



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



1

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ
ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΟΥΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Τριαντάφυλλης Ι. Οικονομοπούλου

Διπλωματούχου της Κλασικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών, 1992

**Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνθετες, γνωστικές,
συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στο ΕΕΕΕΚ μέσα από το πρόγραμμα
Αγωγής Υγείας**

**Teaching language skills (through the program of health education) to students with
complex cognitive, emotional and social difficulties in Special Vocational Education
and Training Schools**

**L' insegnamento delle competenze linguistiche (in attraverso il programma di
Educazione di Salute) in alunni con cognitive, emotive e sociali difficoltà nella scuola
Speciale Istruzione e formazione professionale**

Επιβλέπουσα: Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συνεπιβλέποντες: Σάββας Παπαπέτρου, Δρ Ψυχολογίας-Ερευνητής

Μαρία Δροσινού, Επίκουρος Καθηγήτρια

Καλαμάτα, Αύγουστος 2014

Copyright © Τριαντάφυλλη Οικονομοπούλου, 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

Σάββας Παπαπέτρου, Δρ Ψυχολογίας-Ερευνητής

Μαρία Δροσινού, Επίκουρος Καθηγήτρια

Στον Γιώργο μου

Ευχαριστίες

Πρώτα από όλα θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Σοφία Ζυγά. Η βοήθεια, η συμπαράσταση και η καθοδήγησή της συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Επίσης, είμαι ευγνώμων και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας, στον Σάββα Παπαπέτρου, Δρ Ψυχολογίας-Ερευνητή και στην Επίκουρο Καθηγήτρια κ. Μαρία Δροσινού, για την καθοριστική συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτού του πονήματος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στην Καθηγήτρια κ. Γεωργία Ξανθάκη-Καραμάνου, Πρόεδρο του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που μου έδωσε την ευκαιρία να συμμετάσχω σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Ευχαριστώ επίσης την κ. Άννα Σωπιάδου, Διευθύντρια του ΕΕΕΕΚ Μυστρά, καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς για την προθυμία και την άψογη συνεργασία μας.

Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου τους μαθητές του ΕΕΕΕΚ και ιδιαίτερα τον Γιάννη και τη μητέρα του για την πολύτιμη βοήθειά τους. Η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την εξαιρετικά σημαντική συμβολή τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τον σύζυγό μου, Γιώργο, για την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή και την πίστη του σε μένα.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ιδιαιτερότητες οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να αποδέχονται, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να απορρίπτουν τον στιγματισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Σκοπός: Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζεται σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ΕΕΕΕΚ (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) και έχει ως στόχο να εξετάσει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες μέσα από το πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας για την αντιμετώπιση του φόβου στη σχολική κοινότητα του ΕΕΕΕΚ.

Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκαν παραμύθια με τον λύκο, καθώς εμπεριέχουν πολλούς φόβους και προσφέρονται για να γίνουν συγκρίσεις, να ανατραπούν τα στερεότυπα, να εξαχθούν συμπεράσματα και να γίνουν αναγωγές στην πραγματικότητα.

Το δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης και οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βασίστηκαν στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) αλλά και σε ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Μεθοδολογία: Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης καθώς αποπειράται τη σπουδή ενός πολύπλοκου φαινομένου, δηλαδή της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά. Εστιάζεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης μαθητή που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο. Συσχετίζεται και με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη ατόμων άλλων εκτός του μαθητή και με ποσοτικές μεθόδους, συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Επιχειρήθηκε λοιπόν η μέθοδος τριγωνοποίησης για την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εγκυρότητας στην έρευνα. Συγκεκριμένα αυτή η μελέτη περίπτωσης μαθητή περιέλαβε την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού, δηλαδή τη μέτρηση της εξαρτημένης

μεταβολής στην αρχή του προγράμματος και συγκρίθηκε με τη νόρμα. Έπειτα εφαρμόστηκε ενισχυτικό πρόγραμμα (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και μετρήθηκε η απόδοση του μαθητή. Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν σε κλινική βάση, δηλαδή εξετάστηκε η αλλαγή στην απόδοση του συγκεκριμένου μαθητή.

Αποτελέσματα: Οι παρεμβάσεις που έγιναν είχαν ως αποτέλεσμα την κατανόηση και διαχείριση του φόβου σε μεγάλο βαθμό από τον μαθητή. Παράλληλα, από τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς προέκυψε σε σχέση με την υπόθεση ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι μαθητές φοβούνται διάφορες καταστάσεις και συμβάντα στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά, χωρίς όμως να προσδιορίζουν τον λόγο ή τους λόγους.

Συμπεράσματα: Το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό πρόγραμμα που στηρίχτηκε πάνω στις αρχές του ΠΑΠΕΑ φάνηκε ότι μπορεί να στηρίξει παιδιά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: φόβος, γλωσσικές δεξιότητες, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύνδρομο DOWN, ένταξη.

ABSTRACT

Introduction: The co-existence of students with or without special needs leads to positive effects on the cognitive and emotional development of all children as they learn to understand, accept, respect diversity and reject stigmatization and social exclusion.

Aim: This research paper focuses on study at EEEEEK (Special Vocational Education and Training School) and aims to examine the necessity of teaching language skills to students with complex cognitive, emotional and social difficulties through the program of health education on the treatment of fear in the school community of EEEEEK.

During the implementation of teaching language skills, fairy tales with the wolf were used, as they constitute many fears, providing comparisons to overturn the stereotypes in order to draw conclusions and to in fact make reductions.

The structured intervention program and learning readiness activities were based on the Special Curriculum Framework (PAPEA) and the Pedagogical Institute (PI) but also to a Targeted, Specific, Structured and accession programme of special education (SADEPEAE).

Methodology: This research is a case study as it attempts the hustle of a complex phenomenon, which is the teaching language skills to student in EEEEEK Mystra. It focuses on in-depth understanding of a specific student through extended observations and analysis of the situation overall in its natural context. Associated with qualitative research methods, such as participatory observation, interview individuals other than student and with quantitative methods, filling out questionnaires. Therefore, the method of triangulation is one attempted to ensure greater validity as possible in research. Specifically, this case study student included the initial examination of the child's capabilities, such as the measurement of dependent change in the beginning of the program which was the compared to the norm. Then an adjuvant program was applied (SADEPEAE) and the performance of the student was measured. The results were interpreted in a clinical basis, thus examining the change in the performance of the particular student.

Results: Interventions made resulted in the understanding and management of fear to a large extent by the student. At the same time from the interview and the questionnaire for teachers and parents, it revealed in relation to the hypothesis that participants believe that students afraid of various situations and events in EEEEEK Mystra, but did not specify the reason or reasons.

Conclusions: This Targeted, Specific, Structured and accession programme built on the principles of PAPEA seemed that can support children with complex cognitive, emotional and social difficulties.

Key-words: fear, language skills, differentiated instruction, Down syndrome, inclusion.

RIASSUNTO

Introduzione: La coesistenza di studenti con e senza specificità conduce ad effetti positivi sullo sviluppo cognitivo ed emotivo di tutti i bambini, come imparano a capire, accettare, rispettare la diversità e respingere la stigmatizzazione e l'emarginazione sociale.

Obiettivo: Questo documento di ricerca si concentra sullo studio condotto a EEEEEK (Scuola Speciale Istruzione e formazione professionale) e si propone di esaminare la necessità di competenze linguistiche di insegnamento per studenti con difficoltà cognitive, affettive e sociali complesse attraverso il programma di educazione sanitaria sul trattamento della paura nella comunità scolastica di EEEEEK. Durante l'implementazione di competenze linguistiche di insegnamento, favole con il lupo sono stati utilizzati, quanto costituiscono molte paure, fornendo i confronti di ribaltare gli stereotipi al fine trarre conclusioni e infatti fare riduzioni. Il programma di intervento strutturato e pronto attività di apprendimento erano basati sull'educazione speciale Curriculum Framework (PAPEA) e l'Istituto pedagogico (PI) ma anche per una mirata, specifica, strutturata e adesione programma di educazione speciale (SADEPEAE).

Materiale-metodo: Questa ricerca è uno studio di caso come cerca il trambusto di un fenomeno complesso, che l'insegnamento abilita linguistiche allo studente in EEEEEK Mystra. Esso si concentra sulla comprensione approfondita di un allievo specifico attraverso estese osservazioni e analisi della situazione complessiva nel suo contesto naturale. Associato di metodi di ricerca quantitativi, compilazione di questionari. Pertanto, il metodo della triangolazione e uno ha tentato di garantire una maggiore validità come possibile nella ricerca. In particolare, questo caso studio studente incluso l'esame iniziale delle capacità del bambino, come esempio la misurazione del cambiamento dipendente all'inizio del programma che è stato poi rispetto alla norma. Poi un programma adiuvante è stata applicata (SADEPEAE) e le prestazioni dell'allievo è stata misurata. I risultati sono stati interpretati in una base clinica, quindi esaminare il cambiamento nelle prestazioni dell'allievo particolare.

Risultati: Interventi realizzati provocati la comprensione e la gestione della paura in larga misura dallo studente. Allo stesso tempo dall'intervista e il questionario per

insegnanti e genitori, ha rivelato in relazione l'ipotesi che i partecipanti ritengono che gli studenti hanno paura di varie situazioni ed eventi in EEEEK Mystra, ma non hanno specificato il motivo o i motivi.

Conclusioni: Il programma mirato, specifico, strutturato e adesione costruito sui principi della PAPEA sembrava che può supportare i bambini con difficoltà cognitive, affettive e sociali complessi.

Parole chiave: paura, competenze linguistiche, differenziata istruzione, Giu sindrome, inclusione.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Συντομογραφιών	15
Εισαγωγή	16
Στοιχεία δεοντολογίας	19
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	20
Κεφάλαιο 1	20
Σύνδρομο Down	20
1.1 Εισαγωγικά	20
1.2 Μορφές Συνδρόμου Down.....	21
1.3 Οργανικά προβλήματα παιδιών με Σύνδρομο Down	22
1.4 Η φυσιολογία του εγκεφάλου ατόμων με Σύνδρομο Down.....	24
1.5 Ειδική αντιμετώπιση δυσκολιών στο σύνδρομο Down	25
Κεφάλαιο 2	31
Φόβος.....	31
2.1.Εισαγωγικά	31
2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες του φόβου	32
2.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες - θεωρίες μάθησης και φόβος	33
2.4 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και φόβος	39
2.5 Αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και φόβος	41
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ –Η ΕΡΕΥΝΑ	49
Κεφάλαιο 3	49
3.1 Περιγραφή προβλήματος.....	49
3.2 Εκπαιδευτικές αρχές και εναλλακτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ Μυστρά	51
3.3 Εκπαιδευτικές αρχές και περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	52
3.4 Υλοποίηση προγράμματος ΕΕΕΕΚ Μυστρά-3ου Λυκείου Σπάρτης.....	57
3.5 Αναγκαιότητα μελέτης –Σκοπός.....	60
3.6 Υπόθεση ερευνητικής εργασίας.....	60
3.7 Μεθοδολογική Προσέγγιση Μελέτης Περίπτωσης.....	61
3.8 Ερευνητικά Εργαλεία και Ερευνητική διαδικασία	64
3.9 Περιορισμοί και αδυναμίες της μελέτης.....	104

Α Π Ο Τ Ε Λ Ε Σ Μ Α Τ Α.....	105
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	105
Άτυπη Παιδαγωγική Παρατήρηση και Αξιολόγηση	107
Διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση	111
Κοινωνικές Ιστορίες.....	111
Ερωτηματολόγια	112
Κεφάλαιο 4	118
Συμπεράσματα	118
Βιβλιογραφία.....	125
Ξενόγλωσση.....	125
Ελληνική	131
Παράρτημα.....	135

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΔΑ: Έντυπο Διδακτικής αλληλεπίδρασης

ΓΝΩΣΥΚΟΙ: Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΕΕΕΚ: Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΛΕΒΔ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΠΑΠΕΑ: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος

ΠΗΠΑ: Πρωτόκολλο Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΣΦ/ΣΦ: Σύμφωνο -Φωνήεν

Εισαγωγή

Η σημασία των ψυχικών, και ιδιαίτερα, των συναισθηματικών διαταραχών για τη δημόσια υγεία, καταδεικνύεται από το γεγονός ότι κατατάσσονται ανάμεσα στις πρώτες αιτίες που προκαλούν σημαντική ανικανότητα, ενώ οι διαταραχές αυτές αναμένεται να αυξηθούν και να γίνουν μέχρι το 2020 δεύτερες σε συχνότητα, μετά την ισχαιμική καρδιοπάθεια (WHO, 2001).

Οι ειδικοί εκφράζουν ανησυχία για τις επιπτώσεις των κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών στην ψυχική υγεία και συνιστούν την ετοιμότητα των συστημάτων υγείας να τις αντιμετωπίσουν (Ζυγά, 2013).

Τα παραπάνω αφορούν σε άτομα κάθε ηλικίας και φυσικά και στην παιδική. Τα παιδιά κάθε ηλικίας χρειάζονται ηρεμία και ασφάλεια για να αναπτυχθούν σωστά, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Λεκτική και ψυχολογική βία, φόβοι, φοβίες, συμπτώματα εξάρτησης από το διαδίκτυο, επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, νεανική παραβατικότητα είναι φαινόμενα και συμπεριφορές που προκύπτουν ολοένα και συχνότερα, ειδικά στο σχολικό περιβάλλον.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι πρότινος επικέντρωνε το ενδιαφέρον του στη σχολική επίδοση των μαθητών, παραβλέποντας τη σπουδαιότητα της ψυχικής και σωματικής υγείας τους, καθώς και την ισχυρή αλληλεπίδραση σχολικής επίδοσης και ψυχικής υγείας των μαθητών.

Το σύγχρονο, όμως, σχολείο αποσκοπεί στην εξέλιξη όλων των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και στη δημιουργία εμπειριών για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ή διαφορετικότητα, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του μαθητή, στην αντιμετώπιση δυσκολιών, την κοινωνική αλληλοϋποστήριξη και τη διαχείριση άγχους, όσον αφορά στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και τέλος στην αυτονομία του όσον αφορά στη δημιουργικότητά του. (Χατζηχρήστου, 2004).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι «φύλακας άγγελος» για την ψυχική υγεία των παιδιών είναι η προαγωγή ψυχικής υγείας στο σχολείο.

Επιτυγχάνεται με την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά (ενημερωμένα) για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους» (Draijer&Williams, 1991).

Ως προς τη μεθοδολογία τους, τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αποβλέπουν στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών. Συνάμα όμως, διεκδικούν και ένα γενικότερο εκπαιδευτικό ρόλο, καθώς ευνοούν και προωθούν την αυτενέργεια, τη συνεργασία και τη λειτουργία στα πλαίσια μιας ομάδας εργασίας.

Το πρόγραμμα βραχυπρόθεσμης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης *«Δε φοβάμαι τον κακό λύκο»*, συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, και αφορά στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση του φόβου, πραγματικού ή φανταστικού, που βιώνουν οι μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις σχετικές εμπειρίες και τις γνώσεις τους, εφαρμόστηκε μέσα στο σχολείο, υλοποιώντας ποικίλες δραστηριότητες.

Ασφαλιστική δικλείδα κάθε δραστηριότητας ήταν να βοηθηθούν τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες θα καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους με απώτερο σκοπό πλέον να αποτραπεί το ενδεχόμενο ένας φόβος να εξελιχθεί σε φοβική αντίδραση.

Είναι, βέβαια, γνωστό ότι η φύση των φόβων και των ανησυχιών αλλάζει, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται:

Βασικά σημεία που λαμβάνονται υπόψη για τη στήριξη των παιδιών στην αντιμετώπιση των φόβων και των ανησυχιών τους γενικότερα, είναι: Η αναγνώριση ότι ο φόβος είναι πραγματικός.

- Η υποτίμηση του φόβου ως μέθοδος εξαναγκασμού των παιδιών για να τον αντιμετωπίσουν δεν έχει αποτελέσματα. Η πρόταση, *«Σοβαρέψου δεν υπάρχουν τέρατα στην ντουλάπα σου!»* μπορεί να στείλει το παιδί για ύπνο, αλλά δε θα μπορέσει να καταπολεμήσει και τον φόβο του παιδιού.

- Συγχρόνως, δε θα πρέπει να ικανοποιείται η επιθυμία των παιδιών για αποφυγή των φόβων τους. Αυτό που χρειάζεται, είναι να δοθεί στα παιδιά υποστήριξη και φροντίδα καθώς πλησιάζουν το αντικείμενο ή την κατάσταση που φοβούνται.
- Τα παιδιά διδάσκονται πώς να αξιολογούν τον φόβο. Ένα παιδί που μπορεί να προσδιορίσει την ένταση του φόβου σε μια κλίμακα από 1 έως 10, με 10 να είναι το ισχυρότερο, θα καταφέρει να «βλέπει» τον φόβο ως λιγότερο έντονο από ό,τι στην αρχή είχε φανταστεί.

Στην ελληνική πραγματικότητα έρευνα για τον εντοπισμό του φόβου έχουν λάβει χώρα σε μαθητές δημοτικού ηλικίας οκτώ (8) ετών και άνω. Δεν πραγματοποιήθηκε έρευνα στην ηλικία των επτά ετών, ώστε να υπάρχουν στατιστικά συγκρίσιμα αποτελέσματα. Επιπλέον είναι η πρώτη φορά που υλοποιείται αυτό το πρόγραμμα σε φορέα της ειδικής αγωγής.

Τούτο το πόνημα δε στοχεύει παρά να καταδείξει τη δυναμική της διαδικασίας παρέμβασης σε ένα πολύ συχνά εμφανιζόμενο συναίσθημα, αυτό του φόβου στην παιδική ηλικία, όταν το παιδί θέτει γερά τα θεμέλια της κοινωνικοποίησής του και της διεκδίκησης του ρόλου που του ανήκει στη σχολική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, ας τονιστεί ότι η υλοποίηση προγραμμάτων για την προαγωγή ψυχικής υγείας πρέπει να παρέχει κυρίως δεξιότητες και να δημιουργεί πολλαπλές επιλογές, αυθεντικότητα και ποιότητα.

Διδακτική ευελιξία, στοχαστική προσέγγιση, έρευνα και δράση, λειτουργούν ως αντίβαρο στην εμφάνιση ενδεχόμενων ψυχικών διαταραχών και ως ασφαλιστική δικλείδα στην πρόληψή τους. Δραστηριοποιούν την εφευρετικότητα του μαθητή και δοκιμάζουν τα συναισθήματά του αναπτύσσοντας έτσι την συναισθηματική του νοημοσύνη. Γεγονός, που με τη σειρά του, καθιστά τον μαθητή πιο εύρωστο ψυχικά και τον βοηθά με έμμεσο και βιωματικό τρόπο να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του. Επομένως, μεθοδικός προγραμματισμός, σωστή οργάνωση και δυναμική διερεύνηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που αφορούν στην προαγωγή

ψυχικής υγείας, αποτελούν την ασφαλιστική δικλείδα για την προστασία της υγείας των παιδιών.

Στοιχεία δεοντολογίας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ανταποκρίθηκε στις θεμελιώδεις δεοντολογικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη διεξαγωγή μίας έρευνας. Ειδικότερα, τηρήθηκε πλήρης εχεμύθεια ως προς τις πληροφορίες που αφορούν τους συμμετέχοντες και διαφυλάχθηκε η ασφάλεια του σχετικού υλικού, κατοχυρώθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνον για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1

Σύνδρομο Down

1.1 Εισαγωγικά

Όπως δηλώνει και ο ίδιος ο όρος, "σύνδρομο" είναι ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών που εκδηλώνονται όχι μόνο σωματικά αλλά και νοητικά, δημιουργώντας προβλήματα στη διαδικασία της μάθησης των ατόμων.

Το σύνδρομο Down ή αλλιώς Τρισωμία 21 περιγράφει μία χρωμοσωμική ανωμαλία, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που υπάρχουν εκ γενετής στους φορείς της γενετικής αυτής βλάβης και αφορούν παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, τη νοητική ανάπτυξη καθώς και την ψυχοκοινωνική εξέλιξή τους (Morris & Alberman, 2009). Σήμερα το σύνδρομο αυτό αποτελεί μία από τις πιο συνηθισμένες χρωμοσωμικές διαταραχές στους ανθρώπους. Πήρε το όνομά του από τον Άγγλο γιατρό John Langdon Down, που πρώτος το περιέγραψε το 1866. Ο γιατρός Down παρατήρησε σε μία ομάδα ιδρυματικών ατόμων, που δε σχετίζονταν μεταξύ τους, παρεμφερή φυσιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως δεν εξέτασε γενετικά και στάθηκε αποκλειστικά στην εξωτερική εμφάνιση που προσέδιδαν στο άτομο. Ο γιατρός Down έχοντας προσέξει ότι το σχήμα των ματιών ήταν τύπου «ανατολικού», επέκτεινε τη θεωρία του λέγοντας ότι οι άνθρωποι χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη νοημοσύνη και η κατώτερη κατηγορία είναι αυτό που αποκαλούσε «ιδιώτες». Αυτό ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο από την υπόθεση ότι όσο η καταγωγή κάποιου δεν ήταν μακρύτερα από την Ευρώπη, η νοημοσύνη μειωνόταν. Έτσι ο όρος «μογγολοειδής ιδιότης» δεν έχει νόημα και είναι απαράδεκτος με τα σημερινά δεδομένα, όμως το 1860 ήταν ένας πραγματικά επιστημονικός όρος. Αυτός ο όρος όμως σήμαινε ότι πολλά χρόνια δε δινόταν καμιά βοήθεια για τα άτομα με σύνδρομο Down εκτός από «φροντίδα και προσοχή», γιατί τόσο οι επαγγελματίες όσο και οι οικογένειες τους, πίστευαν ότι τα

παιδιά και τα άτομα με σύνδρομο Down ήταν όλα τα ίδια και δεν μπορούσαν να μάθουν. Περίπου 100 χρόνια μετά ανακαλύφθηκε η αιτιολογία των σωματικών χαρακτηριστικών και των μαθησιακών δυσκολιών από τον ιατρό-νηπιαγωγό Jerome Lejeune στο Παρίσι. Η αιτιολογία ήταν η παρουσία ενός παραπανίσιου χρωμοσώματος σε κάθε κύτταρο του σώματος (Fidler, 2005).

1.2 Μορφές Συνδρόμου Down

Υπάρχουν 3 τύποι συνδρόμου Down:

Τυπική Τρισωμία 21

Η πλειονότητα των ατόμων με σύνδρομο Down, περίπου 90-95%, έχουν αυτόν τον τύπο του συνδρόμου. Αυτό οφείλεται στο παραπανίσιο χρωμόσωμα που εμφανίζεται στο 21^ο ζευγάρι, που προέρχεται κατά 90-95% από το ωάριο και 5-10% από το σπερματοζώαριο. Σε αυτήν την ομάδα εμφανίζεται μία μεγάλη κλίμακα ικανοτήτων από παιδιά με επιπλέον οργανικά προβλήματα, π.χ.: καρδιολογικά, πνευμονολογικά, δυσκολίες στην ομιλία και την ακοή, μέχρι εκείνα τα άτομα που φτάνουν να ζουν ημιανεξάρτητα και μπορούν να εργαστούν (Johnson & Iwarsson, 2008).

Τύπος Μωσαϊκού

Αυτή είναι μια σπάνια μορφή που εμφανίζεται στο 2-5% του πληθυσμού με σύνδρομο Down. Όπως δηλώνει και το όνομα, σ' αυτήν τη μορφή το χρωμόσωμα 21 σπάζει και αναμειγνύεται με κανονικά κύτταρα δημιουργώντας ένα μωσαϊκό. Αυτό συχνά οδηγεί σε μια λιγότερο σοβαρή κατάσταση με τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές δυσκολίες να είναι αναλογικά σε μικρότερο βαθμό.

Μετατόπιση

Είναι μια ακόμη πιο σπάνια μορφή του συνδρόμου Down που εμφανίζεται στο 2% των βρεφών με σύνδρομο Down. Αυτή η μορφή είναι κληρονομική. Το 5% αυτού του μικρού αριθμού συμβαίνει τυχαία (Bittles et al., 2007).

1.3 Οργανικά προβλήματα παιδιών με Σύνδρομο Down

- Συχνά είναι τα προβλήματα όρασης, όπως μυωπία, στραβισμός, καταρράκτης αλλά και προβλήματα του κερατοειδούς χιτώνα. Η χειρουργική παρέμβαση σε αυτές τις περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία προκειμένου να εξασφαλιστεί μία όσο το δυνατόν καλύτερη διαβίωση.
- Προβλήματα ακοής που οφείλονται κυρίως σε ωτίτιδες ή μολύνσεις του ακουστικού πόρου, καθώς και σε πιθανή στένωσή του. Η θεραπεία σε αυτή την περίπτωση μπορεί να περιλαμβάνει την εισαγωγή μικρού σωλήνα (insertion of grommets) ή σε πιο απλές περιπτώσεις απλά τη χρησιμοποίηση ειδικών ακουστικών μηχανισμών. Έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου το 80% των παιδιών παρουσιάζουν ακουστικά προβλήματα.
- Συγγενείς καρδιοπάθειες, στις οποίες όφειλαν τη θνησιμότητα τους τα νεογνά με το Σύνδρομο σε ποσοστό που αγγίζει το 20%. Άλλες είναι πιο ήπιες όπως τα φυσήματα και άλλες απαιτούν φαρμακευτική αγωγή ή χειρουργική παρέμβαση για την άμεση αποκατάστασή τους. Τέτοια προβλήματα στο παρελθόν αποτελούσαν μία από τις κυριότερες αιτίες πρόωρης θνησιμότητας των παιδιών αυτών. Για παράδειγμα, πριν από σαράντα χρόνια τα παιδιά αυτά είχαν μέσο όρο ζωής 9 - 10 χρόνια, σήμερα όμως τα περισσότερα από τα προβλήματά τους αντιμετωπίζονται και το προσδόκιμο ζωής τους κυμαίνεται πλέον κοντά στα φυσιολογικά επίπεδα.
- Οι πνεύμονές τους είναι πιο ευάλωτοι σε λοιμώξεις. Η μικρή στοματική κοιλότητα σε συνδυασμό με την ατροφία ή την υποπλασία που μπορεί να παρουσιαστεί στον οισοφάγο, δυσχεραίνουν την αναπνοή. Παράλληλα η μικρή τους κατασκευή τους δημιουργεί αρκετά μεγάλη πίεση. Επομένως, παρατηρούνται σοβαρά αναπνευστικά προβλήματα και συχνά κρυολογήματα. Υπάρχει επίσης μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν και γαστρεντερολογικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά είναι σε θέση να τους προκαλέσουν υποθερμία και υπογλυκαιμία και να θέσουν τη γενική τους υγεία σε κίνδυνο, αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως.

- Θυρεοειδής Αδένας: Εμφανίζονται υψηλότερα επίπεδα TSH με αποτέλεσμα να προκαλείται υποθυρεοειδισμός. Αυτή είναι η πιο συνηθισμένη μορφή θυρεοειδούς και συμβαίνει σχεδόν στο ένα τρίτο των ατόμων με σύνδρομο Down, προκαλώντας διαταραχές στον μεταβολισμό τους (Torres & Busciglio, 2014).
- Παρατηρείται εκτεταμένη κινητικότητα των δύο οστών του αυχένα (αστάθεια στον Άτλαντα και στον Άξονα), αρκετά μεγαλύτερη απ' το κανονικό. Αυτό έχει σαν συνέπεια τη δημιουργία αστάθειας στα άκρα του παιδιού. Αν γίνει αντιληπτή μια τέτοια κατάσταση θα πρέπει άμεσα να σταματήσουν ορισμένες δραστηριότητες όπως τραμπολίνο, κολύμβηση σε στυλ πεταλούδας, άλματα εις ύψος και ιδιαίτερα κυβιστήσεις (τούμπες). Οποιαδήποτε κατάσταση που θα μπορούσε να προκαλέσει απότομο τέντωμα, τίναγμα ή πίεση του αυχένα προς τα κάτω, θα πρέπει να αποφεύγεται. Η εμφάνιση πόνου στον αυχένα, αδυναμίας, αλλαγής στο βάδισμα ή αδεξιότητας, είναι μερικές από τις ενδείξεις που θα έπρεπε να μας προβληματίσουν. Φυσικά τα παιδιά για κανένα λόγο δεν θα έπρεπε να αποκλείονται από κανονικές δραστηριότητες ή παιχνίδια, καθώς αυτό δεν θα βοηθούσε στην βελτίωση του μυϊκού τόνου.
- Μπορούν να εμφανίσουν λοιμώξεις και στους παραρρινίους κόλπους. Οι ρινικές τους κοιλότητες είναι αρκετά μικρότερες από το φυσιολογικό. Το ευπρόσβλητο ανοσοποιητικό τους τα καθιστά επιρρεπή σε κρυολογήματα και μολύνσεις που οδηγούν στην αύξηση της καταρροής ρινικών υγρών. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ακόμα ένα πρόβλημα αν δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως, στην απώλεια μέρους της ακοής τους.
- Συνηθισμένα είναι και τα νευρολογικά προβλήματα. Τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες με σύνδρομο Down έχουν αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσουν επιληψία αλλά και τη νόσο Alzheimer. Σε ποσοστό 10-25% παρουσιάζουν συμπτώματα Alzheimer πριν από την ηλικία των 50 χρόνων. Στα 60 χρόνια το ποσοστό αγγίζει το 60%, ενώ στην έβδομη δεκαετία φτάνει έως και 75%. Αυτή η απότομη αύξηση στην εμφάνιση αλλά και τη συχνότητα της άνοιας μπορεί να είναι κι ένας από τους παράγοντες που

καθορίζουν τη μείωση του προσδόκιμου ζωής των ατόμων αυτών (Torres& Busciglio,2014).

- Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες στα παιδιά με το σύνδρομο Down αυξάνουν σημαντικά τον κίνδυνο προσβολής τους από λευχαιμία. Ο κίνδυνος αυτός είναι 10 έως 30 φορές μεγαλύτερος στις ομάδες αυτές από ότι στο γενικό πληθυσμό. Πρόκειται για μία ετερογενή ομάδα νεοπλασματικών ασθενειών του αίματος, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τον ανεξέλεγκτο πολλαπλασιασμό ανώριμων ή αδιαφοροποίητων κυττάρων του μυελού των οστών.

1.4 Η φυσιολογία του εγκεφάλου ατόμων με Σύνδρομο Down

Τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου. Αυτές πιθανώς σχετίζονται με την ύπαρξη διαταραχών στην περιοχή του εγκεφάλου τους. Οι νευρώνες επικοινωνούν μεταξύ τους με τους νευροδιαβιβαστές. Η παραμικρή αλλαγή στη σύνθεση αυτών των χημικών ουσιών μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα, επηρεάζοντας τα κέντρα του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνα για τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη και τους μηχανισμούς μάθησης (Τραυλός, 2013).

Νευροπαθολογικές μελέτες που έγιναν στον εγκέφαλο παιδιών με σύνδρομο Down έδειξαν ότι δεν υπάρχει ολοκληρωμένη ωρίμανση των νευρώνων και των συνάψεων ή εμφανίζουν μειωμένη πυκνότητα συνάψεων (Fidler & Nadel, 2007). Παρατηρείται υποπλασία των μετωπιαίων λοβών, στενότερη άνω μετωπιαία έλικα και καθυστέρηση στη μυελίνωση των νευρολογικών ιστών επηρεάζοντας την αλληλεπίδραση των μετωπιαίων και κροταφικών λοβών. Παρατηρούνται διαταραχές στον σχηματισμό του υποθαλάμου και του ιππόκαμπου καθώς και μειωμένο μέγεθος εγκεφάλου (brain stem) και παρεγκεφαλίδας (Nadel,1996; Wisniewsky et al.,1996). Τέλος, μια εγκεφαλική δομή που επηρεάζεται άμεσα είναι η κάτω μετωπιαία έλικα καθώς και η περιοχή Broca (Horowitz et al., 1990).

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down δεν έχουν την απαραίτητη «εγκεφαλική αρχιτεκτονική» (brain architecture) ώστε να χειριστούν τα γλωσσικά ερεθίσματα λειτουργώντας «αυθόρμητα» (Treffert, 2009).

Αξίζει βέβαια να τονίσουμε ότι και μεταξύ των παιδιών με σύνδρομο Down παρατηρούνται ενδοατομικές διαφορές. Επομένως, οι δυνατότητες μάθησης και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν σχετίζονται και με τον βαθμό της νοητικής τους υστέρησης.

1.5 Ειδική αντιμετώπιση δυσκολιών στο σύνδρομο Down

1.5.1 Όραση

Τα οπτικά ερεθίσματα αποτελούν μεγάλη βοήθεια για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Έτσι, είναι απαραίτητο να διασφαλίζουμε ότι η όραση δεν παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα.

- Επειδή η «γέφυρα» της μύτης είναι μικρή ή ανεπαρκής, τα παιδιά έχουν δυσκολία στο να φορούν τα γυαλιά τους. Σε μερικές περιπτώσεις βοηθά ένα διαφορετικό κομμάτι (γέφυρα) στη μέση και μεγαλύτερα μπράτσα στον σκελετό. Οι φακοί επαφής έχουν επίσης προσαρμοστεί για τα παιδιά με σύνδρομο Down, αλλά χρειάζονται περισσότερη επιτήρηση.
- Θα πρέπει να επιτρέπουμε στο παιδί να κρατά το βιβλίο όπου το βολεύει στο διάβασμα - κοντά ή μακριά στο πρόσωπο.
- Τα μάτια του παιδιού μπορεί να μην μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα από το έντονο φως στη σκιά και το αντίθετο. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να σκοντάφτει το παιδί στις σκάλες, κάτι που δε θα πρέπει να θεωρηθεί ως αδεξιότητα.

1.5.2 Ακοή

Πολλά παιδιά είναι επιρρεπή σε μολύνσεις. Σ' αυτό συμβάλλουν οι μικρότερες ρινικές κοιλότητες, με αύξηση της καταρροής. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την ακοή, και εάν δεν προσεχθεί ή αντιμετωπιστεί, θα οδηγήσει σε προβλήματα ακοής.

Μερικά παιδιά παρουσιάζουν επιπρόσθετα απώλεια - έκπτωση ακοής, συχνά ως αποτέλεσμα ωτίτιδας. Η θεραπεία μπορεί να περιλαμβάνει την εισαγωγή μικρού σωλήνα ή τη χρήση ακουστικών (Pitetti et al., 2013).

Μετά από κάθε λοίμωξη αναπνευστικού θα πρέπει να ελέγχεται η ακοή. Τα παιδιά που φορούν ακουστικά πρέπει να εκπαιδεύονται να τα χρησιμοποιούν και να τα ελέγχουν. Η απόδοση των ακουστικών θα πρέπει να ελέγχεται τακτικά. Είναι σημαντικό να φροντίζουμε οι οδηγίες να δίνονται καθαρά, απλά και πρόσωπο με πρόσωπο. Οι θόρυβοι από το περιβάλλον, καθώς και οι περίπλοκες οδηγίες μπορούν να μπερδέψουν ένα παιδί με απώλεια ακοής και ο εντοπισμός του ήχου να είναι δύσκολος.

1.5.3 Μνήμη

Ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων με Down είναι η περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη. Η μέση απομνημονευτική ικανότητα ενός ατόμου με σύνδρομο είναι 3 τμήματα πληροφοριών, ενώ σε κάθε φυσιολογικό άνθρωπο είναι δυνατή η αποθήκευση 5-9 τμημάτων πληροφοριών που έχουν κάποια σημασία (Jarrod & Baddeley, 2001).

Τα άτομα με Down υστερούν και στην ακουστική μνήμη. Αυτή η δυσλειτουργία οφείλεται κατά μεγάλο ποσοστό στη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης παθήσεων του ακουστικού συστήματος (Laws & Hall, 2014). Η μακρόχρονη μνήμη, η οποία μας επιτρέπει να ανακαλούμε πρόσωπα, γεγονότα και διαδικασίες του παρελθόντος λειτουργεί ικανοποιητικά. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η οπτική μνήμη υπερτερεί από την ακουστική (Μπαμπλέκου, 1996).

1.5.4 Επικοινωνία – Ομιλία και λόγος (γλώσσα)

Γενικά τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν ένα μικρό στοματικό πλαίσιο. Οι ρινικές οδοί είναι μικρότερες και ο ουρανίσκος είναι μικρός και ψηλός μειώνοντας έτσι τη στοματική κοιλότητα. Συχνά η γλώσσα είναι μεγαλύτερη, με αποτέλεσμα μερικές φορές να μη χωρά καλά μέσα στο στόμα. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την αναπνοή και την

άρθρωση οδηγώντας σε προβλήματα στην ομιλία. Οι προσπάθειες να μάθουμε στο παιδί να κρατάει μέσα τη γλώσσα του, είναι συνήθως επιτυχείς.

Σύμφωνα με τον Cleland et al. (2010) χρειάζεται μεγάλη υπομονή για να διασφαλίσουμε ότι ένα παιδί με δυσκολία στον λόγο ή στην ομιλία δε θα αποθαρρυνθεί από το να μιλήσει. Πάντοτε να ακούτε προσεκτικά και να φροντίζετε να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες στην προσπάθειά τους να απαντήσουν και να συμμετέχουν στη συζήτηση. Οι ιδέες υπάρχουν. Μπορεί όμως η διαδικασία αυτή να πάρει λίγο καιρό και να χρειαστεί αρκετή αυτοπεποίθηση από τα παιδιά για να μπορέσουν να εκφραστούν με λόγια ή νοήματα αυτές οι ιδέες. Ενθαρρύνετε τους γύρω να είναι υπομονετικοί, να περιμένουν να ολοκληρώσει τη σκέψη του, ένα άτομο με σύνδρομο Down (Charman et al., 2011).

- Το διάβασμα βοηθά στην ομιλία και τον λόγο. Η προφορά των λέξεων, όταν διαβάζονται, τείνει να είναι πιο ξεκάθαρη από τη φυσιολογική ομιλία του παιδιού. Το διάβασμα βοηθά στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Μπορεί να μην είναι αναγκαίο να ολοκληρωθεί η διδασκαλία των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, πριν αρχίσει η ανάγνωση. Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πιθανό να διευρύνει τον καθομιλούμενο λόγο του παιδιού.
- Ένα σύστημα με σύμβολα ή νοήματα, οπτικά ερεθίσματα και χρήση υπολογιστών μπορεί να είναι πολύ βοηθητικά για ένα παιδί με δυσκολία στην ομιλία.

1.5.5 Κινητικότητα

Σύμφωνα με τους Sacks & Buckley (2003) η κινητικότητα δεν είναι πρόβλημα στα παιδιά με σύνδρομο Down, εκτός αν υπάρχουν πρόσθετες αναπηρίες. Ωστόσο ο μυϊκός τόνος είναι πιο χαλαρός και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στο συντονισμό και στο βάδισμα .

Μερικά παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες στο να πηδούν, να τρέχουν, να κάνουν ποδήλατο. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να δημιουργήσουν απογοητεύσεις στα ομαδικά παιχνίδια και στα σπορ αλλά δε θα πρέπει να αποθαρρύνουμε τα παιδιά στο να συμμετέχουν. Ίσως χρειάζεται να τους υπενθυμίζουμε να χρησιμοποιούν το δυνατό χέρι τους για να κρατήσουν τη ρακέτα, να ρίξουν τους κρίκους κ.ά.

Η κολύμβηση, ο χορός, οι ασκήσεις και τα παιχνίδια όπως συμπεριλαμβάνονται στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, συμβάλλουν στη βελτίωση του μυϊκού τόνου και της φυσικής κατάστασης.

1.5.6 Λεπτή κινητικότητα

Καθώς σε μερικά άτομα με σύνδρομο Down τα δάχτυλα είναι πιο κοντά και ίσως πιο αδύνατα (και οι αντίχειρες είναι τοποθετημένοι χαμηλά), θα χρειαστεί προσοχή κατά την εκπαίδευσή τους στη γραφή. Συχνά τα παιδιά με σύνδρομο Down πιάνουν το μολύβι με ένα διαφορετικό τρόπο (με όλη την παλάμη του χεριού και όχι στις αρθρώσεις των δαχτύλων) και αυτό μπορεί να δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα.

- Η εξάσκηση στη δραματοποίηση και στα παιχνίδια μπορεί να βελτιώσει τον συντονισμό ματιού - χεριού. Το να μαζεύει το παιδί μικρά αντικείμενα ή κομμάτια χαρτιού, θα δυναμώσει τα δάχτυλα και τα χέρια.
- Γράμματα σχηματισμένα από άμμο (ανάγλυφα) που χρησιμοποιούνται για ψηλάφηση με τον δείκτη, μπορεί να βοηθήσουν.
- Τα παιδιά θα ελέγχουν καλύτερα τα ψαλίδια εάν τα κρατούν τοποθετώντας τον δείκτη στον άξονα του ψαλιδιού και το τρίτο και τέταρτο δάχτυλο στις τρύπες.

1.5.7 Συγκέντρωση προσοχής

Είναι ουσιώδες να επεκτείνουμε την κατανόηση του παιδιού. Πολλά παιδιά με σύνδρομο Down δεν έχουν την αυτοπεποίθηση να προχωρήσουν από κάτι το οποίο το ξέρουν - σε κάτι καινούριο. Αυτού του είδους η αντίδραση μας δίνει την ένδειξη για το πότε εισάγουμε μια έννοια, για την οποία το παιδί δεν είναι έτοιμο.

Καθώς η διάρκεια συγκέντρωσης μπορεί να είναι μικρή, μία αλλαγή στη δραστηριότητα μπορεί να φέρει καλύτερη ανταπόκριση από το παιδί. Εάν το παιδί δε φαίνεται να έχει όρεξη για εξάσκηση, ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει καινούργιους και ενδιαφέροντες τρόπους για να κάνουν το παιδί να επαναλάβει μια άσκηση, ίσως ακόμη και βάζοντας τους μαθητές σε ομάδες.

1.5.8 Κοινωνικές δεξιότητες, εκπαίδευση και συμπεριφορά

Το φάσμα ικανοτήτων στα παιδιά με σύνδρομο Down, αν και είναι χαμηλότερο και γενικά με πιο αργούς ρυθμούς, είναι τόσο ευρύ όπως και σε κάθε άλλη ομάδα παιδιών. Επίσης, ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να παρουσιάσει μια ποικίλη κλίμακα ικανοτήτων, όπως και κάθε άλλο παιδί (Buckley et al., 2006).

Τα παιδιά με το σύνδρομο Down είναι γενικά χαρούμενα άτομα και μπορούν να εκπαιδευτούν με επιτυχία σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα προβλήματα λόγου που παρουσιάζουν δυσκολεύουν την επικοινωνία τους μέσα στην ομάδα και πολλές φορές αποφεύγουν τους συνομηλίκους τους. Ο κόσμος τους φαίνεται περίπλοκος και χρειάζονται εκπαίδευση για να μάθουν να ακολουθούν κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Δυσκολεύονται να εξοικειωθούν σε προγράμματα αλλά, όταν τα καταφέρνουν, τους αρέσει να ακολουθούν ρουτίνες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες (Dykens et al, 2006). Τους αρέσει να μιμούνται, γι' αυτό μπορούν να ωφεληθούν πολύ από την ένταξή τους σε μια τάξη του γενικού σχολείου (Buckley et al., 2006).

1.5.9 Πρόοδος στο σχολείο

Σύμφωνα με τους Buckley & Kay-Raing Bird (2000) γίνεται αντιληπτό, τα κενά στη σχολική μάθηση θα εμφανιστούν στα τελευταία στάδια της προσχολικής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να δώσουμε στο παιδί κάθε ευκαιρία να προοδεύσει.

Ο δάσκαλος πρέπει να έχει κατά νου τι θα χρειαστεί να μάθει το παιδί μετά, ειδικά όταν φαίνεται πως δε σημειώνεται πρόοδος. Για τα παιδιά που μαθαίνουν με αργούς ρυθμούς κάθε θέμα θα πρέπει να παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο. Θα πρέπει να κατακερματίζεται και να διδάσκεται με τα μικρότερα δυνατά βήματα. Θα πρέπει επίσης να ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης κάθε καινούριας δεξιότητας που μαθαίνει το παιδί (Χρηστάκης, 2011).

Θα βοηθούσε ίσως να διδάξουμε με απλές προφορικές οδηγίες τις οποίες το παιδί θα μάθει σταδιακά να τις επαναλαμβάνει για να συνοδεύει τις πράξεις του, π.χ. «κρατώ επάνω και το σπρώχνω μέσα» για να κουμπώνει τα κουμπιά. Οι απλές μεμονωμένες οδηγίες, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο, που επιτρέπουν στο παιδί να ολοκληρώνει μια

πράξη πριν προχωρήσει στην επόμενη, θα βοηθήσουν στο να δώσουν στα παιδιά αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση όταν ολοκληρώνουν κάποια δουλειά.

1.5.10 Ψυχαγωγία και διαλείμματα

Πολλά έχουν ειπωθεί για τη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού, για τα διαλείμματα και για τη διακοπή για μεσημεριανό φαγητό που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ξεφύγουν από «τη δομή και πειθαρχία» της τάξης. Αυτά τα διαλείμματα δεν είναι πάντα δημιουργικά για τα παιδιά με σύνδρομο Down, που συχνά απομονώνονται από τους περισσότερο ικανούς συνομηλίκους τους. Σε μια κατάσταση που δεν είναι δομημένη το παιδί μπορεί να πληγωθεί συναισθηματικά και να αρχίσει να συμπεριφέρεται με ακατάλληλους τρόπους. Πρέπει να γίνουν κάποιες λεπτές προσπάθειες που να διασφαλίζουν ότι το παιδί με σύνδρομο Down συμμετέχει ή μπορεί να συμμετέχει με τα άλλα παιδιά σ' αυτά τα διαστήματα (Wong et al., 2010).

1.5.11 Συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων

Η επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας και εκτιμάται τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους. Αυτό συμβαίνει και όταν το παιδί με σύνδρομο Down πηγαίνει σχολείο για πρώτη φορά. Οι γονείς μπορεί να θέλουν να συνεχίζουν στο σπίτι αυτό που συμβαίνει στο σχολείο ενισχύοντας και εξασκώντας τις καινούριες δεξιότητες που μαθαίνει το παιδί τους.

Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να δημιουργηθεί ένα βιβλίο σχολείου - σπιτιού για όλα τα παιδιά, στο οποίο οι ενήλικες (δάσκαλοι - γονείς) να γράφουν σημειώσεις ο ένας στον άλλο. Οι γονείς μπορεί να θέλουν να παρακολουθήσουν τα «τηλεοπτικά εκπαιδευτικά» προγράμματα, που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, καθώς αυτό θα έδινε τη δυνατότητα στους γονείς να ενθαρρύνουν τη συζήτηση και τη μεγαλύτερη κατανόηση τέτοιων προγραμμάτων από το παιδί. Το βιβλίο του σχολείου - σπιτιού θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με την προσωπική επαφή δασκάλου - γονιού, όποτε αυτό είναι δυνατό, γιατί το βιβλίο από μόνο του δεν είναι αρκετό (Δροσινού και συν., 2009).

Κεφάλαιο 2

Φόβος

2.1.Εισαγωγικά

Οι φοβίες αποτελούν ψυχοπαθολογική συμπεριφορά, η οποία ανήκει στις νευρώσεις. Οι νευρώσεις σύμφωνα με την κλασική θεώρηση κατηγοριοποίησης των ψυχικών διαταραχών, αντιπροσωπεύουν τη μία από τις δύο μεγάλες κατηγορίες των διαταραχών του ψυχισμού, η άλλη είναι οι ψυχώσεις.

Φόβος λέγεται το δυσάρεστο συναίσθημα, που νιώθει κάποιος μπροστά στην απειλή κάποιου συγκεκριμένου και κατανοητού λογικά κινδύνου που συνήθως συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα και συναισθηματική ταραχή, καθώς και από επιθυμία του ατόμου να αμυνθεί ή να τραπεί σε φυγή. Συνήθως φόβος προκαλείται, όταν το άτομο βρίσκεται σε μεγαλύτερο, από όσο νομίζει ότι μπορεί να αντιμετωπίσει κίνδυνο (Πιάνος, 2003).

Ο επικρατέστερος όμως ορισμός είναι αυτός που γράφει ο Ν. Μάνος: «Ο φόβος είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται ως απάντηση σε εξωτερικό πραγματικό κίνδυνο ή απειλή, που γίνεται αντιληπτός-η συνειδητά. Η ένταση και η διάρκεια του φόβου είναι ανάλογη προς τον κίνδυνο και ο φόβος υποχωρεί όταν το άτομο αναλάβει δράση που οδηγεί σε φυγή και αποφυγή. Ο φόβος περιλαμβάνει τόσο υποκειμενική αίσθηση του φόβου (ψυχολογική διάσταση) όσο και φυσιολογικές μεταβολές που αφορούν κυρίως την επιτάχυνση καρδιακού ρυθμού, την επιτάχυνση της αναπνοής, τον τρόμο των μυών και την ανακατανομή του αίματος από το δέρμα και τα σπλάχνα στους μεγάλους μυς (φυσιολογική διάσταση). Οι μεταβολές αυτές προετοιμάζουν το σώμα για μυϊκή δραστηριότητα, (πάλη και φυγή) που μπορεί να είναι απαραίτητη ως απάντηση στην απειλή» (Μάνος, 2008).

2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες του φόβου

Ο φόβος είναι αποτέλεσμα τόσο ενδογενών όσο και εξωγενών παραγόντων ή, με άλλα λόγια, τόσο κληρονομικών καταβολών και έμφυτων παραγόντων, όσο και του ρόλου της μάθησης.

Αναφέρθηκε πως το βρέφος από ένστικτο αντιδρά με φόβο μπροστά σε ορισμένες καταστάσεις. Ο Δαρβίνος π.χ. ισχυρίζεται ότι τα παιδιά φοβούνται τα άγρια ζώα του ζωολογικού κήπου, παρά το γεγονός ότι δε διατρέχουν απ' αυτά κανένα κίνδυνο (Παγιατάκης, 1957). Ο φόβος αυτός είναι κληρονομικός και ανάγεται στον φόβο του ανθρώπου της προϊστορικής περιόδου, ο οποίος είχε τότε κάθε λόγο να φοβάται τα άγρια θηρία. Ο φόβος επίσης της νύχτας, λένε οι οπαδοί της ίδιας θεωρίας, που κυριαρχεί ως σήμερα, μπορεί κι αυτός να αναχθεί στον φόβο των προγόνων μας, οι οποίοι με τον ερχομό της νύχτας είχαν κάθε λόγο να φοβούνται τόσο τα άγρια ζώα, όσο και τους συνανθρώπους τους, αφού ούτε φωτισμό ούτε όπλα διέθεταν, ούτε ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικής προόδου και οργάνωσης είχαν πετύχει.

Ανεξάρτητα από την ορθότητα ή μη της υπόθεσης αυτής, είναι γεγονός ότι μερικοί φόβοι οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες. Οι περισσότεροι όμως φόβοι είναι επίκτητοι ή μάλλον διάφοροι ερεθισμοί γίνονται αντικείμενα φόβου κάτω από την επίδραση της μάθησης. «Ας θυμηθούμε το πείραμα του Watson με το εντεκάμηνο παιδί, που, ενώ στην αρχή έπαιζε άφοβα με ένα ποντίκι, άρχισε να το αποφεύγει και να το φοβάται, από τη στιγμή που ο πειραματιστής έβγαλε μια δυνατή κραυγή, όταν το ποντίκι πλησίαζε το παιδί. Είναι δυνατό, με κατάλληλη εφαρμογή των γνωστών αρχών της μάθησης (υποκατάστασης, ενίσχυσης, γενίκευσης κ.ά.), να προκαλέσουμε φόβο για ένα οποιοδήποτε αντικείμενο.

Αλλά και η καθημερινή πείρα μας παρέχει πάρα πολλά παραδείγματα επίκτητων φόβων. Πολλά παιδιά φοβούνται τους σκύλους, επειδή έτυχε κάποτε να δεχτούν μια άγρια επίθεση από κάποιο σκυλί της γειτονιάς. Μερικοί αποφεύγουν να ταξιδεύουν με αεροπλάνα, γιατί έτυχε να παραστούν μάρτυρες μιας αεροπορικής τραγωδίας. Πάρα πολλοί Κύπριοι αποφεύγουν να περάσουν μόνοι τους έξω από ένα νεκροταφείο, ιδιαίτερα τη νύχτα, γιατί σύνδεσαν την παράσταση του νεκροταφείου με διάφορες

φρικιαστικές ιστορίες, που οι γονείς ή οι φίλοι τους, τους διηγήθηκαν κατά την παιδική τους ηλικία. Τον φόβο αυτόν του νεκροταφείου δεν τον συναντάμε σε όλους τους λαούς (McCathie & Spence, 1991).

Ο φόβος επίσης της νύχτας δε χρειάζεται να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα κληρονομικότητας: είναι, τις περισσότερες φορές, προϊόν μάθησης. Οι «σατανάδες», που κρύβονται στο σκοτάδι, και όλα τα άλλα φοβερά εφευρήματα της φαντασίας των ενηλίκων έχουν ενσταλάξει στις ψυχές των παιδιών το φόβο της νύχτας, που γίνεται πιο έντονος και από το γεγονός ότι το σκοτάδι της νύχτας διευκολύνει τη δυνατότητα να γεννηθούν ψευδαισθησιακά και παραισθησιακά βιώματα.

Ο άνθρωπος λοιπόν φοβάται, κατά κύριο λόγο, αυτά που μαθαίνει να φοβάται. Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αγωγή που προσφέρουμε, αν τα παιδιά μας θα κατατρώχονται από φόβους και θα καταντήσουν δειλά ή αν, αντίθετα, θα είναι ελεύθερα από πολλούς φόβους και θα αντιμετωπίζουν τη ζωή πιο θαρραλέα.

2.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες - θεωρίες μάθησης και φόβος

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, ήταν και παραμένουν αυτοί που απασχόλησαν τόσο την θεωρητική όσο και την πειραματική και ερευνητική προσέγγιση της αιτιολογίας των φόβων.

Οι τραυματικές εμπειρίες καθώς και η κλασική αρνητική μάθηση θεωρούνταν για πολλά χρόνια πως ήταν οι αιτίες της ανάπτυξης των φοβικών φαινομένων. Στη θεωρία αυτή της κλασικής ή εξαρτημένης μάθησης, είναι απαραίτητα ένα ανεξάρτητο ερέθισμα (ΑΕ), μία ανεξάρτητη απάντηση (ΑΑ), ένα εξαρτημένο ερέθισμα (ΕΕ), και μία εξαρτημένη απάντηση (ΕΑ).

Η πιθανότητα ανάπτυξης του φόβου ως ΕΑ, αυξάνεται με την έκθεση σε υψηλής έντασης πόνο ή και φοβικές καταστάσεις, και με την όσο γίνεται πιο συχνή συσχέτιση ανάμεσα στο ΕΕ και τον πόνο ή τον φόβο. Ερεθίσματα τα οποία προσομοιάζουν αυτά που προκαλούν φοβική αντίδραση, αποκτούν, επίσης, φοβικές ιδιότητες, και έτσι μετατρέπονται και αυτά σε δευτερεύοντα ΕΕ.

Πρώτος ο Mower (1939 & 1960) προτείνει την ανάπτυξη του φόβου και της αποφυγής με βάση τη θεωρία των δύο σταδίων. Στο πρώτο στάδιο, και μέσα από τους μηχανισμούς της κλασικής μάθησης, ένα επώδυνο ερέθισμα γίνεται αφορμή για να αποκτήσει φοβικές διαστάσεις ένα άλλο ερέθισμα. Στο δεύτερο στάδιο, ακολουθεί η ενίσχυση του φόβου. Καθώς ο φόβος μειώνεται εξαιτίας των αντιδράσεων απομάκρυνσης από το φοβικό ερέθισμα, η αντίδραση φυγής μετατρέπεται σε συμπεριφορά αποφυγής, μία συμπεριφορά που συνεχώς ενισχύεται και η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή μιας ιδιαίτερα δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της φοβίας.

Η επαγωγή του φόβου σε παιδιά μέσα από τους μηχανισμούς της μάθησης επιδείχθηκε και επιβεβαιώθηκε μέσα από το κλασικό πια πείραμα των Watson και Rayner (1920). Στη μελέτη αυτή, οι Watson και Rayner «δίδαξαν» σε ένα νήπιο, τον «μικρό Albert» (σε αντί διαστολή με τη κλασική περίπτωση του «μικρού Hans» στην ψυχαναλυτική βιβλιογραφία) το φόβο για τα λευκά ποντίκια. Πριν από την εφαρμογή του πειράματος, ο μικρός Albert δεν εμφάνιζε κανενός είδους φοβική αντίδραση στα ποντίκια. Οι συνεδρίες μάθησης περιλάμβαναν την επανειλημμένη εμφάνιση του λευκού ποντικιού στον Albert, μαζί με την εμφάνιση ενός δυσάρεστου ερεθίσματος. Το δυσάρεστο ερέθισμα ήταν ο δυνατός και έντονα ενοχλητικός θόρυβος από το χτύπημα ενός σφυριού πάνω σε μία ατσάλινη δοκό. Οι επανειλημμένες και ταυτόχρονες αυτές παρουσιάσεις του ουδέτερου ερεθίσματος (ποντίκι) μαζί με την εξαρτημένη απάντηση (δυσφορία και φόβος από τον ξαφνικό θόρυβο), έκαναν τον μικρό Albert να αρχίσει να εμφανίζει την εξαρτημένη απάντηση, να απαντά δηλαδή με φόβο ακόμη και μόνο στην εμφάνιση του ποντικιού. Όπως ακριβώς προέβλεπαν οι θεωρίες της μάθησης, η φοβική αυτή αντίδραση γενικεύτηκε και σε ερεθίσματα που προσομοίαζαν το εξαρτημένο ερέθισμα, όπως ήταν τα λευκά μαλλιά του Watson ή μία ψεύτικη λευκή γενειάδα.

Αν και η παραπάνω μελέτη θεωρείται ως η κλασική απόδειξη για την ορθότητα των θεωριών της μάθησης στην αιτιολογία των φοβικών αντιδράσεων, εν τούτοις, τόσο αυτή, όσο και ανάλογες της, κατακρίθηκαν για τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στις μελέτες, καθώς και τον μη επαρκή τους σχεδιασμό. Η πιο βασική, όμως, ένσταση στην θεωρία, είναι η παρατήρηση πως, αν και αρκετά παιδιά εκτίθενται αναπόφευκτα σε

τραυματικές εμπειρίες, δεν αναπτύσσουν όλα τις ανάλογες φοβικές αντιδράσεις (Herbert, 1994).

Οι θεωρίες της μάθησης για την ανάπτυξη του φόβου μελετήθηκαν ιδιαίτερα σε ζώα στο εργαστήριο. Η εκτεταμένη αυτή διερεύνηση έκανε, επίσης, και εκεί φανερό πως οι φόβοι μπορεί να αναπτύσσονται μέσα και από άλλους μηχανισμούς, εκτός από αυτόν της κλασικής εξαρτημένης μάθησης. Ένας τρόπος, που αρκετά νωρίς φάνηκε πως μπορούσε να προσδιορίσει την ανάπτυξη φοβικών αντιδράσεων, ήταν και αυτός της παρατήρησης των φοβικών αντιδράσεων σε άλλους (Arrindell et al., 1991).

Οι παραπάνω θεωρητικές επιφυλάξεις αλλά και οι ανάλογες παρατηρήσεις οδήγησαν τον Rachman το 1977 και το 1978 να προτείνει μία τριεπίπεδη θεωρία για την εξήγηση της εμφάνισης των φόβων. Ο Rachman (1977) υπέθεσε πως και άλλες, μη τραυματικές εμπειρίες μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη μιας φοβικής αντίδρασης, και έτσι συμπεριέλαβε στην αιτιολογική του προσέγγιση τα φαινόμενα του φόβου και την μάθηση μέσω παρατήρησης, όπως και τη μάθηση μέσω πληροφόρησης, οδηγιών ή παραινήσεων.

Σύμφωνα με τον Meltzer (1986), ο φόβος για παράδειγμα στα σκυλιά θα μπορούσε να εξηγηθεί με βάση μία τραυματική εμπειρία στην οποία το αργότερα φοβικό παιδί υπήρξε θύμα επίθεσης από κάποιο σκυλί, ο φόβος για το σκοτάδι σε κάποιον έφηβο θα μπορούσε να αποτελεί αποτέλεσμα παρατήρησης της έντρομης νυχτερινής συμπεριφοράς των μεγαλύτερων αδελφών, ενώ για παράδειγμα, ο φόβος κάποιου έφηβου για τον οδοντίατρο θα μπορούσε να είχε προκύψει μέσα από την παρακολούθηση ιστοριών ή ανεκδότων σχετικών με τους οδοντιάτρους. Τα τρία αυτά διαφορετικά παραδείγματα περιγράφουν τους τρεις διαφορετικούς τρόπους μέσα από τους οποίους μπορεί να δημιουργηθεί μία φοβική αντίδραση.

Σε ό,τι αφορά στη σχέση του τρόπου ανάπτυξης ενός φόβου και της έντασης αυτού του φόβου, αλλά και της σχέσης ανάμεσα στον τρόπο ανάπτυξης και τις συνιστώσες του φόβου (σωματική, συμπεριφορική, γνωστική), ο Rachman (1977) πρόσθεσε πως στον φόβο που αναπτύχθηκε μέσα από μία καθαρά μαθησιακή διαδικασία, τα στοιχεία που θα είναι πιο έντονα θα είναι αυτά των ψυχοφυσιολογικών αντιδράσεων (όπως ταχυκαρδία, τρεμούλα, εφίδρωση) και των συμπεριφορικών αντιδράσεων.

Αντίθετα, σε φόβους που δημιουργήθηκαν μέσω παρατήρησης ή πληροφόρησης, θα περίμενε κάποιος οι φοβικές αντιδράσεις να είναι περισσότερο υποκειμενικές, ενώ φόβοι που δημιουργήθηκαν μέσω πληροφόρησης είναι μάλλον αναμενόμενο να αποτελούν φόβους ηπιότερης βαρύτητας από ό,τι αυτοί που δημιουργήθηκαν μέσω μιας συμμετοχικής και αρνητικής μαθησιακής εμπειρίας.

Ταυτόχρονα, ο Rachman (1977), και με βάση τους τρεις τρόπους ανάπτυξης των φόβων, πρότεινε και τις ανάλογα διαφοροποιημένες θεραπευτικές διαδικασίες για την αντιμετώπισή τους. Φόβος, άγχος και συμπεριφορά αποφυγής ως αποτέλεσμα άμεσης μάθησης θα ανταποκρινόταν καλύτερα σε προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν έκθεση στο φοβικό αντικείμενο και κατάσταση, και νέα προσαρμοστική μάθηση, ενώ φοβίες που δημιουργήθηκαν μέσα από περισσότερο έμμεσες διαδικασίες, θα ανταποκρινόταν καλύτερα σε τεχνικές μίμησης προτύπου ή γνωστικές προσεγγίσεις.

Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση του Rachman (1977) στον τρόπο δημιουργίας του φόβου, είχε ως αποτέλεσμα τον σχεδιασμό μιας σειράς μελετών που είχαν ως σκοπό τους τον έλεγχο αυτής της θεωρίας, μέσα από την μελέτη διαφόρων ομάδων εφήβων.

Παρακάτω αναφέρονται με περισσότερες λεπτομέρειες οι πιο σημαντικές και οι πιο πρόσφατες από αυτές.

Οι Ollendick και King το 1991 διερεύνησαν τον τρόπο εμφάνισης των 10 πιο κοινών φόβων σε μία ομάδα 1092 εφήβων (553 αγόρια και 556 κορίτσια) ηλικίας 13 ως 18 ετών από τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Κάθε έφηβος έπρεπε να αναφέρει το πόσο πολύ φοβόταν το κάθε αντικείμενο ή κατάσταση και ταυτόχρονα να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν τον πιθανό τρόπο δημιουργίας του φόβου:

α) αν θυμόταν να είχε μία δυσάρεστη ή τραυματική εμπειρία σε σχέση με το συγκεκριμένο φοβικό αντικείμενο ή κατάσταση (άμεση εμπειρία μάθησης),

β) αν οι γονείς, φίλοι ή γνωστοί είχαν εμφανίσει ποτέ φόβο ή απέφυγαν το φοβικό αντικείμενο (μάθηση μέσω παρατήρησης) ή

γ) αν τους είχαν ειπωθεί ή έτυχε να ακούσουν ιστορίες με τρομακτικά πράγματα σε σχέση με το φοβικό αντικείμενο από τους γονείς, τους δασκάλους, τους φίλους ή άλλους γνωστούς (μάθηση μέσω οδηγιών ή πληροφόρησης).

Η μελέτη των απαντήσεων έδειξε πως οι περισσότεροι έφηβοι απέδιδαν την έναρξη των φόβων τους σε εμπειρίες παρατήρησης (56%) και ανάλογη πληροφόρηση (39%). Σε μία μειοψηφία αυτών των εφήβων αυτές οι έμμεσες πηγές δημιουργίας του φόβου αρκούσαν για να προκαλέσουν υψηλά επίπεδα φόβου.

Η άμεση τραυματική εμπειρία/μάθηση αποτελούσε την αιτία του φόβου μόνο στο 37% των περιπτώσεων. Αυτό που επίσης έγινε φανερό στην εν λόγω έρευνα ήταν πως σε έναν σημαντικό βαθμό, ανάλογα με τον φόβο, είχε προηγηθεί ένας συνδυασμός των δύο έμμεσων διαδικασιών δημιουργίας του φόβου, ο οποίος, σε αρκετές περιπτώσεις, συμπεριλάμβανε και άμεση τραυματική εμπειρία. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη θεωρία του Rachman (1977) για τη δημιουργία του φόβου, αλλά έδειξαν ταυτόχρονα πως οι τρεις αυτές οδοί στον φόβο μπορεί στην πράξη να μην είναι τόσο ανεξάρτητες η μία από τις άλλες, αλλά ότι συχνά υπάρχει μία αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Η μελέτη του τρόπου απάντησης στην έρευνα σε σχέση με το φύλο και την ηλικία φανέρωσε και κάποιες διαφορές. Έτσι, τα αγόρια αλλά και αυτοί που βρίσκονταν στην προεφηβική ηλικία ανέφεραν πιο συχνά εμπειρίες άμεσης μάθησης ή μάθησης μέσω παρατήρησης από ό,τι τα κορίτσια ή συμμετέχοντες παιδικής ηλικίας.

Οι Muris, Merckelbach & Collaris (1997) επανέλαβαν την πιο πάνω έρευνα το 1998, σε 129 εφήβους (74 αγόρια και 55 κορίτσια) ηλικίας 9 ως 13 ετών, από την Ολλανδία αυτή τη φορά, επιβεβαιώνοντας και πάλι την θεωρία του Rachman (1977). Η διερεύνηση περιελάμβανε και πάλι τους δέκα πιο κοινούς φόβους, αλλά εκτός από την παράθεση των ανάλογων μαθησιακών εμπειριών στο παρελθόν, οι ερευνητές ενδιαφέρονταν και για την υποκειμενική εκτίμηση του κάθε παιδιού, στο κατά πόσο δηλαδή θεωρούσαν ότι μπορεί ο κάθε ένας από τους τρεις τρόπους να είχε συνεισφέρει στην εμφάνιση του συγκεκριμένου φόβου.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εφήβων (88%) ανέφερε ότι όντως είχε ακούσει φοβερά πράγματα σχετικά με τα περισσότερα φοβικά ερεθίσματα ή καταστάσεις, ενώ ανέφεραν άμεσες μαθησιακές εμπειρίες στο 61% και εμπειρίες παρατήρησης στο 50%.

Τα ποσοστά εντούτοις ήταν και διαφορετικά και χαμηλότερα, όταν έπρεπε να απαντήσουν στο ποια από τις παραπάνω εμπειρίες σηματοδοτούσε την έναρξη των φόβων τους. Οι έφηβοι απέδιδαν την έναρξη αυτή κατά 40% σε μία άμεση τραυματική εμπειρία, κατά 27% σε ανάλογη πληροφόρηση, και μόνο κατά 1% σε παρατήρηση, ενώ σε ποσοστό 33% δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν κάποιον από τους τρεις τρόπους ως αυτόν που αιτιολογικά συνδέονταν με την έναρξη του φόβου.

Οι φόβοι των εφήβων κατηγοριοποιήθηκαν σε 5 ενότητες/παράγοντες (Φόβος των ζώων, φόβος για το άγνωστο, φόβος για τον κίνδυνο και το θάνατο, ιατρικοί φόβοι, και φόβος της αποτυχίας και της κριτικής) και εξετάστηκαν σε σχέση με τον πιθανολογούμενο από κάθε παιδί τρόπο δημιουργίας τους.

Τα ποσοστά δημιουργίας του φόβου, λόγω παρακολούθησης της φοβικής συμπεριφοράς σε κάποιον άλλο, ήταν από ελάχιστα έως μηδενικά. Η άμεση όμως εμπειρία θεωρήθηκε ως ο πιο συχνός τρόπος δημιουργίας του φόβου των ζώων, των ιατρικών φόβων, και του φόβου της αποτυχίας και της κριτικής (45%, 44%, και 50% αντίστοιχα), ενώ σε ό,τι αφορούσε το φόβο για το άγνωστο, και το φόβο για τον κίνδυνο και το θάνατο, ο πιο συχνός τρόπος δημιουργίας τους είναι (32% και 41% αντίστοιχα).

Υψηλά, όμως, ήταν και τα ποσοστά των εφήβων που δεν μπορούσαν να αποδώσουν το φόβο τους σε κάποιο τρόπο:

- 50% στον φόβο για την αποτυχία και την κριτική,
- 44% στους ιατρικούς φόβους,
- 39 % στον φόβο του αγνώστου, και
- 27% περίπου στον φόβο του κινδύνου και του θανάτου, και στον φόβο των ζώων.

Καθώς ο φόβος για τις αράχνες ήταν ο πιο συχνός και έντονος φόβος (24% των εφήβων δήλωναν ότι φοβούνται τις αράχνες «πολύ»), ο φόβος αυτός μελετήθηκε ξεχωριστά. Ενώ το 46% δήλωνε ότι δεν ήξερε πως μπορεί να αναπτύχθηκε ο φόβος για τις αράχνες, το 42% απέδιδε τη δημιουργία του φόβου σε άμεσες εμπειρίες μάθησης, το 12% σε αρνητική πληροφόρηση, ενώ κανένα παιδί δεν ενοχοποιούσε για την ανάπτυξη του φόβου ανάλογες εμπειρίες παρακολούθησης.

Ένας από τους φόβους της παιδικής ηλικίας που τα τελευταία χρόνια τράβηξε το ενδιαφέρον των ερευνητών, και που μέσα από τα επεκτεινόμενα προγράμματα προληπτικής στοματικής υγιεινής γίνεται πιο επίκαιρος, είναι ο φόβος για τις οδοντιατρικές πράξεις και τον οδοντίατρο.

Ξέροντας ότι η βασική διαφορά ανάμεσα στον φόβο και τη φοβία είναι η άλλοτε άλλου βαθμού αποφυγή της φοβικής κατάστασης ή αντικειμένου, και ότι ο φόβος μετατρέπεται σε φοβία, όταν η τάση για αποφυγή γίνεται εντονότερη από την επιθυμία για προσέγγιση, με βάση τα παραπάνω ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε πως η άμεση έκθεση σε μία τραυματική εμπειρία προδιαθέτει σε μεγαλύτερο βαθμό στην αποφυγή με σκοπό την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φόβου, και άρα στην ανάπτυξη μιας κλινικά σημαντικής φοβίας. Αντίθετα, στην περίπτωση των μη κλινικών φόβων, δηλαδή εκεί όπου η φοβική αποφυγή είναι ελάχιστη, οι φόβοι φαίνεται να αναπτύσσονται σε μεγαλύτερο ποσοστό ως απάντηση σε εμπειρίες παρατήρησης ή πληροφόρησης/καθοδήγησης.

2.4 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και φόβος

Τα άτομα που προσβάλλονται από φοβίες έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσον αφορά στην προσωπικότητά τους. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους είναι η έντονη συναισθηματική εξάρτηση από τους άλλους και η έλλειψη ατομικής πρωτοβουλίας. Πολλές φορές συμπεριφέρονται σαν παιδιά και έχουν αυξημένη ανάγκη προστασίας από τους γονείς αν και μπορεί να έχουν ενηλικιωθεί. Μπορεί να έχουν υψηλή νοημοσύνη, αλλά αυτό δεν περιορίζει την εξάρτησή τους. Σύμφωνα με τους Ιεροδιακόνου & Ζηλίκη

(2005), το φοβικό άτομο έχει έντονη την ανάγκη να το φροντίζουν και φοβάται μη μείνει μόνο του. Γι αυτόν ακριβώς τον λόγο η συμπεριφορά του είναι υποχωρητική και υποτακτική απέναντι στους άλλους, υποτάσσοντας τις ανάγκες του στις δικές τους. Δεν έχει αυτοπεποίθηση και μπορεί να βιώνει έντονη ανησυχία όταν είναι μόνο του έστω και για μικρά χρονικά διαστήματα. Η προσωπικότητά του μπορεί να χαρακτηριστεί ως παθητική - εξαρτημένη προσωπικότητα (Allertz,&van der Voorst ,2007).

Σύμφωνα με τους Ιεροδιακόνου & Ζηλίκη (2005), οι φοβικοί είναι περισσότερο εξωστρεφείς παρά εσωστρεφείς με δυνατότητες σύναψης συναισθηματικών δεσμών, αλλά η ανασφάλεια και οι φόβοι που έχουν περιορίζουν την κοινωνικότητα και την πρόοδό τους. Το εγώ των φοβικών ατόμων είναι πολύ λιγότερο ισχυρό απ' ότι των αγχώδων ατόμων. Πολλές φορές είναι δυνατό να συνυπάρχουν στην προσωπικότητά τους και στοιχεία αγχώδους ή ψυχαναγκαστικά (με αυξημένες προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες), καθώς και υστερικά (έντονες φαντασιώσεις και υπέρμετρος ναρκισσισμός) . Έχει βρεθεί ότι το άγχος του αποχωρισμού είναι ιδιαίτερα έντονο στα άτομα που πάσχουν από φοβίες και μάλιστα έχει αποδειχθεί ότι είναι αυτό που ευθύνεται για τη σχολική φοβία στην παιδική ηλικία.

Ο Άγγλος ψυχολόγος Eysenck (Herbert, 1989) έχει μιλήσει επίσης για την ιδιοσυγκρασία και τον τύπο προσωπικότητας των φοβικών ατόμων. Ο Eysenck αναφέρει δύο κύριες διαστάσεις της προσωπικότητας:

1. την εξωστρέφεια - εσωστρέφεια
2. τον νευρωτισμό

Ο εξωστρεφής τύπος είναι κοινωνικός, αυθόρμητος, παρορμητικός και χαρούμενος. Αγαπάει τις αλλαγές και είναι αισιόδοξος. Ο εσωστρεφής, αντίθετα είναι κλεισμένος στον εαυτό του και αποτραβηγμένος. Είναι αξιόπιστος, οργανωτικός και επιφυλακτικός. Έχει αυτοέλεγχο και είναι περισσότερο απαισιόδοξος από τον εξωστρεφή.

Όσο αφορά τη δεύτερη διάσταση της προσωπικότητας, τον νευρωτισμό, το άτομο που έχει αυτή την ιδιότητα σε μεγάλο βαθμό, χαρακτηρίζεται από συναισθηματική αστάθεια και εσωτερική ένταση. Είναι ανήσυχο, ανυπόμονο, δυστυχισμένο, εγωκεντρικό και διεγείρεται εύκολα σε αντιδιαστολή προς το ήρεμο άτομο.

Τα άτομα που παρουσιάζουν και μεγάλη εσωστρέφεια και μεγάλο νευρωτισμό είναι εύάλωτα στις φοβίες. Χαρακτηρίζονται δε από το σύνδρομο παθολογικής συμπεριφοράς που αποκαλείται υπερβολική αναστολή - νεύρωση και περιλαμβάνει συμπεριφορά όπως έλλειψη αυτοπεποίθησης, κοινωνική απομόνωση, συναισθήματα κατωτερότητας και κατάθλιψη, υπερευαισθησία, επιφυλακτικότητα, νωθρότητα, αδιαφορία και αφηρημάδα. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι ο πυρήνας αυτής της παθολογικής συμπεριφοράς είναι το συναίσθημα της εσωτερικής ανασφάλειας.

Όπως διαπίστωσαν οι Zane και Milt, τα άτομα με διαταραχή πανικού και πολλαπλές φοβίες, χαρακτηρίζονται από:

- α) υποτίμηση της προσωπικής τους ικανότητας και χαμηλή αυτοεκτίμηση
- β) τελειομανία
- γ) προσπάθεια για ευχαρίστηση των άλλων και υπερευαισθησία στην κριτική
- δ) φόβο για εξευτελισμό σε κοινωνικές καταστάσεις
- ε) επικέντρωση της προσοχής για την αποφυγή μελλοντικών κινδύνων (Καλπάκογλου, 1997:38).

2.5 Αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και φόβος

2.5.1 Βιοσωματική Ανάπτυξη

Κατά τη σχολική ηλικία η βιοσωματική ανάπτυξη μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως ποιοτική παρά ως ποσοτική αύξηση. Ο ρυθμός αύξησης στις διαστάσεις του σώματος παρουσιάζει αισθητή ανάσχεση, για να δοθεί προτεραιότητα στην επεξεργασία και σταθεροποίηση της προηγούμενης περιόδου. Πρόκειται για ένα είδος ανάπαυλας ανάμεσα στην αύξηση της προσχολικής ηλικίας και στο ορμητικό ξέσπασμα της ήβης.

Υπάρχουν τεράστιες ατομικές διαφορές ως προς τις σωματικές διαστάσεις. Είναι σύνηθες το φαινόμενο, παιδιά να φοιτούν στην ίδια τάξη και η σωματική τους διάσταση

να υποδηλώνει διαφορά 3 και 4 ετών χρονολογικής ηλικίας. Οι διαφορές αυτές οφείλονται τόσο σε γενετικούς παράγοντες (σωματική διάπλαση των γονέων) όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (συνθήκες διαβίωσης, σωματική άσκηση). Μεγάλες διαφορές στις σωματικές διαστάσεις μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικές αν λάβουμε υπόψη μας και όλους τους υπόλοιπους παράγοντες.

Οι αναλογίες του σώματος κατά τη σχολική ηλικία διαφέρουν από τις αναλογίες του νηπιού. Στη φάση αυτή ταχεία αύξηση παρουσιάζουν τα κάτω άκρα και τα οστά του προσώπου. Έτσι το παιδί φαίνεται να «επιμηκύνεται» και να χάνει τη μορφή του «κοντοπόδαρου νάνου» της νηπιακής ηλικίας. Ακόμα, το πάχος μειώνεται και κατανέμεται σε όλα τα μέρη του σώματος και έτσι το παιδί χάνει τη «νηπιακή λόρδωση». Στο 7^ο έτος δίνει την εντύπωση του ψηλού παιδιού. Ο σωματότυπός του είναι ήδη σαφής από το 6^ο έτος. Από την ηλικία αυτή μπορούμε να καθορίσουμε τις τελικές διαστάσεις του σώματος.

Στον ψυχοκινητικό τομέα η ανάπτυξη του παιδιού συνεχίζεται ακολουθώντας τις τρεις βασικές κατευθύνσεις:

- α) από αντανακλαστική γίνεται σκόπιμη και ελεγχόμενη,
- β) από μαζική και γενικευμένη γίνεται μερική και εξειδικευμένη και
- γ) από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη.

Οι ψυχοκινητικές δεξιότητες στην περίοδο αυτή αποκτούν σταθερότητα, ισχύ και χάρη. Ο κινητικός έλεγχος και η επιδεξιότητα στις κινήσεις αποτελούν βασικό εφόδιο του παιδιού για τη σχολική εργασία (γραφική, χειροτεχνία), αλλά και για την ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να εξασφαλιστούν για την ορθή χρήση και ενίσχυση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του παιδιού είναι αφενός περιβαλλοντικές (άνετοι χώροι για άθληση, αθλητικά όργανα) και αφετέρου ψυχολογικές (ενθάρρυνση του παιδιού να χρησιμοποιεί το σώμα του ελεύθερα, περιορισμός του άγχους των γονέων για τα παιδικά ατυχήματα).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) η σχολική ηλικία θεωρείται η πιο υγιής περίοδος της ανάπτυξης. Οι ασθένειες όχι μόνο μειώνονται αλλά γίνονται και λιγότερο

απειλητικές. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο το ποσοστό των ασθενειών είναι μεγαλύτερο. Μετά όμως το 10^ο έτος οι ασθένειες μειώνονται. Ενώ οι βιολογικές επιπτώσεις των ασθενειών στην ηλικία αυτή είναι ασήμαντες, οι ψυχολογικές τους είναι σοβαρότερες αφού το παιδί αναγκάζεται να χάνει μαθήματα και να απουσιάζει απ' το σχολείο κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 1985:36-38).

2.5.2. Γνωστική Ανάπτυξη

Στον νοητικό τομέα πραγματοποιείται το μεγάλο άλμα. Από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας, στην αποκέντρωση της αντίληψης και στις αναστρέψιμες νοητικές πράξεις. Ήδη από το 7^ο έτος, το παιδί αρχίζει να παρουσιάζει για πρώτη φορά συνεπή και σταθερή λογική. Η σκέψη όμως ακόμα παρουσιάζει λειτουργικές αδυναμίες. Παραμένει ακόμα δέσμια της συγκεκριμένης πραγματικότητας. Δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες και τυπικά λογικά σχήματα. Οι νοητικές πράξεις γίνονται ακόμη μόνο επί εποπτικού υλικού. Επίσης στην περίοδο αυτή οι παντός είδους ατομικές διαφορές στην νοημοσύνη γίνονται πιο αισθητές και αντανακλώνται στην πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα. Ήδη από την περίοδο αυτή γίνεται καταφανής η ανάγκη για διαφοροποίηση του διδακτικού προγράμματος με βάση την βαθμίδα της νοητικής ικανότητας (ευφυείς, εκπαιδευσιμοι, ασκήσιμοι) (Παρασκευόπουλος, 1985:11-12).

Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρείται μια εντυπωσιακή βελτίωση τόσο στο ποσό των λέξεων όσο και στην ποικιλία τους και στο εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Το μέγεθος του λεξιλογίου ενώ στο 5^ο έτος είναι περίπου 2100 λέξεις, στο 10^ο έτος γίνεται 5400 λέξεις και στο 12^ο έτος 7200 λέξεις. Το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων γίνεται ακριβέστερο, γιατί το παιδί κατέχει τη συναγωγή της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων. Στον τομέα της σύνταξης, ενώ κατά την προσχολική ηλικία το παιδί μαθαίνει τους γενικούς γραμματικούς κανόνες, κατά τη σχολική ηλικία αρχίζει προοδευτικά τις εξαιρέσεις. Άλλη μία κατάκτηση του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η ανάγνωση και η γραφή. Οι δεξιότητες αυτές ανοίγουν νέες προοπτικές αλλά δημιουργούν και νέες δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμα, σημαντική βελτίωση παρουσιάζουν και οι επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού. Τέλος στη φάση αυτή εμφανίζεται και η κωδικοποιημένη γλώσσα της παιδικής παράας

(κορακίστικα) και η τάση για κρυφή επικοινωνία μεταξύ της παρέας (Παρασκευόπουλος, 1985:99-100).

2.5.3. Ανάπτυξη της Μνήμης και της Δημιουργικής Σκέψης

Μνήμη είναι η ικανότητα για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των προηγούμενων εμπειριών. Τα δομικά στοιχεία της μνημονικής διαδικασίας είναι: οι αισθητηριακές εικόνες, η βραχυπρόθεσμη μνήμη και η μακροπρόθεσμη μνήμη. Οι αισθητηριακές εικόνες είναι οι πρώτες αντιληπτικές απεικονίσεις των εξωτερικών ερεθισμάτων, οι οποίες εντυπώνονται σχεδόν αυτούσιες και διαρκούν ελάχιστο χρόνο.

Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι διαδικασίες που ακολουθεί το παιδί στις διάφορες ηλικίες για την πρόσκτηση και αποθήκευση των πληροφοριών τόσο στη βραχυπρόθεσμη όσο και στη μακροπρόθεσμη μνήμη, καθώς επίσης για τη διατήρηση και την ανάσυρση των πληροφοριών αυτών από τους αποθηκευτικούς αυτούς χώρους για περαιτέρω χρήση. Επίσης βασικός τομέας έρευνας είναι η μεταμνήμη, δηλαδή η γνώση που έχει το παιδί στις διάφορες ηλικίες για τη μνήμη και τον τρόπο λειτουργίας της (Μπαμπλένκο, 1996).

Το βρέφος αρχίζει να έχει μνήμη από τις πρώτες ακόμα ημέρες της ζωής του. Η μνήμη όμως αυτή είναι μόνο αναγνωριστική. Μπορεί δηλαδή να αποφαίνεται κατά πόσο ένα ερέθισμα προσπίπτει για πρώτη φορά στην αντίληψή του, ότι είναι «πρωτόγνωρο», «άγνωστο», «νέο» ή «παλιό». Ανακλητική μνήμη, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να ανασύρει και να συνειδητοποιεί μια εσωτερική αναπαράσταση προηγούμενης εμπειρίας, αρχίζει να έχει το παιδί από το τέλος του 2^{ου} έτους με την κατάκτηση της συμβολικής λειτουργίας. Σχετικά με τις πρώιμες αναμνήσεις έχει διαπιστωθεί ότι μπορούμε να αναπλάσουμε εμπειρίες ως την ηλικία των 3 ή 4 ετών και ότι οι αναμνήσεις αυτές συνδέονται περισσότερο με έντονες συγκινησιακές καταστάσεις. Το είδος αυτό της «αμνησίας» των ενηλίκων για τις προσχολικές εμπειρίες πρέπει να αποδοθεί στην ατελή διαμόρφωση κατά τη φάση αυτή των εννοιών του χώρου και του χρόνου.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), οι μνημονικές τεχνικές στη συνέχεια, είναι συνειδητές ενέργειες που χρησιμοποιεί το άτομο για να καταστήσει τη μνημονική του λειτουργία περισσότερο αποτελεσματική. Οι κυριότερες είναι: η εσωτερική επανάληψη

και η οργάνωση του μνημονικού υλικού. Η εξελικτική πορεία που ακολουθεί η χρήση της εσωτερικής επανάληψης είναι η εξής: ως το 6^ο έτος το παιδί δεν μπορεί να κάνει χρήση καμιάς μορφής εσωτερικής επανάληψης. Από το 7^ο έτος αρχίζει η χρήση της τεχνικής αυτής με αυξανόμενο ρυθμό και αποτελεσματικότητα. Ακόμη όμως το παιδί δεν μπορεί να τη χρησιμοποιήσει αυθόρμητα, παρά μόνο αν του υποδειχτεί. Η αυθόρμητη και η συστηματική χρήση των ερεθισμάτων γίνεται από το 10^ο έτος. Παρόμοια εξελικτική πορεία ακολουθεί και η κατονομασία των ερεθισμάτων. Η οργάνωση του μνημονικού υλικού μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους (σημασιολογική κατηγοριοποίηση, κατάτμηση των πληροφοριών σε περιεκτικές κατηγορίες). Ως το 6^ο έτος η κατηγοριοποίηση είναι μερική και παίρνει τη μορφή μορφολογικών συναθροισμάτων. Μετά το 7^ο έτος η χρήση της είναι συστηματική και ενσυνείδητη. Γενικά το παιδί αξιοποιεί κάθε νέο γνωστικό σχήμα που κατακτά για τη βελτίωση της διαδικασίας τόσο της πρόσκτησης όσο και της ανάκλησης των απομνημονευθέντων (Παρασκευόπουλος, 1985:127-128).

Άλλη μια πλευρά του φαινομένου της μεταγνώσης είναι η μεταμνήμη που αναφέρεται στη διαισθητική γνώση και κατανόηση εκ μέρους του παιδιού των διαφόρων μνημονικών διεργασιών. Η μεταμνήμη λοιπόν υπάρχει μετά το 10^ο έτος στα παιδιά. Το χρονικό διάστημα από το 7^ο ως το 10^ο έτος θεωρείται ως μεταβατικό στάδιο, όπου το παιδί δεν εκδηλώνει φαινόμενα μεταμνήμης αυθόρμητα, αλλά μόνο όταν υπάρξει εξωτερική βοήθεια (υπόδειξη ενός ενηλίκου). Στις ηλικίες κάτω του 7^{ου} έτους παρατηρείται σχεδόν παντελής έλλειψη μεταμνήμης.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), η δημιουργική σκέψη τώρα, χαρακτηρίζει παιδιά που έχουν ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος, αισιόδοξη διάθεση, επιπόλαιο ενθουσιασμό, πνευματική ευλυγισία, εποικοδομητική δυσαρέσκεια και σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδεγμένο. Ο δημιουργικός μαθητής παρουσιάζει μεταξύ άλλων και τα εξής χαρακτηριστικά: δείχνει έντονη περιέργεια για τα πράγματα γύρω του, υποβάλλει ποικίλες ερωτήσεις και απορίες, δείχνει ευαισθησία για ό,τι γίνεται γύρω του και συλλαμβάνει τα κρίσιμα σημεία στη δομή και στην πορεία των φαινομένων. Ακόμα «βλέπει» νοερά ενέργειες και πράγματα από περιγραφές τους, έχει σπάνια δύναμη να «βλέπει» τις νέες δομές και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Είναι

λοιπόν παιδιά που συνήθως έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και έχουν τρομερή ενεργητικότητα.

2.5.4. Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Σχολική Ηλικία

Κατά τη σχολική ηλικία πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού γιατί αλλάζουν δραστικά τόσο το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρα και αλληλεπιδρά το παιδί όσο και οι αναπτυξιακές επιδιώξεις του. Το παιδί εγκαταλείπει το στενό περιβάλλον της οικογένειας και το ανέμελο παιχνίδι και εισέρχεται στον χώρο των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων και της οργανωμένης εργασίας. Η μονοκρατία της οικογένειας στα θέματα κοινωνικοποίησης του παιδιού περιορίζεται. Ρόλο σημαντικό διαδραματίζουν άλλοι φορείς και ομάδες αναφοράς, με επίκεντρο τη σχολική κοινότητα. Στο σχολείο το παιδί έχει διττή ιδιότητα: του μαθητή και του συμμαθητή. Ως μαθητής αντιμετωπίζει ένα, κοινό για όλους, πρόγραμμα ποικίλων μαθήσεων, το οποίο αποτελεί αφετηρία για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις, αλλά συγχρόνως γίνεται συχνά πηγή δυσκολιών και ψυχικών εντάσεων. Ως συμμαθητής έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες διαφορές με τους συνομηλίκους του και νέες μορφές διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Οι νέες αυτές εργασιακές σχέσεις και διαπροσωπικές εμπειρίες επενεργούν ως παράγοντες ομαλοποίησης τυχόν μονομερειών στη συμπεριφορά των γονέων. Επιπλέον, η ύπαρξη κοινού προγράμματος επιτρέπει την κοινωνική σύγκριση, απαραίτητη για μια καλύτερη αυτογνωσία (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στην ψυχοδυναμική του παιδιού της σχολικής ηλικίας κυριαρχούν δύο βασικά στοιχεία:

- α) η επιθυμία για συμμετοχή στις ομάδες των συνομηλίκων και για κοινωνική αναγνώριση και
- β) η τάση για φιλοπονία και παραγωγικότητα.

Το παιδί ζει σε δύο κόσμους: στον κόσμο των ενηλίκων και στον κόσμο των συνομηλίκων. Με την πάροδο της ηλικίας το ενδιαφέρον και η προσκόλληση, ενώ προς τους ενηλίκους μειώνεται, προς τους συνομηλίκους αυξάνει. Οι σχέσεις «παιδιού-ενηλίκων» και «παιδιού-παιδιού» είναι διαφορετικές και η μία δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άλλη. Το άτομο, που δεν δείχνει ενδιαφέρον και δεν μπορεί να κατορθώνει να διαμορφώνει θετικές σχέσεις στα πρώτα χρόνια της ζωής του με τους ενηλίκους και εν συνεχεία με τους συνομηλίκους, εισέρχεται στην ενήλικη ζωή συναισθηματικά και κοινωνικά ελλειμματικό (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ένα χαρακτηριστικό το οποίο είναι σημαντικό στην ηλικία αυτή είναι η παιδική φιλία. Η παιδική φιλία είναι μία στενή και έντονη συναισθηματική σχέση που νιώθει το παιδί προς ένα ή περισσότερα παιδιά. Αρχικά οι παιδικές φιλίες είναι μεταβαλλόμενες και βραχύβιες. Με την πάροδο της ηλικίας όμως γίνονται σταθερότερες, γιατί αποκρυσταλλώνονται περισσότερο και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι φιλίες είναι φευγαλέες και ευκαιριακές, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδικών φίλων είναι έντονη και έχει ιδιαίτερη σημασία για το παιδί (Gifford-Smith, & Brownell, 2003; Bowker et al., 2010).

Υπάρχουν όμως και παιδιά που δεν έχουν φίλους ή επιλέγουν φίλους, αλλά χωρίς ανταπόκριση (μονοδρομική φιλία). Τα παιδιά αυτά θα εισέλθουν στην εφηβεία και αργότερα στην ενήλικη ζωή με σοβαρή ψυχοκοινωνική ανεπάρκεια, γιατί χωρίς την εμπειρία της ομόφυλης συντροφιάς θα συναντήσουν δυσκολίες, όταν θα τους απαιτηθεί να έχουν μία στενή επαφή με το άλλο φύλο, μία σχέση που είναι πολυπλοκότερη και απαιτητικότερα (Μάνος, 2000).

Κυρίαρχο ψυχοκοινωνικό στοιχείο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας κατά τη σχολική ηλικία είναι και η τάση για φιλοπονία και παραγωγικότητα. Ο Erikson (1976) υποστηρίζει ότι το παιδί της σχολικής ηλικίας, εξοπλισμένο με τις νέες κατακτήσεις στον ψυχοκοινωνικό τομέα, διαθέτει όλες τις απαιτούμενες ικανότητες να αναλαμβάνει και να εκτελεί δραστηριότητες που απαιτούν κινητική επιδεξιότητα, αυτοέλεγχο, συνεργασία με άλλους, προγραμματισμό κ.ά. Αν η οικογένεια και το σχολείο ενθαρρύνουν και ενισχύσουν τις παραγωγικές προσπάθειες του παιδιού, τελικά το παιδί θα νιώθει

προσωπική αυτάρκεια και ότι είναι ικανό να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον του. Αντίθετα, αν οι γονείς και το σχολείο αποθαρρύνουν την αναπτυξιακή αυτή φάση, θα εγκαθιδρυθεί στην προσωπικότητα του παιδιού, ως κύριο δομικό στοιχείο, το συναίσθημα της ανεπάρκειας και της μειονεξίας. Ένας άλλος κίνδυνος που διατρέχει η τάση αυτή του παιδιού, είναι να ενισχυθεί τόσο πολύ η φιλοπονία του, ώστε το παιδί να θεωρεί την εργασία ως το μόνο ανθρώπινο καθήκον και την παραγωγικότητα ως το μόνο κριτήριο της αξίας του ανθρώπου (Κολιάδης, 2006).

Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου δοκιμάζεται η τάση του παιδιού για φιλοπονία, γιατί είναι συνδεδεμένο με ποικίλες επιδόσεις και συγκριτικές αξιολογήσεις των επιδόσεων αυτών. Ο συνειδητοποιημένος δάσκαλος μπορεί να αναζητήσει και να αξιοποιήσει τρόπους για να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών του, π.χ. να εξατομικεύσει τη διδακτική διαδικασία ώστε να δίνει τη δυνατότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να διακριθούν σε κάποιο τομέα. Παρόλο που η πλειονότητα των παιδιών έχει προς το σχολείο γενικώς θετική στάση, εντούτοις υπάρχουν στο γενικό αυτό κανόνα ορισμένες αξιοσημείωτες εξαιρέσεις. Ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον γιατί έχουν ελαφρές αναπτυξιακές αποκλίσεις, αλλά πάλι παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις και αναπηρίες και τέλος υπάρχουν και ορισμένα που παρουσιάζουν σχολική φοβία, το οποίο εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους από την άρνησή του να πάει σχολείο έως και σωματικές ασθένειες (Παρασκευόπουλος, 1985:168-169).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ –Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3

3.1 Περιγραφή προβλήματος

Σύμφωνα, με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής το αναλυτικό πρόγραμμα, που προτείνεται για την Αγωγή Υγείας από το Υπουργείο Παιδείας, διατυπώνει στους επιμέρους στόχους και τα εξής:

- Η προάσπιση και προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας (Αφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που βοηθούν στην αντιμετώπιση των παραγόντων που επηρεάζουν την υγιεινή επιλογή)
- Η αναβάθμιση της σχολικής ζωής και η σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα. (Εντοπισμός των παραγόντων οι οποίοι ενισχύουν ή εμποδίζουν τη φυσική δραστηριοποίηση παιδιών και ενηλίκων).
- Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα παρέμβασης προσανατολίζεται στην έρευνα, για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση του φόβου, πραγματικού ή φανταστικού, που βιώνουν οι μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις σχετικές εμπειρίες και τις γνώσεις τους, προσφέρεται για έρευνα μέσα στο σχολείο, υλοποιώντας ποικίλες δραστηριότητες. Παράλληλα, δίνει ευκαιρίες στους ίδιους τους μαθητές για αυτοαξιολόγηση. Ασφαλιστική δικλείδα κάθε δραστηριότητας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες θα καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Έτσι, ενδεχομένως, θα ξεπεράσουν τους φόβους τους και συνάμα θα αποτραπεί το ενδεχόμενο ένας φόβος να εξελιχθεί σε φοβική αντίδραση. Επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος είναι:

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν ότι σε όλους συμβαίνει να φοβούνται. Ο φόβος, άλλωστε, είναι παγκόσμιο συναίσθημα.
- Να κατανοήσουν ότι άλλοι φόβοι είναι συχνότεροι και άλλοι όχι.
- Να μάθουν να αναγνωρίζουν τους φόβους τους.
- Να μάθουν να διαχειρίζονται τους φόβους τους και μόνοι τους αλλά και με τη βοήθεια των ενηλίκων (γονέων, εκπαιδευτικών).
- Να συνειδητοποιήσουν την έννοια της θετικής πίεσης και να βρουν τρόπους αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας υποστήριξης σε δύσκολες καταστάσεις.

Ειδικότερα σε επίπεδο γνώσεων επιπλέον στόχοι ορίζονται ως εξής:

Οι μαθητές:

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να χρησιμοποιούν σωστότερα τη γλώσσα, να αποκτήσουν γνώσεις με νέους τρόπους.
- Να εξασκηθούν στη δημιουργική αφήγηση και στην ανάπτυξη της φαντασίας.
- Να αναπτύξουν την προφορική και γραπτή έκφραση.
- Να μάθουν να εντοπίζουν, να αξιολογούν και να συνθέτουν πληροφορίες.
- Να μάθουν να διατυπώνουν υποθέσεις, βάσει στοιχείων και να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία.

Στον φορέα της πρακτικής άσκησης, στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ Μυστρά) υπάρχουν κυρίως παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο φόβος των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα σοβαρό πρόβλημα. Όταν οι μικροί μαθητές αισθάνονται φόβο, κινδυνεύουν από ποικιλία αρνητικών εκβάσεων στη μετέπειτα ζωή τους, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Φοβίες, άγχος, μοναξιά, αδυναμία να δεχτούν μια ήττα, μετάθεση προβλημάτων, φόβοι απόρριψης κ.ά. μπορεί να οδηγήσουν το παιδί μελλοντικά σε αυτοκαταστροφικές πράξεις ή επιλογές. Ιδιαίτερα οι φανταστικοί φόβοι των παιδιών μπορεί να οδηγήσουν σε φανταστικά καταφύγια.

Οι περισσότερες έρευνες μέχρι σήμερα έχουν εστιάσει στη συμβολή και την καθοδήγηση της οικογένειας για τη διαχείριση των φόβων και όχι στη συμβολή της παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον. Παρέμβαση σημαντική καθόσον το σχολείο δεν είναι μόνο φορέας παροχής γνώσης αλλά και φορέας κοινωνικής ένταξης και προστασίας που βοηθά στη διαδικασία ωρίμανσης των παιδιών.

3.2 Εκπαιδευτικές αρχές και εναλλακτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ Μυστρά

Η εκπαίδευση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), προϋποθέτει την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος (curriculum), το οποίο πρέπει να αναθεωρείται συνεχώς λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική επιστημονική έρευνα. Το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε επίπεδο γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και διδακτικής μεθοδολογίας, εμπεριέχονται στον όρο «αναλυτικά προγράμματα» (Βλάχου και συν., 2004). Ειδικότερα το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης γνώσεων, δραστηριοτήτων, εμπειριών μάθησης, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών που προγραμματίζονται για τους μαθητές, αλλά και στις μορφές οργάνωσης της σχολικής ζωής, οι οποίες θα συμβάλουν στην όσο το δυνατόν πληρέστερη υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.

Σύμφωνα με την Barizone (2013) η εκπαίδευση των ΑμΕΕΑ. προϋποθέτει και υπονοεί πάντα την ύπαρξη παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τα κοινά αναλυτικά προγράμματα. Για να είναι ένας στόχος λειτουργικός και επιχειρησιακός, πρέπει να πληροί τα ακόλουθα τρία κριτήρια:

- να περιγράφει την τελική συμπεριφορά του μαθητή
- να ορίζει τις κύριες συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή η συμπεριφορά αναμένεται να λάβει χώρα

- να καθορίζει τα κριτήρια της αποδεκτής δράσης του μαθητή, δηλαδή, ποια θα είναι η προσδοκώμενη συμπεριφορά με την ολοκλήρωση της παιδαγωγικής διαδικασίας (μαθήματος κ.ά).

Σύμφωνα με τα διάφορα ταξινομικά συστήματα, ως συμπεριφορά νοείται κάθε διαπιστώσιμη δραστηριότητα που εκδηλώνει ένας συγκεκριμένος μαθητής στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία. Για τον Bloom π.χ. συμπεριφορά είναι οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι σκέπτονται, αισθάνονται και ενεργούν, δηλαδή ανταποκρίνονται στις τρεις σφαίρες που επηρεάζει η γνώση (γνωστική, κοινωνικοσυναισθηματική και ψυχοκινητική) (Κασσωτάκης, 2010).

3.3 Εκπαιδευτικές αρχές και περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΕΕΚ Μυστρά διατείνονται ότι, για να επιτευχθεί η μάθηση, τόσο στο σχολείο όσο και γενικότερα, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι τα κίνητρα για μάθηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, η επίδοση και ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων για τη μάθηση. Έτσι το βασικότερο στοιχείο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, είναι η προσπάθεια που καταβάλλει στο να συνδέσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των μαθητών του.

Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλευρης διαδικασίας όπου περιλαμβάνονται πολλές μεταβλητές και όχι μόνο αυτές που αφορούν τους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί το βασικότερο σημείο αναφοράς στη διαδικασία της ένταξης των παιδιών στη μάθηση, αλλά και συμβάλλει στον ορισμό της διαφορετικότητας των μαθητών, έτσι όπως αυτή καθορίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. ευφυΐα, προσωπικότητα) και των κοινωνικών δομών που αναπαράγει το σχολείο.

Στο πλαίσιο του άδηλου αναλυτικού προγράμματος, ο John O' Brien και οι συνεργάτες του (Porter, 1997) προσδιόρισαν εννέα από τις πιο κοινές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες». Σε αυτές περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απόψεις:

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες:

- Μαθαίνουν ελάχιστα πράγματα, ακόμα και όταν έχουν ειδική βοήθεια
- Απαιτούν συνεχή προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών
- Εξαντλούν την ενέργεια των εκπαιδευτικών
- Απαιτούν τόση ατομική προσοχή, που αποβαίνει σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών
- Χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση
- Απαιτούν δυσανάλογους πόρους και επιπλέον υποδομή
- Είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται με τους «ομοίους τους»
- Θα απορριφθούν από τους συμμαθητές τους σε περίπτωση ένταξής τους στο γενικό σχολείο
- Η διαφορετικότητά τους / οι ανάγκες τους δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους γενικούς παιδαγωγούς.

Οι αντιλήψεις αυτές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σε έναν μεγάλο βαθμό είναι εσφαλμένες, είναι όμως αναγκαίο, όταν και όπου εκφράζονται, να γίνονται προσπάθειες ουσιαστικής αντιμετώπισής τους. Επιπλέον η αντίληψη ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη ειδική παιδαγωγική πρακτική ή ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές που ανταποκρίνονται στις «ειδικές» ανάγκες ορισμένων μαθητών φαίνεται ότι δεν ανταποκρίνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η βασική αρχή, κοινή στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, εστιάζεται στο ερώτημα του κατά πόσο και πότε, τόσο η μάθηση όσο και οι τρόποι εκμάθησης αποκτούν κάποιο νόημα για τον μαθητή, τόσο σε σχέση με την προσωπική του ανάπτυξη όσο και σε σχέση με τη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτά. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί ουσιαστική δύναμη στην ανάπτυξη κινήτρων, εάν προσεγγίσουμε τα κίνητρα στη μαθησιακή διαδικασία από την κοινωνική-γνωστική τους διάσταση.

Η έρευνα στον χώρο της αποτελεσματικότητας του σχολείου αναγνωρίζει τη σημαντικότητα και την επίδραση των κινήτρων στη σχολική επίδοση, παρά τη δυσκολία που έχουμε, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο να κατανοήσουμε και να προσδιορίσουμε την έννοια των «κινήτρων». Η ύπαρξη ή η δημιουργία κινήτρων γίνεται ακόμα πιο σημαντική, όταν αναφερόμαστε σε μαθητές που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με

ειδικές ανάγκες. Οι έννοιες της αυτοεκτίμησης, της αυτοαξίας ή της παγιωμένης στάσης της αδυναμίας (learned helplessness) σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται ή καλύτερα βιώνουν οι μαθητές την έννοια της αποτυχίας, γεγονός που επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δημιουργία ή την έλλειψη κινήτρων. Υπάρχουν μαθητές που αποφεύγουν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επειδή με τον τρόπο αυτό αποφεύγουν και το άγχος που προκαλείται από τις πιθανότητες αποτυχίας. Επιπλέον ένας μαθητής που σχετίζει την αποτυχία με σταθερούς παράγοντες (π.χ. ευφυΐα) και την επιτυχία με καταστασιακούς ασταθείς παράγοντες θα έχει λιγότερα κίνητρα και προσδοκίες για την απόδοσή του σε μελλοντικές δραστηριότητες, από ένα μαθητή που αποδίδει την επιτυχία του σε σταθερούς παράγοντες (π.χ. ευφυΐα) και την αποτυχία του σε ασταθείς παράγοντες, όπως στην έλλειψη προσπάθειας.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που συνδέει κίνητρα και επιδόσεις είναι ο βαθμός δυσκολίας μιας δραστηριότητας. Το δυσκολότερο ίσως εγχείρημα του εκπαιδευτικού, αλλά και το βασικότερο στοιχείο του επαγγέλματός του, είναι η προσπάθεια που καταβάλλει να εναρμονίσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των μαθητών του. Σε άλλες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι τρόποι μετάδοσης των πληροφοριών που χρησιμοποιούνται ανταποκρίνονται μόνο σε μια ομάδα παιδιών, αφήνοντας τα υπόλοιπα παιδιά να παραπαίουν μεταξύ αδιαφορίας και σύγχυσης.

Βέβαια το μεγαλύτερο πρόβλημα του σχολείου είναι οι αντιφάσεις και τα παράδοξά του, καθώς καλείται:

- Να είναι μέσο και σκοπός
- Να εντάσσει και να επιλέγει / απορρίπτει
- Να «ανταποκρίνεται» στη διαφορετικότητα στηριζόμενο δομικά στην αρχή της ομοιογένειας
- Να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες, ενώ απευθύνεται σε μαζικές ομάδες (Βλάχου και συν.,2004:256).

Η προώθηση της διαδικασίας της ένταξης καλείται να αντιμετωπίσει όλα τα παραπάνω παράδοξα των εκπαιδευτικών δομών, ενώ ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας καλείται να συνθέσει γενικούς και ειδικούς αλληλοσυγκρουόμενους στόχους.

Για την αποτελεσματική προσέγγιση και αντιμετώπιση των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των ΑμΕΕΑ είναι ανάγκη τα εκπαιδευτικά προγράμματα να διέπονται από τις παρακάτω βασικές αρχές:

1. Η διδασκαλία να είναι διαφοροποιημένη με μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους για κάθε μαθητή βάσει των παρακάτω:
 - Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Δροσινού, 2013)
 - Οι εργασίες των μαθητών στην τάξη
 - Οι διάφορες δραστηριότητες
 - Τα μέσα και υλικά που χρειάζονται
 - Ο χρόνος αξιολόγησης (Χρηστάκης, 2006:89).
2. Η διδασκαλία να είναι δομημένη (structured) (Δροσινού, 2013). Το μαθησιακό υλικό είναι ανάγκη να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο για να μην υπερφορτώνεται η βραχύχρονη μνήμη και να συνδέεται συνεχώς με την προηγούμενη ύλη με ποικιλία ασκήσεων. Το διδαγμένο χρειάζεται να αφομοιωθεί πριν από τη διδασκαλία της νέας πληροφορίας. Η επανάληψη είναι βασικό αξίωμα (overlearning) και λειτουργεί ως ενίσχυση και σύνδεση με το νέο και άγνωστο (Δροσινού, 2007).
3. Να λαμβάνεται υπόψη το στυλ μάθησης (learning style) του μαθητή, ώστε να χρησιμοποιούνται τα σωστά κανάλια για την εισροή πληροφοριών και να διαμορφώνεται το μαθησιακό περιβάλλον. Το στυλ μάθησης περιγράφεται ως ένας σταθερός δείκτης για το πώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται, αλληλεπιδρά και ανταποκρίνεται στο μαθησιακό περιβάλλον (Barisone & Graziano, 2013).
4. Βασικό μέρος του διδακτικού προγράμματος να αποτελεί η διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης (study skills) που σύμφωνα με τον Walker, (1991) είναι δεξιότητες ζωής και στρατηγικές επαρκούς μάθησης. Ο όρος περιλαμβάνει ένα ευρύ αριθμό δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για επιτυχία σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, δεξιότητες απλές (οργάνωσης, προγραμματισμού, να φέρει τα μολύβια του στο

σχολείο, να γράψει μια εργασία) καθώς και εκείνες που χρειάζεται για να προσλάβει, να αποθηκεύσει και να εκφράσει την πληροφορία, δηλαδή στρατηγικές μάθησης.

5. Να διδάσκονται στρατηγικές μάθησης (learning strategies) η χρήση των οποίων οδηγεί σε σημαντικά αποτελέσματα για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.. Οι στρατηγικές μάθησης είναι τεχνικές, αρχές ή κανόνες που βοηθούν τον μαθητή να μαθαίνει να επιλύει έργα, να ολοκληρώνει εργασίες μόνος του και να χρησιμοποιεί δεξιότητες που έχει κατά τον καλύτερο τρόπο (Barisone & Graziano, 2013).

Σύμφωνα με την Barisone (2013) οι γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies) είναι ένας από τους πέντε στόχους του σχολικού προγράμματος και αποτελούν τις εσωτερικές λειτουργίες ελέγχου, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο διευθετεί και κατευθύνει τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης, δηλαδή την προσοχή, τη μνήμη και τη σκέψη του για την επίλυση καταστάσεων – προβλημάτων. Με τη χρήση τους ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει και πώς να σκέπτεται, με ποιο τρόπο μπορεί να θυμάται καλύτερα και πιο γρήγορα και να αναπτύσσει τη δημιουργική του σκέψη. Νεότερες έρευνες επισημαίνουν ότι η ανάπτυξή τους μπορεί να διδαχθεί με άμεσο τρόπο, π.χ. με modeling (παρατήρηση και μίμηση προτύπου), thinking aloud (φωναχτή σκέψη) κ.ά.

6. Οι πολυαισθητηριακές τεχνικές να είναι ενσωματωμένες στα προγράμματα για να ερεθίζουν ταυτόχρονα όλες τις υπάρχουσες αισθήσεις κατά τη διδασκαλία-μάθηση. Με την πολυαισθητηριακή διδασκαλία εμπλέκονται όλα τα αισθητήρια κανάλια των μαθητών με την ταυτόχρονη χρήση ματιών (οπτικό), αυτιών (ακουστικό), ομιλίας (γλώσσας), δακτύλων (αφής) και μυών (κιναισθητικό). Έτσι οι μαθητές βοηθούνται στο να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, ενώ ταυτόχρονα ασκούν και δυναμώνουν τις περιοχές στις οποίες παρουσιάζεται κάποια δυσκολία. Στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να ενισχύσουν τη σύνδεση μεταξύ οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων και έτσι να «αντισταθμίσουν» τις δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία και να προωθήσουν τη σύνθεση των αναγκαίων στοιχείων για την παραγωγή της γραπτής γλώσσας (Kohnstamm, et. al, 1995). Για

την εφαρμογή της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της μάθησης το σχολείο οφείλει να διαθέτει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με στόχο να τους ωθήσει στο να αξιοποιήσουν όλες τις αισθήσεις μέσα από τον ανάλογο εξοπλισμό και με τα κατάλληλα διδακτικά μέσα και υλικά.

7. Ο ειδικός εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει συνεχώς τον μαθητή και να τον επαινεί κάθε φορά που επιτυγχάνει κάποιο βήμα-στόχο. Η ενίσχυση αυτή είναι πολύ σημαντικός παρωθητικός παράγοντας για τη μάθησή του, δεδομένου ότι τα κίνητρα για μάθηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι περιορισμένα λόγω των συχνών αποτυχιών (Ainscow, 1999).
8. Με την ενεργητική μάθηση, τις πολυαισθητηριακές τεχνικές, τις στρατηγικές μάθησης, οι μαθητές να ενημερώνονται για τον τρόπο που μαθαίνουν. Αυτή η ενημέρωση είναι η μεταγνώση (metacognition), κλειδί για τη δημιουργία του ανεξάρτητου μαθητή (Δροσινού, 2014).

3.4 Υλοποίηση προγράμματος ΕΕΕΕΚ Μυστρά-3ου Λυκείου Σπάρτης

Οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά μεταβαίνουν στο 3^ο Λύκειο Σπάρτης στις 2 Δεκεμβρίου 2013 και εντάσσονται σε ομάδες, ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ομάδα, να συνεργαστούν έστω και σε μικρό βαθμό και να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους (Δροσινού, 2014).

Ακολουθεί ενημέρωση – ευαισθητοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για το πρόγραμμα και τον υποστηρικτικό ρόλο που μπορούν να έχουν οι μαθητές προς τους συμμαθητές τους της ειδικής αγωγής. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών αποβλέπει στο να συμπεριφέρονται φυσιολογικά απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, χωρίς ένταση, αμηχανία και νευρικότητα, χωρίς υπερβολές και πρωτοβουλίες να βοηθήσουν, αν τους ζητηθεί από το ίδιο το άτομο με αναπηρία κάποια βοήθεια. Να πειστούν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αν τους δοθεί ο κατάλληλος χρόνος και μια θετική στάση αποδοχής, μπορούν να επικοινωνήσουν και να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Ενημερώνουμε τους μαθητές για το γεγονός ότι είναι ευθύνη όλων μας να στηρίξουμε την κοινωνική

ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικά της μαθητικής κοινότητας που είναι το πιο αγνό και δημιουργικό κομμάτι μιας κοινωνίας (Χρηστάκης, 2006).

Γίνεται διάλογος ανάμεσα στους μαθητές με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και την αλληλεπίδραση. Με την παρότρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, επιχειρείται να γίνει σύνδεση των ομάδων και να καταγραφεί ο ομαδικός τρόπος δουλειάς των μαθητών και να εκφράσουν αυτό που ένιωσαν. Οι μαθητές θα ζωγραφίσουν και θα εκφραστούν για τα εξής θέματα: «Αναπηρία και Τεχνολογία», «Αναπηρία και Αθλητισμός», «Αναπηρία και προσβασιμότητα». Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας συζητάμε με τους μαθητές για τον τελικό στόχο που είναι η παρουσίαση κοινής εργασίας και οι ίδιοι εκφράζουν τις ιδέες τους και παίρνουν πρωτοβουλίες για το πώς θέλουν να γίνει αυτό και τι ρόλο θα έχει ο καθένας, λειτουργώντας ομαδικά και συνεργατικά και κατανοώντας όσο το δυνατό καλύτερα, το θέμα της εργασίας. Γίνεται διάλογος ανάμεσα στους μαθητές με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και την αλληλεπίδραση. Με την παρότρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, επιχειρείται να γίνει σύνδεση των ομάδων και να καταγραφεί ο ομαδικός τρόπος δουλειάς των μαθητών και να εκφράσουν αυτό που ένιωσαν.

Τα συμπεράσματα που βγαίνουν από την εφαρμογή μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι θετικά, από την άποψη ότι δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές της ειδικής αγωγής να έρθουν σε επαφή με μαθητές της γενικής τάξης, να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν προετοιμάζοντάς τους για αυτό που πρέπει να κάνουν ως ενήλικες, δηλαδή να ζήσουν μαζί. Η ενσυναίσθηση (empathy) έφερε τους μαθητές πιο κοντά, τους βοήθησε να καταλάβουν ο ένας τον άλλον. Η ενσυναίσθηση αποτέλεσε την ικανή και αναγκαία συνθήκη για:

- Δημιουργία εμπιστοσύνης και σεβασμού
- Έκφραση συναισθημάτων
- Μείωση της έντασης
- Εμφάνιση πληροφοριών
- Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, που ευνόησε την επίλυση προβλημάτων και

- Ανάπτυξη της ανεκτικότητας στο διαφορετικό (Barisone & Graziano, 2013).

Η ως τώρα εφαρμογή του προγράμματος δείχνει ότι οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, αν ενημερωθούν, ευαισθητοποιηθούν και τους δοθεί υποστηρικτικός ρόλος προς τους μαθητές της ειδικής αγωγής, δείχνουν μεγάλη ωριμότητα και έχουν θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους της ειδικής αγωγής. Θετική στάση έχουν επίσης και οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου που συμμετέχουν σε αυτή τη δραστηριότητα, αφού διαπιστώνουν ότι οι μαθητές τους έχουν μια σημαντική και ουσιαστική ευκαιρία να βιώσουν σχέσεις με άτομα με αναπηρία και να δουν ότι μπορούν να έχουν αποτελεσματική επικοινωνία μαζί τους. Ουσιαστικά οι μαθητές παίρνουν ένα μάθημα ζωής που μπορεί να τους οδηγήσει σε μια πιο ανθρώπινη και υποστηρικτική στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, ειδικά αν αυτή η δραστηριότητα έχει συνέχεια. Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης επιδιώκει να καταρρίψει τον μύθο που θέλει τα άτομα με αναπηρία ως ανήμπορα, ανίκανα, αντιπαραγωγικά, άρα και εξαρτημένα. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα θέλουμε να πούμε ότι η αξία κάθε ανθρώπου είναι ανεξάρτητη από τις ικανότητες του, όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα τα οποία γίνονται πράξη μέσα από σχολεία που προωθούν την ισότητα των ευκαιριών και καταργούν τις διακρίσεις, μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης στα πλαίσια μιας ελεύθερης κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Η πιο πάνω δραστηριότητα συνδυαζόμενη και με άλλες δράσεις, όπως έρευνες για τη στάση των μαθητών της γενικής αγωγής απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, από διοργάνωση κοινών σχολικών γιορτών και εκδρομών, συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, σε περιβαλλοντικά προγράμματα, μπορεί να εγκαταστήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο σχολικές κοινότητες σε μόνιμη και σταθερή βάση, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους τους μαθητές (Barisone & Graziano, 2013).

3.5 Αναγκαιότητα μελέτης –Σκοπός

Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων καθιστά την παρούσα έρευνα αναγκαία. Επίσης τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από αυτή ενδέχεται να αποβούν ωφέλιμα όχι μόνο για την εκπαίδευση των ΑμΕΕΑ, αλλά και για τις οικογένειες και εκπαιδευτικούς αυτών καθώς το θέμα μας αφορά το σημαντικό τομέα της επικοινωνίας.

3.6 Υπόθεση ερευνητικής εργασίας

Ως υπόθεση εργασίας τέθηκε το εάν η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ (σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες) στο ΕΕΕΕΚ, μέσω προγράμματος Αγωγής Υγείας μπορεί να βοηθήσει το παιδί ως προς τη διαχείριση των φόβων του. Συγκεκριμένα, να μαθαίνει, χωρίς να φοβάται:

- να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις,
- να εκτελεί διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες (περιγραφή περιεχομένου, υλικά, έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης),
- να ασχολείται με παιχνίδια δίπλα στη φύση (κήπος και θερμοκήπιο), φύλλα, άνθη, καρποί, βλαστοί, ρίζες, βότανα, χαρτί Α4, μολύβια, μαρκαδόροι, χρώματα λαδοπαστέλ, χαρτόνι, ασκήσεις ψυχοκινητικότητας.

Επιπλέον,στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ (σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες) στο ΕΕΕΕΚ, μέσω προγράμματος Αγωγής Υγείας θα διερευνηθούν τα θέματα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης του παιδιού ,στην οικογένεια στο σχολείο και στην εργασία.

Τέλος, θα διερευνηθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την καλλιέργεια της μνήμης, σκέψης, προσανατολισμού, ψυχοκινητικότητας καθώς και η προεπαγγελματική ετοιμότητα με έμφαση το διδακτικό στόχο: «Να γνωρίζει τα εργαλεία και τη χρήση τους».

3.7 Μεθοδολογική Προσέγγιση Μελέτης Περίπτωσης

Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης καθώς αποπειράται τη σπουδή ενός πολύπλοκου φαινομένου, δηλαδή της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά. Εστιάζεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης μαθητή που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι μεικτή. Όσον αφορά τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας ακολουθήσαμε το πλάνο που περιγράφεται ως ακολούθως:

A. Μεθοδολογία Παρατήρησης -Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

-Συμμετοχική παρατήρηση : Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών -Δεξιοτήτων) Μαθησιακή Ετοιμότητα

-Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με την αποτύπωση τους στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

-Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

B. Μεθοδολογία Παρέμβασης: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης-

-Αυτοπαρατήρηση

–Ετεροπαρατήρηση

Γ. Ειδική διδακτική- Διαφοροποιήσεις- διδακτικοί στόχοι

Διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία –Σχέδιο δόμησης και βήματα διδακτικής παρέμβασης

Συνεντεύξεις

Οι μέθοδοι για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων περιλαμβάνουν τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τα οποία δόθηκαν σε δέκα εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων στο ΕΕΕΚ Μυστρά και 4 γονείς, μετά από προφορική τους συναίνεση. Τους ζητήθηκε να απαντήσουν στις παρακάτω δεκαπέντε ερωτήσεις:

E1 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές φοβούνται το σκοτάδι από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά;

E2 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές φοβούνται, όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν δημόσιες τουαλέτες (από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά);

E3 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά ανησυχούν, όταν πρόκειται να μην είναι με τους γονείς τους;

E4 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται μήπως γίνουν «ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο;

E5 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές περνούν καλά με τα άλλα παιδιά (από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά);

E6 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά δυσκολεύονται να φύγουν από το σπίτι για το σχολείο, επειδή αγχώνονται ή φοβούνται;

E7 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται κάπου ψηλά (από την εμπειρία σας);

E8 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται να πιάσουν και να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία στο εργαστήριο ξυλουργικής (από την εμπειρία σας);

E9 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν πρόκειται να ταξιδέψουν με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο (από την εμπειρία σας);

E10 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε πολύ κόσμο όπως η λαϊκή αγορά, λεωφορεία... (από την εμπειρία σας);

E11 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά ζαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθουν πολύ φοβισμένοι;

E12 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται τα έντομα ή τις αράχνες(από την εμπειρία σας);

E13 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν πρόκειται να μιλήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους (από την εμπειρία σας);

E14 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται να πάνε στον γιατρό;

E15 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται σε μικρά κλειστά μέρη όπως είναι οι αποθήκες (από την εμπειρία σας);

Επιπρόσθετα, ποσοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν και μέσα από τα πέντε πειράματα στα οποία συμμετείχε ο μαθητής (κοινωνικές ιστορίες). Επιχειρήθηκε, λοιπόν, η μέθοδος τριγωνοποίησης για την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εγκυρότητας στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:318).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι αυτή η μελέτη περίπτωσης μαθητή περιέλαβε την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού, δηλαδή τη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβολής στην αρχή του προγράμματος και συγκρίθηκε με τη νόρμα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:304). Έπειτα εφαρμόστηκε ενισχυτικό πρόγραμμα (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και μετρήθηκε η απόδοση του μαθητή. Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν σε κλινική βάση, δηλαδή εξετάστηκε η αλλαγή στην απόδοση του συγκεκριμένου μαθητή.

Επιπλέον στη μεθοδολογία αξιοποιήθηκε και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ), το οποίο αναλύει και καταγράφει την καθημερινή επαφή με τον μαθητή μέσα από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση καθώς και τα συναισθήματα της φοιτήτριας μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Η μελέτη περίπτωσης του μαθητή που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα είναι μοναδική και αφορά αποκλειστικά τη δική του ανταπόκριση στο διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Αρχικά με τη μεθοδολογία της παρατήρησης και συγκεκριμένα της συμμετοχικής παρατήρησης προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Μετά από παρατήρηση δύο μηνών προχωρήσαμε στον σχεδιασμό του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

3.8 Ερευνητικά Εργαλεία και Ερευνητική διαδικασία

1η Φάση: Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση

Ατομικό ιστορικό

Όνομα μαθητή: Γ.

Ηλικία: 23 ετών

Ημ. γέννησης: 18/11/1991

Σχολείο: ΕΕΕΕΚ Μυστρά

Τμήμα: Ξυλουργικής

Εξάμηνο: Β'

Ημερομηνία: 3/2/2014

Ο μαθητής μας φοιτά στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά. Έχει σύνδρομο Down-τρισωμία 21. Ζει και κατοικεί με τους γονείς του σε ένα χωριό της περιφέρειας Λακωνίας. Γεννήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 1991. Έχει άλλα δύο αδέρφια, ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Η Μ. είναι το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας, 25 ετών. Είναι παντρεμένη και έχει ένα παιδάκι ενός έτους. Ζει με την οικογένειά της σε γειτονικό Νομό. Επισκέπτεται συχνά τους γονείς και τα αδέρφια της. Ο Σ. είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειας, 17 ετών, μαθητής Β' Λυκείου.

Ο Γ. εξετάστηκε για τον προσδιορισμό του Δείκτη Νοημοσύνης με την κλίμακα WAIS-R (WECHSLER ADULT INTELLIGENCE SCALE-REVISED) τον Φεβρουάριο του 2009. Η εξέταση έγινε στο ψυχολογικό εργαστήριο του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Τρίπολης. Από την εξέταση αυτή δεν μπόρεσε να προσδιοριστεί ο Δείκτης Νοημοσύνης, διότι κατά τη διάρκεια της εξέτασης υπήρχε περιορισμένη επικοινωνία με τον εξεταζόμενο (αδυναμία να καταλάβει και να απαντήσει στις ερωτήσεις). Για αυτό δόθηκε η χαμηλότερη κλίμακα που χαρακτηρίζεται ως Βαριά Νοητική Καθυστέρηση (Δ.Ν.<30).

Οικογενειακό ιστορικό

Η μητέρα του Γ. μετά τον τοκετό πληροφορήθηκε ότι το παιδί της έχει σύνδρομο Down. Έγινε κυτταρογενετικός έλεγχος στο Νοσοκομείο Παίδων «Αγία Σοφία». Στο εργαστήριο γενετικής οι γιατροί μελέτησαν 20 μιτώσεις από καλλιέργειες λεμφοκυττάρων του περιφερικού αίματος. Η λεπτομερής ανάλυση έδειξε ότι περιέχουν 47 χρωμοσώματα. Το επιπλέον χρωμόσωμα ήταν το 21.

Η μητέρα του Γ. είναι 43 ετών και ο πατέρας του 52. Παρά το αρχικό σοκ που πέρασαν μετά τη γέννηση του παιδιού δεν εγκατέλειψαν το παιδί αλλά έκαναν ό,τι μπορούσαν για να διευκολύνουν τη ζωή του. Η μητέρα είναι πολύ αυστηρή στην ανατροφή του Γ. και ακολουθεί πιστά τις οδηγίες των ειδικών. Σύμφωνα με τη μητέρα προσπαθούν να τον βοηθήσουν δίνοντάς του πρωτοβουλίες στην καθημερινή ζωή, αναγνωρίζοντας και ενισχύοντας τις προσπάθειές του. Ο Γ. ανάλογα με το επίπεδό του έχει μάθει και τις υποχρεώσεις του στο σπίτι. Η ανατροφή του χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, συνέπεια και θετική ενίσχυση των προσπαθειών του. Ο Γ. φαίνεται ότι μεγαλώνει με πολλή αγάπη.

Σχολικό ιστορικό

Ο Γ. φοίτησε σε κανονικό νηπιαγωγείο. Τα παιδιά τον αποδέχτηκαν και έπαιζαν μαζί του. Η μητέρα ενός παιδιού μόνο συνεχώς διαμαρτυρόταν ότι ο Γ. χτυπούσε το δικό της παιδί και συνεχώς τηλεφωνούσε στη μητέρα ζητώντας της τον λόγο. Η μητέρα τότε, επειδή είχε ενοχληθεί με όλη αυτή την κατάσταση της είπε αντί να ασχολείται με το παιδί της να αναρωτηθεί γιατί ο Γ. δεν ενοχλούσε τα άλλα παιδιά.

Στο δημοτικό ο Γ. παρακολούθησε κανονικό σχολείο με υποστήριξη στο Τμήμα Ένταξης. Στο σπίτι είχε δάσκαλο που τον βοηθούσε. Ταυτόχρονα το παιδί πήγαινε και σε λογοθεραπευτή, γιατί παρουσίαζε σοβαρά προβλήματα στην άρθρωση και μειονεκτήματα στη δομή του λόγου.

Μετά το δημοτικό φοίτησε στο Ειδικό Σχολείο στο Συκαράκι (4χλμ. έξω από τη Σπάρτη). Εκεί παρακολούθησε το σχολικό πρόγραμμα 2 χρόνια.

Σε ηλικία 14 ετών γράφτηκε στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά όπου φοιτά μέχρι σήμερα. Παρακολουθεί το Τμήμα Ξυλουργικής-Ξυλογλυπτικής και είναι πολύ προσεκτικός στις εργασίες που του αναθέτει η καθηγήτριά του. Τον τελευταίο καιρό μάλιστα δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον καθώς το εργαστήριο έχει αναλάβει την κατασκευή μπομπονιέρων για τη βάπτισή του ανιψιού του. Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες παρά μόνο εκτελεί πιστά τις οδηγίες. Δυσκολεύεται να αντιληφθεί τον χρόνο. Δεν γνωρίζει την ώρα. Επίσης, παρατηρούνται προβλήματα προσανατολισμού. Όταν πρέπει να κόψει ένα περίγραμμα η καθηγήτρια με χρωματιστό μολύβι του υποδεικνύει τη διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσει με το πριόνι.

Όσον αφορά τις βασικές σχολικές δεξιότητες ο μαθητής κατανοεί τον προφορικό λόγο και εκτελεί εντολές. Εξακολουθεί να παρουσιάζει προβλήματα στην άρθρωση. Έχει κατακτήσει τον βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής. Συγγχεί όμως, κάποια σύμφωνα και δυσκολεύεται σε λέξεις με δίψηφα, διφθόγγους, συνδυασμούς και συμφωνικά συμπλέγματα. Κατανοεί σύντομα και απλά κείμενα. Του αρέσει να διαβάζει παραμύθια. Στον γραπτό λόγο παρατηρούνται σοβαρές αδυναμίες. Δυσκολεύεται να γράψει ένα κείμενο πέντε (5) σειρών αλλά του αρέσει να αντιγράψει στο τετράδιό του κείμενα.

Στα Μαθηματικά κατανοεί την έννοια των αριθμών έως το δέκα (10). Μπορεί να κάνει προσθέσεις μέσα στη δεκάδα αλλά όχι αφαιρέσεις.

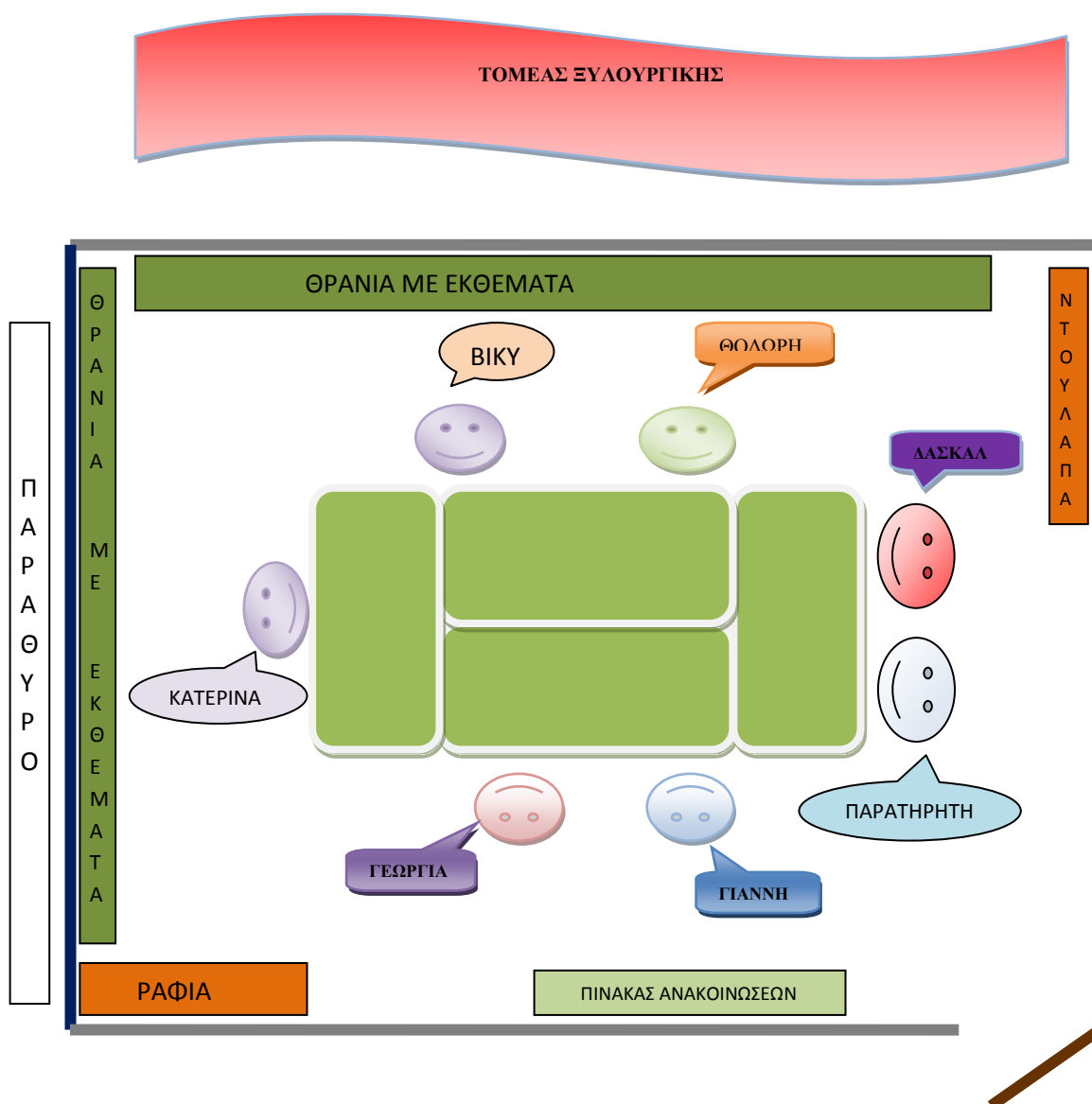
Η φυσική του κατάσταση είναι πολύ καλή. Είναι αθλητής, συμμετέχει σε σχολικούς αγώνες και έχει κατακτήσει πολλά μετάλλια. Στο Γύθειο πηγαίνει στο γυμναστήριο τρεις φορές τη βδομάδα και παρακολουθεί μαθήματα ΤΑΕ ΚΩΟ ΔΟ. Με τον ρυθμό όμως δεν τα πηγαίνει καλά.

Το αγαπημένο του μάθημα στο σχολείο, όπως ισχυρίζεται ο ίδιος είναι η Πληροφορική.

Στα μαθήματα, όταν δυσκολεύεται δε ζητάει βοήθεια και εύκολα εγκαταλείπει την προσπάθεια. Του αρέσει η επιβράβευση και καυχείται όταν έχει συγκεντρώσει τα πιο πολλά αυτοκόλλητα ή τις σφραγίδες για την προσπάθειά του.

Η παρουσία στο σχολείο είναι θετική. Έρχεται στην ώρα του, δεν κάνει απουσίες, έχει παρέες στο διάλειμμα, συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες και σε προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο. Η σχέση του με τους συνομηλίκους του είναι πολύ καλή. Δέχεται την παρατήρηση, όταν του γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, λειτουργεί στα πλαίσια των κανόνων, αποδέχεται με ευγένεια τις νουθεσίες της διευθύντριας και των καθηγητών του.

ΕΕΕΕΚ Μυστρά - το εργαστήριο της Ξυλουργικής



Το εργαστήριο της Ξυλουργικής τέχνης δεν πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις. Ο χώρος δεν είναι διαμορφωμένος με κατάλληλες υποδομές.

Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις το εργαστήριο ξυλουργικής πρέπει να είναι αρκετά ευρύχωρο και ψηλοτάβανο(τουλάχιστον 6 μέτρα ύψος, ώστε να χωράνε τα υλικά, τα εργαλεία και τα μηχανήματα) και να μπορούν οι μαθητές να κινούνται και να εργάζονται με ευχέρεια και ασφάλεια (8τ.μ. ανά μαθητή). Το εργαστήριο έχει εύκολη πρόσβαση στο ισόγειο αλλά δεν έχει μεγάλα ανοίγματα για τη μεταφορά των υλικών.

Ο φωτισμός είναι επαρκής, όπως και ο αερισμός. Δε διαθέτει αρκετά ράφια, ντουλάπες και οι μαθητές δε φορούν φόρμες εργασίας με αποτέλεσμα να λερώνονται τα ρούχα τους. Δεν υπάρχει πίνακας, όπου θα προσχεδιάζονται τα βήματα της διδασκαλίας και των εργασιών. Λόγω των σοβαρών ελλείψεων η εκπαιδύτρια περιορίζεται στην κατασκευή μικρών ξύλινων κατασκευών.

Ως παρατηρήτρια πρέπει να συνειδητοποιήσω ότι η παρατήρηση είναι μια υπηρεσία προς τον μαθητή. Είναι μια τεχνική που αποσκοπεί στην ενδοσκόπηση του μαθητή. Οι συμπεριφορές που βλέπουμε μας μιλούν για τον εσωτερικό του κόσμο. Το ότι βλέπουμε μια επιθετική συμπεριφορά δε σημαίνει ότι βλέπουμε ένα επιθετικό παιδί. Δεν πρέπει να είμαστε επιφανειακοί στο πώς ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά ενός παιδιού (Barisone, 2013).

Δουλεύοντας με ανθρώπους με δυσκολίες γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι. Απαιτείται σεβασμός και όχι κοροϊδία. Εκδηλώνουμε αυτό που νιώθουμε π.χ. αγκαλιαζόμαστε με το άτομο αυτό και μετά απομακρυνόμαστε. Είναι απαραίτητη η απόσταση, για να υπάρξει μια φυσιολογική σχέση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει και ο εκπαιδευτικός να απεμπλακεί συναισθηματικά από το άτομο με δυσκολίες (Barisone,2013).

Στην τάξη που παρατηρώ τον Γ. η βασική εκπαιδύτρια στον τομέα της ξυλουργικής με έβαλε να καθίσω δίπλα της και κοντά στον μαθητή λέγοντάς μου ότι, αν τα παιδιά με δουν ως ξένη, δε θα με δεχτούν ποτέ στην ομάδα τους.

Η εκπαιδύτριά τους είναι δίπλα στα παιδιά χωρίς να δείχνει υπερβολική προστασία, γιατί έτσι δε θα τα αφήσει να εξελιχτούν. Ξέρει να θέτει όρια. Ξέρει να λέει τι δεν είναι

καλό. Γνωρίζει ότι στο σχολείο δουλεύουμε με συστημική προσέγγιση. Ο προσανατολισμός είναι αυτός που μας βοηθά να μη χαθούμε. Στη διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσουμε με άλλη μέθοδο αλλά να φτάσουμε στον ίδιο στόχο (Graziano & Barisone, 2013).

Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι στον πίνακα ανακοινώσεων υπάρχουν κανόνες σαφείς και γραμμένοι από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να συμμορφώνονται.

Τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν με δημοκρατικό τρόπο αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους ικανότητα (Barisone, 2013).

2η Φάση: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Χρησιμοποιούμε τις Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) προκειμένου να εντοπίσουμε τις αδυναμίες του μαθητή και να προχωρήσουμε σε ένα σχέδιο δόμησης.

Μαθησιακή ετοιμότητα

Στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στην έκφραση με σαφήνεια απόκλιση είκοσι δύο εξαμήνων, στη συμμετοχή στον διάλογο απόκλιση δέκα εξαμήνων και στην ακρόαση απόκλιση εννέα εξαμήνων. Αδυναμίες παρατηρούνται και στην ψυχοκινητικότητα και συγκεκριμένα στον προσανατολισμό με απόκλιση έξι εξαμήνων, στον ρυθμό με απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων και στην πλευρίωση με απόκλιση πέντε εξαμήνων. Στις νοητικές ικανότητες παρατηρούνται προβλήματα στην ακουστική μνήμη με απόκλιση δώδεκα εξαμήνων, στη συγκέντρωση προσοχής με απόκλιση τριών εξαμήνων και στη λογικομαθηματική σκέψη με απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων.

ΠΑΠΕΑ

Ο μαθητής στη μαθησιακή ετοιμότητα παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα και συγκεκριμένα στον προφορικό λόγο με απόκλιση δεκατεσσάρων εξαμήνων, στην ψυχοκινητικότητα με απόκλιση επτά εξαμήνων, στις νοητικές ικανότητες με απόκλιση πέντε εξαμήνων και στη συναισθηματική οργάνωση με απόκλιση τριών εξαμήνων.

Στη συναισθηματική οργάνωση παρατηρούνται προβλήματα στο αυτοσυναίσθημα με απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων, στο ενδιαφέρον για μάθηση με απόκλιση δύο εξαμήνων και στη συνεργασία με άλλους απόκλιση τριών εξαμήνων.

Στις Ακαδημαϊκές Δεξιότητες παρατηρείται ένας μέσος όρος αποκλίσεων τριάντα εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες παρατηρείται μια απόκλιση δέκα εξαμήνων.

Στην προεπαγγελματική ετοιμότητα η απόκλιση είναι είκοσι οκτώ εξάμηνα κάτω.

Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις τόσο στις γλωσσικές δεξιότητες με απόκλιση με απόκλιση είκοσι οκτώ εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης όσο και στη μαθησιακή ετοιμότητα με απόκλιση είκοσι τεσσάρων εξαμήνων στον προφορικό λόγο, είκοσι τεσσάρων εξαμήνων στην ψυχοκινητικότητα, τριάντα δύο εξαμήνων στις νοητικές ικανότητες και τα μαθηματικά.

3η Φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του ΕΕΕΕΚ διαπνέεται από τη θεμελιώδη αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, για την εφαρμογή της οποίας χρησιμοποιείται επικουρικά, εκτός από τη διαρκή αξιολόγηση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του μαθητή και ο ατομικός φάκελος που παρατηρείται και ελέγχεται από την κοινωνική υπηρεσία του σχολείου. Το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην αποφυγή της αποτυχίας και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή(Χρηστάκης,2011).

Στόχος: Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει.Ο στόχος αυτός διδάσκεται θέτοντας κάθε φορά και επιμέρους στόχους.

Στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά ο χρόνος που δίνεται για την κατάκτηση αυτού του στόχου κάθε φορά είναι 35 λεπτά. Όταν ο μαθητής επιτυγχάνει τον στόχο του , του δίνεται η δυνατότητα να παίξει στον υπολογιστή και να βλέπει παίκτες της αγαπημένης του ομάδας.

4η Φάση: Υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης

Οι δραστηριότητες που επιλέγονται έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Διαβάζουμε παραμύθια, χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή, κάνουμε μαγειρέματα στην κουζίνα και παίζουμε με τα χρώματα. Επιπλέον αξιοποιείται και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός καθώς ο εκπαιδευτικός προχωρά σε μια ενδοσκόπηση.

5η Φάση: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού στόχου

Σε αυτή τη φάση καταγράφουμε τις επιδόσεις του μαθητή κατά την παρέμβαση, τη συμπεριφορά και αξιοποιούμε το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης. Στο έντυπο καταγραφής σημειώνεται η συχνότητα των παρεμβάσεων, η περιγραφή της δραστηριότητας η ολοκλήρωσή της ή μη καθώς και ο βαθμός αυτονομίας.

Αυτοπαρατήρηση

Πέμπτη 14 Νοεμβρίου 2013. Νιώθω πολύ αγχωμένη, γιατί ξεκινάω την πρακτική μου άσκηση σε έναν φορέα που δεν είναι της αρεσκείας μου, στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά. Το σχολείο αυτό βρίσκεται σε μια ορεινή περιοχή του δήμου Σπάρτης, τον Καραβά. Όταν έφτασα στο χωριό αυτό και είδα την πινακίδα «ΕΕΕΕΚ» πανικοβλήθηκα και θέλησα να γυρίσω πίσω πιστεύοντας ότι δε θα μπορέσω να αντέξω και να διαχειριστώ ίσως δύσκολες και προβληματικές για μένα καταστάσεις, καθώς η μέχρι τώρα εμπειρία μου προέρχεται από τη γενική τάξη με προβλήματα συνήθως δυσλεξίας. Το σύνδρομο DOWN μου είναι άγνωστο.

Όταν έφτασα μαγεύτηκα από τον τόπο. Το σχολείο βρισκόταν στους πρόποδες του Ταυγέτου ανάμεσα σε ελαιώνες έχοντας ωραία χρώματα και πολλά δέντρα. Στο βάθος φαίνονταν τα ψηλά πετρόχτιστα σπίτια της περιοχής. Τα ταξί είχαν μεταφέρει κάποιους από τους μαθητές και περίμεναν την άφιξη των διδασκόντων για την είσοδό τους στο σχολείο.

Η διευθύντρια του σχολείου με υποδέχτηκε πολύ θερμά, όπως και οι άλλοι συνάδελφοι (Wainwright, 1999). Μου μίλησε για τον μαθητή μου τονίζοντάς μου ότι είναι ένα παιδί πολύ «δουλεμένο» στο σχολείο και μεγαλωμένο με πολλή αγάπη από το

οικογενειακό του περιβάλλον. Ο Γ., 22 ετών, κατάγεται από μια περιοχή του Γυθείου. Οι γονείς του, αγρότες, έχουν επιλέξει η μεταφορά του παιδιού να γίνεται από τους ίδιους διανύοντας καθημερινά 100χλμ. Το παιδί ανήκει στον τομέα της Ξυλουργίας.

Στις 8.15 π.μ. χτύπησε το κουδούνι. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν για προσευχή, ξεχωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια. Αυτό που παρατήρησα ήταν ότι ο αριθμός των αγοριών που φοιτούσαν εκεί ήταν κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των κοριτσιών. Αφού προσευχηθήκαμε όλοι μαζί, τα παιδιά είπαν όλα μαζί: «Θεούλη, χάρισέ μας άλλη μια όμορφη μέρα».

Η κ. Άννα, η διευθύντρια, κάλεσε το τμήμα του Γιάννη για γυμναστική. Εκεί με σύστησε στα παιδιά, στην ομάδα των πέντε, γιατί όπως μου επεσήμανε δεν ήθελε να στοχοποιήσει τον Γιάννη. Όλα τα παιδιά μου έδωσαν το χέρι τους. Όταν ήρθε κοντά μου ο Γ. του είπα ότι είχα τον αδελφό του, τον Σ., μαθητή στο Λύκειο. (Αυτό το κράτησε και το έλεγε συνέχεια στα παιδιά). Με ρώτησε αν έχω παιδιά και του απάντησα: «Έχω τρία παιδιά, 2 αγόρια και 1 κορίτσι. Το μεγάλο μου το γιο τον λένε Γ.». Τότε μου είπε κι αυτός ότι έχει άλλα 2 αδέρφια, τον Σ. και τη Μ.. Μάλιστα η αδελφή του έχει και μωρό.

Ο Γ. είναι περιποιημένος και πολύ καθαρός. Το στόμα του είναι μικρό και η γλώσσα κρέμεται προς τα έξω από τα χείλη. Ο λαιμός του είναι κοντός και πλατύς. Τα χέρια του είναι κοντά και πλατιά με κοντόχοντρα δάχτυλα. Τα μαλλιά του είναι λεπτά και ίσια (Δροσινού, 2013).

Το μάθημα άρχισε. Προς μεγάλη μου έκπληξη η γυμναστική θα γινόταν στον προαύλιο χώρο και μάλιστα σε μια μέρα με αρκετό κρύο. (Κατά τη διάρκεια της γυμναστικής ήρθαν και οι συντηρητές του καλοριφέρ). Η γυμνάστρια μέχρι τα παιδιά να φέρουν τις μπάλες μου είπε ότι το κτίριο είναι ΠΡΟΚΑΤ με προδιαγραφές νηπιαγωγείου. Οι χώροι είναι ανεπαρκείς και το προσωπικό ελάχιστο. Δεν υπάρχει λογοθεραπευτής, μουσικός, ψυχολόγος. Η συντήρηση και η εξωτερική καθαριότητα (όργωμα, κλάδεμα, καθαρισμός χόρτων, κ.ά.) γίνεται με συνδρομή του προσωπικού και κατοίκων της περιοχής.

Η δασκάλα τους οριοθέτησε τον χώρο που θα έτρεχαν. Τους επεσήμανε ότι πρέπει να αποφεύγουν ένα φρεάτιο, γιατί αυτά συνήθως είναι επικίνδυνα γενικότερα. Ο Γ. δεν

ακολούθησε τις οδηγίες της και τις επανέλαβε. Τον επιβράβευσε, γιατί διατήρησε τον ρυθμό. Στη συνέχεια έκαναν ασκήσεις με κώνους. Η άσκηση στόχευε στη διάκριση δεξιού-αριστερού χεριού και στο συντονισμό κινήσεων. Ο Γ. τα κατάφερε. Στη συνέχεια έκαναν ασκήσεις προσανατολισμού. Ο Γ. μπερδεύτηκε και θέλησε να εγκαταλείψει. Η δασκάλα τον ενθάρρυνε και αυτός ολοκλήρωσε την άσκηση επιτυχώς. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009). Λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι πήγαν τα παιδιά να πλύνουν τα χέρια τους ακούγοντας συνεχώς τη δασκάλα να τους τονίζει τους κανόνες υγιεινής (Χρηστάκης, 2011). Στο διάλειμμα με παρότρυνση της διευθύντριας κέρασα η ίδια τα παιδιά με γλυκίσματα που τους είχα φτιάξει. Ο Γ. μου είπε: «Ευχαριστώ κυρία». Τα παιδιά έφαγαν το δεκατιανό τους και αυτό που πρόσεξα ήταν ότι είχαν καλάθια με τα ανακυκλώσιμα υλικά.

Τη δεύτερη ώρα τα παιδιά είχαν στο πρόγραμμα Γλώσσα. Η φιλόλογος είχε ενημερώσει τη διευθύντρια ότι δεν επιθυμεί να μπαίνω στο μάθημά της. Την Πέμπτη και χωρίς να γνωρίζω το πρόγραμμα, λόγω της εορτής του Πολυτεχνείου, τα παιδιά στόλιζαν τον χώρο με έργα τους, όπου θα γινόταν η γιορτή και εγώ προσφέρθηκα να βοηθήσω καθώς πρόσεξα ότι ο Γ. δε συμμετείχε στη διαδικασία. Η δασκάλα με ευχαρίστησε και μου είπε ότι είναι η φιλόλογος που δεν επιθυμεί τη συνεργασία μας για προσωπικούς της λόγους. Η ίδια της απάντησα ότι σέβομαι τις επιλογές της συνέχισα να τη βοηθώ και να συζητώ μαζί της διάφορα θέματα για το σχολείο.

Στο διάλειμμα ο Γ. και η υπόλοιπη ομάδα της τάξης του ανέλαβαν να μου δείξουν τον κήπο τους με τα μαρούλια και τα πολλά αρωματικά φυτά.

Την τρίτη ώρα είχαν ζαχαροπλαστική. Μεταφερθήκαμε στην κουζίνα για να παρασκευάσουμε γλυκό για την ημέρα της γιορτής. Τα παιδιά κάθονταν γύρω από ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο τραπέζι. Η δασκάλα ρώτησε τα παιδιά αν με ήθελαν να κάτσω μαζί τους. Όλα απάντησαν καταφατικά. Ο Γ. μου πρόσφερε και κάθισμα. Προτού ξεκινήσουμε την Παρασκευή του γλυκού πλύνουμε όλοι τα χέρια. Η υπεύθυνη προχώρησε σε κατανομή ρόλων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009). Ο Γ. όφειλε να καθαρίσει τα μήλα. Πρόσεξα ότι δεν μπορούσε να διαχειριστεί το μαχαίρι (πρόβλημα στη λεπτή κινητικότητα). Εγκατέλειψε την προσπάθεια. Προσφέρθηκα να βοηθήσω. Κόψαμε τα μήλα μαζί. Τότε η δασκάλα είπε: «Όταν είμαστε ομάδα, μπορούμε να λύσουμε τα προβλήματά μας. Η

κυρία Φιλιώ μας βοήθησε να καθαρίσουμε τα μήλα γρήγορα». Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι η δασκάλα, κάθε φορά που πρόσθεταν ένα υλικό, τα έβαζε να δουν την ημερομηνία λήξης. Ταυτόχρονα δίδασκε και μαθηματικές έννοιες καθώς μετρούσαν τις κουταλιές. Αφού τελείωσε η παρασκευή του γλυκού πάλι, ο Γ. ανέλαβε να μαζέψει τις φλούδες και να τις μεταφέρει στον κομποστοποιητή (σεβασμός στο περιβάλλον). Λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι η κουζίνα άστραφτε. Η δασκάλα τους τόνιζε συνεχώς τους κανόνες υγιεινής. Μας ευχαρίστησε και όλοι βγήκαμε για διάλειμμα. Και οι 5 της ομάδας δεν με άφηναν καθόλου με ρωτούσαν για την οικογένειά μου. Τότε τους έδειξα φωτογραφίες των παιδιών μου, τους είπα για την αγαπημένη τους ομάδα, τα έργα που παρακολουθούν... Διαπίστωσα ότι δεν έχει πλούσιο λεξιλόγιο και δυσκολεύεται στην προφορά κάποιων συμφώνων, όπως το «ρ» και το «σ».

Την τέταρτη ώρα πήγαμε στο εργαστήριο ξυλουργικής. Όταν μπήκα στην αίθουσα εντυπωσιάστηκα από τα έργα τους. Καθένα μου έδειχνε το δικό του. Εντυπωσιάστηκα από την πρωτοτυπία των κατασκευών. Εξάλλου το Εργαστήριο αυτό έχει βραβευτεί αρκετές φορές. Ο Γ. έπρεπε να βάψει τα ξύλα του. Έδειξε να βαριέται. Του είπα ότι ήθελα να φωτογραφήσω την εργασία του και να τη δείξω στα παιδιά μου. Ανταποκρίθηκε θετικά. Η δασκάλα του έλεγε τι χρώματα να φτιάξει και διαπίστωσα ότι πέτυχε όλες τις αποχρώσεις. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι τα παιδιά με τη βοήθεια της δασκάλας μάθαιναν τη συμμετρία, τα σχήματα, τις γραμμές. Κάθισα και φωτογράφισα όλα τους τα έργα (Δροσινού, 2013).

Την πέμπτη ώρα τα παιδιά έκαναν την πρόβα τους για τη γιορτή. Ο Γ. ήταν στη χορωδία. Συμμετείχε με ενθουσιασμό. Ακόμα και όταν ξεχνούσε τους στίχους η δασκάλα τον ενθάρρυνε. Στο τέλος όλοι χειροκροτήσαμε τα παιδιά.

Λίγο πριν φύγω τα αποχαιρέτησα και τους υποσχέθηκα ότι θα τα πούμε σύντομα. Μου πρόσφεραν σαπούνι με αρωματικά βότανα που είχαν φτιάξει με τη δασκάλα τους.

Ετήσιο πρόγραμμα

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το Ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση το ΠΑΠΕΑ, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού. Είναι ένας ευρύς κατάλογος διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων.

Μηνιαίο Πρόγραμμα

Στο μηνιαίο πρόγραμμα προσδιορίζουμε τον στόχο, τον οποίο και στη συνέχεια επιμερίζουμε.

Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα της εβδομάδας δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει συστηματικά την εργασία του.

Φορέας : ΕΕΕΕΚ Μυστρά (Καραβάς 23100 Σπάρτη τηλ. 2731089502) Υπεύθυνος φορέα: Άννα Σωπιάδου			
α/α	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	Ώρα έναρξης - Ώρα λήξης – Διάρκεια	Διδακτικός Στόχος Πρακτικής Άσκησης (ΠΑΠΕΑ_ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ)
1	14/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να με αποδέχεται στην ομάδα
2	18/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Κοινωνικές Δεξιότητες στο φαγητό και το ποτό
3	19/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να συνεργάζεται με τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος
4	20/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις
5	21/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις.
6	22/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να φροντίζει για την καθαριότητα της κουζίνας.
7	25/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Γνώση και εξοικείωση με τα υλικά και τη χρήση τους
8	29/11/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Εξοικείωση- τήρηση μέτρων υγιεινής και ασφάλειας στο εργαστήριο
9	2/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων και τρόποι αντιμετώπισής τους
10	3/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Διαπροσωπικές σχέσεις- Αναγνώριση συναισθημάτων
11	9/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες

12	12/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας στη μαγειρική
13	16/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να απαριθμεί, να γράφει, να αναγιγνώσκει και να διατάσσει αριθμούς από το 0-10
14	18/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει
15	23/12/2013	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να συμμετέχει στις σχολικές εκδηλώσεις χωρίς να ντρέπεται
16	9/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Απαρίθμηση μέχρι το 10-Διάταξη, σύγκριση αριθμών
17	13/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αναγνωρίζει τα χρώματα και τα είδη των γραμμών
18	16/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αναγνωρίζει και να ταξινομεί τα σχήματα
19	22/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να αντιλαμβάνεται τις χρονικές έννοιες και να προσανατολίζεται στον χώρο χωρίς να φοβάται την αποτυχία.
20	23/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Να εξοικειωθεί ο μαθητής με τις βασικές ξυλουργικές εργασίες και την τήρηση κανόνων υγιεινής και ασφάλειας χωρίς να φοβάται.
21	27/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Μαθαίνει για την ελιά και συμμετέχει σε δραστηριότητες χωρίς να φοβάται την αποτυχία
22	29/1/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Μαθαίνει για την ελιά και συμμετέχει σε δραστηριότητες χωρίς να φοβάται την αποτυχία
23	3/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει
24	6/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει
25	10/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει
26	13/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει
27	17/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει
28	20/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει

29	27/2/2014	8.15 - 12.35 (5 ώρες)	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει
----	-----------	-----------------------	---

Ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής

ΕΤΗΣΙΟ ΑΠ				
Όνομα μαθητή: Γ.	Ηλικία: 23 ετών	Ημ. γέννησης: 18/11/1991	Σχολείο:ΕΕΕΕΚ Μυστρά	Τμήμα:
		Ευλουργικής	Εξάμηνο: Α'	
	Όνομα Μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Τριαντάφυλλη Οικονομοπούλου			

I. ΠΕΡΙΟΧΗ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

II. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

III. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ(ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ-ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ)

IV. ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1	Ο φόβος των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα σοβαρό πρόβλημα για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Όταν οι μαθητές αισθάνονται φόβο, κινδυνεύουν από ποικιλία αρνητικών εκβάσεων στη μετέπειτα ζωή τους. Φοβίες, άγχος, μοναξιά, αδυναμία να δεχτούν μια ήττα, μετάθεση προβλημάτων, φόβοι απόρριψης κ.ά. μπορεί να οδηγήσουν το παιδί μελλοντικά σε αυτοκαταστροφικές πράξεις ή επιλογές.
2	Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να χρησιμοποιούν σωστότερα τη γλώσσα, να αποκτήσουν γνώσεις με νέους τρόπους.
3	Να εξασκηθούν στη δημιουργική αφήγηση και στην ανάπτυξη της φαντασίας.
4	Να αναπτύξουν την προφορική και γραπτή έκφραση.

V. ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ	
1	Συναισθήματα-Αναγνώριση
2	Αιτιολογία
3	Συνεργασία
4	Γραφή
5	Οργάνωση Εργασιών
6	Σχεδιασμός
7	Διαχείριση συναισθημάτων

VI. ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ	
1	Να μάθει ότι ο φόβος είναι ένα συναίσθημα που το νιώθουν όλοι οι άνθρωποι κάποιες στιγμές.
2	Να μάθει να αναγνωρίζει και να κατονομάζει το συναίσθημα του φόβου.
3	Να μάθει να αναζητά τρόπους αντιμετώπισης του φόβου.
4	Να νιώσει ότι μπορεί να βρει την κατανόηση και τη στήριξη που επιζητεί.
5	Να βρει τρόπους αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας υποστήριξης σε δύσκολες καταστάσεις.
6	Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του.
7	Να διηγηθεί προσωπικές εμπειρίες και να μιλήσει γι'αυτά που αισθάνεται.
8	Να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.
9	Να επισημάνει απλές χρονικές έννοιες.
10	Να επικοινωνήσει και να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του μέσα από το παιχνίδι.
11	Να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του.
12	Να νιώσει τη χαρά της δημιουργίας μέσα από την κατασκευή.
13	Να κατακτήσει ο μαθητής την αυτοπεποίθηση να προσεγγίζει το κείμενο και να αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει στην καθημερινότητα του ανθρώπου.
14	Να κατακτήσει γενικές δεξιότητες, ώστε κατά την ανάγνωση ενός κειμένου να αποκωδικοποιεί και να αντιλαμβάνεται τις σημαντικές έννοιες που πηγάζουν από αυτό.
15	Να μάθει να συνεργάζεται και να ανταλλάσσει γνώσεις και δεξιότητες, ώστε μέσα από τη συνεργασία να επιτυγχάνει το επιθυμητό

	αποτέλεσμα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου.
16	Να αναπτύξει την ικανότητα να σχεδιάσει και να οργανώσει τις σκέψεις και τις εμπειρίες του σε ένα προσχέδιο πριν προβεί στην καταγραφή κειμένου.
17	Να εμποδώσει και να γενικεύσει τη χρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων μέσα στο κείμενο του.
18	Να βελτιώσει την εικόνα των γραμμάτων του.
19	Να βελτιώσει την παρουσίαση του γραπτού του.
20	Να μπορεί να αυτοαξιολογεί το γραπτό του.

VII. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	
Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα οργανώνονται ως μια συνεχής ενότητα. Έχουν ξεκάθαρο σκοπό απέναντι στο παιδί και επιχειρούν να καλύψουν όλες τις ενότητες και περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Ενδεικτικά από τις γενικές ενότητες αναφέρονται:	
1. ΣΧΟΛΙΚΗ Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	
α.	Προφορικός Λόγος
	Ο μαθητής αφηγείται προφορικά προσωπικές εμπειρίες από την καθημερινή του ζωή. Ακούει αφήγηση από συμμαθητές του και θέτει ερωτήσεις κατανόησης. Αφηγείται μια ιστορία που διάβασε. Συμμετέχει στη συζήτηση της ομάδας. Εκφράζεται με ρόλους.
β.	Ψυχοκινητικότητα
	Βελτιώνει τον σχηματισμό των γραμμάτων του. Κόβει σε διάφορα σχέδια εικόνες από περιοδικά και εφημερίδες. Δημιουργεί σχεδιαγράμματα όπου οργανώνει τις έννοιες που θέλει να μεταφέρει σε κείμενο. Βρίσκει ομοιότητες και διαφορές σε εικόνες. Τοποθετεί κάρτες σε καθορισμένες περιοχές που συμβολίζουν (αρχή, μέση, τέλος). Ακολουθεί ρυθμικές ακολουθίες με τα χέρια.
γ.	Συναισθηματική οργάνωση
	Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ακολουθεί κανόνες συμπεριφοράς που έχουν αποφασιστεί από όλους. Βιώνει το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης μέσα από την αυτόνομη δυνατότητα για επικοινωνία και κατανόηση του γραπτού λόγου.

2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	
α.	Ανάγνωση – γραφή
	<p>Διαβάζει παιδικά παραμύθια και επεξεργάζεται το νόημά τους.</p> <p>Αντιστοιχεί κείμενο με εικόνες.</p> <p>Κατανοεί και αποδίδει το περιεχόμενο κειμένου.</p>
3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	
α.	Αυτονομία
	<p>Σχεδιάζει συλλογιστικές ακολουθίες που χρειάζονται για να κατασκευάσει αγαπημένα αντικείμενα της καθημερινής χρήσης.</p> <p>Παίζει παιχνίδια ρόλων για ατυχήματα που είναι δυνατό να συμβούν στο εργαστήριο ξυλουργικής.</p> <p>Καλεί στο τηλέφωνο το 166 για να παραλάβει ασθενή(άσκηση).</p> <p>Ανιχνεύει θέματα που σχετίζονται με την Τέχνη (Κινηματογράφος, έργα ζωγραφικής).</p> <p>Οργανώνει τα ψώνια της εβδομάδας και καταρτίζει λίστες με τρόφιμα για μαγειρική.</p> <p>Αξιοποιεί τεχνικές συγκέντρωσης όπως η αναπαραγωγή κλασικής μουσικής σε χαμηλή ένταση κατά τη διάρκεια εργασίας που απαιτεί ατομική δουλειά και αυξημένη προσοχή και εγρήγορση στη σκέψη.</p>
β.	Προσαρμογή στο Περιβάλλον
	<p>Θεσμοθετεί κανόνες ισότιμης συνύπαρξης με τους συμμαθητές του και διαφυλάσσει την ομαλή εφαρμογή τους.</p> <p>Εξετάζει και ενημερώνεται για τον τρόπο ζωής παιδιών από όλο τον κόσμο και προβληματίζεται για τις δυσκολίες της καθημερινότητας τους.</p> <p>Παίζει με ρόλους και δραματοποιεί αυτά που μπορεί να συμβούν, όταν τα παιδιά δεν ακολουθούν τους κανόνες ασφαλείας στο εργαστήριο ξυλουργικής.</p> <p>Φροντίζει για την ατομική του υγιεινή και φροντίδα καθώς και για τη φροντίδα της τάξης.</p> <p>Οργανώνει και τακτοποιεί τα εργαλεία στο εργαστήριο της ξυλουργικής.</p>
4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	
α.	Ελεύθερος χρόνος
	<p>Εργάζεται ομαδικά, ώστε να συγκεντρώσει εικόνες που απεικονίζουν ξυλουργικές εργασίες.</p> <p>Μαθαίνει μέσα από τους ήρωες του Disney να διακρίνει τα συναισθήματα.</p> <p>Χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες για να επισκεφθεί εικονικά ένα μουσείο (Google Art Project). Περιγράφει τι του έκανε εντύπωση και μαθαίνει να παρουσιάζει τις πληροφορίες από ένα έργο της επιλογής του.</p> <p>Κατασκευάζει με τους συμμαθητές του το δικό τους επιτραπέζιο παιχνίδι, όπου συγγράφουν και ενημερωτικό δελτίο με τους κανόνες του παιχνιδιού.</p> <p>Επιλέγει μουσικά κομμάτια ή τραγουδιστές της αρεσκείας του και μεταφέρει στοιχεία από την μουσική που του άρεσε.</p>

Παρακολουθεί έναν αθλητικό αγώνα και μεταφέρει πληροφορίες ονομαστικά από τα δρώμενα του αγώνα και τα συναισθήματα που βιώνει.
--

5.ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

α. Προεπαγγελματικές δεξιότητες

<p>Φροντίζει να συλλέξει όλα τα απαραίτητα αναλώσιμα υλικά για να υλοποιήσει την εργασία – κατασκευή που έχει σχεδιάσει. Μαθαίνει να τηρεί κανόνες ασφαλείας κατά την εργασία του με επικίνδυνα εργαλεία και αιχμηρά αντικείμενα (ψαλίδι, κοπίδι, χάρακες, μεγάλα ψαλίδια) Γνωρίζει και δουλεύει κατασκευές με καινούργια υλικά όπως: ξύλο, γυαλί, φελιζόλ, πηλό, τέμπερες, διάφορα είδη χαρτιού. Μαθαίνει να αναζητά λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν κατά την εργασία του. Επισκέπτεται με το σχολείο διάφορες επιχειρήσεις της περιοχής (ξυλουργείο, ελαιουργείο).</p>
--

VIII. ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. ΥΛΙΚΑ:

- | | |
|-----|----------------------------|
| 1. | Εφημερίδες – Περιοδικά |
| 2. | Παιδικά Βιβλία |
| 3. | Αφίσες |
| 4. | Προγράμματα Κινηματογράφου |
| 5. | Κινηματογραφικές Ταινίες |
| 6. | Υπολογιστής |
| 7. | Ψαλίδι |
| 8. | Κόλλα |
| 9. | Παπουτσόκουτα |
| 10. | Χαρτόνια του Μέτρου |
| 11. | Ξύλα |
| 12. | Πηλός |
| 13. | Χαρτόνια όλων των ειδών |
| 14. | Φουσκωτό μεγάλο ζάρι |
| 15. | Πλαστικοποιητής |
| 16. | Χρωματιστά μολύβια |
| 17. | Κάρτες |

18.	Σταυρόλεξο
19.	Μουσική

ΙΧ. ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ - ΛΕΞΗ ΚΛΕΙΔΙ (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	
1.	Κείμενο
2.	Χαρά
3.	Φόβος
4.	Λύπη
5.	Θυμός
6.	Αγάπη
7.	Προφορικός λόγος
8.	Ανάγνωση
9.	Παραγωγή
10.	Σχεδιασμός
11.	Οργάνωση
12.	Κατασκευή
13.	Τηλέφωνο
14.	Γράμματα
15.	Φάσεις
16.	Επικοινωνία
17.	Κατανόηση
18.	Αλληλεπίδραση
19.	Συνεργασία
20.	Ομάδα
21.	Ακούω
22.	Μιλώ
23.	Ενημέρωση
24.	Παιχνίδι
25.	Λαβύρινθος
26.	Σταυρόλεξο

27.	Κάρτες
28.	Πίνακες ζωγραφικής
29.	Παραμύθια
30.	Χαρτί του μέτρου
31.	Ταινία
32.	Διάλογος
33.	Παίκτες
34.	Κατασκευάζω
35.	Μουσική
36.	Παίζω
37.	Υπολογιστής
38.	Μαγειρεύω
39.	Κατεβάζω
40.	Αναζητώ
41.	Μαθαίνω
42.	Ιστορία
43.	Συνθέτω
44.	Πες μου τι χρειάζεται

Μηνιαίο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής

α/α	Περιγραφή ετήσιου στόχου	Μήνας πραγματοποίησης	Περιοχή Υποστήριξης
1	Ο μαθητής μαθαίνει για την έννοια και τη δυναμική της ομάδας.	Νοέμβριος 2013	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Ανάγνωση-Κατανόηση, Προφορικός λόγος
2	Ο μαθητής μαθαίνει τα συναισθήματα.	Δεκέμβριος 2013	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Ανάγνωση-Κατανόηση Προφορικός λόγος
3	Ο μαθητής συμμετέχει σε δραστηριότητες για την ελιά και μαθαίνει να προφυλάσσεται από κινδύνους.	Ιανουάριος 2014	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Ανάγνωση-Κατανόηση, Προφορικός λόγος
4	Ο μαθητής μαθαίνει να λέει, να δείχνει, να αναγνωρίζει, να ζωγραφίζει τους φόβους του και να ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει.	Φεβρουάριος 2014	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Ανάγνωση-Κατανόηση, Προφορικός λόγος

5	Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από δραστηριότητες να αναγνωρίζει τα συναισθήματα.	Μάρτιος 2014	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Προφορικός λόγος
6	Ο μαθητής μαθαίνει να αποδέχεται την αποτυχία του στο εργαστήριο της ξυλουργικής χωρίς να φοβάται το λάθος.	Απρίλιος 2014	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα Προφορικός λόγος.
7	Ο μαθητής μαθαίνει να ζητάει βοήθεια από τους άλλους στο εργαστήριο ξυλουργικής.	Μάιος 2014	Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Κοινωνική συμπεριφορά, Προφορικός λόγος.

Εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων (βραχυπρόθεσμοι στόχοι) ειδικής αγωγής

Σκοπός ΠΑ (εκπαιδευτική / κοινωνική ένταξη, οικογένεια, σχολείο, εργασία κ.ά): εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ο μαθητής να λέει, να δείχνει, να αναγνωρίζει, να ζωγραφίζει τους φόβους του και να ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει

ΠΑΠΕΑ: Προαγωγή του προφορικού λόγου- Να εκφράζει τα συναισθήματά του

ΔΕΠΠΣ: Γλώσσα, Μουσική, Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή Περιβάλλον

ΑΠΣ: Προφύλαξη από ατυχήματα στο εργαστήριο ξυλουργικής

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ: ΔΕΥΤΕΡΑ 3/2 – ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 7/2 2014

α/α	ΗΜΕΡΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1	ΔΕΥΤΕΡΑ 3-2-2014	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει.	1. Δίνω στον μαθητή σε πλαστικοποιημένο χαρτί Α4 το παραμύθι « Η Κοκκίνοσκουφίτσα» και του ζητώ να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
			2. Δίνω στον μαθητή μια φωτοτυπία με σκοπό να σχηματίσει την ακροστιχίδα του φόβου μέσα από ένα σταυρόλεξο.
			3. Δίνω στον μαθητή μια φωτοτυπία όπου ο μαθητής καλείται να κυκλώσει τις φοβισμένες φατσούλες.
4	ΠΕΜΠΤΗ 6-2-2014	Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει.	1. Δίνω στον μαθητή το παραμύθι « Η Πεντάμορφη και το Τέρας» και του ζητώ, αφού το διαβάσει, να απαντήσει στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
			2. Δίνω στον μαθητή ένα φύλλο εργασίας και του ζητώ με τη βοήθεια οπτικού υλικού να περιγράψει συνηθισμένους φόβους των παιδιών. Στο τέλος του ζητώ να ζωγραφίσει έναν δικό του φόβο.
			3. Απαγγέλλω ρυθμικά στον μαθητή έναν γλωσσοδέτη του Ε. Τριβιζά και του ζητώ να με ακολουθεί χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια του στα γόνατά του.

Η παρέμβαση – ΠΗΠΑ

Η πρακτική άσκηση που υλοποιήθηκε στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά διάρκεσε από τον Νοέμβριο του 2013 ως τον Απρίλιο του 2014. Σχεδιάστηκαν 29 Πρωτόκολλα Ημερήσιας πρακτικής άσκησης και 5 πρωτόκολλα πειράματος. Όλο αυτό το διάστημα σχεδιάζονταν στόχοι με βάση την αρχική υπόθεση με στόχο την ένταξη του μαθητή. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες από όλα τα εργαστήρια (Ξυλογλυπτικής- Αυτόνομης Διαβίωσης-Μαγειρικής- Ζαχαροπλαστικής και Φυτικής Παραγωγής). Τα παιδιά με σύνδρομο Down με τα προβλήματα λόγου που παρουσιάζουν, δυσκολεύουν την επικοινωνία τους μέσα στην ομάδα και πολλές φορές αποφεύγουν τους συνομηλίκους τους. Ενώ συμμετέχουν με επιτυχία σε παιχνίδια, δυσκολεύονται όταν πρόκειται για δραστηριότητες της πραγματικής ζωής. Για παράδειγμα, όταν παίζουν τον εφημεριδοπώλη δεν μπορούν να προχωρήσουν σε πραγματική αγοραπωλησία λόγω της δυσκολίας τους στην κατανόηση των αριθμητικών εννοιών. Δυσκολεύονται να εξοικειωθούν σε προγράμματα αλλά, όταν τα καταφέρνουν, τους αρέσει να ακολουθούν ρουτίνες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες. Δεν ανεξαρτητοποιούνται εύκολα και χρειάζονται ενθάρρυνση για να αναλάβουν ευθύνες.

Παρέμβαση για την υποστήριξη των συναισθηματικών δυσκολιών

Μετά από συστηματική παρατήρηση του μαθητή μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και σε δραστηριότητες μέσα στην πόλη, προχωρήσαμε στη δόμηση ενός σχεδίου για την υποστήριξη των συναισθηματικών του δυσκολιών του. Για τον σχεδιασμό αυτής της διδακτικής παρέμβασης λάβαμε υπόψη μας ότι ο μαθητής είναι ένα παιδί με βαριά νοητική καθυστέρηση. Το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος στηρίζεται στα δυνατά και στα αδύναμα στοιχεία του μαθητή. Με βάση τα παραπάνω αλλά και τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ ΕΕΕΕΚ ο διδακτικός μας στόχος προέρχεται από την Ετοιμότητα και είναι: **«Ο μαθητής λέει, δείχνει, αναγνωρίζει, ζωγραφίζει τους φόβους του και ζητά βοήθεια για να τους αντιμετωπίσει».**

Από την Ετοιμότητα επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την προαγωγή του προφορικού λόγου του μαθητή. Συγκεκριμένα δώσαμε έμφαση στην έκφραση των συναισθημάτων του. Στη συμπεριφορά του μαθητή αρκετές φορές παρατηρούνται ανασταλτικοί παράγοντες, όπως φοβίες, άγχος, αδυναμία να δεχτεί μια ήττα, μετάθεση προβλημάτων, αδυναμία κατανόησης του άλλου και αποδοχής του. Χρησιμοποιήθηκαν και οι τρεις τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης ενός παιδιού στον λόγο: ο

αυθόρμητος λόγος, ο μιμητικός λόγος και ο λόγος που εκμαιεύεται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:259).

Η βραχυπρόθεσμη αυτή παρέμβαση διήρκεσε από τις 3-2-2014 έως τις 20-2-2014 και ολοκληρώθηκε σε έξι (6) παρεμβάσεις. Στην παρέμβαση αυτή συμμετείχαν και οι συμμαθητές του, γιατί δεν αρέσει στον μαθητή να απομακρύνεται από την τάξη. Οι παρεμβάσεις αυτές ήταν σύμφωνες με το ετήσιο, το μηνιαίο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Η διάρκειά τους ήταν τριάντα πέντε (35) λεπτά σε κάθε διδακτική παρέμβαση.

Ο διδακτικός στόχος τεμαχίζεται με ιεραρχική σειρά σε μικρά κομμάτια – βήματα (task analysis) (Χρηστάκης, 2013). Η κάθε δεξιότητα που εμπεριέχεται στον διδακτικό στόχο διδάσκεται ξεχωριστά αποτελώντας έτσι ένα βήμα. Προχωρώντας βήμα προς βήμα από τα εύκολα στα δυσκολότερα επιθυμούμε να φτάσουμε στην επίτευξη του στόχου που θέσαμε.

Η διδασκαλία χτίζεται με γνώμονα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ώστε να εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του αρχικά στις εξατομικευμένες διδακτικές δραστηριότητες και μετέπειτα στις συλλογικές εργασίες. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι θα συνεισφέρει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, φιλίας και ασφάλειας στην τάξη.

Η παροχή ευκαιριών για επικοινωνία και συνεργασία θα καλλιεργήσουν το συναίσθημα της ατομικής αξίας και θα αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Μέσα από τον διάλογο θα επιτευχθεί η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του. Τα θέματα ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του για να περάσουν σε εκείνα που ο ίδιος επισημαίνει και τελικά σε εκείνα που συζητούνται και αναπτύσσονται στην τάξη και εκτός τάξης από τους συνομηλίκους του. Ιδιαίτερα θετικά για την προώθηση του διαλόγου λειτουργούν οι εικόνες, οι φωτογραφίες και η χρήση του υπολογιστή (Owens, 2010).

Για την ενδυνάμωση της προσοχής και της συγκέντρωσης επινοήσαμε ενδιαφέρουσες και ευχάριστες δραστηριότητες οι οποίες συνέβαλαν και στην καλή συναισθηματική κατάσταση του μαθητή (Barisone, 2013).

Στις διδακτικές παρεμβάσεις διαβάσαμε και πολλά παραμύθια. Αυτό έγινε, γιατί πολλές μελέτες έχουν καταλήξει ότι στα παραμύθια εμπεριέχονται πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

τα παιδιά τόσο στον εξωτερικό τους κόσμο (με τους φίλους τους, με τα παιδιά που παίζουν, με το σχολείο) όσο και στον εσωτερικό τους (ανάγκες, ανησυχίες, φόβοι). Η ελπίδα που δίνουν τα παραμύθια ότι υπάρχει διέξοδος σε όλα αυτά βοηθά τα παιδιά να αντεπεξέλθουν στους φόβους και τις αγωνίες και τους προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπισή τους.

3/2/2014

Στον μαθητή έδωσα το παραμύθι της «Κοκκινοσκουφίτσας» διαμορφωμένο και ενισχυμένο με εικόνες. Ο μαθητής έδειξε ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα με τα παραμύθια και με εξέπληξε. Πρόσεξε ότι το κείμενο ήταν σύντομο, περιεκτικό και με αρκετές εικόνες. Τα γράμματα ήταν μεγάλα για να τον διευκολύνω στην ανάγνωση (Martin et al., 2009). Αρχικά παρουσίασε ένα μικρό πρόβλημα στον προσανατολισμό, το οποίο το λύσαμε με έναν χάρακα. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής τον ενθουσίασαν. Του έλεγα συνεχώς ότι δε γνωρίζω τις απαντήσεις και αυτός απαντούσε: «Μα καλά, τίποτα δεν καταλαβαίνεις; Αυτή είναι η σωστή απάντηση». Στο τέλος μου ζήτησε τα παραμύθια για να τα διαβάσει στο μικρό ανιψάκι του. Ο μαθητής είναι συνεργάσιμος και αυτό βοηθά στη διδακτική παρέμβαση. Επέλεξα διάφορες δραστηριότητες, για να μη βαρεθεί. Αυτό που πρόσεξα στην πρώτη διδακτική παρέμβαση είναι ότι, ενώ ο μαθητής συμπλήρωσε πολύ εύκολα την ακροστιχίδα του φόβου, δεν κατάφερε να διαβάσει τη λέξη κάθετα παρά μόνο οριζόντια. Επίσης, παρατήρησα ότι το γράμμα «P» το έγραψε με τον λατινικό χαρακτήρα «R». Έγραψε BARELI. Το «Y» το μπέρδεψε με το «Ψ». Έγραψε ΣΚΨΛΟΣ (Kay-Raining Bird & Chapman, 2011).

6/2/2014

Διαβάσαμε το παραμύθι «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» και στη συνέχεια απαντήσαμε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Δε φάνηκε να δυσκολεύεται ή να δυσανασχετεί καθώς και αυτό το είχα διαμορφώσει ώστε να είναι μικρό σε έκταση και με αρκετές φωτογραφίες ως ενισχυτές. Στη συνέχεια έδωσα μια φωτοτυπία στον μαθητή με διάφορους φόβους των παιδιών και του ζήτησα να μου τους περιγράψει. Πραγματικά, κοίταξε τη φωτοτυπία και δείχνοντάς μου κάθε εικόνα ξεχωριστά μου περιέγραψε τους φόβους των παιδιών. Κατόπιν του ζήτησα να μου ζωγραφίσει έναν δικό του φόβο. Ζωγράφησε μια αλεπού. Τον ρώτησα γιατί τη φοβάται και μου απάντησε: «Η αλεπού μπήκε στο κοτέτσι και έφαγε τις κότες της γιαγιάς μου». Προσπάθησα να του εξηγήσω ότι ο ίδιος δεν κινδύνευσε ούτε βέβαια και η γιαγιά του, γιατί η αλεπού φοβάται τον άνθρωπο. Αυτό που μου έκανε εντύπωση στη ζωγραφιά του ήταν ότι η αλεπού είχε τρία (3) πόδια, κάτι που σημαίνει ότι ο

μαθητής δυσκολεύεται στη σωματογνωσία. Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να διασκεδάσουμε τους φόβους μας με έναν γλωσσοδέτη. Σκοπός μου ήταν να βελτιωθεί ο μαθητής, να εμπλουτίσει τον προφορικό του λόγο και να αποκτήσει φωνολογική επίγνωση του "φ". Για τη δραστηριότητα αυτή χρησιμοποίησα και ένα πλαστικό φιδάκι, αφού πρώτα ενημερώθηκα από τους μαθητές ότι δε φοβούνται.

Αρχικά απήγγειλα στα παιδιά τον ακόλουθο γλωσσοδέτη του Ε. Τριβιζά (Τριβιζάς, 2000) και τους ζήτησα να τον επαναλάβουν χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια τους στα γόνατά τους. Ταυτόχρονα με αυτή τη δραστηριότητα επεδίωξα να δοκιμάσω τη μνήμη του μαθητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006:260).



Ένα φίδι

Μα ποιο φίδι;

Ένα φοβητσιάρικο φίδι

Που ρουφάει καυτό φιδέ!

Τι φοράει στον λαιμό του το φίδι;

Παπιγιόν, γραβάτα ή φιογκάκι;

Όταν βραδιάζει, τι κοιτάει το φίδι;

Τα σύννεφα, τον ήλιο ή το φεγγάρι;

Τι έγινε το φίδι, όταν του πέσανε τα δόντια;

Ασχημούλικο, φαφούτικο ή χαριτωμένο;

Τι κάνει το φίδι, όταν φυσάει τον φιδέ του;

Φου φου φου, χου χου χου ή μπουμ που μπου!!!

Στη συνέχεια συζητάμε για το τι αισθάνεται το φίδι (φόβο) και επαναλαμβάνουμε άλλη μια φορά τον γλωσσοδέτη προσθέτοντας το επίθετο (φοβισιάρικο) μπροστά ή πίσω από το ουσιαστικό φίδι, όποτε το ακούμε στον γλωσσοδέτη. Ο Γ. παρόλο που είπε τον γλωσσοδέτη, δεν μπόρεσε να συγχρονιστεί στον ρυθμό. Στο τέλος επιβράβευσα όλα τα παιδιά αλλά και καθένα ξεχωριστά λέγοντάς τους: «Μπράβο! Τα καταφέρατε περίφημα. Μπράβο Γιάννη! Δε φοβήθηκες το φίδι» (Alton, 1998).

Στον παιδαγωγικό αναστοχασμό που έκανα ο μαθητής δε φάνηκε να δυσανασχετεί με τις δραστηριότητες. Απεναντίας το διασκέδασε με τους συμμαθητές του. Μπόρεσε να περιγράψει σύντομα τι φοβούνται τα παιδιά στη φωτοτυπία που του έδωσα. Ο δικός του φόβος είναι η αλεπού, την οποία τη ζωγράφισε με τρία (3) πόδια. Στο παιχνίδι με το φίδι γέλασε πολύ. Δεν μπόρεσε να συγχρονιστεί στον ρυθμό.

10/2/2014

Έδωσα στον μαθητή το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια» και στη συνέχεια του ζήτησα να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για να δω αν ο μαθητής είναι σε θέση να αντιληφθεί τον φόβο και να ζητήσει βοήθεια.

Ύστερα ζωγραφίσαμε σε χαρτί του μέτρου ένα δέντρο με κλαδιά, αλλά χωρίς φύλλα και το στερεώσαμε σε έναν τοίχο της τάξης. Στη συνέχεια τα παιδιά έκοψαν φύλλα από χαρτόνι κανσόν και έγραψαν σε κάθε φύλλο έναν φόβο τους. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε κολλώντας οι μαθητές τα φύλλα πάνω στα κλαδιά του δέντρου. Ο Γ. έγραψε πάλι «αλεπού» και πρόσθεσε και τη λέξη «λύκο». Η μαθησιακή μου επιδίωξη ήταν μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας και έκφρασης.

Στη συνέχεια ενθάρρυνα τα παιδιά να εκφράσουν εικαστικά τις εμπειρίες τους. Τους μοίρασα μισό φύλλο χαρτί Α4 και τους πρότεινα να ζωγραφίσουν καθένας τους έναν προσωπικό του φόβο. Όταν όλα τα παιδιά ολοκλήρωσαν τη ζωγραφιά τους, τούς ζήτησα να τη διπλώσουν στη μέση και να τη ρίξουν σε ένα καπέλο. Στη συνέχεια ανακάτεψαν καλά τα διπλωμένα χαρτιά και κάθε παιδί πήρε από ένα. Το ξεδίπλωσε και προσπάθησε να ερμηνεύσει τι φοβάται το πρόσωπο που έφτιαξε τη ζωγραφιά. Αφού συζητήθηκαν όλες οι ζωγραφιές καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν φόβοι κοινοί αλλά και διαφορετικοί για κάποιους από εμάς, όμως όποιους φόβους κι αν έχουμε δεν πρέπει να ντρεπόμαστε να τους εκφράσουμε. Ο μαθητής αυτή τη φορά ζωγράφισε έναν λύκο και μια

αλεπού. Ο λύκος εμφανιζόταν με τρία (3) πόδια και στη γραφή της λέξης απουσίαζε το τελικό σίγμα (ς). Την αλεπού την είχε φτιάξει με δύο (2) πόδια.

Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης του έδωσα μια φωτοτυπία που περιείχε μια παροιμία για τον φόβο. Η παροιμία ήταν: «Όταν λείπει η γάτα, χορεύουν τα ποντίκια». Ζητήθηκε από τον μαθητή να συμπληρώσει την παροιμία με τη βοήθεια οπτικού υλικού. Τα κατάφερε με μεγάλη ευκολία. Του ζήτησα να την ερμηνεύσει και δεν απάντησε. Τότε, λοιπόν, του είπα: «Γ., όταν η μαμά λείπει από το σπίτι, τι κάνετε με τον αδερφό σου τον Σ.;». Τότε ο μαθητής απάντησε: «Κάνουμε ό,τι θέλουμε». Του απάντησα ότι αυτό είναι και το νόημα της παροιμίας και αυτός γέλασε.

Η παρέμβαση αυτή ενθουσίασε τον μαθητή. Η εναλλαγή των δραστηριοτήτων και η διαθεματικότητα τον κράτησαν σε εγρήγορση. Δε δίστασε να εκφράσει τους φόβους του και να συζητήσει και με τα άλλα μέλη της ομάδας. Κατάλαβε ότι ο φόβος διακατέχει και τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο φόβος αυτός μπορεί είναι ίδιος με τον δικό μας ή και διαφορετικός. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνόησε τον διάλογο, τη συνεργασία και ενεργοποίησε τον μαθητή για διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης μέσα από τις δραστηριότητες που κάναμε.

13/2/2014

Διαβάσαμε το παραμύθι «Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια». Ενθουσιάστηκε. Απάντησε πάλι σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικές με την αιτιολογία, την κατανόηση και τη διαχείριση του φόβου.

Κατόπιν έδωσα μια φωτοτυπία στον μαθητή με τέσσερις (4) εικόνες και του ζήτησα να τις τοποθετήσει σε σωστή χρονολογική σειρά και στη συνέχεια να μου αφηγηθεί την ιστορία. Μπερδεύτηκε. Όταν κάποιος συμμαθητής του τού είπε ότι είχε κάνει λάθος εκνευρίστηκε. Δεν τον διόρθωσα. Του ζήτησα να αφηγηθεί την ιστορία με την αρίθμηση που είχε κάνει ο ίδιος. Στο τέλος του έδωσα μια φωτοτυπία με έναν λαβύρινθο ζητώντας του να βρούμε τη σωστή διαδρομή. Αρχικά δεν κατάλαβε. Τον βοήθησα να καταλάβει τη λογική αυτής της άσκησης δείχνοντάς του τα εμπόδια. Στο τέλος τα κατάφερε.

Στη συνέχεια με τη συνοδεία μουσικής (Ε. Καραϊνδρου, Η αιωνιότητα και μια μέρα, «By the sea») προβάλλω βίντεο με έναν έναστρο ουρανό (Β. Βαν Γκογκ, Έναστρο νύχτα) και κάθε παιδί

«παίρνει» στα χέρια του ένα αστέρι και με κλειστά μάτια σκέφτεται ένα αγαπημένο του πρόσωπο. Με αυτή τη δραστηριότητα ο μαθητής μαθαίνει να εκφράζεται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση.

Ο μαθητής φάνηκε ενθουσιασμένος καθώς ασχολείται και ο ίδιος με τη μουσική. Το αστεράκι το είχε φτιάξει ο ίδιος στο εργαστήριο ξυλουργικής.

17/2/2014

Διαβάσαμε το παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια». Ο μαθητής δεν είχε ακούσει ή διαβάσει ποτέ αυτό το παραμύθι. Παραξελεύτηκε με την καλή εκδοχή παρουσίασης του λύκου.

Στη συνέχεια έδωσα μια φωτοτυπία στον μαθητή ζητώντας του να μου απαντήσει θετικά ή αρνητικά στις προτάσεις που του έδωσα. Η άσκηση αναφερόταν στη διαχείριση του φόβου. Όταν έβλεπα ότι δυσανασχετεί, τον βοηθούσα.

Στη συνέχεια όλοι μαζί κατασκευάσαμε την ασπίδα της τάξης μας, όπου πάνω κολλήσαμε όλα αυτά που μας βοηθούν για να ξεπεράσουμε τους φόβους μας. Ο μαθητής ευχαριστήθηκε πολύ με αυτή τη δραστηριότητα. Την ασπίδα μας τη δείξαμε μάλιστα και στη διευθύντρια του σχολείου, η οποία έδειξε και ενθουσιασμένη. Έγινε το έμβλημα της τάξης.

20/2/2014

Αρχικά με τη βοήθεια του υπολογιστή προβάλλω στους μαθητές ένα βίντεο με τους πιο συνηθισμένους φόβους των παιδιών θέλοντας να τονίσω στον μαθητή ότι είναι φυσιολογικό να φοβόμαστε αλλά και να ζητάμε βοήθεια. Αφηγούμαι στους μαθητές το παραμύθι των McGee, M., Macnaughton, T., «Όταν οι άγγελοι αγρυπνούν» και συζητάμε το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια προτείνω στους μαθητές να φτιάξουμε όλοι μαζί τον άγγελο της τάξης μας, τον οποίο τοποθετούμε σε ένα σημείο της τάξης για μας βοηθά να αντιμετωπίσουμε τις ανησυχίες και τους φόβους μας.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ο μαθητής ενθαρρύνεται να ακούει και να κατανοεί μια διήγηση και να συμμετέχει σε συζήτηση χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία.

Κατόπιν διασκεδάζουμε τους φόβους μας φτιάχνοντας στην κουζίνα ένα αλμυρό σνακ, τα αραχνοκρακεράκια.

Στο τέλος πετάξαμε τον χαρταετό μας διώχνοντας με αυτόν τον τρόπο και τους φόβους μας.

Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Α/Α	ΒΗΜΑΤΑ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Ημερομηνία διδασκαλίας	Παιδαγωγικό Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εμπέδωση της διδασκαλίας	Γενίκευση και έλεγχος αυτονομίας (μβ, χβ, μμβ)	Ημερομηνία ελέγχου
1 ^ο Βήμα	Ο μαθητής ενθαρρύνεται να διαβάσει ένα παραμύθι και να απαντήσει σε ερωτήσεις επιλογής.	3/2/2014		3/2/2014		Χβ	3/2/2014
1.1.1. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή σε χαρτί Α4 το παραμύθι της «Κοκκινοσκουφίτσα» σε ευσύνοπτο και ευανάγνωστο κείμενο. Του ζητώ να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης.	3/2/2014		Χβ	3/2/2014
1.1.2. Δραστηριότητα			Με τη βοήθεια οπτικού υλικού ο μαθητής σχηματίζει την ακροστιχίδα του φόβου.	3/2/2014		Χβ	3/2/2014

1.1.3. Δραστηριότητα			Με τη βοήθεια οπτικού υλικού ο μαθητής εντοπίζει φοβισμένες φατσούλες.	3/2/2014		Xβ	3/2/2014
1.2. Παιδαγωγικό υλικό					Χαρτί A4, πλαστικοποιητής, χάρακας, μολύβι φωτοτυπία, βιβλίο.		
2 ^ο Βήμα	Ο μαθητής ενθαρρύνεται να διαβάσει ένα παραμύθι και να απαντήσει σε ερωτήσεις επιλογής.	6/2/2014				Xβ	6/2/2014
2.1.1. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή σε χαρτί A4 το παραμύθι « Η Πεντάμορφη και το Τέρας» σε ευσύνοπτο και ευανάγνωστο κείμενο. Του ζητώ να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης.	6/2/2014		Xβ	6/2/2014

2.1.2. Δραστηριότητα			Με τη βοήθεια οπτικού υλικού ο μαθητής καλείται να μιλήσει για τους συνηθισμένους φόβους των παιδιών. Στη συνέχεια του ζητώ να ζωγραφίσει έναν δικό του φόβο.			Xβ	6/2/2014
2.1.3. Δραστηριότητα			Απαγγέλλω στον μαθητή έναν γλωσσοδέτη του Τριβιζά και του ζητώ να τον επαναλάβει χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια του στα γόνατά του.	6/2/2014		Xβ	6/2/2014
2.2. Παιδαγωγικό υλικό					Χαρτί Α4, πλαστικοποιητής, χάρακας, μολύβι, φωτοτυπία, μαρκαδόροι, βιβλίο		
3 ^ο Βήμα	Ο μαθητής ενθαρρύνεται να διαβάσει ένα παραμύθι και να απαντήσει σε	10/2/2014				Xβ	10/2/2014

	ερωτήσεις επιλογής.						
3.1.1. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή σε χαρτί Α4 το παραμύθι « Τα τρία γουρουνάκια» σε ευσύνοπτο και ευανάγνωστο κείμενο. Του ζητώ να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης.				
3.1.2. Δραστηριότητα			Ζωγραφίζω σε χαρτί του μέτρου ένα δέντρο με κλαδιά, αλλά χωρίς φύλλα, και το στερεώνω σε έναν τοίχο της τάξης. Στη συνέχεια ο μαθητής κόβει φύλλα από χαρτόνι κανσόν και γράφει πάνω τους έναν φόβο.	10/2/2014		Μβ	10/2/2014
3.1.3. Δραστηριότητα			Ζητώ από τον μαθητή να συμπληρώσει μια παροιμία με τη βοήθεια οπτικού	10/2/2014		Χβ	10/2/2014

			υλικού.				
3.1..4 Δραστηριότητα			Ο μαθητής εκφράζει εικαστικά τις εμπειρίες του μέσα σε ένα καπέλο.	10/2/2014		Xβ	10/2/2014
3.2. Παιδαγωγικό υλικό					Χαρτί του μέτρου, χαρτόνι κανσόν, ψαλίδι, κόλλα, χρωματιστά μολύβια, φωτοτυπία, καπέλο, χαρτί Α4, πλαστικοποιητής, μολύβι		
4 ^ο Βήμα	Ο μαθητής ενθαρρύνεται να διαβάσει ένα παραμύθι και να απαντήσει σε ερωτήσεις επιλογής.	13/2/2014				Xβ	13/2/2014

4.1.1. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή σε χαρτί Α4 το παραμύθι « Ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια» σε ευσύνοπτο και ευανάγνωστο κείμενο. Του ζητώ να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης.			Χβ	13/2/2014
4.1.2. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή μια ιστορία και του ζητώ να βάλει τις εικόνες στη σειρά και να μου τη διηγηθεί.	13/2/2014		Μβ	13/2/2014
4.1.3. Δραστηριότητα			Παιχνίδι»Φόβος ή θάρρος».	13/2/2014		Μβ	13/2/2014
4.1.4. Δραστηριότητα			Με τη συνοδεία μουσικής προβάλλω σλάιτς με έναν έναστρο ουρανό και ο μαθητής « παίρνει» στα χέρια του ένα αστέρι. Με κλειστά μάτια σκέφτεται ένα αγαπημένο του πρόσωπο και του το χαρίζει.	13/2/2014		Χβ	13/2/2014

4.2. Παιδαγωγικό υλικό					Χαρτί A4, πλαστικοποιητής, χάρακας, μολύβι, φωτοτυπία, αστεράκι, μουσική, υπολογιστής		
5 ^ο Βήμα	Ο μαθητής ενθαρρύνεται να διαβάσει ένα παραμύθι και να απαντήσει σε ερωτήσεις επιλογής.	17/2/2014				Xβ	17/2/2014
5.1.1. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή σε χαρτί A4 το παραμύθι « Τα τρία μικρά λυκάκια» σε ευσύνοπτο και ευανάγνωστο κείμενο. Του ζητώ να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης.	17/2/2014		Xβ	17/2/2014
5.1.2. Δραστηριότητα			Δίνω στον μαθητή μια φωτοτυπία που αναφέρεται στο πώς αντιμετωπίζουμε τους φόβους μας.	17/2/2014		Xβ	17/2/2014

5.1.3. Δραστηριότητα			Φτιάχνουμε την ασπίδα της τάξης μας.				
5.2. Παιδαγωγικό υλικό					Χαρτί Α4, πλαστικοποιητής, χάρακας, μολύβι, χαρτί του μέτρου, φωτοτυπία, χρωματιστά χαρτόνια, κόλλα, ψαλίδι		
6 ^ο Βήμα	Ο μαθητής μαθαίνει να αντιμετωπίζει τους φόβους του και να ζητά βοήθεια.	20/2/2014				Μβ	20/2/2014
6.1.1. Δραστηριότητα			Προβάλλω με τη βοήθεια του υπολογιστή ένα ppt, όπου εκφράζονται εικαστικά οι ανησυχίες των παιδιών.				

6.1.2. Δραστηριότητα			Αφηγούμαι στον μαθητή το παραμύθι των McGee, M., Macnaughton, T. «Όταν οι άγγελοι αγρυπνούν» και συζητάμε το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια φτιάχνουμε τον άγγελο της τάξης μας.	20/2/2014		Μβ	20/2/2014
6.1.3. Δραστηριότητα			Διασκεδάζουμε τους φόβους μας φτιάχνοντας αραχνοκρακεράκια.	20/2/2014		Χβ	20/2/2014
6.1.3. Δραστηριότητα			Σε έναν χαρταετό ο μαθητής γράφει έναν φόβο του και τον πετά ψηλά στον ουρανό.	20/2/2014		Μβ	20/2/2014
6.2. Παιδαγωγικό υλικό						Παραμύθι, αγγελάκι, μουσική, υπολογιστής, κράκερ, τυρί κρέμα, μπατονέτες, σταφίδες χαρταετός.	20/2/2014

Συνεντεύξεις

Επίσης έγινε συνέντευξη με 10 ενήλικες οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων και οι γονείς. Στην παρούσα εργασία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη, καθώς ευνοεί τη συγκέντρωση πιο αντικειμενικών δεδομένων με ερωτήσεις που έχουν μια καθορισμένη μορφή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε φόβους των παιδιών. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι όλα τα υποκείμενα επιβεβαιώνουν την υπόθεση του ερωτηματολογίου και υποστηρίζουν ότι πιστεύουν ότι οι μαθητές φοβούνται διάφορες καταστάσεις και συμβάντα στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά, χωρίς όμως να προσδιορίζουν τον λόγο ή τους λόγους.

3.9 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 θέλουν να συμμετάσχουν ή όχι. Στην περίπτωση που 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 μη δημοσιοποιούνται, να υπάρχει ανωνυμία και εχεμύθεια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Α Π Ο Τ Ε Λ Ε Σ Μ Α Τ Α

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Τα συμπεράσματα θα παρατεθούν μετά την καταγραφή από τη συστηματική παρατήρηση η οποία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις(1^η-αρχική, 2^η-ενδιάμεση, 3^η τελική) και αναλύει τη γραμμή βάσης μαθησιακών δυσκολιών από την παρατήρηση της ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών. Θα σταθούμε στην 3^η παρατήρηση, όπου έγινε και η διδακτική παρέμβαση, για να εξετάσουμε την πρόοδο ή μη του μαθητή.

Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας

Στην περιοχή του προφορικού λόγου ο μαθητής βελτιώθηκε τόσο στη συμμετοχή στον διάλογο όσο και στην έκφραση με σαφήνεια περίπου δύο εξάμηνα πάνω σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας παρουσίασε βελτίωση ενός εξαμήνου σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση. Στις νοητικές ικανότητες η ακουστική του μνήμη παρουσίασε βελτίωση δύο εξαμήνων σε σχέση με την πρώτη παρατήρηση Στη λογικομαθηματική σκέψη δεν παρατηρήθηκε κάποια πρόοδος. Στη συναισθηματική οργάνωση παρατηρήθηκε βελτίωση ενός εξαμήνου σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση.

Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Στη μαθησιακή ετοιμότητα και συγκεκριμένα στον προφορικό λόγο ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση δύο εξαμήνων σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση. Στην ψυχοκινητικότητα και στις νοητικές ικανότητες παρατηρήθηκε βελτίωση ενός εξαμήνου από την δεύτερη παρατήρηση.

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες βελτιώθηκε δύο εξάμηνα σε σχέση περίπου σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση.

Στις κοινωνικές δεξιότητες παρατηρήθηκε παρουσίασε βελτίωση στην αυτονομία και την κοινωνική συμπεριφορά δύο εξαμήνων σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση.

Στην προεπαγγελματική ετοιμότητα δεν παρατηρήθηκε καμία βελτίωση. Ο μαθητής βρίσκεται είκοσι οκτώ εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στις δεξιότητες της γλώσσας ο μαθητής παρουσίασε σε όλους τους τομείς μια βελτίωση δύο εξαμήνων σε σχέση με τη δεύτερη παρατήρηση.

Στη μαθησιακή ετοιμότητα ο μαθητής παρουσίασε μια βελτίωση ενός εξαμήνου σε όλους τους τομείς σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση.

Στις δεξιότητες των μαθηματικών ο μαθητής βελτιώθηκε στις πράξεις και την προπαίδια κατά δύο εξάμηνα σε σχέση με την ενδιάμεση παρατήρηση.

Ατυπη Παιδαγωγική Παρατήρηση και Αξιολόγηση

Μπλε γραμμή : Αρχική παρατήρηση (14/11/2013 έως 29/11/2013)

Μαύρη γραμμή : Ενδιάμεση παρατήρηση (02/12/2013 έως 09/01/2014)

Κόκκινη γραμμή : Τελική παρατήρηση (13/01/2014 έως 24/02/2014)

Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή.	Όνομα μαθητή: Γιάννης	Ημ. Γέννησης : 18/11/1991	Τομέας Ξυλουργικής	Εξάμηνο: Α΄	Ημερομηνία: 14/11/2013 έως 24/02/2014										
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.	Α)Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας			Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Τριαντάφυλλη Οικονομοπούλου		Ειδικότητα: Φιλολόγος									
Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικός λόγος															
Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.	(1) προφορικός λόγος		(2) ψυχοκινητικότητα			(3) νοητικές ικανότητες			(4) συναισθηματική οργάνωση						
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή - λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους

Διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση

Οι γλωσσικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και πρέπει να καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στα παιδιά με σύνδρομο Down. Τα αποτελέσματα αυτής της βραχυπρόθεσμης παρέμβασης είναι σημαντικά:

Ο μαθητής συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες χωρίς να εκφράζει δυσαρέσκεια. Η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στο ΕΕΕΕΚ αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να χειρίζεται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, υπεύθυνα και δημιουργικά τον προφορικό και γραπτό λόγο και στην ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας και συναισθηματικής ανάπτυξης με τελικό στόχο την κοινωνική προσαρμογή και την αυτονομία. Η παροχή ευκαιριών για επικοινωνία και συνεργασία καλλιέργησαν στον μαθητή το συναίσθημα της ατομικής αξίας και ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή του. Μέσα από τον διάλογο πετύχαμε τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Τα θέματα ξεκίνησαν από τα προσωπικά βιώματα, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του για να περάσουν σε εκείνα που ο ίδιος επισημαίνει και τελικά σε εκείνα που συζητούνται και αναπτύσσονται στην τάξη και εκτός τάξης από τους συνομηλίκους του (Roberts et al., 2007). Με την ενθάρρυνση βοηθήσαμε τον μαθητή να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να μπορέσει να εκφραστεί. Το διάβασμα των παραμυθιών τον βοήθησε στην ομιλία και τον λόγο. Το διάβασμα τον βοήθησε τόσο στην άρθρωση όσο και στην ανάπτυξη γλωσσικών μοτίβων που δεν περιλαμβάνονταν στο ρεπερτόριο του παιδιού (Ricci, 2011).

Ο μαθητής ανοίχτηκε και μίλησε για τους φόβους του και κατάλαβε ότι ο φόβος είναι ένα συναίσθημα που διακατέχει όλους τους ανθρώπους.

Κοινωνικές Ιστορίες

Μετά τις παρεμβάσεις ακολούθησαν πέντε συναντήσεις με τον μαθητή θέλοντας μέσα από το εκπαιδευτικό μας πείραμα να διαπιστώσουμε τη λειτουργικότητα ή μη του διδακτικού στόχου.

Τα αποτελέσματά του βραχυπρόθεσμου εκπαιδευτικού προγράμματος ελέγχονται με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών. Δόθηκαν πέντε κοινωνικές ιστορίες σε διαφορετικές μέρες

και εξετάσαμε την εμπέδωση του διδακτικού στόχου. Οι κοινωνικές ιστορίες σχετίζονταν με τον φόβο, είχαν μικρή έκταση και περιελάμβαναν διευκολυντές (εικόνες). Οι τίτλοι των κοινωνικών ιστοριών ήταν:

- Μη με αφήνεις (6-3-2014)
- Εφιάλτες (10-3-2014)
- Δε βλέπω τίποτα (13-3-2014)
- Τρομερός θόρυβος (17-3-2014)
- Τέρατα (20-3-2014)

Και οι πέντε κοινωνικές ιστορίες είχαν διάρκεια δεκαπέντε λεπτών. Το κείμενο δόθηκε σε πλαστικοποιημένο χαρτί Α4. Τα κείμενα είχαν και δύο ή τρεις διευκολυντές και ήταν μικρά σε έκταση με λέξεις του τύπου ΣΦ/ΣΦ. Ο μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Σε κάθε ερώτηση έπρεπε να επιλέξει τη σωστή απάντηση και με βέλκτρο έπρεπε να την κολλήσει δίπλα στην ερώτηση.

Διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό επιτυχίας στην 1η κοινωνική ιστορία ήταν 77%, 80% στην 2η κοινωνική ιστορία, 85% στην 3η κοινωνική ιστορία, 90% στην 4η κοινωνική ιστορία και 100% στην 5η κοινωνική ιστορία με ικανοποιητικό συνολικό ποσοστό επιτυχίας.

Ερωτηματολόγια

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 10 ενήλικες οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων στο ΕΕΕΚ Μυστρά και 4 γονείς.

Υπόθεση Εργασίας

Στη συνέχεια φαίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, ανά υπόθεση, το οποίο απαντήθηκε από τους ενήλικες οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και τους γονείς. Ως προς τη βασική μας υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και γονείς πιστεύουν ότι οι μαθητές φοβούνται στο ΕΕΕΚ Μυστρά.

Ειδικότερα τα αποτελέσματα ανά ερώτημα έχουν ως εξής:

ΕΛΑΧΙΣΤΑ (1)	ΛΙΓΟ (2)	ΜΕΤΡΙΑ (3)	ΠΟΛΥ (4)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (5)
-----------------	-------------	---------------	-------------	------------------

E1 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές φοβούνται το σκοτάδι από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά;

E1

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	2	20,0	20,0	20,0
	2	2	20,0	20,0	40,0
	3	3	30,0	30,0	70,0
	4	3	30,0	30,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E2 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές φοβούνται, όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν δημόσιες τουαλέτες (από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά);

E2

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	5	50,0	50,0	50,0
	3	2	20,0	20,0	70,0
	4	3	30,0	30,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E3 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά ανησυχούν, όταν πρόκειται να μην είναι με τους γονείς τους;

E3

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	1	10,0	10,0	10,0
	2	3	30,0	30,0	40,0
	3	4	40,0	40,0	80,0
	4	2	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E4 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται μήπως γίνουν «ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο;

E4

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	3	30,0	30,0	30,0
	3	2	20,0	20,0	50,0
	4	5	50,0	50,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E5 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές περνούν καλά με τα άλλα παιδιά (από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά);

E5

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	1	10,0	10,0	10,0
	3	5	50,0	50,0	60,0
	4	3	30,0	30,0	90,0
	5	1	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E6 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά δυσκολεύονται να φύγουν από το σπίτι για το σχολείο, επειδή αγχώνονται ή φοβούνται;

E6

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	2	20,0	20,0	20,0
	2	4	40,0	40,0	60,0
	3	1	10,0	10,0	70,0
	4	2	20,0	20,0	90,0
	5	1	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E7 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται κάπου ψηλά (από την εμπειρία σας);

E7

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	4	40,0	40,0	40,0
	3	5	50,0	50,0	90,0
	4	1	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E8 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται να πιάσουν και να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία στο εργαστήριο ξυλουργικής (από την εμπειρία σας);

E8

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	1	10,0	10,0	10,0
	2	1	10,0	10,0	20,0
	3	6	60,0	60,0	80,0
	4	2	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E9 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν πρόκειται να ταξιδέψουν με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο (από την εμπειρία σας);

E9

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	3	30,0	30,0	30,0
	2	6	60,0	60,0	90,0
	4	1	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E10 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε πολύ κόσμο όπως η λαϊκή αγορά, λεωφορεία...(από την εμπειρία σας);

E10

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	1	10,0	10,0	10,0
	2	2	20,0	20,0	30,0
	4	6	60,0	60,0	90,0
	5	1	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E11 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθουν πολύ φοβισμένοι;

E11

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	5	50,0	50,0	50,0
	4	5	50,0	50,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E12 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται τα έντομα ή τις αράχνες(από την εμπειρία σας);

E12

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	1	10,0	10,0	10,0
	3	2	20,0	20,0	30,0
	4	4	40,0	40,0	70,0
	5	3	30,0	30,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E13 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν πρόκειται να μιλήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους (από την εμπειρία σας);

E13

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	2	1	10,0	10,0	10,0
	3	7	70,0	70,0	80,0
	4	2	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	10	100,0	100,0	

E14 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται να πάνε στον γιατρό;

E14

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	1	10,0	10,0	10,0
	2	5	50,0	50,0	60,0
	3	1	10,0	10,0	70,0
	4	2	20,0	20,0	90,0

5	1	10,0	10,0	100,0
Σύνολο	10	100,0	100,0	

E15 Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται σε μικρά κλειστά μέρη όπως είναι οι αποθήκες (από την εμπειρία σας);

E15

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid 1	3	30,0	30,0	30,0
2	3	30,0	30,0	60,0
4	4	40,0	40,0	100,0
Σύνολο	10	100,0	100,0	

Κεφάλαιο 4

Συμπεράσματα

Όπως είδαμε στα όσα προηγήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής μου εξάσκησης στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά πραγματοποίησα το ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή, το οποίο είχε συγκεκριμένο μακροπρόθεσμο στόχο, προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες με σκοπό την ομαλή ένταξή του στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα. Ελέγχονται τα αποτελέσματά του με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών. Παράλληλα από τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προς τους

εκπαιδευτικούς και τους γονείς προέκυψε σε σχέση με την υπόθεση ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι μαθητές φοβούνται διάφορες καταστάσεις και συμβάντα στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά, χωρίς όμως να προσδιορίζουν τον λόγο ή τους λόγους.

Συμπερασματικά μπορούμε να σημειώσουμε ότι οι φοβίες έχουν βαθιές ρίζες, και χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι να παρουσιαστούν τα πρώτα συμπτώματα και πολύ αργότερα εμφανίζεται η ψυχοπαθολογία τους, με τις γνωστές ψυχοσωματικές διακυμάνσεις.

Ιδιαίτερα αξιόλογα θα μπορούσε να πει κανείς πως είναι τα συμπεράσματα που έφερε στο προσκήνιο η συγκεκριμένη έρευνα αναφορικά με τους φόβους των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά πιστεύουμε πως θα βοηθήσουν όλους όσους ασχολούνται με το ευαίσθητο, μα και συνάμα μαγικό, υπέροχο και περίπλοκο κόσμο των παιδιών. Και αυτό γιατί σωστή γνώση του κόσμου που κρύβουν μέσα τους τα παιδιά μπορεί να οδηγήσει στη σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Αυτά που έφερε στο φως η έρευνα υπήρξαν σημαντικά και αξιόλογα. Πρόκειται για ψυχολογικά ευρήματα, ικανά να φωτίσουν το μεγάλο αυτό κεφάλαιο της συναισθηματικής ζωής των παιδιών. Οι μαρτυρίες των ερωτηθέντων παιδιών μας οδηγούν σε πολλά και χρήσιμα συμπεράσματα.

Είδαμε τις κατηγορίες, τις εκδηλώσεις, τις διάρκειες και τους τρόπους αντιμετώπισης των φόβων και θα επιχειρήσουμε μια ερμηνεία τους, λαμβάνοντας υπόψη μας τα σύγχρονα ψυχολογικά δεδομένα. Οι συζητήσεις μας θα λάβουν επίσης σοβαρά υπόψη τους δυο παράγοντες της έρευνας, την ηλικία και το φύλο. Οι κατηγορίες των φόβων που αποκάλυψε η ερευνά μας δεν εμφανίζουν τις ίδιες συχνότητες σε όλες τις ηλικίες των παιδιών αλλά ούτε και στα δύο φύλα.

Μπροστά στις ποικίλες καταστάσεις των φόβων τους, τα κορίτσια απελπίζονται και πανικοβάλλονται περισσότερο από τα αγόρια. Επίσης, τα κορίτσια αγχώνονται, ανατριχιάζουν, αγωνιούν και θλίβονται πιο πολύ από ότι τα αγόρια όταν αρχίσει να εκδηλώνεται ο φόβος τους. Επιπρόσθετα, τις δύσκολες αυτές στιγμές νιώθουν και ανασφάλεια όπως υποστηρίζουν. Αντίθετα, τα αγόρια δυσκολεύονται λιγότερο κατά τη διάρκεια των φόβων τους, και ίσως αυτό να οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία των αγοριών

ή ακόμη και στο ίδιο το περιβάλλον που μεγαλώνουν, καθώς δεν επιτρέπεται ο άντρας - το αγόρι στη συγκεκριμένη περίπτωση - να δείχνει αδυναμία μπροστά στους άλλους.

Η επαλήθευση της υπόθεσής μας, μας δείχνει πως η έρευνά μας αποκάλυψε σε μας έναν τομέα της ψυχολογίας των παιδιών πολύ σημαντικό με πρωταγωνιστή τους φόβους των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά προσβάλλονται από κάποια μορφή φόβου. Οι φόβοι αυτοί στις περισσότερες περιπτώσεις μπορούν να ανιχνευτούν από τους ίδιους τους έφηβους ενώ κάποιες άλλες περιπτώσεις πολύ πιο λίγες έδειξαν ότι οι ίδιοι τα παιδιά δεν μπορούν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι φόβοι τους.

Επίσης, αποδείχτηκε πως οι φόβοι εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους και προκαλούν στα παιδιά διάφορα προβλήματα σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Τα παιδιά προσδιορίζουν επίσης, πως οι φόβοι τους παρουσιάζονται με μια συγκεκριμένη συχνότητα και διαρκούν κάποιο διάστημα που εκτείνεται από «όσο διαρκεί το ερέθισμα» και λίγα δευτερόλεπτα, έως ένα «μεγάλο χρονικό διάστημα».

Ολοκληρώνοντας, τέλος, τη μελέτη μας αυτή, είμαστε σε θέση να πούμε ότι τα παιδιά φοβούνται κυρίως το σκοτάδι και τη νύχτα, τα ζώα, το σχολείο μαθήματα, το μέλλον, τον πόλεμο και τα όπλα, και ότι, όταν καταλαμβάνονται από το συναίσθημα του φόβου, νιώθουν αδύναμα και απελπισμένα. Προσπαθούν βέβαια να τους αντιμετωπίσουν και αυτό είναι παρήγορο, ζητώντας μάλιστα πολλές φορές και τη βοήθεια προσφιλών προσώπων αλλά και ειδικών.

Βέβαια, η ευθύνη των δασκάλων και των γονιών εδώ έχει καθοριστική σημασία καθώς αυτοί σηκώνουν το βάρος της διαπαιδαγώγησης και της σωστής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των παιδιών. Η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά έχουν κι' αυτοί τα δικά τους προβλήματα και ζητάνε τη βοήθειά μας. Ας είμαστε εκεί, δίπλα τους αρωγοί στις καθημερινές τους ανάγκες και προβληματισμούς. Το οφείλουμε άλλωστε στην ίδια την κοινωνία μας γιατί τα παιδιά είναι η μαγιά του αύριο.

Ο φόβος σαν συναίσθημα ή σαν αντίδραση εμφανίζεται σε όλους τους ανθρώπους και σε όλες τις ηλικίες κάτω από πιεστικές αντιδράσεις τις περισσότερες φορές. Αυτό που διαφέρει είναι η ένταση και η μορφή εκδήλωσης.

Οι φοβίες που εμφανίζονται στα παιδιά επηρεάζουν την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους καθώς σε αυτή την ηλικία ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά τους βρίσκονται σε εξελικτική διαδικασία.

Οι παρεμβάσεις αγγίζουν κάποιες θεωρίες της ψυχολογίας που η καθεμία ερευνά την αιτιογένεση των φοβιών από διαφορετική σκοπιά. Οι θεωρίες αυτές συνέβαλαν ώστε να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς άμυνας.

Τα αίτια των φοβιών που εντοπίζονται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον είτε από φοβίες γονέων που αποτυπώνονται στα παιδιά, στο σχολικό περιβάλλον, στην τηλεόραση κ.ά, μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή των ίδιων των παιδιών όσο και των οικείων τους.

Η επιθετικότητα, το τραύλισμα, οι διαταραχές στον ύπνο, είναι κάποιες από τις συμπεριφορές που εκδηλώνει το παιδί που παρουσιάζει φοβίες.

Οι επιπτώσεις των φοβιών στα παιδιά είναι σε θέση να αλλάξουν και τη ζωή τους ολόκληρη ακόμα, εμφανίζοντας προβλήματα στο σώμα τους, στην κοινωνικοποίησή τους, στην ψυχική τους ηρεμία κ.ά.

Η συμβουλευτική και θεραπευτική παρέμβαση έχει ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των φοβιών μέσω της διεπιστημονικής ομάδας, αφού ο κάθε ειδικός προσφέρει με το δικό του τρόπο γνώσεις απαραίτητες για την βελτίωση της ζωής του παιδιού.

Από τη μελέτη του φαινομένου των παιδικών φοβιών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι ένα πολύπλοκο θέμα με διάφορες εκδηλώσεις που μπορεί να έχει το παιδί και ανάλογες επιπτώσεις που ακολουθούν τόσο το ίδιο όσο και η οικογένεια. Μια πρώτη-και πιστεύουμε βασική-πρόταση είναι η πραγματοποίηση μιας έρευνας σε όλο τον Ελλαδικό χώρο με σκοπό να υπάρξει ένας τελικός αριθμός παιδιών στην χώρα μας που να έχουν εκδηλώσει κάποια μορφή φοβίας. Αυτό θα βοηθήσει ώστε να ακολουθήσει μια καλύτερη

αξιολόγηση των αναγκών που υπάρχουν σε όλη την Ελλάδα και στον πιο αποδοτικό σχεδιασμό των υπηρεσιών.

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω είναι και η πρόταση για καταμέτρηση των υπηρεσιών που υπάρχουν μέχρι τώρα, τον αριθμό και τις ειδικότητες που απασχολούν καθώς και πως είναι αυτές οι υπηρεσίες κατανεμημένες σε σχέση με τη χώρα (π.χ. στο κέντρο, σε επαρχιακά μέρη κλπ).

Οι υπηρεσίες αυτές πρέπει να είναι τομεοποιημένες, ώστε να μπορούν να καλύπτουν μια γεωγραφική περιοχή με συγκεκριμένο πληθυσμό, με τρόπο όμως που η απόσταση να μην αποτελεί φραγμό για τη χρησιμοποίησή τους. Για να αυξηθεί ακριβώς η δυνατότητα χρησιμοποίησης υπηρεσιών, πρέπει αυτές να συνεργάζονται στενά με σχολεία παιδικούς σταθμούς, κέντρα υγείας, μαιευτήρια και άλλους ιατροκοινωνικούς φορείς. Η σύνδεση αυτή έχει μεγάλη σημασία και για την ανάπτυξη προληπτικών προγραμμάτων.

Η δικτύωση ωστόσο των υπηρεσιών και των προγραμμάτων θα βοηθούσε στην οργάνωση τους και στην συνεργασία μεταξύ τους. Η δυνατότητα διεπιστημονικής συνεργασίας τόσο με κοινωνικούς λειτουργούς, όσο με ψυχολόγους και με ψυχιάτρους συνιστά την καλύτερη και πληρέστερη αντιμετώπιση τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας. Οι υπηρεσίες πρέπει να είναι στελεχωμένες, ώστε να μπορούν να προσφέρουν υπηρεσίες ικανοποιητικού περιεχομένου. Δηλαδή πρέπει να είναι όχι μόνο διαγνωστικές, συμβουλευτικές και παρακολούθησης αλλά και θεραπευτικές και να λαμβάνεται υπόψη στην αντιμετώπιση αν το περιστατικό είναι επείγον ή χρόνιο, καθώς και η σοβαρότητά του.

Ακόμη θεωρούμε ότι μια τακτική και συνεχή κατάρτιση και εκπαίδευση των επαγγελματιών που ασχολούνται σε ανάλογους φορείς θα ήταν χρήσιμη καθώς οι γνώσεις που αποκτιούνται συνεχώς θα πρέπει να μεταφέρονται στους επαγγελματίες οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμόζουν την παρέμβασή τους τόσο με την εμπειρία που έχουν αποκτήσει όσο και με τα νέα δεδομένα (Γσιάντης, 2011:170).

Η τοποθέτηση επαγγελματιών (Κοινωνικών Λειτουργών, Ψυχολόγων κ.ά) στα ΕΕΕΕΚ θεωρούμε ότι θα συνέβαλε ουσιαστικά και θα λειτουργούσε σε πολλά επίπεδα. Οι δάσκαλοι θα μπορούσαν άμεσα να συνεργάζονται με έναν επαγγελματία για τις όποιες

δυσκολίες έχουν με ένα παιδί που υπάρχει στην τάξη τους και τυχόν παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, φοβίες, δυσκολίες στην προσαρμογή, προβλήματα κοινωνικοποίησης κ.ά. Ακόμα, θα βοηθούσε ιδιαίτερα τους γονείς του παιδιού που θα έχουν την άμεση δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τον ειδικό που θα τους δώσει σωστές κατευθύνσεις και οδηγίες αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων, αποφεύγοντας ίσως πολλές μετακινήσεις, τη γραφειοκρατία, κάποια επιπλέον έξοδα κλπ. Και για το ίδιο το παιδί ωστόσο η ύπαρξη των ειδικών είναι απαραίτητη, αφού θα μπορεί να έχει την υποστήριξη και παρέμβαση του επαγγελματία σε έναν γνώριμο χώρο όπως είναι το σχολείο.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός ή ο ψυχολόγος θα πρέπει να αποτελούν μέρη του συστήματος της σχολικής διεπιστημονικής ομάδας η οποία θεωρείται η πλέον κατάλληλη να προσφέρει σε μια πλατιά βάση, μια πολύπλευρη και συντονισμένη θεραπευτική αγωγή που να περιλαμβάνει εξατομικευμένη διδασκαλία και την ενδεδειγμένη ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική.

Ο τύπος του θεραπευτικού προγράμματος που θα εφαρμοστεί στο κάθε παιδί, καθορίζεται με βάση την ακριβή φύση της διαταραχής του παιδιού. Οι πληροφορίες που θα συλλέγουν από μια πλήρη ψυχολογική και ψυχομετρική εξέταση θα υποδείξουν και την θεραπευτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί. Μπορεί να παρασχεθεί εξατομικευμένη διδασκαλία, εφόσον βέβαια κριθεί απαραίτητο. Επίσης, μπορεί να γίνει αλλαγή τάξης ή ακόμα και σχολείου. Τέλος μπορεί να εφαρμοστεί κάποιο είδος ατομικής ψυχοθεραπείας.

Σημαντικός επίσης θεωρείται και ο τομέας της δουλειάς που μπορεί να γίνει με την κοινότητα. Η συγκέντρωση και η ενημέρωση γονέων μιας περιοχής με προληπτικό χαρακτήρα θα βοηθούσε να αποκτήσουν οι γονείς τις γνώσεις που χρειάζονται, τι πρέπει να προσέξουν σε σχέση με τα δικά τους παιδιά, που μπορούν να απευθυνθούν και τι τελικά σημαίνει ο όρος «παιδικές φοβίες», αποφεύγοντας έτσι τον πανικό. Με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινότητας θα διευκολύνουν την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Προσφέροντας θεραπευτικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες σε παιδιά και γονείς από διαλυμένες οικογένειες ή οικογένειες με συζυγική

δυσαρμονία, αποφεύγεται η εμφάνιση ψυχικών διαταραχών και άλλων ανωμαλιών (Τσιάντης, 2011:172).

Για την καλύτερη επίτευξη αυτού του προγράμματος μια πιθανή συνεργασία με τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας θα ήταν πολύ βοηθητική. Η έκδοση ενός εντύπου το οποίο χωρίς δυσνόητους όρους, με αμεσότητα αλλά και επιστημονικό περιεχόμενο, το οποίο θα εξηγούσε τι συμβαίνει όταν το παιδί παρουσιάζει φοβίες, ποια είναι τα πρώτα συμπτώματα, ποιες είναι οι πρώτες κινήσεις που πρέπει να κάνουν οι γονείς, αλλά και μια συνοπτική παρουσίαση των υπηρεσιών που θα μπορούσαν να απευθυνθούν γονείς και εκπαιδευτικοί είναι βασικό. Χρήσιμη ωστόσο θα ήταν και μια εκπομπή στην τηλεόραση που να αναλύει τι συμβαίνει όταν τα παιδιά παρουσιάσουν ψυχικές διαταραχές.

Τελειώνοντας τις δικές μας προτάσεις, κρίνεται ότι είναι σκόπιμο τόσο να υπάρξουν νέες δομές και υπηρεσίες οι οποίες θα αναπτυχθούν σε όλους τους τομείς (πρόληψη - αντιμετώπιση - θεραπεία) όσο και η τοποθέτηση ανάλογου προσωπικού σε αυτά. Η επάρκεια του προσωπικού θα πρέπει να είναι και σε αριθμητικό επίπεδο και σε επίπεδο γνώσεων. Πιστεύουμε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ρόλο σε ένα τέτοιο θέμα και προτείνουμε ο ρόλος τους να ενισχυθεί και να μπορούν να αναλάβουν δράσεις σε όλα τα επίπεδα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge Falmer.

Allertz, A.& van der Voorst, G.(2007). *Personality disorders from the perspective of child and adolescent psychiatry*. In *Severe personality disorders: everyday issues in clinical practice*. Edited by Luyn B, Akhtar S, Livesley WJ. New York: Cambridge University Press:79-92.

Alton, S. (1998). 'Differentiation not discrimination: developing the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools'. *Support for Learning*, 13 (4), 167-173.

Arrindel W.A., Pickersgill M.J., Merckelbach H., Ardon A.M., & Cornet F.C. (1991). Phobic dimensions III. Factor analytic approaches to the study of common phobic fears: an updated review of findings obtained with adult, subjects. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 13, 73-110.

Barisone, M. (2013). Σημειώσεις στο μάθημα: «Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης», Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Barisone M., & Graziano, L. (2013). Σημειώσεις στο μάθημα: «Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης», Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Bittles, A.H., Bower, C., Hussain,R., & Glasson, E. (2007). The four ages of Down syndrome. *European journal of Public Health*, 17(2),221-225.

Bowker, J. C., Spencer, S. V., & Salvy, S. J. (2010). Examining how overweight adolescents process social information: The significance of friendship quality. *Journal of applied developmental psychology*, 31(3), 231-237.

Buckley, S., & Kay-Raining Bird, G. (2000). *Education for individuals with Down syndrome-An overview*. Portsmouth,UK: Down Syndrome Education international.

Buckley, S.J., Kay-Raining Bird, G., Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 51-53.

Buckley, S.J., Kay-Raining Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special school education for teenagers with Down syndrome: Effects on social and academic development. *Down Syndrome Research and Practice* 9(3), 54-67.

Chapman, R. & Kay-Raining Bird, E. (2011). Language development in childhood, adolescence and young adulthood. In Burack, Hodapp, Iarocci, Zigler (Eds). *The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*, p.p.167-183.Oxford University Press.

Cleland, J., Wood, S., Hardcastle, W., Wishart, J., & Timmins, C. (2010). Relationship between speech, oromotor, language and cognitive abilities in children with Down's syndrome. *International journal of language & communication disorders*, 45(1), 83-95.

Draijer, J. & Williams, T. (1991). *School Health Education and Promotion in the Member States of the European Community*. The Commission of the European Communities.

Dykens, E. M., Hodapp R. M., & Evans D. W. (2006). Profiles and development of adaptive behavior in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 45-50.

Fidler, D. J. (2005). The emerging Down syndrome behavioural phenotype in early childhood: implications for practice. *Infants and Young Children*, 18, 86-103.

Fidler, D. J. & Nadel, L. (2007). Education and children with Down syndrome: neuroscience, development and intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 13,262-271.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.

Herbert, M. (1994). Etiological considerations. Iro T.H. Ollendick, N. J. King & W.Yule (Eds), *International Handbook of phobia and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum Press.

Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Επιμέλεια: Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Horowitz, B., Schapiro, M. B., Grady, C. L., et al. (1990). Cerebral metabolic pattern in young adult Down's syndrome subjects: Altered intercorrelations between regional rates of glucose utilization. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34, 237-252.

Jarrold, C. & Baddeley, A. D. (2001). Short-term memory in Down syndrome: Applying the working memory model. *Down Syndrome Research and Practice* 7(1), 17-23.

Jonsson, A. M., Iwarsson, E. (2008). On the origin of trisomy 21 Down syndrome. *Molecular Cytogenetics*, 1,21.

Kay-Raining Bird, E. & Chapman, R.S. (2011). Literacy development in childhood, adolescence and young adulthood in persons with Down syndrome in Burack, J., Hodapp, R., Iarocci, G., & Zigler, E. (Eds.) *The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*, p.p. 184- 199. *Oxford University Press* UK.

Kohnstamm, G. A, Mervielde, I., Besevegis, H., & Halverson, C. F. (1995). Tracing the Big Five in parents' free descriptions of their children. *European Journal of Personality*, 9, 283-304.

Laws, G., & Hall, A. (2014). Early hearing loss and language abilities in children with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 333-342.

Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E.(2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2), 112-132.

McCathie, H., & Spence, S. H. (1991). What is the Revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research and Therapy*, 29,495-502.

Meltzer, D. (1986). Family Patterns and Cultural Educability. In Meltzer, D.(ed.): *Studies in Extended Metapsychology*, p.p. 154-175. Clunie Press.

Morris, J., & Alberman, E. (2009). Trends in Down's syndrome live births and antenatal diagnoses in England and Wales from 1989 to 2008: analysis of data from the National Down Syndrome Cytogenetic Register. *British Medical Journal* 339:b3794

Mower, O.H. (1939). Stimulus response theory of anxiety. *Psychological Review*, 46, 553-565.

Mower, O.H. (1960). *Learning theory and the symbolic processes*. New York: John Wiley.

Muris, P., Merckelbach, H., & Collaris, R. (1997). Common childhood fears and their origins. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 929-937.

Nadel, L. (1996) Learning, memory and neural functioning in Down's Syndrome. In Rondal, J. A., Perera, J. and Nadel, L.: Comblain (Eds): *Down's Syndrome psychological, psycho-biological and socio-educational perspectives*. London: Whurr Publishers.

Wong N.T, Zimmerman, M.A., & Parker, EA. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 1-2, 100.

Ollendick, T.H., & King N.J. (1991). Fears and Phobias of Childhood. In Herbert M. (Ed) *Clinical Child Psychology: Social Learning, Development and Behavior*. Chichester, England.

Owens, R.E.Jr.(2010). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston, MA: Pearson.

Pitetti, K., Baynard, T., & Agiovlasitis, S. (2013). Children and adolescents with Down syndrome, physical fitness and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 2(1), 47-57.

Porter, G. (1997). What we know about school inclusion, in Centre for Educational Research and Innovation, *Implementing inclusive education*, pp. 55-66. Paris: OECD Publications.

Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fear acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 375-387.

Ricci, L. A. (2011). Exploration of Reading Interest and Emergent Literacy Skills of Children with Down Syndrome. *International Journal of Special Education*, 26(3), 80-91.

Roberts, J.E, Price, J. & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12, 26-35.

Stevenson, J., Batten, N., & Cherner, M. (1992). Fears and fearfulness in children and adolescents: a genetic analysis of twin data. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 977-985.

Torres, M. D., & Busciglio, J. (2014). Down Syndrome. *Metabolism of Human Diseases: Organ Physiology and Pathophysiology*, 53-56.

Wainwright, G. (1999). *Η γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Καστανιώτη

Walker, H., Stieber, S., & Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skills: Psychometric characteristics and factorial replicability across age-grade ranges. *School Psychology Review*, 20(2), 301-314.

Watson, J., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-22.

Wisniewski, K., Kida, E. & Brown, T. (1996): Consequences of genetic abnormalities in Down's syndrome on brain structure and function. In Rondal, J. A., Perera, J., Nadel, L., & Comblain, A. (Eds.), *Down's syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives* (pp. 3-19). London: Whurr Publishers.

World Health Organisation (WHO) (2001). The World Health Report 2001. Mental Health: *New Understanding, New Hope*. Geneva: WHO.

Ελληνική

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

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 114-128.

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

Δροσινού, Μ. (2013). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Δροσινού, Μ. (2013). *Μεθοδολογία Παρατήρησης Ατόμων Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.

Δροσινού, Μ. (2014). *Ετοιμότητα και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Ζυγά, Σ. (2013). *Εισαγωγή στη Νοσηλευτική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, 1ος Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, 2ος Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ιεροδιακόνου, Χ. Σ. (1988). *Ψυχαναλυτική Ψυχοπαθολογία (θεωρία και πράξη)*, Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης.

Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και Πανικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεων των Μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μάνος, Ν.(1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μάνος, Κ. (2000). *Ψυχολογία του Εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199-Α'/02-10-2008) που αφορά την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Παγιατάκης, Σ. (1957). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, 2^{ος} τόμος. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, 3^{ος} τόμος. Αθήνα.

Πιάνος, Χ. (1998). *Ψυχοκοινωνικές Διαταραχές και Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Έλλην.

Τραυλός, Α. (2013). Σημειώσεις στο μάθημα: « *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*», Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Τριβιζάς, Ε. (1994). *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: Μίνωας.

Τσιάντης, Ι. (2001) (επιμέλεια). *Εφηβεία, Τόμος Β΄*, Αθήνα: Καστανιώτη.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009στ). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*, Εκδ. Γ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ. Έκδ.) (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για την Πρ. Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χρηστάκης, Κ.(2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Ατραπός.

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

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

Χρηστάκης, Κ.(2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

Α. Κοινωνικές Ιστορίες

ΜΗ ΜΕ ΑΦΗΝΕΙΣ!

Η μαμά του Τάκη θύμωσε πολύ σήμερα. Έβαλε τις φωνές και είπε πως θα έβγαινε για λίγο έξω, γιατί είχε πολύ κακή διάθεση. Ο Τάκης έμεινε στο σπίτι με τον μπαμπά του...και ήταν πολύ στενοχωρημένος. Φοβάται μήπως κάποτε οι γονείς του φύγουν από το σπίτι και κάνουν πολύ καιρό να γυρίσουν πίσω.



Καμιά φορά οι γονείς σου χρειάζεται να φύγουν για μερικές ώρες... ή ακόμα και για μερικές βδομάδες! Ακόμα κι όταν δεν είναι κοντά σου, σε σκέφτονται πολύ. Δε σε ξεχνούν ποτέ και τους λείπεις όσο σου λείπουν και σένα.



Ερωτήσεις

1. Ο Τάκης τι νιώθει;



2. Τι είναι αυτό που φοβίζει τον Τάκη;



3. Όταν οι γονείς σου απουσιάζουν τι κάνεις;

Απαντήσεις

1. Α. χαρά, Β. στενοχώρια, Γ. αγάπη.

2. Α. ότι οι γονείς του καπνίζουν, Β. ότι οι γονείς του καβγαδίζουν,
Γ. ότι οι γονείς του μπορεί να φύγουν κάποτε από το σπίτι.

3. Α. Μένεις ψύχραιμος, γιατί ξέρεις ότι σε αγαπούν και θα επιστρέψουν,
Β. Κλαις, Γ. Κρύβεσαι κάτω από την κουβέρτα

Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αύξων αριθμός:

1. Ενήλικας

(Σημειώνετε στο κουτάκι: Γονέας, εκπαιδευτικός, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, άλλο)

2. Πόσα χρόνια εργάσαστε στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά:

3. Στα ερωτήματα, που ακολουθούν, απαντάτε σε όλα, μαυρίζοντας το κουτάκι επιλεγμένης απάντησή σας.

Ημερομηνία συμπλήρωσης:

A/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ (1)	ΛΙΓΟ (2)	ΜΕΤΡΙΑ (3)	ΠΟΛΥ (4)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (5)
E1	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές φοβούνται το σκοτάδι από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά;	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>
E2	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές φοβούνται, όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν δημόσιες τουαλέτες (από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά);	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>
E3	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά ανησυχούν, όταν πρόκειται να μην είναι με τους γονείς τους;	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>
E4	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται μήπως γίνουν «ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο;	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>
E5	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές περνούν καλά με τα άλλα παιδιά (από την εμπειρία σας στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά);	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 30px; border: 1px solid red;" type="text"/>

A/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ (1)	ΛΙΓΟ (2)	ΜΕΤΡΙΑ (3)	ΠΟΛΥ (4)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (5)
E6	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά δυσκολεύονται να φύγουν από το σπίτι για το σχολείο, επειδή αγχώνονται ή φοβούνται;	1	2	3	4	5
E7	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται κάπου ψηλά(από την εμπειρία σας) ;	1	2	3	4	5
E8	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται να πιάσουν και να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία στο εργαστήριο ξυλουργικής (από την εμπειρία σας);	1	2	3	4	5
E9	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν πρόκειται να ταξιδέψουν με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο (από την εμπειρία σας);	1	2	3	4	5
E10	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε πολύ κόσμο όπως η λαϊκή αγορά, λεωφορεία... (από την εμπειρία σας);	1	2	3	4	5
E11	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθουν πολύ φοβισμένοι;	1	2	3	4	5
E12	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται τα έντομα ή τις αράχνες(από την εμπειρία σας);	1	2	3	4	5

A/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ (1)	ΛΙΓΟ (2)	ΜΕΤΡΙΑ (3)	ΠΟΛΥ (4)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (5)
E13	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν πρόκειται να μιλήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους (από την εμπειρία σας);	1	2	3	4	5
E14	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται να πάνε στον γιατρό;	1	2	3	4	5
E15	Πόσο πολύ νομίζετε ότι οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ Μυστρά φοβούνται, όταν βρίσκονται σε μικρά κλειστά μέρη όπως είναι οι αποθήκες (από την εμπειρία σας);	1	2	3	4	5