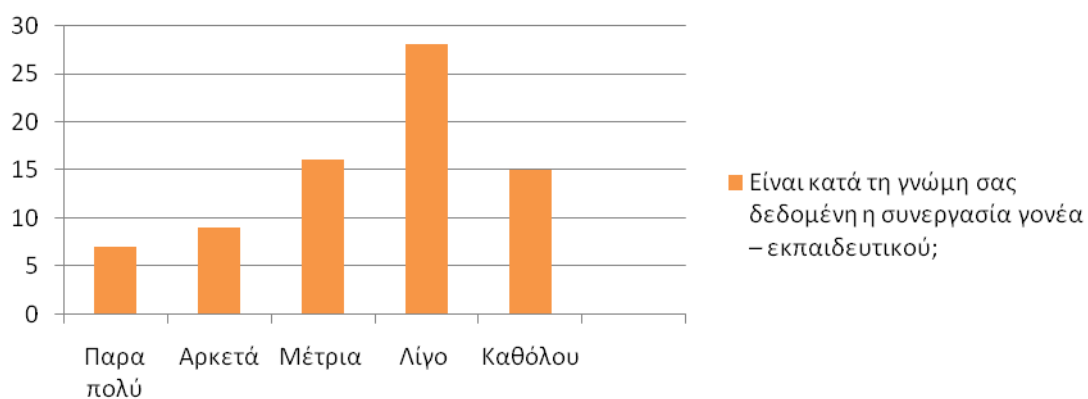
Στην επόμενη ερώτηση «Είναι σημαντικό κατά τη γνώμη σας ο εκπαιδευτικός να αντλεί πληροφορίες από τους γονείς για το περιβάλλον του παιδιού;» υπήρχαν πολύ λίγοι (5) που απάντησαν πως δεν είναι καθόλου σημαντικό και 7 ότι είναι λίγο σημαντικό. Οι περισσότεροι είπαν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό, 21 ότι είναι αρκετά σημαντικό και 18 ότι παίζουν ρόλο οι πληροφορίες του περιβάλλοντος για την μαθησιακή διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σημαντικό γιατί έχει σημασία οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνδέουν την καθημερινότητα του παιδιού με τη μαθησιακή διαδικασία. Βοηθά το παιδί να έρχεται σε επαφή με γνώριμα υλικά προκειμένου να μην υπάρχει σύγχυση με το περιβάλλον του σχολείου και το περιβάλλον στο οποίο ζει.

### Είναι σημαντικό κατά τη γνώμη σας ο εκπαιδευτικός να αντλεί πληροφορίες από τους γονείς για το περιβάλλον του παιδιού



Η ερώτηση 12 είναι η παρακάτω: «Είναι κατά τη γνώμη σας δεδομένη η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού;». Οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν είναι δεδομένη. Η απάντηση σε σύγκριση με προηγούμενη ερώτηση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού, αλλά δεν τη θεωρούν δεδομένη. Το συμπέρασμα είναι ότι πιθανό να κρίνεται από πολλούς παράγοντες η πορεία της συνεργασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οπότε αυτός είναι ο λόγος που έχουμε αυτά τα αποτελέσματα.

### Είναι κατά τη γνώμη σας δεδομένη η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού;

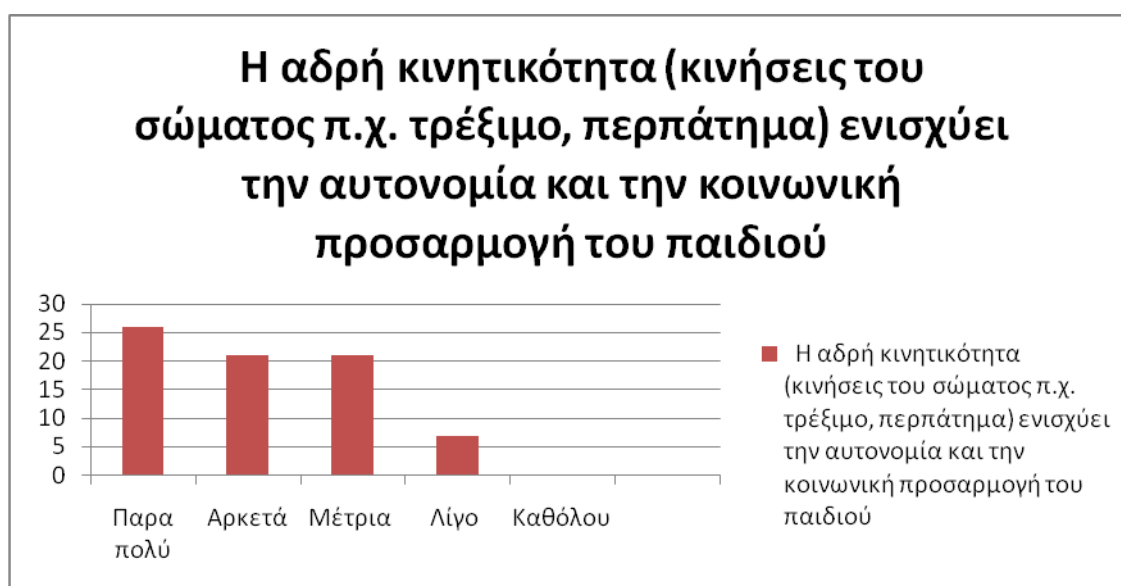


Στην ερώτηση αν η γλώσσα του σώματος αποτελεί μορφή επικοινωνίας, οι περισσότεροι απάντησαν πως είναι μορφή επικοινωνίας και συγκεκριμένα 21 άτομα

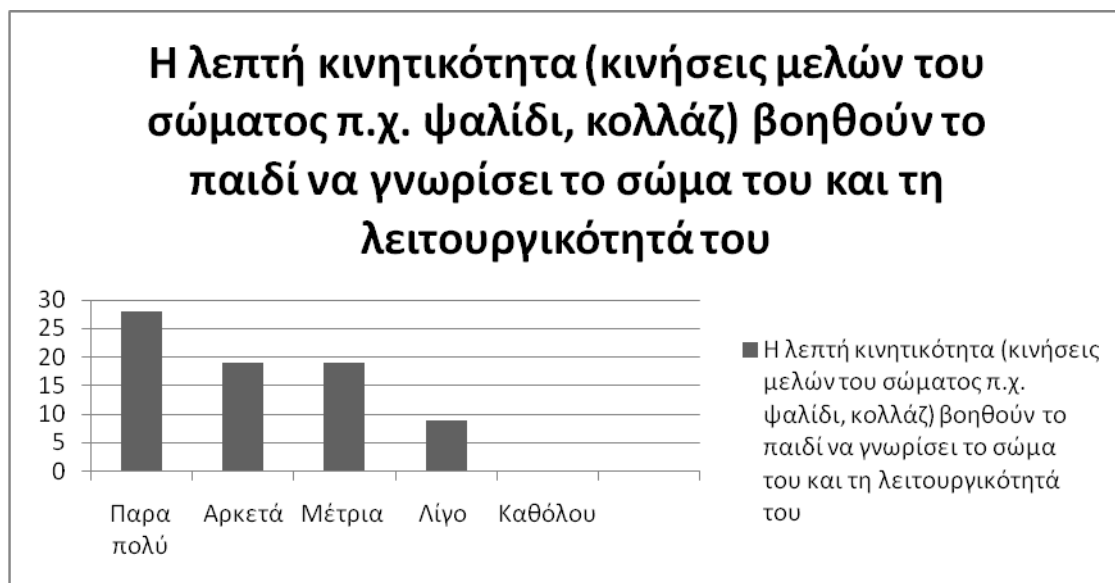
απάντησαν ότι το πιστεύουν αρκετά και 22 ότι είναι πιο σίγουροι. Μόνο 6 είπαν ότι δεν το πιστεύουν καθόλου.



«Η αδρή κινητικότητα (κινήσεις του σώματος π.χ. τρέξιμο, περπάτημα) ενισχύει την αυτονομία και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού;» είναι η ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου που απάντησαν 75 άτομα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η αδρή κινητικότητα ενισχύει την αυτονομία και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν την αδρή κινητικότητα των παιδιών έχοντας στόχο την κοινωνικότητά του και τη συναισθηματική του οργάνωση. Δεν υπήρχαν άτομα που πιστεύουν ότι δε βοηθάει καθόλου η ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας.

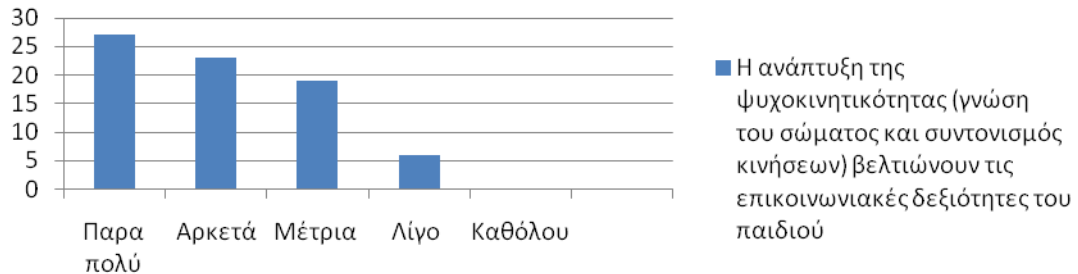


«Η λεπτή κινητικότητα (κινήσεις μελών του σώματος π.χ. ψαλίδι, κολλάζ) βοηθά το παιδί να γνωρίσει το σώμα του και τη λειτουργικότητά του». Στην ερώτηση αυτή έχουμε παρόμοια αποτελέσματα με την αδρή κινητικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν τη λεπτή κινητικότητα των παιδιών γνωρίζοντας ότι εξελίσσει την σωματογνωσία τους και λειτουργικότητα του σώματός τους.



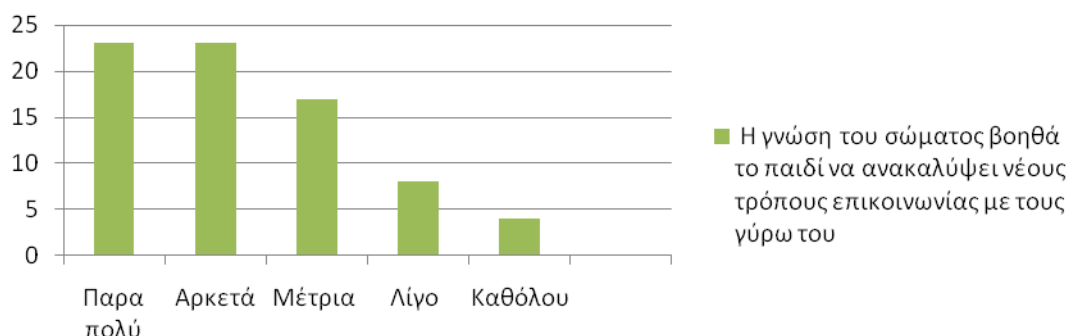
Αρκετά σημαντική ερώτηση για το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η παρακάτω: «Η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (γνώση του σώματος και συντονισμός κινήσεων) βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού», όπου οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας ενός παιδιού προκειμένου να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Δεν υπήρχαν άτομα που πιστεύουν πως η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας δε βοηθά καθόλου το παιδί.

## Η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (γνώση του σώματος και συντονισμός κινήσεων) βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού



Τελευταία ερώτηση είναι αν η γνώση του σώματος βοηθά το παιδί να ανακαλύψει νέους τρόπους επικοινωνίας με τους γύρω του. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους νέους τρόπους επικοινωνίας συνδέονται με την ψυχοκινητικότητα και αυτό βοηθά ιδιαίτερα τα παιδιά χωρίς προφορικό λόγο όπως την περίπτωση της μικροκεφαλίας που αναλύουμε σε αυτή την εργασία. Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι 46 άτομα συμφωνούν και μόνο 4 δε συμφωνούν καθόλου. Ενώ 8 συμφωνούν λίγο και 18 αρκετά. Παρακάτω φαίνεται ο πίνακας με τα αποτελέσματα.

## Η γνώση του σώματος βοηθά το παιδί να ανακαλύψει νέους τρόπους επικοινωνίας με τους γύρω του



### **Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα: η μεταβολή στη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού**

Πρώτη συνάντηση με τους δύο γονείς έγινε στις 7/10/2013. Πρόκειται για μια προγραμματισμένη επίσκεψη της μητέρας και του πατέρα στο νηπιαγωγείο για γνωριμία. Την ίδια μέρα έγινε αίτημα χορήγησης φαρμάκου σε περίπτωση κρίσης. Απαραίτητα δικαιολογητικά είναι μια υπεύθυνη δήλωση ότι δεν υπάρχει ευθύνη από τη νηπιαγωγό κατά τη χρήση και μετά από αυτή του φαρμάκου. Στις 29/10/13 έγινε άλλη μια προγραμματισμένη επίσκεψη της μητέρας στο νηπιαγωγείο για επίδειξη χρήσης του φαρμάκου και υπογραφή της υπεύθυνης δήλωσης. Στη συνέχεια συζήτησαν για την πορεία της «Ζ». Στις 30/10/13 υπήρχε μισ τηλεφωνική επικοινωνία με τη μητέρα. Καλεί απογευματινή ώρα στο προσωπικό τηλέφωνο της νηπιαγωγού για να ενημερωθεί για την πρόοδο της «Ζ». «Πώς ήταν σήμερα;» «Ήταν ανήσυχη;» Η τηλεφωνική επικοινωνία επαναλήφθηκε στις 4/11/13 με τη μητέρα για να ενημερωθεί για την πρόοδο της μαθήτριας μετά το σαββατοκύριακο. Στις 13/12/13 πραγματοποιήθηκε προγραμματισμένη επίσκεψη της μητέρας μετά από επικοινωνία με την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό στη συνάντηση αυτή παρευρέθη ο πατέρας ο οποίος περίμενε έξω. Μετά το πέρας της συνάντησής τους, προσκάλεσαν τις νηπιαγωγούς για συζήτηση. Έτσι, οι δύο νηπιαγωγοί, με τη μητέρα και το επιστημονικό προσωπικό συζήτησαν για :

A) τις εντάσεις της μαθήτριας: Οι εντάσεις συνεχίζονται και στο σπίτι. Κλαίει χωρίς συγκεκριμένο λόγο, θα μπορούσαν να είναι πόνοι που δεν έχουν εντοπιστεί.

B) το φαγητό: το πρωί δεν τρώει τίποτα στο σπίτι. Η νηπιαγωγός προτείνει να αλλάξει τη διατροφή στο δεκατιανό. Εκείνη είναι πρόθυμη να αντικαταστήσει τα κρακεράκια με ένα τοστ, αλλά πρέπει οι εκπαιδευτικοί να το κόβουμε σε κομματάκια. Έτσι, συνεννοήθηκαν.

Γ) το αντικείμενο ενδιαφέροντός της: συζήτησαν για τις δραστηριότητες αφής που είναι το αντικείμενο ενδιαφέροντος της μαθήτριας.

Η επικοινωνία συνεχίστηκε στις 23/12/13. Επίσκεψη των δύο γονιών στη γιορτή των Χριστουγέννων. Δεν συζήτησαν για την πρόοδο της «Ζ» γιατί είχαν και τα δύο μωρά τους. Στις 9/1/14 τηλεφωνική επικοινωνία με τη μητέρα για να ενημερωθεί για την πρόοδο της μαθήτριας μετά τις διακοπές. Προτελευταία επικοινωνία: επίσκεψη του πατέρα στο σχολάσμα για να δει την πρόοδο του παιδιού του. Και τέλος στις 2/5/14 τηλεφωνική επικοινωνία με τη μητέρα για να ενημερωθεί για την πρόοδο της μαθήτριας.



### **Συνεντεύξεις: Οι μεταβολές στη συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού**

Η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συνέντευξη μας προσφέρει τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για συμπεριφορές που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν επειδή δεν εκδηλώνονται πάντα σε ώρες κατάλληλες για τον εκπαιδευτικό. Μας επιτρέπει επίσης να έχουμε πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις οι οποίες είτε δεν εκδηλώνονται στη συμπεριφορά είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης. Παρατηρώντας τις εκφράσεις, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία) του συνεντευξιαζόμενου, μπορούμε να κρίνουμε σε κάποιο βαθμό την ορθότητα των λόγων του, αν για παράδειγμα λέει ψέματα τείνει να αποφεύγει την οπτική επαφή. Είναι δεδομένο ότι η συνέντευξη στερείται εξ ορισμού την αξιοπιστία. Οι πληροφορίες που καταγράφονται είναι διπλά αποστασιοποιημένες από την πραγματικότητα επειδή έχουν υποστεί τη γνωστική επεξεργασία του συνεντευξιαστή αλλά και του συνεντευξιαζόμενου. Ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να αναφέρει μόνο αυτό που κρίνει ο ίδιος ότι είναι προς όφελός του, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μια καλύτερη ή χειρότερη μορφή της πραγματικότητας ανάλογα με το σκοπό που προσπαθεί να επιτελέσει. Ο συνεντευξιαστής από τη δική του πλευρά μπορεί να καθορίσει την πορεία της συνέντευξης ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασής του στα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου.

Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθούν οι παραπάνω παραποιήσεις, έχουν προταθεί ορισμένες τεχνικές οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν την ορθότητά της συνέντευξης. Μια καλή αρχή είναι να αποφεύγουμε τις γενικότητες και να κάνουμε συγκεκριμένες και σαφείς ερωτήσεις. Να προσέχουμε να μην είμαστε απότομοι ή απειλητικοί και να μη δώσουμε στο συνεντευξιαζόμενο την εντύπωση ότι τον ανακρίνουμε. Για παράδειγμα, να ανακεφαλαιώνουμε ανά τακτά διαστήματα τα λεχθέντα και να βεβαιωνόμαστε ότι έχουν κατανοηθεί οι απόψεις του συνεντευξιαστή. Ο συνεντευξιαστής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διακρίνει τι προβληματίζει το συνεντευξιαζόμενο ενώ έχει ταυτόχρονα κατά νου το σκοπό και το θέμα της έρευνας που διεξάγει. Κάνει λοιπόν ερωτήσεις περαιτέρω διερεύνησης,

παρακίνησης, άμεσες ερωτήσεις ώστε να εισάγει άμεσα θέματα και νέες διαστάσεις της συζήτησης. Να κάνει επίσης έμμεσες ερωτήσεις σε τρίτο πρόσωπο για να προκαλεί το αίσθημα της ασφάλειας η σιωπή βοηθά ώστε να μη μετατραπεί η συνέντευξη σε συνεχείς ερωταποκρίσεις έτσι ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να έχει τη δυνατότητα να κάνει ένα διάλειμμα, να σκεφτεί και να διακόψει τη σιωπή προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες. Τέλος, οι επεξηγηματικές ερωτήσεις βοηθούν τον συνεντευξιαστή ώστε να επαναδιατυπώνει μια απάντηση.

Έχοντας αυτά κατά νου, ξεκίνησε η συνέντευξη με τα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα του παιδιού με μικροφκεφαλία. Τα άτομα τα οποία ερωτήθηκαν ήταν η ψυχολόγος του σχολείου, ο πατέρας και η μητέρα του παιδιού, και η δεύτερη νηπιαγωγός της τάξης οι οποίοι έρχονται καθημερινά σε επαφή με το παιδί και μπορούν να βοηθήσουν το έργο της νηπιαγωγού. Αφού οι γονείς είχαν ενημερωθεί για το πρόγραμμα της νηπιαγωγού και τη σημασία που έχει η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας για τη βελτίωση της επικοινωνίας, οι ερωτήσεις που δέχτηκαν ήταν οι εξής:

- *Η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (γνώση του σώματος και συντονισμός κινήσεων) βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού;*

Οι γονείς ερωτήθηκαν αφού το πρόγραμμα είχε ξεκινήσει και αφού το παιδί είχε αρχίσει να βελτιώνει τις κινήσεις του σώματός της και τη λεπτή κινητικότητα. Προσπαθούσαν με διάφορες δραστηριότητες στο σπίτι να προσεγγίζουν με βλεμματική επαφή και το άγγιγμα τη μαθήτρια και παραδέχτηκαν ότι είδαν διαφορά όταν το παιδί τους αντιδρούσε στις δραστηριότητες που έκανε μαζί τους, μια αρκετά σημαντική διαφορά που ήταν ορατή στο νηπιαγωγείο μετά από αρκετό καιρό. Η ψυχολόγος συνεργαζόταν από την αρχή με το πρόγραμμα που ακολουθούσε η νηπιαγωγός και δέχτηκε ότι είχε δει τα ίδια αποτελέσματα όταν έδινε στη μαθήτρια το αίσθημα της αποδοχής. Η μαθήτρια ανταποκρινόταν στο κάλεσμα και διατηρούσε την προσοχή της μέχρι τη λήξη της δραστηριότητας. Με αυτόν τον τρόπο βελτίωσε την επικοινωνία της με την ψυχολόγο αλλά και με τη δεύτερη νηπιαγωγό η οποία καθημερινά έβλεπε τη βελτίωση των δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας της μαθήτριας και σταδιακά τη βελτίωση της επικοινωνίας της.

- *Η γνώση του σώματος βοηθά το παιδί να ανακαλύψει νέους τρόπους επικοινωνίας με τους γύρω του;*

Το παιδί μέσα από πολλές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο κατάφερε να αποδείξει και στους γονείς ότι με τα χέρια της μπορεί να ανακαλύψει, να βρει τρόπους για να διευκολυνθεί στην καθημερινότητά της, να τρέξει για να εκτονωθεί και να επικοινωνήσει μέσα από την αφή. Κάθε φορά που ακουμπούσε κάποιος την παλάμη της, η μαθήτρια είχε να του πει πολλά με το βλέμμα της.

- *Η απουσία προφορικού λόγου ενός παιδιού δυσκολεύει την επικοινωνία σας μαζί του;*

Μετά από πολλές δραστηριότητες και αρκετή δουλειά με τη μαθήτρια, η ψυχολόγος του σχολείου, η δεύτερη νηπιαγωγός της τάξης και οι γονείς δέχτηκαν ότι η επικοινωνία για ένα παιδί χωρίς προφορικό λόγο υπάρχει όσο και για ένα παιδί με προφορικό λόγο. Όταν η μαθήτρια έπαιρνε το ταμπουρίνο, ήταν ικανή να ακολουθήσει το ρυθμό του χτυπήματος μόνο ακολουθώντας το βλέμμα του συμπαίχτη της. Η ηρεμία και η βλεμματική επαφή και η αποδοχή ήταν το τρίπτυχο της επικοινωνίας με ένα παιδί χωρίς προφορικό λόγο.

## **Συζήτηση**

Οι παραπάνω δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ακριβώς με βάση τις δυνατότητες της μαθήτριας με μικροκεφαλία και νοητική καθυστέρηση. Για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων λήφθηκαν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία έγινε το ερωτηματολόγιο και αποτέλεσαν τον κορμό για τη σύνταξη της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Πρώτο ερώτημα προς διερεύνηση είναι αν υπάρχει επικοινωνία όταν δεν υπάρχει προφορικός λόγος. Μέσα από τις συνεντεύξεις με τους γονείς και την ψυχολόγο αλλά και τις απαντήσεις της νηπιαγωγού, η επικοινωνία της μαθήτριας με τους γύρω της, ήταν όλο και πιο εμφανής στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας από τον Οκτώβριο έως και το Μάιο. Η μαθήτρια χρησιμοποιούσε διάφορες τεχνικές έκφρασης προκειμένου να ζητήσει αυτό που θέλει και μέσα από τις δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, γνώρισε το σώμα της, έμαθε να κινεί τα δάχτυλά της και να τα χρησιμοποιεί για να ικανοποιεί

διάφορες καθημερινές της ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές τη βοήθησαν να εκφραστεί και να έρθει ακόμα πιο κοντά με τους ανθρώπους που την περιβάλλουν, καθώς προσπαθούσε μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία να εκδηλώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Ο Harding και συν. (2011) σε μελέτη που διεξήγαγαν με κορίτσια 6 ετών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν στρατηγικές ενίσχυσης της επικοινωνίας των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα της επικοινωνίας, για παράδειγμα ένα αγαπημένο αντικείμενο ή την προβολή ενός βίντεο τα οποία μπορούν να φανούν ακόμα πιο σημαντικά ακόμα και για παιδιά που δεν έχουν προφορικό λόγο.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, όπως φαίνεται και από το ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν 75 εκπαιδευτικοί παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και βοηθά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η τακτική επικοινωνία που είχε η νηπιαγωγός με τους γονείς βοήθησε στο να υπάρχει μια αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια μια συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της μαθήτριας. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να σημειώσουμε ότι επιβεβαιώνεται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν η συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Το εύρημα στο οποίο καταλήγουμε επιβεβαιώνεται από τη μελέτη του Peck. Ο γονέας υποστηρίζει το παιδί του ώστε να αναπτύξει τις δεξιότητες επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι πρέπει να εξασκηθεί στη γλώσσα του σώματος ή στην βλεμματική επαφή. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να είναι ευτυχισμένα, χωρίς άγχος και να παίζουν παιχνίδια της επιλογής τους. Η συνεργασία γονέα εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προτείνει διάφορες στρατηγικές οι οποίες θα εφαρμόζονται στο σπίτι (Peck, 2000).

Τέλος προχωράμε στην επιβεβαίωση της τρίτης υπόθεσης η οποία είναι η ψυχοκινητικότητα (κινήσεις του σώματος π.χ. τρέξιμο, περπάτημα και κινήσεις των μελών του σώματος π.χ. ψαλίδι, κολλάζ) ως παράγοντας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η συγκεκριμένη υπόθεση αποτελεί το δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας. Μέσα από της δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας η μαθήτρια έμαθε να διαχειρίζεται με τον δικό της μοναδικό τρόπο τη μέθοδο να επικοινωνεί με τη νηπιαγωγό, τους συμμαθητές της, τους γονείς και την ψυχολόγο οι οποίοι συμφώνησαν ότι έχει σημειωθεί πρόοδος στο χρόνο που συγκεντρώνεται σε

μια δραστηριότητα και στην αλληλεπίδραση που έχει όλη αυτή τη διάρκεια με τη νηπιαγωγό.

### **Προτάσεις**

Θα ήταν χρήσιμο να διατυπωθούν οι ακόλουθες προτάσεις προκειμένου να μην υπάρχει αποκλεισμός από τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Η θέση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι δεδομένη αφού είναι ο μόνος τρόπος για να μην γίνονται αντικείμενο χλεύης και εμπαιγμού. Η φοίτηση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο θα μπορούσε να προκαλέσει μόνο προβλήματα σε αυτά τα παιδιά, αλλά και στους γονείς. Ένα κατάλληλα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης θα μπορούσε να υποστηρίξει την πλειοψηφία των παιδιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα και χρήζουν πραγματικής στήριξης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adams, R., Victor, M.& Ropper, A. (2001). *Αρχές Νευρολογίας*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Arvin, B. (1999). *Παιδιατρική 1*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, (2), 140 – 165.

Burns, B., Hoagwood, K. & Mrazek, P. (1999). Effective Treatment for Mental Disorders in Children and Adolescents, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, (2).

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, S. (2010). Meta – Analysis of the Effects of Early Education Interventions of Cognitive and Social Development. *Teachers College Report, The Voice of Scholarship in Education*, 112, (3), 579 - 620.

Carolyn, A. (2011). Developing Professional learning for staff working with children with speech, language and communication needs combined with moderate – to – severe learning difficulties. *British Journal of special Education*, 38, (1).

Guarino, C., Buddin, R., Pham, C. & Cho, M.(2012). Demographic factors associated with the early identification of children with special needs, *Topics in early Childhood special education*, 30(3), 162 - 175.

Edmonds, C. (2012). ‘Diff – ability’ not ‘disability’: right - brained thinkers in a left brained education system. *British Journal of Learning Support*, 27, (3).

Garett, J.& Nye, C. (2004). *The efficacy of Treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta- analysis*, 47, 924 – 943.

Harding, C., Lindsay, G., O’Brien, A., Dipper, L.& Wright, G. (2011). Implementing ACC with children with profound and multiple learning disabilities: a study in

rationale underpinning intervention, *Journal of research in special educational needs*, 11, 120-129.

Kandel, E., Schwartz, J. & Jessell, T. (2004). *Βασικές αρχές νευροεπιστημών 1*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης

Kirby, A., Sugden, D. & Edwards, L. (2010). Developmental co-ordination disorder (DCD): more than just a movement difficulty, *Journal of research in special educational need*, 10, (3), 206 – 215.

Lancaster, M., Renner, M., Martin, C., Wenzel, D., Bicknell, L., Hurles, M., Homfray, T., Penninger, J., Jackson, A. & Knoblich, J. (2013). Cerebral organoids model human brain development and Microcephaly. *Nature International Journal of science*, 373 - 379.

McConnell, D. (March 2009). The extraordinary early years, *Nasen Special*. 13-15.

Morris, D. (1997). *Ανθρωποπαράτηρηση Η ανθρώπινη συμπεριφορά*. Αθήνα: Αρσενίδη.

Ndaji, F., Tymms, P. (2009). *The P scales: Assessing the progress of Children with Special Educational Needs*, John Wiley & Sons Ltd.

NINDS Microcephaly information page. (2008). National Institute of Neurological Disorders and Stroke.

<http://www.ninds.nih.gov/disorders/microcephaly/microcephaly.htm>

Peck, D. (2000). An approach to working with parents of children with language and communication difficulties. *Support for learning*, 15, (4).

Rubin, J. (1997). *Θεραπείοντας παιδιά μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Κέντρο Τέχνης και Ψυχοθεραπείας.

Stobbs, P. (2013). “Session 4 - “what is good progress for pupils with SEN”, Φάκελος Παραδόσεων Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Δροσινού, Μ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180&openDir=/50f1bf7a6zck>.

Wainwright, G. (1999). Η γλώσσα του σώματος. Με τη μέθοδο αυτοδιδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτης.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβραμίδης, Η.& Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Βασιλόπουλος, Δ. (1979). *Γενετική και νευρικό σύστημα*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.

Γκοτζαμάνης, Κ. (2000). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Δροσινού, Μ. (2000 και 2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα ειδικής αγωγής* 11 : 49 – 57 και 12: 43 – 52.

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

Δροσινού, Μ. (2013). Μεθοδολογία της παρέμβασης, Φάκελος Παραδόσεων. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180>

Δροσινού, Μ. (2013). Ειδική διδακτική, Φάκελος Παραδόσεων Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>

Δροσινού, Μ., Κυδωνιάτου, Ευτ.& Ανδριώτου Σ. (2011). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσάμαλος, Β.& Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



Δροσινού, Μ.. (2007). *Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ετοιμότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και Εκπαίδευση (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα», Αθήνα, σ. 203 – 209, ISSN: 1790 -8574 303.

Δροσινού, Μ.. (2013). Τεχνικές Σωματικής Έκφρασης σε Μαθητές με Προβλήματα Λεκτικής Επικοινωνίας Φάκελος Παραδόσεων. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. (2005). «Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των καταστάσεων στην Ευρώπη. Βασικές απόψεις και συστάσεις. Συνοπτική Αναφορά».

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

Θανόπουλος, Γ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Ατραπός.

Κακουλίδη, Λ. (2011). *Θεραπευτική Ρυθμική, Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία*, Αθήνα: Faggoto – Νίκος Θερμός.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Αυτοέκφραση.

Σαράφης, Π.& Ζυγά, Σ. (2012). *Οικογένεια και χρόνια ασθένεια*. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος: *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Opportuna,

Σταύρου, Λ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή Τόμος Α*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Τομάρα, Β. (1998). *Εγχειρίδιο Νευρολογίας*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

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

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996.

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες Εισαγωγή στην ειδική αγωγή Τόμος Α*. Αθήνα: Διάδραση.

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