



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

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

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**Σιδηροπούλου Ιωάννας**

Διπλωματούχα του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,  
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου.

2008

**Τίτλος**

«Η διαφοροποιημένη διδασκαλία γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με σύνδρομο Άγκελμαν. Μελέτη Περίπτωσης σε Τμήμα Ένταξης στο Νηπιαγωγείο».

**Title**

« The differentiated teaching of cognitive and social skills to students with Angelman syndrome. Case Study in Integration class in Kindergarten ».

**Titolo**

« L'insegnamento differenziato di abilità cognitive e sociali in uno studente con la sindrome di Angelman. Caso di studio in una classe di sostegno della scuola materna».

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

Τραυλός Αντώνιος

**Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:**

Δροσινού – Κορέα Μαρία

**Επίκουρη Καθηγήτρια**

Σάββας Κ. Παπαπέτρου

**Διδάκτωρ**

**Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015**

## Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος που συνέβαλαν στον εμπλουτισμό των γνώσεων μου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αντώνη Τραυλό, για την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή του. Ευχαριστίες οφείλω και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου, κ. Δροσινού-Κορέα Μαρία και κ. Σάββα Παπαπέτρου, για τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για τη συναισθηματική και την οικονομική στήριξη τους, καθώς επίσης και τους φίλους και συναδέλφους μου, για τη συνεχή υποστήριξή τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα το μαθητή μου και την οικογένεια του, καθώς εάν δεν τον είχα γνωρίσει, ενδεχομένως δε θα είχα επιλέξει να ασχοληθώ με το Σύνδρομο Άγκελμαν.

Με εκτίμηση,  
Σιδηροπούλου Ιωάννα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατάκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με Σύνδρομο Άγκελμαν (ΣΑ). Η διερεύνηση του σκοπού και του στόχου, έγινε με μεικτή έρευνα: ποσοτική και ποιοτική. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας και της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιήθηκε σε τμήμα Ένταξης Δημόσιου Νηπιαγωγείου στην περιοχή της Χίου, καθώς και μέσα από τη συμμετοχική ποιοτική παρατήρηση συλλέχθηκαν τα απαραίτητα δεδομένα, βάση των οποίων πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση και η δόμηση της παρέμβασης. Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο της αρχικής αξιολόγησης και τις συμπληρωμένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), ετέθησαν οι στόχοι της παρέμβασης στους τομείς των νοητικών ικανοτήτων, του προφορικού λόγου και της συναισθηματικής οργάνωσης. Ο μακροπρόθεσμος στόχος του δομημένου προγράμματος ήταν να βελτιώσει ο μαθητής τις γραφοκινητικές του δεξιότητες και τη σχολική του συμπεριφορά. Με βάση τον παραπάνω στόχο, οργανώθηκε το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ένταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), το οποίο στηρίχθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Ακολούθησε η υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων, ολοκληρώνοντας έτσι το κομμάτι της ποιοτικής έρευνας. Για τη διευκόλυνση της εξαγωγής των αποτελεσμάτων από την παρέμβαση, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν πέντε πειράματα- κοινωνικές ιστορίες, τα οποία πραγματεύονται συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, ώστε να επιβεβαιωθεί αναλόγως η επίτευξη του στόχου. Για το κομμάτι της ποσοτικής έρευνας, ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η διανομή ερωτηματολογίων σε 15 εκπαιδευτικούς. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα τμήματα ένταξης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το Διαφοροποιημένο Πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό και δημιουργεί τα απαραίτητα κίνητρα στον μαθητή ώστε να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση να αναπτύξει γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

**Λέξεις κλειδιά:** Σύνδρομο Άγκελμαν, Τμήμα ένταξης, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

## ABSTRACT

The purpose of this case study was to investigate the contribution of the integration classes in kindergarten and differentiated teaching to the improvement of the social skills and cognitive development of a student with Angelman Syndrome (AS). The study was conducted in the field of Special Needs Education and a mixed research methodology (qualitative and quantitative) was used. As part of the qualitative research and the internship that took place in an integration class of a public nursery of Chios, as well as through participant observation the necessary data was collected on the basis of which the initial assessment and the organization of the intervention was carried out. Having taken into consideration the results of the initial assessment and the completed Checklists of Basic Skills (CBS), the goals of the intervention were set in the areas of cognitive abilities, spoken language and emotion regulation. The long term goal of the structured program was to improve the student's writing skills and school behavior. Therefore, the Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Pupils with Special Educational Needs (TISIPfPSEN) was created, and was based on the specific characteristics, interests, difficulties and needs of the student. After that, the teaching interventions were applied concluding the qualitative research. Additionally, five experiments in the form of social stories have been designed and applied dealing with the specific difficulties of the student, in order to verify the accomplishment of the goal. For the collection of quantitative data, questionnaires were distributed to 15 adults. Finally, interviews were conducted to opinions of teachers regarding the application of differentiated teaching and the TISIPfPSEN in integration classes. The findings of the present study indicate that the differentiated program is effective and creates the necessary incentives for the student to engage in the learning process and thus to develop cognitive and cognitive skills.

**Key words:** Angelman syndrome, Integration class, Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Pupils with Special Educational Needs (TISIPfPSEN), cognitive and social skills.

## ASTRATTO

Questa tesi è un caso di studio di uno studente con Sindrome Angelman (SA). Il nostro obiettivo è quello di indagare il contributo dell'insegnamento differenziato nella conquista di competenze cognitive e sociali. La ricerca dello scopo e dell'obiettivo è stata effettuata con un metodo misto: qualitativo e quantitativo. Nell'ambito della ricerca qualitativa e del tirocinio che ha avuto luogo in una classe di sostegno di una scuola materna pubblica di Chios, nonché attraverso l'osservazione partecipante qualitativa sono stati raccolti i necessari dati in base ai quali è stata effettuata la valutazione iniziale e anche l'organizzazione dell'intervento. La ricercatrice, tenendo presente il contenuto della valutazione iniziale e anche le compilate Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC), ha fissato gli obiettivi dell'intervento e ha stabilito come priorità il settore delle abilità cognitive, del linguaggio orale e della regolazione emotiva. L'obiettivo a lungo termine del programma strutturato stabilito è stato quello di migliorare le abilità grafo motorie dello studente e il suo comportamento scolastico. In base a tale obiettivo, è stato stabilito il Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES), il quale è stato basato sulle caratteristiche particolari, gli interessi, le difficoltà e i bisogni dello specifico studente. Di seguito è stato applicato l'intervento didattico, completando così la parte della ricerca qualitativa. Per facilitare l'estrazione dei risultati dell'intervento, sono stati progettati e realizzati cinque esperimenti-storie sociali, che si occupano di difficoltà specifiche incontrate dallo studente, allo scopo di verificare il conseguimento dell'obiettivo. Nell'ambito della ricerca quantitativa come metodo di raccolta dei dati è stata scelta la distribuzione di questionari a 15 insegnanti. Infine, sono state condotte interviste con l'obiettivo di registrare le percezioni degli insegnanti sull'applicazione della didattica differenziata e dello MISIPISicBES nelle classi di sostegno. Secondo i risultati ottenuti, la ricercatrice ha concluso che il programma differenziato è efficace e crea gli incentivi necessari per lo studente di impegnarsi nel processo di apprendimento e quindi di sviluppare capacità cognitive e sociali.

**Parole chiave:** Sindrome Angelman, Classe di sostegno, Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES), abilità o capacità cognitive e sociali.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ .....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ.....	13
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	15
Εισαγωγή .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	19
2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	19
2.1 Ιστορική Αναδρομή στο Σύνδρομο Άγκελμαν .....	19
2.2 Σύνδρομο Άγκελμαν .....	19
2.3 Διάγνωση και Διαφοροδιάγνωση στο ΣΑ.....	28
2.4 Παρέμβαση στο ΣΑ .....	31
2.5 Έρευνες για το ΣΑ. ....	33
2.6 Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα τμήματα ένταξης. ....	35
2.7 Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	37
2.8 Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.....	41
2.9 Στοχευμένο Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). ....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	46
Μεθοδολογία της έρευνας.....	46
3.1 Πεδίο της έρευνας.....	46
3.2 Εργαλεία .....	47
3.2.1 Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	47
3.2.2 Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων.....	48
3.3 Διαδικασία της έρευνας .....	51
3.4 Περιορισμοί της έρευνας .....	63
3.5 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων .....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....	66
Αποτελέσματα της έρευνας.....	66
4.1 Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή προσχολικής αγωγής με ΣΑ.....	66

4.2 Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΣΑ στο ενταξιακό νηπιαγωγείο. ....	90
4.3 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προάγει την ένταξη του μαθητή στη σχολική αλλά και στη τοπική κοινότητα. ....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο .....	98
5.1. Συζήτηση .....	98
5.2. Συμπεράσματα.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	114
Παράρτημα 1 .....	115
Παράρτημα 2 .....	116
Παράρτημα 3 .....	120
Παράρτημα 4 .....	122

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

	Σελ.
<b>Σχήμα 1.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνο σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση	72
<b>Σχήμα 2.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση	75
<b>Σχήμα 3.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση	78
<b>Σχήμα 4.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με το ΠΑΠΑΕΜΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση	80



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

	Σελ.
<b>Γράφημα 1.</b> Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων από 1 έως 5 (N=15).	88
<b>Γράφημα 2.</b> Συχνότητα των απαντήσεων του μαθητή.	94
<b>Γράφημα 3.</b> Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων από 6 έως 10 (N=15).	95
<b>Γράφημα 4.</b> Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων από 11 έως 15(N=15).	96

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

	Σελ.
<b>Εικόνα 1.</b> Εικονοποίηση 1 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Το χριστουγεννιάτικο δεντράκι.	81
<b>Εικόνα 2.</b> Εικονοποίηση 2 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής (που δείχνει το κόκκινο βέλος) προσπαθεί να ισοροπήσει πάνω στην ίσια γραμμή.	82
<b>Εικόνα 3.</b> Εικονοποίηση 3 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής (με την κόκκινη μπλούζα) προσπαθεί να ισοροπήσει πάνω στην ίσια γραμμή.	82
<b>Εικόνα 4.</b> Εικονοποίηση 4 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Τελικό σχέδιο μαθητή, όπου βλέπουμε τα διάφορα είδη γραμμών και πάνω δεξιά την προσπάθεια αποτύπωσης του ονόματός του.	83
<b>Εικόνα 5.</b> Εικονοποίηση 5 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής περπατάει εναλλάσσοντας τα πόδια του, μπουσουλάει και περπατάει σαν τον κάβουρα επάνω στις γραμμές.	83
<b>Εικόνα 6.</b> Εικονοποίηση 6 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Τα παιδιά ισορροπούν επάνω στις γραμμές.	84
<b>Εικόνα 7.</b> Εικονοποίηση 7 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής τοποθετεί διάφορα αντικείμενα στα αντίστοιχα σχήματα.	84
<b>Εικόνα 8.</b> Εικονοποίηση 8 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Οι μαθητές έχουν τοποθετηθεί μέσα στο τρίγωνο.	85
<b>Εικόνα 9.</b> Εικονοποίηση 9 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Οι γραμμές που χρησιμοποίησε ο μαθητής- Ο μαθητής έχει επιλέξει τη μικρή γραμμή αντί για τη μεγάλη και τον ρωτάμε αν είναι η σωστή και εάν χρειάζεται μια πιο μεγάλη.	85
<b>Εικόνα 10.</b> Εικονοποίηση 10 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Έχουμε κλείσει τα μάτια του μαθητή με ένα μαντήλι (εικόνες και με τους μαθητές σε ανταλλαγή ρόλων).	86
<b>Εικόνα 11.</b> Εικονοποίηση 11 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Τα στάδια δημιουργίας του πρώτου γράμματος(Μ), από το όνομα του.	86
<b>Εικόνα 12.</b> Εικονοποίηση 12 <sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής σχηματίζει την ανθρώπινη μορφή.	87
<b>Εικόνα 13.</b> Δραστηριότητα 1 <sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη	91

σωστή απάντηση».

**Εικόνα 14.** Δραστηριότητα 2<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής εκφράζει τη χαρά του, που ολοκλήρωσε την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας». 91

**Εικόνα 15.** Δραστηριότητα 3<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση- εικόνα». 92

**Εικόνα 16.** Δραστηριότητα 4<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση- εικόνα». 92

**Εικόνα 17.** Δραστηριότητα 5<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση- εικόνα». 93

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Μέσες Τιμές (ΜΤ) και Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου (N = 15).	Σελ. 89
--	------------

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

	Σελ.
1. Παράτημα 1: Ερωτηματολόγιο	115
2. Παράτημα 2: Πρωτόκολλο Παρατήρησης.	116
3. Παράτημα 3: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	120
4. Παράτημα 4: Έντυπο Καταγραφής της Συνεργασίας με τον Γονέα	122

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΜΔ	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΕΔΑ	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΜΔ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΖΕΑ	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης
ΗΕΓ	Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
Μ.Ε	Μαθησιακή Ετοιμότητα
ΜΟ	Μέσος Όρος
ΜΤ	Μέση Τιμή
ΝΚ	Νοητική καθυστέρηση
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΣΑ	Σύνδρομο Άγγελμαν
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής
ΤΑ	Τυπική Απόκλιση
ΤΕ	Τμήμα Ένταξης
AAC	Augmentative and alternative communication
AS	Angelman Syndrome
ENGS	Enhanced natural gestures
FISH	Fluorescent in situ hybridization
MRI EMT	Εγκεφαλική Μαγνητική Τομογραφία
MWS	Σύνδρομο Mowat-Wilson
PHS	Σύνδρομο Pitt Hopkins
SC	Σύνδρομο Christianson
SR	Σύνδρομο Rett
REEL-2	Receptive-Expressive Emergent Language Scale 2
UBE3A	Ubiquitin-protein ligase E3A

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## Εισαγωγή

Ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια παρουσίασε μεγάλη πρόοδο, γεγονός που αποδίδεται στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και στα δημοκρατικά πιστεύω που έχουν οι πολίτες για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αποτελεί έναν αναπτυσσόμενο κλάδο των κοινωνικών επιστημών, σκοπός του οποίου είναι η συστηματική μελέτη και αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και ορίζεται ως ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που αποβλέπει στη μείωση ή ακόμα και στην εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ (Στασινός, 2013).

Σκοπός της Ειδικής αγωγής, είναι η υποβοήθηση μαθητών, των οποίων η εξέλιξη είτε λόγω ατομικών, είτε λόγω κοινωνικών παραγόντων δεν ακολουθεί τα τυπικά στάδια εξέλιξης. Αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής αποτελεί η εκπαίδευση των παιδιών, στα οποία η γενική εκπαίδευση παρουσιάζεται ανεπαρκής. Αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο, ο οποίος χρησιμοποιεί ειδικούς τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας, σκοπεύοντας να εμπλουτίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών, μέσα στα όρια των εξελικτικών δυνατοτήτων τους, ώστε να καταφέρουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, στον βαθμό που δύναται (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ο όρος ειδική αγωγή και εκπαίδευση περιλαμβάνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία είναι προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Η ειδική αγωγή παρέχεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην κανονική τάξη ή εάν κριθεί απαραίτητο κατά την αξιολόγηση του μαθητή, σε σχολεία ειδικής αγωγής ή και σε άλλες υποστηρικτικές δομές (Δροσινού, 2006β).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, οι σκοποί της ειδικής αγωγής είναι: Πρώτον, η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρίες. Δεύτερον, η ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία. Τρίτον, η αλληλοαποδοχή με το κοινωνικό σύνολο. Οι στόχοι της ειδικής αγωγής συνυπάρχουν και στα Αναλυτικά Προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης, γι' αυτό δεν πρέπει να θεωρείται ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης, αλλά τμήμα της γενικής εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ειδική ομάδα παιδιών. Η ειδική αγωγή πρέπει να

αντιλαμβάνεται τον μαθητή ως μία κοινωνικο- ψυχοσωματική οντότητα που για να καταφέρει να μέσσει στην κοινωνία όντας λειτουργικός και να κατακτήσει τους απαραίτητους κοινωνικούς όρους του άμεσου και του έμμεσου περιβάλλοντος, χηρζει κατάλληλου χειρισμού και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές του δυνατότητες (Στασινός, 1991).

Σύμφωνα με τους Adams, Horsler, & Oliver (2011) και με τα ταξινομικά συστήματα για την ψυχική υγεία, τα παιδιά με Σύνδρομο Άγκελμαν (ΣΑ) παρουσιάζουν διάφορες κοινωνικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Η ευτυχισμένη διάθεση και η στοργική φύση συνοδεύονται από το συνεχές γέλιο και το χαμόγελο που είναι χαρακτηριστικά του ΣΑ. Επίμονα χαμογελά προς τους άλλους και διάφορα είδη έκφρασης του προσώπου που συνοδεύονται από εκρήξεις γέλιου, παρατηρούνται στην πλειοψηφία των ατόμων με ΣΑ. Ωστόσο, ο λόγος για τον οποίο το γέλιο είναι τόσο συνεχές στο ΣΑ, εξακολουθεί να παραμένει άγνωστος. Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, τείνουν να είναι πολύ οικεία και παρορμητικά. Αυτό έχει διάφορες πιθανές αρνητικές εκβάσεις στη συμπεριφορά και στην εικόνα που δημιουργεί στα άτομα του περιβάλλοντός του, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να εμφανιστεί το φαινόμενο της κοινωνικής κατάχρησης αλλά και της κοινωνικής απομόνωσης. Επομένως, οι κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να διδασχούν, ιδιαίτερα οι σχετικές με την αλληλεπίδραση με τους οικείους αλλά και τους ξένους. Επιβάλλεται η κατάρτιση προγραμμάτων με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς, όπου θα διδάσκουν στα παιδιά πως θα τροποποιήσουν την μη αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά τους και θα αναπτύξουν την προσοχή που πρέπει να επιδεικνύουν στην επαφή με τα άτομα που δεν είναι οικεία. Επίσης, έρευνες των Artigas-Pallarés, Brun-Gasca, Gabau-Vila, Guitart-Feliubadaló, & Camprubí-Sánchez (2005) και Brun Gasca et al. (2010) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με ΣΑ παρουσιάζουν, αναπτυξιακή καθυστέρηση σε διάφορους τομείς όπως στην κατάκτηση του λόγου (η οποία μπορεί σε πολλές περιπτώσεις δεν επιτυγχάνεται) καθώς και στην κινητικότητα (βάδιση). Τα παιδιά με ΣΑ διαγιγνώσκονται συνήθως με νοητική καθυστέρηση και συχνά παρουσιάζουν επιληψίες (Artigas-Pallarés et al., 2005) και διαταραχές ύπνου (Williams, Driscoll, & Dagli, 2010).

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τη συμβολή του τμήματος ένταξης στο νηπιαγωγείο και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατάκτηση κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε ένα μαθητή με ΣΑ, καθώς στο πεδίο της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας παρουσιάζεται ένα κενό σε αυτόν τον



τομέα. Βασικός στόχος μας είναι μέσα από την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014), ο μαθητής να αναπτύξει και να βελτιώσει τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009) συνδέονται άμεσα με την νευρολογική εξέλιξη του μαθητή (Δροσινού, 2014) και παρέχονται μέσα από παιγνιώδης δραστηριότητες, συνδεδεμένες με το γνωστικό αντικείμενο και σαφώς μέσω της ολιστικής και βιωματικής προσέγγισης που εφαρμόζεται στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Το βασικό ερώτημα παρούσα μελέτη, είναι αν και κατά πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή προσχολικής αγωγής. Ο Gayfer (1991, όπως αναφέρεται στους Βαλιαντή & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2008), ο οποίος πραγματοποίησε μια αντίστοιχη έρευνα, για την ολοκλήρωση της οποίας, ανέλυσε τα αποτελέσματα 57 μελετών τυποποιημένων τεστ σε τάξεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με βάση την ετοιμότητα των μαθητών και αναφέρει ότι στους μαθητές στους οποίους η διδασκαλία δομήθηκε χρησιμοποιώντας ως μέθοδο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη εξέλιξη στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, συγκριτικά με την επίδοση των μαθητών που διδάχθηκαν με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στην αποτελεσματική συμβολή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) με έμφαση τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και την υποστήριξη ενός μαθητή στο ενταξιακό νηπιαγωγείο. Ο σχεδιασμός ενός δομημένου διδακτικού προγράμματος, είναι η σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς (Δροσινού και συν., 2009). Σύμφωνα με τη Δροσινού (2006α), το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής δομείται σε πέντε φάσεις: α) αρχική εμπειρική βιωματική παρατήρηση, β) ανίχνευση των δυνατών σημείων και των μαθησιακών δυσκολιών που καταγράφονται στις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων ΛΕΒΔ στην ετοιμότητα, γ) τον ορισμό του βασικού διδακτικού στόχου ως αλληλεπιδραστική προτεραιότητα, δ) την υλοποίηση του προγράμματος με βιωματικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, και ε) την αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του βασικού διδακτικού στόχου (Δροσινού, 2006α).

Ακόμα, κρίνεται σκόπιμο να ελεγχθεί η συμβολή που προσφέρει η ύπαρξη του τμήματος ένταξης στο νηπιαγωγείο και μέσα στο γενικό σχολείο, στην ένταξη του

μαθητή στη σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα. Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές με τους μαθητές. Προς υπεράσπιση της φοίτησης των μαθητών με ΕΕΑ σε γενικό σχολείο, έχει υποστηριχθεί ότι το φυσικό γλωσσικό περιβάλλον του γενικού σχολείου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για εξέλιξη και ένταξη του μαθητή στην κοινωνία, καθώς έχει υψηλότερους στόχους και πλουσιότερο αναλυτικό πρόγραμμα (Δροσινού & Χρυσοσπάθη, 2010).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας συνοψίζεται στη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατάκτηση κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης και στη συμβολή του τμήματος ένταξης στην ουσιαστική ένταξη του μαθητή στη σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα από τους Kaderoglou και Drossinou (2005) και Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα (2011), αναφέρουν ως θετική την αποτίμηση της λειτουργίας των ΤΕ. Επισημαίνεται επίσης, σύμφωνα με τον Πατσάλη (2008, όπως αναφέρεται στους Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα, 2011), ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα ΤΕ και κυρίως η μαθητοκεντρική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, αποτελούν τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες μπορούν να επιτύχουν τη δημιουργία θετικού αποτελέσματος, καταφέροντας έτσι να βοηθήσουν τους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία και ταυτόχρονα να λειτουργήσουν ως θετική κινητοποίηση.

Κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε ότι κάθε εκπαιδευτικός που θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές του, θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία κινήτρων και ενδιαφερόντων, χωρίς όμως να αμελήσει την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων που ήδη υπάρχουν (Δροσινού & Χρυσοσπάθη, 2010). Επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να ξεχάσει ότι οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους και για να είναι πετυχημένη η προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης, θα πρέπει κατά τη δόμηση της διδασκαλίας να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες, οι πεποιθήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Sternberg, 1985).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και βιβλιογραφική ανασκόπηση

#### 2.1 Ιστορική Αναδρομή στο Σύνδρομο Άγκελμαν.

Το Σύνδρομο Άγκελμαν περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1965, από τον Άγγλο φυσικό Harry Angelman, όταν τρία παιδιά που παρουσίαζαν ποικίλες αναπηρίες εισήχθησαν στο κέντρο του. Τα παιδιά παρουσίαζαν κάποια παρόμοια χαρακτηριστικά: ήταν όλα πολύ ευτυχισμένα παιδιά, είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά προσώπου και παρουσίαζαν σπασμωδικές κινήσεις, που κατά καιρούς οδηγούσαν σε επιληπτικές κρίσεις (Angelman, 1965). Το Σύνδρομο Άγκελμαν στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται ως Σύνδρομο Έιντζελμαν ή Άγγελμαν (ΣΑ) και στη διεθνή βιβλιογραφία με τα αρχικά AS από τις λέξεις Angelman Syndrome (Κουτουμάνος, 2013).

#### 2.2 Σύνδρομο Άγκελμαν

Το ΣΑ είναι μια σύνθετη γενετική διαταραχή που προκαλείται από μια ανωμαλία στην περιοχή του χρωμοσώματος 15 και συνήθως δε διαγιγνώσκεται κατά τη γέννηση ή ακόμα και κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών, καθώς τα αναπτυξιακά προβλήματα δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά σε αυτή την ηλικία. Τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου συνήθως δεν εμφανίζονται έως ότου το βρέφος γίνει περίπου ενός έτους και συνήθως χρειάζονται μερικά χρόνια, πριν επιτευχθεί η σωστή κλινική διάγνωση. Τη διάγνωση του ΣΑ δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι τα περισσότερα χαρακτηριστικά του συνδρόμου αφορούν την ανάπτυξη και όχι τόσο την εμφάνιση. Το ΣΑ τυπικά διαγιγνώσκεται γύρω στην ηλικία των τριών με επτά ετών, ενώ πολλές φορές γίνεται λάθος διάγνωση για διάφορους λόγους, οι οποίοι αναφέρονται αναλυτικά στη συνέχεια (Hewitt, 2011). Υπήρξαν αναφορές περιπτώσεων ΣΑ σε όλο τον κόσμο. Η αναλογία εμφάνισης του ΣΑ εκτιμάται ότι είναι περίπου 1 στα 12.000 έως 20.000 άτομα. Πιο συγκεκριμένα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, η μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων που αναφέρθηκαν ήταν Καυκάσιας προέλευσης (Walz & Baranek, 2006).

Όπως αναφέρει ο Hewitt (2011), δεν είναι δυνατόν να αποφευχθεί η φυσική εξέλιξη του ΣΑ και παρόλο που δεν υπάρχει καμία γνωστή θεραπεία διαθέσιμη, το παιδί μπορεί να έχει όφελος από διάφορα είδη παρέμβασης, όπως ειδική εκπαίδευση, η φυσιοθεραπεία, η λογοθεραπεία, η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και η

θεραπεία με προκαθορισμένα αντιεπιληπτικά φάρμακα. Η έγκαιρη διάγνωση του συνδρόμου, σε συνδυασμό με τη δόμηση των κατάλληλων παρεμβάσεων μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση της ζωής του παιδιού. Η διάρκεια ζωής των ατόμων με ΣΑ μπορεί να επηρεαστεί στα άτομα που έχουν ιστορικό επιληψίας και σε όσους έχουν μειωμένη κινητικότητα (Hewitt, 2011). Αναφορικά με την έγκαιρη διάγνωση τονίζεται, ότι στην Πρώιμη Παρέμβαση, τηρείται η αρχή σύμφωνα με την οποία, παρέχεται υποστήριξη σε ένα παιδί και στην οικογένειά του μέχρι αυτό να ενταχθεί στο σχολικό σύστημα και μέχρι να είναι υπό την πλήρη αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων υποστηρικτικών υπηρεσιών (Δροσινού, 2009).

### 2.2.1 Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΣΑ

Τα παιδιά με ΣΑ χρειάζονται φροντίδα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, γεγονός που τα εμποδίζει να ανεξαρτητοποιηθούν εντελώς. Ο ίδιος ο Angelman, στην περιγραφή των περιπτώσεων που μελετούσε αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά αυτών των περιπτώσεων και οι ομοιότητες τους, μας οδηγούν στην κατάταξή τους σε μια συγκεκριμένη ομάδα χωρίς να γνωρίζουμε ακόμη τα αίτια που τα προκαλούν. Στα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Angelman περιλαμβάνονται η επίπεδη κεφαλή, οι αδέξιες κινήσεις, η προεξέχουσα γλώσσα και τα ξεσπάσματα γέλιου, χαρακτηριστικά που τον οδήγησαν να παρομοιάσει τα παιδιά με μαριονέτες (Angelman, 1965).

Πιο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά του ΣΑ, σύμφωνα με ιατρικές αναφορές (Williams et al., 2006) διαχωρίζονται σε σταθερά χαρακτηριστικά (τα οποία τα συναντάμε σε ποσοστό 100% των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με ΣΑ), σε συνήθη χαρακτηριστικά (τα οποία τα συναντάμε σε ποσοστό 80% των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με ΣΑ) και σε συσχετιζόμενα χαρακτηριστικά (τα οποία τα συναντάμε σε ποσοστό 20-80% των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με ΣΑ) και παρουσιάζονται πιο αναλυτικά παρακάτω:

<b>Σταθερά Χαρακτηριστικά:</b>
Νοητική καθυστέρηση (μπορεί να κυμαίνεται από ελαφριά έως βαριά)
Η καθυστέρηση των κινητικών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες όπως περπάτημα ή άλλες συγκεκριμένες κινήσεις)
Απουσία ομιλίας ή ελάχιστη παραγωγή προφορικού λόγου
Αναπτυξιακή καθυστέρηση

Αταξία βαδίσματος και δυσκολία κίνησης (το βάδισμα ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών και χαρακτηρίζεται από τάση εμπρόσθιας κλίσης, δυσκαμψία ή τρέμουλο ποδιών, τα οποία παραμένουν ανοιχτά και σε απόσταση μεταξύ τους)
Τρεμάμενες κινήσεις των χεριών και των ποδιών
Υποτονία (μειωμένη μυϊκή ανάπτυξη)
Συνεχής ευτυχισμένη συμπεριφορά που περιλαμβάνει γέλιο, χαμόγελα, ενθουσιασμό.

<b>Συνήθη χαρακτηριστικά:</b>
Δυσκαμψία ή σπασμωδικές κινήσεις
Επιληπτικές κρίσεις, που συνήθως αρχίζουν μεταξύ 2 και 3 ετών (κυμαίνονται από άβουλη κίνηση μυών μέχρι κρίση γελαστικής επιληψίας, έντονο γέλιο, και λήθαργο)
Ανωμαλία σχηματισμού του κρανίου και εμφανή οστά του προσώπου
Διαταραχές στην ανάπτυξη του μεγέθους της κεφαλής (μικροκεφαλία).

<b>Συσχετιζόμενα χαρακτηριστικά:</b>
Διαταραχές ύπνου (μειωμένη ανάγκη για ύπνο)
Ανώμαλες εναλλαγές ύπνου-εγρήγορσης
Στραβισμός
Γύρισμα γλώσσας
Συνεχές πιπίλισμα αντικειμένων
Διατροφικά προβλήματα/ διαταραχές κατάποσης
Προγναθισμός
Σιελόρροια
Υπερκινητικότητα
Περπάτημα με τα χέρια στον αέρα
Ελαφριά μελάγχρωση στα μαλλιά, το δέρμα και τα μάτια (υποχρωματισμός)
Παχυσαρκία (σε μεγαλύτερες ηλικίες)
Σκολίωση
Δυσκοιλιότητα

## 2.2.2 Αιτιολογία του ΣΑ

Το ΣΑ είναι μια γενετική διαταραχή που οφείλεται σε μερικό έλλειμμα που εντοπίζεται σε ένα γονίδιο, το οποίο βρίσκεται στο χρωμόσωμα 15 και το γονίδιο αυτό ονομάζεται πρωτεΐνη ουβικουιτίνη της λιγάσης (ubiquitin-protein ligase E3A, UBE3A) (Mayo Clinic Staff, 2012). Ως εκ τούτου, προκειμένου να κατανοήσουμε την αιτία αυτής της διαταραχής, είναι απαραίτητο να εξηγηθεί η ανθρώπινη γενετική λίγο πιο αναλυτικά. Κάθε ένα από τα κύτταρα στο σώμα μας, έχει ένα πυρήνα και κάθε πυρήνας περιέχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων. Κάθε άνθρωπος κληρονομεί ένα χρωμόσωμα από κάθε ένα από αυτά τα ζεύγη από τη μητέρα μας και ένα από τον πατέρα μας. Υπάρχουν δύο τύποι χρωμοσωμάτων: τα αυτοσωμικά χρωμοσώματα και τα φυλετικά χρωμοσώματα. Τα χρωμοσώματα περιέχουν γονίδια, τα οποία είναι τμήματα του DNA που παρέχουν τα σχεδιαγράμματα για όλα τα μοναδικά χαρακτηριστικά μας. Το γονίδιο το οποίο είναι υπεύθυνο για το ΣΑ είναι η πρωτεΐνη ουβικουιτίνη της λιγάσης E3A (UBE3A) και βρίσκεται στο χρωμόσωμα 15, το οποίο είναι ένα από τα 22 αυτοσωμικά, ή μη σχετιζόμενα με το φύλο, ζεύγη χρωμοσωμάτων. Έτσι εξηγείται και το γεγονός, ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν ίσες πιθανότητες εμφάνισης του ΣΑ. Τα παιδιά συνήθως κληρονομούν ένα αντίγραφο του γονιδίου UBE3A από κάθε γονέα. Στη συνέχεια, τα δύο αντίγραφα του γονιδίου αυτού, ενεργοποιούνται σε αρκετά από τα κύτταρα του σώματος, γεγονός που σημαίνει ότι οι πληροφορίες κάθε γονιδιακού ζευγαριού, τόσο από το μητρικό αντίγραφο όσο και από το πατρικό αντίγραφο, χρησιμοποιούνται από τα κύτταρα μας. Η δραστηριότητα του κάθε αντίγραφου γονιδίου, θα εξαρτηθεί από το αν έχει κληρονομηθεί από τη μητέρα μας ή από τον πατέρα μας. Αυτή η ενεργοποίηση του γονικού γονιδίου πιο συγκεκριμένα προκαλείται από ένα φαινόμενο που ονομάζεται γονιδιωματική αποτύπωση. Σε περίπτωση που υπάρχει ένα αντίγραφο ενός γονιδίου που είναι ελαττωματικό ή λείπει, θα υπάρξουν προβλήματα στις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά που ελέγχονται από το συγκεκριμένο γονίδιο. Φυσιολογικά, μόνο το μητρικό αντίγραφο του γονιδίου UBE3A είναι ενεργό στον εγκέφαλο. Αρκετοί γενετικοί μηχανισμοί μπορούν να αδρανοποιήσουν ή να διαγράψουν το μητρικό αντίγραφο του γονιδίου UBE3A, προκαλώντας το ΣΑ. Περίπου το 70% των περιπτώσεων του ΣΑ συμβαίνουν όταν μέρος του μητρικού χρωμοσώματος 15, το οποίο περιέχει αυτό το γονίδιο, έχει διαγραφεί ή έχει

καταστραφεί. Όταν συμβαίνει αυτό, το άτομο δεν έχει κανένα ενεργό αντίγραφο του γονιδίου σε ορισμένα τμήματα του εγκεφάλου (Mayo Clinic Staff, 2012).

Στα αποτελέσματα μοριακών αναλύσεων που έχουν πραγματοποιηθεί, αναφέρονται τέσσερις περιπτώσεις αιτιολόγησης του ΣΑ. Στην πρώτη περίπτωση, και σε ποσοστό 60-70%, παρατηρήθηκε εξάλειψη του γονιδίου 15q11-13, που έχει κληρονομηθεί από τη μητέρα. Στη δεύτερη περίπτωση και σε ποσοστό 5%, παρατηρήθηκε πατρική μονογονεϊκή δισωμία<sup>1</sup>. Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει όταν ένα άτομο κληρονομεί δύο αντίγραφα του χρωμοσώματος 15 από τον πατέρα αντί για ένα αντίγραφο από κάθε γονέα. Στην τρίτη περίπτωση και σε ποσοστό 2-3%, παρατηρήθηκαν μεταλλάξεις στο χρωμόσωμα 15 και στην τέταρτη και τελευταία περίπτωση με ποσοστό 25-30%, δεν καταγράφεται ούτε μητρική διαγραφή, ούτε μονογονεϊκή δισωμία, ούτε μετάλλαξη (Ruggieri & McShane, 1998). Η διαταραχή θεωρείται κατά βάση φυλοσύνδετη, δηλαδή, μεταφέρεται από τη μητέρα προς παιδί. Η αντίστοιχη γενετική ανωμαλία από τον πατέρα προς παιδί προκαλεί ένα άλλο σύνδρομο, το οποίο ονομάζεται Prader-Willi (Κουτουμάνος, 2013).

Τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά του ΣΑ, συνήθως δεν εκδηλώνονται μέχρι το βρέφος να γίνει περίπου ενός έτους. Για τον λόγο αυτό, η κατάσταση συνήθως δεν διαγιγνώσκεται κατά τη γέννηση ή κατά τους πρώτους μήνες του βρέφους (Williams et al., 2006). Τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε περιπτώσεις παιδιών με ΣΑ, αναφέρουν ως αποτελεσματικές, πολλές εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές επεμβάσεις στους τομείς της σχολικής επικοινωνίας, των διαταραχών του ύπνου και γενικότερα στην συμπεριφορά (Angelman Syndrome Foundation, 1998). Στις περισσότερες περιπτώσεις του ΣΑ, η προγεννητική ιστορία του μωρού, η εμβρυϊκή ανάπτυξη, το βάρος γέννησης και η περίμετρος κεφαλής κατά τη γέννηση είναι συνήθως φυσιολογικά. Τα συμπτώματα αυτής της κατάστασης παρατηρούνται, όταν το βρέφος είναι μεταξύ 6 και 12 μηνών. Τα πρώτα σημάδια που εκδηλώνονται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αναπτυξιακές καθυστερήσεις, όπως η έλλειψη βαβίσματος. Βάβισμα- ψέλλισμα, είναι η παραγωγή επαναλαμβανόμενων συλλαβών με σύμφωνο -φωνήεν (π.χ. μπα, μα) και σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), η τυπική ηλικία εμφάνισης του βαβίσματος είναι στους έξι μήνες, όπου το παιδί εμφανίζει μια ποικιλία από λεκτικές αντιδράσεις για να εκφράσει συναισθήματα και

---

<sup>1</sup> Η μονογονεϊκή δισωμία αφορά την περίπτωση όπου ένα άτομο έχει κληρονομήσει δύο αντίγραφα ενός χρωμοσώματος μόνο από τον ένα γονέα και κανένα αντίγραφο από τον άλλο και μπορεί να οδηγήσει σε διάφορες γνωστές φαινοτυπικές ανωμαλίες στο παιδί που το κληρονομεί, ανάλογα με το χρωμόσωμα στο οποίο εκδηλώνεται.

κατά την προσπάθεια του να αντιδράσει στους διαφορετικούς τόνους της φωνής, βαβίζει.

Στην παιδική ηλικία, τα συμπτώματα του ΣΑ είναι πιο έντονα. Σε περίπου 80% των περιπτώσεων έχουν αναφερθεί επιληψίες, οι οποίες εμφανίζονται μεταξύ των ηλικιών των ενός και τριών ετών χωρίς να αποκλείεται η εμφάνιση σε μεταγενέστερες ηλικίες. Έχει παρατηρηθεί ότι οι επιληψίες αυξάνονται μεταξύ των ηλικιών των 4 και 6 ετών και μειώνονται στη συνέχεια, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Artigas-Pallarés et al., 2005). Η φυσική υγεία των ενηλίκων με ΣΑ είναι καλή, με εξαίρεση τις πιθανές κρίσεις επιληψίας. Αν και η σοβαρότητα και η συχνότητα των κρίσεων τείνουν να βελτιώνονται με την αύξηση της ηλικίας, κάποιοι ηλικιωμένοι, μπορεί να χρειαστούν αντιεπιληπτικά φάρμακα. Η μειωμένη κινητικότητα μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα, καθώς το άτομο μεγαλώνει και συχνά συνδέεται με ανησυχίες για παχυσαρκία. Στην πραγματικότητα, τα άτομα με ΣΑ, παίρνουν βάρος καθώς γερνούν. Αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει, στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά δεν είναι τόσο δραστήρια, αλλά μια πιο επιστημονική πρόταση υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά είναι γενετικά προδιατεθειμένα να αυξήσουν το βάρος τους, καθώς τα γονίδια στο χρωμόσωμα 15 εμπλέκονται και στον έλεγχο του βάρους (Wang et al., 2013).

Τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με το ΣΑ συνήθως αρχίζουν να περπατούν αργότερα από τα υπόλοιπα νήπια και συνήθως αυτό συμβαίνει μεταξύ των ηλικιών τριών και πέντε. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε με 68 συμμετέχοντες έδειξε ότι τα παιδιά δεν είχαν κατακτήσει τη βάρδιση πριν την ηλικία των 43 μηνών (Artigas-Pallarés et al., 2005). Όταν το παιδί αρχίζει να περπατά, παρουσιάζει σημάδια αταξίας, δηλαδή έλλειψη συντονισμού των κινήσεων των μυών. Εάν τα συμπτώματα της αταξίας είναι ήπια, το παιδί θα είναι σε θέση να περπατήσει σχεδόν κανονικά. Στην αντίθετη περίπτωση, η βάρδιση πρέπει ενθαρρύνεται συστηματικά, διαφορετικά, οι ασθενείς με σοβαρή αταξία μπορεί να χάσουν εντελώς τη δυνατότητα να περπατήσουν. Επιπλέον, τα βρέφη που έχουν διαγνωσθεί με το σύνδρομο μπορεί να έχουν δυσκολίες θηλασμού: μπορεί να έχουν προβλήματα με τη διατροφή, είτε πρόκειται για τον θηλασμό ή το τσίγμα με μπιμπερό (Williams et al., 2010).

Η ευτυχισμένη διάθεση και η στοργική φύση συνοδεύονται από το συνεχές γέλιο και το χαμόγελο που είναι χαρακτηριστικά του ΣΑ. Ο λόγος για τον οποίο το γέλιο είναι τόσο συνεχές στο ΣΑ εξακολουθεί να παραμένει άγνωστος. Επίμονα χαμογελά προς τους άλλους και διάφορα είδη έκφρασης του προσώπου που συνοδεύονται από εκρήξεις γέλιου παρατηρούνται στην πλειοψηφία των ασθενών. Σε μια έρευνα που



πραγματοποιήθηκε από τους Adams, et al. (2011) διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ηλικίας, του γέλιου και του χαμόγελου στα παιδιά με ΣΑ. Είκοσι τέσσερα παιδιά με ΣΑ παρατηρήθηκαν σε τρεις πειραματικές καταστάσεις, όπου ο βαθμός αλληλεπίδρασης αυξανόταν βαθμιαία ξεκινώντας από την εγγύτητα μόνο, προχωρώντας στην περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και τέλος στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά χαμογελούσαν περισσότερο κατά τη φάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και λιγότερο κατά την φάση της εγγύτητας. Υπήρξε μια μείωση στο χαμόγελο και το γέλιο στις μεγαλύτερες ηλικίες (13,4 έως 15,9 έτη) μόνο κατά τη φάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Adams et al., 2011). Μία ακόμη έρευνα που αφορά τη χαρακτηριστική χαρούμενη συμπεριφορά του ΣΑ, πραγματοποιήθηκε από τους Richman, Gernat και Teichman (2006), οι οποίοι προσπάθησαν να αξιολογήσουν εάν η επίδραση των κοινωνικών ερεθισμάτων επηρεάζουν την εμφάνιση ή την απουσία του γέλιου και του χαμόγελου, σε δυο μικρά παιδιά με ΣΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το γέλιο και τα χαμόγελα και στα δυο παιδιά ήταν ανεπηρέαστα από τα κοινωνικά ερεθίσματα που αξιολογήθηκαν σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η χαρακτηριστική αυτή χαρούμενη συμπεριφορά του ΣΑ συνεχίζεται καθ' όλη την ενήλικη ζωή. Οι ενήλικες παραμένουν ευτυχισμένοι και κοινωνικοί και γελούν συχνά (Richman et al., 2006).

Τα περισσότερα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με ΣΑ παρουσιάζουν προβλήματα και διαταραχές στον ύπνο κατά τη διάρκεια της νύχτας. Τα παιδιά συνήθως αρνούνται να πάνε για ύπνο ή ξυπνούν συχνά κατά τη διάρκεια της νύχτας και δεν επιθυμούν να επιστρέψουν στο κρεβάτι για ύπνο (Williams et al., 2010). Η στέρηση ύπνου όμως, έχει αρνητική επίδραση και μπορεί να προκαλέσει επιληπτικές κρίσεις σε παιδιά που έχουν εμφανίσει σχετικά ήπια συμπτώματα επιληψίας. Επιπλέον, είναι πολύ επικίνδυνο όταν το παιδί ξυπνάει και περιφέρεται μόνο του, χωρίς να το έχουν αναληφθεί οι γονείς του. Έτσι χρειάζεται να λάβουν οι γονείς τα κατάλληλα μέτρα, για να εξασφαλίσουν την ασφάλεια του παιδιού τους τη νύχτα. Ο Allen, Kuhn, DeHaai, και Wallace (2013) διεξήγαγαν μια έρευνα με πέντε παιδιά ηλικίας 5-11 ετών από τις Ηνωμένες Πολιτείες, που αντιμετωπίζουν προβλήματα ύπνου, όπως η απροθυμία να πάνε στο κρεβάτι ή να ξαπλώσουν ήρεμα στο κρεβάτι χωρίς γονική παρουσία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ημερολόγιο ύπνου και προκλητικής συμπεριφοράς και ερωτηματολόγια σχετικά με τον ύπνο, ενώ τα παιδιά φορούσαν μια ειδική συσκευή στους αστραγάλους τους, η οποία μετρούσε

την κίνησή τους για διάστημα περίπου δύο έως έξι εβδομάδων πριν από την έναρξη της παρέμβασης, για την καταμέτρηση τιμών που συγκρίθηκαν με τις μετρήσεις μετά από την παρέμβαση. Η παρέμβαση είχε τρεις συνιστώσες: Πρώτον, βελτίωση του περιβάλλοντος του υπνοδωματίου, εξασφαλίζοντας ότι δεν υπήρχε καθόλου φως και διασφάλιση της θερμοκρασίας δωματίου. Δεύτερον, σταθερές ώρες ύπνου, οι οποίες εξασφαλίζουν ότι το παιδί θα είναι κουρασμένο όταν πάει για ύπνο. Οι ώρες ύπνου των παιδιών υπολογίστηκαν με βάση τον χρόνο κατά τον οποίο συνήθως πήγαιναν για ύπνο και προστέθηκαν 30 λεπτά. Τέλος, καθοδήγηση των γονέων να αγνοήσουν την ακατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών, όπως το να εγκαταλείπουν το υπνοδωμάτιο τους, να κλαίει και να φωνάζουν. Οι γονείς μπορούσαν να μούνε στο δωμάτιο του παιδιού τους, όταν ηρεμούσε. Επίσης, εάν οι γονείς ανησυχούσαν για την ασφάλεια του παιδιού τους, είχαν τη δυνατότητα να ελέγξουν το παιδί τους μετά από ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα π.χ. 10 λεπτά. Επίσης, οι γονείς είχαν τηλεφωνική υποστήριξη από έναν ερευνητή σε εβδομαδιαία βάση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής: Και τα πέντε παιδιά μετά την παρέμβαση ήταν ικανά να κοιμηθούν χωρίς την παρουσία των γονιών τους και τις 7 νύχτες της εβδομάδας. Ο χρόνος που χρειάζονταν τα παιδιά για να αποκοιμηθούν μειώθηκε κατά 5 λεπτά μετά την παρέμβαση και η διάρκεια του ύπνου των παιδιών αυξήθηκε κατά μέσο όρο 30 λεπτά, μετά την παρέμβαση. Τέλος, οι γονείς ανέφεραν μείωση της ανάρμοστης συμπεριφοράς σχετικά με τον ύπνο και κατά τη διάρκεια της νύχτας (Allen et al., 2013).

Ορισμένα πρόσθετα συμπτώματα και χαρακτηριστικά που έχουν παρατηρηθεί σε νήπια με το ΣΑ, αποτελούν τα ακόλουθα: παρατεταμένο μάσημα, προεξοχή γλώσσας, αυξημένη ευαισθησία στη ζέστη, συχνή έκκριση σάλιου και στραβισμός (μια κατάσταση κατά την οποία τα μάτια δεν είναι σωστά ευθυγραμμισμένα, εμποδίζοντας το βλέμμα του κάθε ματιού να εστιάσει στο ίδιο σημείο). Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι τα άτομα με ΣΑ, προσελκύονται και γοητεύονται από το νερό (Didden, Korzilius, Sturmey, Lancioni, & Curfs, 2008). Ένα ακόμα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει σε έφηβους, είναι η σκολίωση (παραμορφωτική κάμψη της σπονδυλικής στήλης προς τα πλάγια δεξιά ή αριστερά) Πιστεύεται ότι περίπου το 10% των παιδιών με ΣΑ μπορεί να υποφέρουν από τη σκολίωση, αλλά ο αριθμός αυτός αυξάνεται σε πάνω από 40% στην ενήλικη ζωή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να αντιμετωπιστεί η κατάσταση μέσω της φυσιοθεραπείας, αλλά στις πιο δύσκολες περιπτώσεις, χρειάζεται χειρουργική επέμβαση (Hewitt, 2011).

Η νοητική καθυστέρηση (NK), η οποία είναι παρούσα στο 100% όλων των βρεφών με ΣΑ, είναι συχνά σοβαρή. Εκδηλώνεται με υπερκινητικότητα, ελλειμματική προσοχή και έλλειψη λόγου. Όλα τα νήπια με ΣΑ δείχνουν κάποια σημάδια υπερκινητικότητας. Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά έχουν φαινομενικά αδιάκοπη δραστηριότητα, διατηρώντας συνεχώς τα χέρια ή τα παιχνίδια τους στο στόμα τους. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις, η δυνατότητα συγκέντρωσης προσοχής είναι μικρή. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την ομιλούμενη γλώσσα, δεν είναι σε θέση να εκφραστούν μέσω αυτής. Ακόμη και στα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας, η ομιλία δεν αναπτύσσεται στον απαραίτητο βαθμό ώστε να επιτευχθεί μια συζήτηση. Η κατάλληλη χρήση του προφορικού λόγου, ακόμη και μία ή δύο λέξεις με ένα αποδεκτό τρόπο είναι σπάνια. Στις καλύτερες περιπτώσεις, μπορεί να επιτευχθεί η χρήση των δέκα έως είκοσι λέξεων, αλλά με σοβαρές δυσκολίες στην προφορά. Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες με ΣΑ μπορούν να επικοινωνούν μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, με τη χρήση χειρονομιών και συμβόλων επικοινωνίας (Hewitt, 2011). Σύμφωνα με τον Wainwright (2007), η μη λεκτική επικοινωνία καλύπτει πάνω από το 90% της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας. Τα μηνύματα που μεταφέρονται με τη μη λεκτική επικοινωνία, είναι αυτά που ευθύνονται για τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μας. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του μοναδικό τρόπο επικοινωνίας με τους γύρω του, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να τον βοηθήσει να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και επιθυμίες του μαθητή, να σεβαστεί με αυτόν τον τρόπο τη διαφορετικότητά του (Wainwright, 2007).

Τα επίπεδα νοητικής υστέρησης, σύμφωνα με την οικεία αμερικανική εταιρεία, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2000) καθώς και τη Διεθνή Ταξινόμηση των Νόσων (ICD-9-CM) είναι τα εξής: 1. Η ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση (mild), 2. Η μέτρια νοητική υστέρηση (moderate), 3. Η βαριά νοητική υστέρηση (severe) (όπως αναφέρεται στον Στασινό, 2013).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το DSM-IV-TR, η NK είναι η πνευματική λειτουργία όπου το IQ του ατόμου είναι περίπου ίσο ή κατώτερο από 70. Συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της προσαρμοστικής λειτουργίας σε τουλάχιστον δύο από τις παρακάτω περιοχές: στην επικοινωνία, στην αυτοεξυπηρέτηση, στη διαβίωση στο

σπίτι, στις κοινωνικές ή διαπροσωπικές σχέσεις, στον ελεύθερο χρόνο, στην εργασία, στις σχολικές δεξιότητες, στην υγεία και την ασφάλεια (American Psychiatric Association, 2004).

Ο Χρηστάκης (2011α) υποστηρίζει ότι, «η ΝΚ αναφέρεται σε μια γενική νοητική ικανότητα κάτω από τον μέσο όρο, που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου του ατόμου» (σελ. 158). Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1979), σύμφωνα με τον ορισμό του Αμερικανικού Συνδέσμου Νοητικής Καθυστέρησης, για να χαρακτηριστεί ένα άτομο καθυστερημένο, πρέπει τρία κριτήρια (ανεπαρκής νοητική ανάπτυξη, μειωμένη ικανότητα προσαρμογής και εμφάνιση της νοητικής καθυστέρησης κατά την περίοδο της αναπύξεως) να είναι παρόντα συγχρόνως. Πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι η κοινωνική προσαρμογή έχει συμπεριληφθεί στα βασικά και απαραίτητα κριτήρια νοητικής καθυστέρησης, γιατί η νοητική καθυστέρηση, ανεξάρτητα από την αιτιολογία και τη μορφή της, είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, που καθορίζεται με βάση την πολυπλοκότητα και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει το άτομο.

### 2.3 Διάγνωση και Διαφοροδιάγνωση στο ΣΑ

Οι εξετάσεις και η διάγνωση για το ΣΑ, πραγματοποιούνται μετά τη γέννηση του μωρού. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να πραγματοποιηθεί προγεννητικός έλεγχος. Στις περιπτώσεις αυτές ανήκουν πρώτον, οι γονείς με φυσιολογικά χρωμοσώματα που έχουν ήδη ένα παιδί με ΣΑ και δεύτερον οι γονείς που έχουν ένα παιδί με ΣΑ και εφόσον αυτό οφείλεται σε μετάλλαξη στο γονίδιο UBE3A του χρωμοσώματος 15 (Williams et al., 2010).

Για να επιτευχθεί η διάγνωση του ΣΑ, πραγματοποιούνται γενετικές εξετάσεις και είναι απαραίτητη η λήψη δείγματος αίματος. Ένας συνδυασμός γενετικών εξετάσεων μπορούν να αποκαλύψουν τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες που σχετίζονται με το ΣΑ (Hewitt, 2011). Κάποιες από αυτές τις εξετάσεις αναφέρονται παρακάτω:

*Ανάλυση μεθυλίωσης του DNA:* Αυτή η εξέταση μπορεί να αποκαλύψει το μοτίβο αποτύπωσης ενός γονιδίου. Τα κανονικά αποτελέσματα θα δείξουν ένα πατρικό και μητρικό μοτίβο DNA, πράγμα που σημαίνει ότι τα γονίδια και από τους δύο γονείς είναι ενεργά. Στις περισσότερες περιπτώσεις του ΣΑ, το επηρεαζόμενο γονίδιο στο χρωμόσωμα 15 θα δείξει μόνο ένα πατρικό πρότυπο. Παρά το γεγονός ότι αυτή η εξέταση θα χρησιμεύσει για να δείξει το μοτίβο αποτύπωσης του γονιδίου UBE3A,

θα πρέπει να πραγματοποιηθούν επιπλέον εξετάσεις για να προσδιορίσουν τον μηχανισμό που οδήγησε στην ανωμαλία του χρωμοσώματος 15 (Hewitt, 2011).

*Fluorescent in situ hybridization (FISH)*: Κυτταρογενετική τεχνική που χρησιμοποιείται για να δείξει αν υπάρχουν χρωμοσώματα που λείπουν. Η FISH χρησιμοποιεί φθορίζοντα σωματίδια που δεσμεύονται μόνο για τα τμήματα του χρωμοσώματος, τα οποία εμφανίζουν υψηλό βαθμό ομοιότητας αλληλουχίας (Hewitt, 2011).

*Ανάλυση της αλληλουχίας*: Σε μερικές σπάνιες περιπτώσεις, το μητρικό αντίγραφο του γονιδίου UBE3A μπορεί να είναι ενεργό, αλλά να έχει μεταλλαχθεί και έτσι σε αυτήν την περίπτωση, εάν τα αποτελέσματα από ένα τεστ μεθυλίωσης του DNA είναι φυσιολογικά, μπορεί να πραγματοποιηθεί εξέταση γονιδιακής αλληλουχίας UBE3A, για να ερευνηθεί πιθανή μητρική μετάλλαξη (Hewitt, 2011).

*Ανάλυση χρωμοσωμάτων*: Η ανάλυση χρωμοσωμάτων, η οποία είναι γνωστή ως καρυότυπος, χρησιμοποιείται για να εξετάσει το μέγεθος, το σχήμα και τον αριθμό των χρωμοσωμάτων σε ένα δείγμα κυττάρων (Hewitt, 2011).

Επειδή υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις που παρουσιάζουν μερικά από τα χαρακτηριστικά του ΣΑ, μπορεί να είναι αναγκαίες, πρόσθετες εξετάσεις, προκειμένου να αποφευχθεί μια λανθασμένη διάγνωση, όπως συμβαίνει με το Σύνδρομο Prader-Willi. Το σύνδρομο αυτό προκύπτει επίσης από διαγραφή στο χρωμόσωμα 15 και κληρονομείται από τον πατέρα. Τα κύρια συμπτώματα του συνδρόμου Prader-Willi περιλαμβάνουν σοβαρή υποτονία και δυσκολίες σίτισης, τα οποία είναι συμπτώματα που παρουσιάζονται και στο ΣΑ. Πρόσθετες εξετάσεις θα πρέπει να καθορίσουν, αν οι διαγραφές στο χρωμόσωμα 15 είναι μητρικής (που προκαλεί το ΣΑ) ή πατρικής (που προκαλεί το Σύνδρομο Prader-Willi) προέλευσης (Hewitt, 2011). Εκτός από το Σύνδρομο Prader-Willi, υπάρχουν και άλλα σύνδρομα που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το ΣΑ. Ο Clayton-Smith (2013) έχει κάνει μια έρευνα και έχει εντοπίσει τα σύνδρομα που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του ΣΑ, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω:

*Σύνδρομο Mowat-Wilson (MWS)*. Η διαταραχή αυτή είναι μοιάζει εξαιρετικά με το ΣΑ στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά. Τα κύρια χαρακτηριστικά είναι μικροκεφαλία, επιληπτικές κρίσεις και στα χαρακτηριστικά προσώπου, τα βαθουλωτά μάτια και το προεξέχον πηγούνι. Ο προφορικός λόγος είναι συνήθως απών, όπως στο ΣΑ. Τα κύρια χαρακτηριστικά που διακρίνουν το MWS από το ΣΑ είναι: Στο MWS

υπάρχουν συχνά κάποιες συγγενείς δυσπλασίες, όπως η καρδιακά ελαττώματα και αγενεσία του μεσολοβίου, μέση δομή του εγκεφάλου. Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα σε μερικά παιδιά είναι η παρουσία της Hirschsprung νόσου, όπου το νεύρο στο έντερο δεν αναπτύσσεται σωστά και δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα δυσκοιλιότητας. Το MWS χαρακτηρίζεται και με συγκεκριμένο σχηματισμό των αυτιών, όπου οι λοβοί είναι ανάποδοι ή προσανατολισμένοι προς τα εμπρός. Τα μάτια μπορεί να είναι φαρδιά και τα φρύδια αποδιοργανωμένα και να αναπτύσσονται προς όλες τις κατευθύνσεις. Η ρινική άκρη φαίνεται γαμψή και η περιοχή μεταξύ της μύτη και του άνω χείλους είναι χαρακτηριστικά σύντομη. Το MWS προκαλείται από τη διαγραφή ή τη μετάλλαξη ενός γονιδίου που ονομάζεται ZEB2 στο χρωμόσωμα 2 (Clayton-Smith, 2013).

*Σύνδρομο Pitt Hopkins (PHS):* Όπως και το ΣΑ σχετίζεται με την αταξία, τους σπασμούς και τη νοητική υστέρηση, με απύσα την ομιλία. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του PHS, είναι οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά του προσώπου με την πάροδο του χρόνου, το στόμα και τα χείλη είναι πιο έντονα και στα μέσα της παιδικής ηλικίας, παρουσιάζονται επεισόδια δυσκολίας της αναπνοής. Τα πόδια είναι πολύ λεπτά και τα δάχτυλα των χεριών είναι συχνά πρησμένα στις άκρες. Το PHS χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές κινήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν κούνημα του κεφαλιού σε ένα μοτίβο σχηματισμού του οκτώ και κινήσεις του χεριού παρόμοιες με το Σύνδρομο Rett (Clayton-Smith, 2013).

*Σύνδρομο Christianson (μετάλλαξη SLC9A6):* Η κατάσταση επηρεάζει μόνο τα αγόρια, επειδή το SLC9A6 γονίδιο που ευθύνεται για το σύνδρομο, υπάρχει στο χρωμόσωμα X, αν και μερικά ηπιότερα συμπτώματα μπορεί να εμφανίζονται μερικές φορές και στα κορίτσια. Τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο παρουσιάζουν ασταθή βηματισμό, επιληπτικές κρίσεις και συχνά έντονη κοινωνική συμπεριφορά, ενώ η εικόνα τους αλλάζει καθώς μεγαλώνουν. Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της διαταραχής, είναι οι ασυνήθιστες κινήσεις του ματιού και ο περιορισμός των κινήσεων του ματιού σε ορισμένες κατευθύνσεις (Clayton-Smith, 2013).

*Σύνδρομο Rett (SR):* Το SR είναι μια διαταραχή που συνήθως επηρεάζει μόνο τα κορίτσια και μπορεί να παρουσιάζουν σπασμωδικές κινήσεις, επιληπτικές κρίσεις, αταξία και να είναι πολύ χαμογελαστά όταν είναι μικρά. Ένας τρόπος με τον οποίο το SR μπορεί να διακριθεί από το ΣΑ είναι ότι στο SR συχνά υπάρχει μια περίοδος κανονικής ανάπτυξης για τους πρώτους 6-18 μήνες της ζωής πριν εμφανιστεί η

στασιμότητα και στη συνέχεια, τα κορίτσια αρχίζουν να χάνουν τις δεξιότητες τους (παλινδρόμηση). Στη συνέχεια αναπτύσσονται χαρακτηριστικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες κινήσεις των χεριών, επεισόδια δυσκολίας της αναπνοής και κράτημα της αναπνοής, της κατάποσης αέρα και ανεξήγητοι περίοδοι αγωνίας ή άγχους. Στο SR, το γέλιο δεν είναι τόσο συχνό όσο στο ΣΑ, αν και παρουσιάζονται επεισόδια γέλιου το βράδυ (Clayton-Smith, 2013).

## 2.4 Παρέμβαση στο ΣΑ

Προς το παρόν, δεν υπάρχει κανένας τρόπος για να θεραπευτούν τα ελαττώματα των χρωμοσωμάτων, ως εκ τούτου, δεν υπάρχει καμία θεραπεία για το ΣΑ. Έτσι, η αντιμετώπιση επικεντρώνεται στη διαχείριση και τον έλεγχο των αναπτυξιακών και ιατρικών προβλημάτων που προκύπτουν από το ΣΑ (Mayo Clinic Staff, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη, ότι τα συμπτώματα και η σοβαρότητά τους, διαφέρουν από ασθενή σε ασθενή, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Η παρέμβαση στο ΣΑ μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους, μια από τις οποίες στοχεύει στη επίλυση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΣΑ, στην πρόσληψη τροφής, λόγω της αδυναμίας συντονισμένου πιπίλισματος. Για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικές θηλές, προκειμένου να βοηθηθεί το βρέφος στην πρόσληψη τροφής αλλά και φόρμουλες υψηλής θερμιδικής αξίας που βοηθούν στην αύξηση του σωματικού βάρους (Williams et al., 2010).

Αναφορικά με τις επιληπτικές κρίσεις που χαρακτηρίζουν ΣΑ και αποτελούν μεγάλο πρόβλημα μεταξύ των ηλικιών 4 και 6 στα παιδιά με σοβαρές επιληπτικές κρίσεις μπορούν να αντιμετωπίζονται με αντιεπιληπτικά φάρμακα. Σε αυτήν τη περίπτωση θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί καθώς οι ανωμαλίες στην κίνηση μπορεί να εκληφθούν ως επιληπτικές κρίσεις και να εφαρμοστεί λάθος δοσολογία με τις ανάλογες συνέπειες (Williams et al., 2010).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί σε μικρά παιδιά με ΣΑ, αυξημένη κινητική δραστηριότητα και δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής (Hewitt, 2011). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Walz και Benson (2002). Με σκοπό να καταγράψουν τη συμπεριφοριστική εικόνα των παιδιών με ΣΑ, παρατήρησαν 68 παιδιά με ΣΑ και σχημάτισαν ένα προφίλ που περιελάμβανε χαρακτηριστικά όπως χαρούμενη διάθεση, στερεοτυπικές κινήσεις και διάφορα

επίπεδα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ΣΑ (Walz & Benson, 2002).

Η συμπεριφορική παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΣΑ να βελτιώσουν την αυτοδιαχείριση της υπερκινητικότητας και τη διάσπαση προσοχής, γεγονός το οποίο μπορεί να βοηθήσει το παιδί στη συνολική αναπτυξιακή του πορεία. Αν και το επίπεδο ανάπτυξης των ατόμων με ΣΑ μπορεί να ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, πολλά από τα άτομα είναι κοινωνικά και είναι σε θέση να οικοδομήσουν σχέσεις με φίλους και την οικογένεια (Clayton-Smith & Laan, 2003). Οι Summers και Hall (2008), πραγματοποίησαν μια σχετική έρευνα, στην οποία για να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της παρέμβασης αποφάσισαν να εκπαιδεύσουν τις μητέρες τεσσάρων παιδιών με ΣΑ στην εφαρμογή των διαδικασιών διδασκαλίας ΑΒΑ με τα παιδιά τους. Στους γονείς δόθηκαν οδηγίες για τη διδασκαλία νέων λειτουργικών δεξιοτήτων στα παιδιά τους, πριν και μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών και στην ανταπόκριση των γονέων σε αυτά μετά την παρέμβαση ήταν εμφανής (Summers & Hall, 2008).

Το παιδί με ΣΑ μπορεί να έχει προβλήματα ύπνου τη νύχτα, να αρνείται να κοιμηθεί ή όταν ξυπνάει συχνά κατά τη διάρκεια της νύχτας, να μην πηγαίνει πίσω για ύπνο πάλι. Η επίλυση των προβλημάτων του ύπνου αποτελούν πρωτεύοντα στόχο στο ΣΑ, διότι η στέρηση ύπνου μπορεί να προκαλέσει περισσότερες επιληπτικές κρίσεις και να επηρεάσουν σημαντικά τη συμπεριφορά αλλά και την απόδοση του μαθητή στο σχολείο. Σημαντικό να διδαχθεί το παιδί τι ακριβώς θα κάνει όταν ξυπνήσει μόνο του το βράδυ, ότι πρέπει δηλαδή να πάει στο δωμάτιό των γονιών του και να τους ξυπνήσει. Αναγκαία κρίνεται και η διαμόρφωση του υπνοδωματίου, με τέτοιο τρόπο ώστε να θεωρείται ασφαλές αλλά και κατάλληλο περιβάλλον (ρύθμιση φωτός ) για τον ύπνο (Hewitt, 2011).

Το πρόβλημα επικοινωνίας αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του ΣΑ (Clayton-Smith & Laan, 2003). Ακόμα κι αν το παιδί είναι σε θέση να καταλάβει αυτά που του λένε, είναι πολύ δύσκολο να κατακτήσει τον προφορικό λόγο. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να δομηθεί ένα πρόγραμμα επικοινωνίας για να διδαχθεί άλλους εναλλακτικούς τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας όπως χειρονομίες, νοηματική γλώσσα ή επικοινωνία με τη χρήση εικόνων. Στο πλαίσιο αυτό για το ΣΑ έχουν πραγματοποιηθεί δύο έρευνες. Η πρώτη έρευνα (Calculator & Diaz-Caneja, 2014) αναφέρει τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για να διδάξουνε την επικοινωνία με τη χρήση φυσικών χειρονομιών (enhanced natural gestures, ENGS)



και επεξηγεί τη χρήση τους από τρεις μαθητές με ΣΑ. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης. Δύο από τους τρεις μαθητές αποδείχθηκε ότι κατάφεραν ιδιαίτερα γρήγορα και αυθόρμητα να χρησιμοποιήσουν τις φυσικές χειρονομίες (ENGS). Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά πορίσματα από τις ομάδες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και για τους τρεις μαθητές. Σκοπός της δεύτερης έρευνας (Calculator, 2014) ήταν να περιγράψει την αποτελεσματικότητα των βοηθητικών και εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (augmentative and alternative communication, AAC) για τα άτομα με ΣΑ. Μια σειρά από κλίμακες αξιολόγησης και κλειστές ερωτήσεις δόθηκαν στους γονείς και χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις τρέχουσες μεθόδους επικοινωνίας των ατόμων με ΣΑ, συμπεριλαμβανομένων των συσκευών AAC που χρησιμοποιούσαν. Η χρησιμοποίηση των πιο προηγμένων συσκευών AAC διερευνήθηκε περαιτέρω με βάση τη χρησιμότητα, την επιτυχία, την αποδοχή και τα λειτουργικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μη συμβολικοί μέθοδοι επικοινωνίας είναι πολύ σημαντικές για τα άτομα με ΣΑ, όπως και οι ηλεκτρονικές συσκευές AAC, αν και σε μικρότερο βαθμό. Τα άτομα έτειναν να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες από μία ηλεκτρονικές συσκευές, ταυτόχρονα. Πολλές συσκευές (οι κινητές τεχνολογίες και ιδιαίτερα τα iPads), ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένες. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ένα μεταβαλλόμενο τοπίο όσον αφορά τους τύπους των συσκευών που χρησιμοποιούνται, ιδίως όσον αφορά τις τεχνολογίες κινητών επικοινωνιών. Η χρήση των συσκευών συχνά συνδέονται με θετικά αποτελέσματα.

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι καμία μέθοδος δεν θεωρείται η καταλληλότερη. Το καλύτερο που μπορούμε να κάνουμε είναι διαπιστώσουμε ποια μέθοδος λειτουργεί καλύτερα σε κάθε παιδί. Κάποια παιδιά μπορεί να δυσκολευτούν με τα επίσημα συστήματα και να προτιμήσουν να χρησιμοποιούν δικές τους χειρονομίες. Η εκμάθηση της επικοινωνίας είναι πολύ σημαντική για το παιδί και γι' αυτό, είναι αναγκαίο να βοηθήσουμε την κατάκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, με παρέμβαση από την παιδική ηλικία.

## 2.5 Έρευνες για το ΣΑ

Αρκετές μελέτες έχουν ερευνήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ΣΑ και τον αυτισμό, επειδή ορισμένοι ασθενείς με ΣΑ έδειξαν επικαλυπτόμενα συμπτώματα του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα ελαττώματα του γονιδίου UBE3A, στο

χρωμόσωμα 15 που προκαλούν το ΣΑ, μπορεί να οδηγήσουν και σε συμπτώματα αυτισμού, γεγονός που υποδηλώνει ότι μπορεί να εμπλέκεται αυτό το γονίδιο στην πρόκληση του αυτισμού. Μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι στα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με το ΣΑ συνυπάρχει ο αυτισμός, ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο αυτισμός και το ΣΑ είναι δύο ξεχωριστές διαταραχές (Hewitt, 2011). Μια μελέτη (Peters, Beaudet, Madduri, & Bacino, 2004) εξέτασε τη συχνότητα του αυτισμού σε 19 παιδιά με ΣΑ σε διάρκεια ενός έτους. Από αυτά τα 19 παιδιά, τα 8 πληρούσαν τα κριτήρια για τον αυτισμό. Από αυτά τα 8 παιδιά, τα 2 ήταν κορίτσια και τα 6 ήταν αγόρια. Επιπλέον, τα 7 από αυτά ακολουθούσαν αγωγή με φάρμακα για τον έλεγχο των επιληπτικών κρίσεων, ενώ 1 παιδί δεν ακολουθούσε φαρμακευτική αγωγή. Οι παρατηρήσεις της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά που λαμβάνουν φάρμακα για τον έλεγχο των επιληπτικών κρίσεων έχουν περισσότερες πιθανότητες να διαγνωστούν με αυτισμό. Στους υπόλοιπους 11 συμμετέχοντες που δεν είχαν διαγνωστεί με αυτισμό, εμφανίζονταν ορισμένα χαρακτηριστικά αυτιστικής συμπεριφοράς, αλλά δεν πληρούσαν όλα τα κριτήρια για τη διάγνωση αυτής της κατάστασης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υποστήριξαν παρατηρήσεις που έγιναν κατά το παρελθόν, οι οποίες επιβεβαίωναν ότι τα παιδιά με αυτισμό και με άλλες γενετικές διαταραχές λειτουργούν σε χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο από ότι οι συνομήλικοί τους, που έχουν μόνο μια γενετική διαταραχή.

Οι γονείς των παιδιών με ΣΑ έχουν αναλάβει ένα δύσκολο έργο δεδομένου ότι τα παιδιά απαιτούν συνεχή προσοχή και φροντίδα. Μια σχετική μελέτη (Heald et al., 2012) προσπάθησε να διερευνήσει τα επίπεδα του στρες που προκαλούνται από την άσκηση του γονικού ρόλου στις μητέρες των παιδιών με το συγκεκριμένο Σύνδρομο. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα, 38 γονείς παιδιών με ΣΑ κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το άγχος για την ανατροφή των παιδιών ήταν αρκετά υψηλό, για το 58% των περιστατικών του ΣΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι δεν υπήρχε σχέση μεταξύ του φύλου του παιδιού και της ηλικίας, αλλά οι περιπτώσεις αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και παρορμητικής και επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς φάνηκε ότι οδηγούν σε μια αύξηση στα επίπεδα στρες των γονέων και των προβλημάτων της συμπεριφοράς. Μέσα από αυτή τη μελέτη αποδεικνύεται, εκτός του ότι η ανατροφή των παιδιών μπορεί να είναι αγχωτική για πολλές μητέρες, η αναγκαιότητα της επαγγελματικής υποστήριξης των οικογενειών.

## 2.6 Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα τμήματα ένταξης

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, στο ίδιο σχολείο, αποτελεί ένα από τα θέματα της ειδικής αγωγής που έχουν συζητηθεί περισσότερο. Στόχος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η εκπαιδευτική και ψυχολογική στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες πρέπει να αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης (Χρηστάκης, 2011β).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011β), η Ειδική αγωγή περιλαμβάνει ορισμένες διαδικασίες που στοχεύουν στην κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών αλλά και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, αποτελεί μια τέτοια διαδικασία και γίνεται ακόμα πιο αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με άλλες, όπως η προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας στις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή. Εκτός από την προσαρμογή του προγράμματος, ο ειδικός παιδαγωγός αποφασίζει, εάν η διδασκαλία θα οργανωθεί σε ατομική ή σε μικρό-ομαδική βάση.

Στην Ελλάδα, η βελτίωση των εκπαιδευτικών παροχών στον χώρο της ειδικής αγωγής πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του νόμου 3699/2008, με βάση τον οποίο εδραιώθηκε ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και προωθήθηκαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές της συνεκπαίδευσης καθώς, το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που ανήκει στην ειδική αγωγή, μπορεί να ωφεληθεί περισσότερο από τη φοίτηση σε ένα γενικό σχολείο που χρησιμοποιεί τις απαραίτητες μεθόδους που απαιτούνται για τους μαθητές με ΕΕΑ, όπως κατάλληλη προσαρμογή των προγραμμάτων, χρήση των κατάλληλων μέσων και των υλικών, αλλά και των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά σχολεία ωφελούνται σημαντικά και από την συναναστροφή με συνομηλίκους τους. Για αρκετούς μαθητές όμως απαιτούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος -συχνά από εξειδικευμένο προσωπικό και σε ξεχωριστό χώρο- ενώ αυξανόμενες ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε τομείς όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση σε καταστάσεις καθημερινής ζωής. Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να προετοιμάσει και να εκπαιδεύσει το παιδί, έτσι ώστε να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες του στο καλύτερο δυνατό βαθμό και γίνει λειτουργικό σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας. Να βοηθήσει δηλαδή το μαθητή, να αναπτύξει δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συμμετέχει στα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα.

Ακόμα, μέλημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σχολείο και το σπίτι στη ζωή του ενήλικα με πλήρη ή μερική αυτονομία (Χρηστάκης, 2011β).

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι πιθανότητες εξέλιξης και αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται σε απόλυτη συνάρτηση με τις ικανότητες που έχουν τα παιδιά, την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, αλλά και την κοινωνική συνείδησή που επικρατεί (Χρηστάκης, 2011α).

### **2.6.1 Τα τμήματα ένταξης**

Σύμφωνα με το Νόμο 3699, τα ΤΕ είναι ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: (α) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Για την ίδρυση ΤΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα ΤΕ συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά ΤΕ. (β) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και τον βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.

Οι μαθητές που έχουν επιλεγεί για να συμμετέχουν στο τμήμα ένταξης οργανώνονται σε ομάδες σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Συνεπώς για τη σύνθεση των ομάδων δεν λαμβάνεται υπόψη η τάξη φοίτησης του μαθητή, αλλά ούτε και η ηλικία του.

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στο ΤΕ, περιλαμβάνει τη δόμηση προγράμματος παρέμβασης, προσαρμοσμένο στις δυσκολίες των μαθητών. Επίσης, ο εκπαιδευτικός

πρέπει να φροντίσει να κατακτήσουν οι μαθητές γνωστικές αλλά και μεταγνωστικές στρατηγικές διαχείρισης και αφομοίωσης της γνώσης. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές στα κριτήρια επιλογής, στον έλεγχο και στην αναθεώρηση των γνωστικών στρατηγικών (Αγαλιώτης, 2011).

Η διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης μπορεί να γίνεται με εξατομικευμένη διδασκαλία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ή να λαμβάνει χώρα σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών. Η σύνθεση των ομάδων γίνεται από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, ο οποίος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, εντοπίζει τα παιδιά που μπορεί να χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση και με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα εντάσσει το παιδί στο ΤΕ. Στο Τμήμα Ένταξης χρησιμοποιούνται πολλά εποπτικά μέσα και εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, όπως η παιγνιώδης μάθηση, η δραματοποίηση, χρήση νέων τεχνολογιών (H/Y, Διαδραστικός πίνακας), η διδασκαλία με χρήση αντικειμένων και η μετάβαση από όλα τα στάδια αναπαράστασης της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Bruner (1966, όπως αναφέρεται στο Αγαλιώτης, 2011), υπάρχουν τρεις τρόποι αναπαράστασης α) ο πραξιακός β) ο εικονιστικός γ) ο συμβολικός. Ο πραξιακός τρόπος είναι ενεργητικός και απτικός. Ο εικονιστικός τρόπος βασίζεται στη χρήση συνοπτικών εικόνων ή γραφικών παραστάσεων, που συμβολίζουν μια έννοια χωρίς να την προσδιορίζουν εντελώς. Και τέλος, ο συμβολικός τρόπος χαρακτηρίζεται από τον χειρισμό αφηρημένων συμβολικών συστημάτων και την ικανότητα ταυτόχρονης σκέψης. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να χρησιμοποιεί και το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, Π.Δ 301/1996) με τα σχετικά διδακτικά εγχειρίδια («Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» και «Βιβλιοτετράδια του μαθητή») ή τα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Π.Ι.,2003) και τα Διαφοροποιημένα Α.Π.Σ. για μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ (Π.Ι., 2004). Τέλος, να τονίσουμε ότι στα ΤΕ, το πρόγραμμα των μαθητών με ΕΕΑ διαφοροποιείται σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του ΠΑΠΕΑ. Με βάση τα παραπάνω γίνεται και η δόμηση της διδασκαλίας (Δροσινού, 2013α).

## **2.7 Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και οι μαθητές με ΝΚ, είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, κάνοντας έτσι αναγκαία τη διερεύνηση αποτελεσματικών μοντέλων

και μεθόδων διδασκαλίας (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί αναγκαία συνθήκη για ένα εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης (Βαλιαντή & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2008). Για να επιτευχθεί η κατάλληλη και αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να λάβει υπόψη του δύο βασικούς άξονες: τον μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λογική της πολυεπίπεδης διδασκαλίας, για την επίτευξη της οποίας χρησιμοποιούνται πολλαπλές πρακτικές, μέθοδοι και στρατηγικές, όπως η παροχή επιπρόσθετης υποστήριξης στους μαθητές, η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, η παροχή στήριξης από άλλους όπως η διδασκαλία μέσω συνομιλιών κ.α. (Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, 2007).

Όπως υποστήριξε η Tomlinson (1999, όπως αναφέρεται στους Βαλιαντή & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη), «ως διαφοροποίηση διδασκαλίας νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών» (σελ. 2).

Η βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έγκειται στο γεγονός τα παιδιά οικοδομούν προσωπικά τη μάθηση τους, ενώ βοηθούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους. Για τον παραπάνω λόγο, η διδασκαλία πρέπει να ακολουθεί τη βιωματική προσέγγιση και να ξεκινά από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές (Βαλιαντή & Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2008).

Σύμφωνα με τους Δροσινού και συν., (2009), στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται να λάβει υπόψη του ορισμένους παράγοντες, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παιδιών μέσω διαφόρων τεχνικών, προκειμένου να σχεδιάσει εξατομικευμένα προγράμματα μαθηματικής ετοιμότητας. Η μαθησιακή ετοιμότητα μπορεί να επιταχυνθεί με την εισαγωγή στοχευμένων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας στη σχολική ηλικία. Τα προγράμματα που προτείνονται έχουν ως στόχο να καταφέρουν οι μαθητές να παγιώσουν και να εσωτερικοποιήσουν την αντιστρεψιμότητα της σκέψης έτσι, ώστε να λειτουργεί όχι μόνο σε πρακτικό αλλά και σε νοερό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), στον ρόλο της ειδικής αγωγής περιλαμβάνεται η παροχή εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων υπηρεσιών, στα παιδιά με

ΕΕΑ, οι οποίες για τα άλλα παιδιά στο γενικό σχολείο δεν είναι αναγκαίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής επιβάλλεται να είναι διαφορετικό από το γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής αγωγής, καθώς το πρώτο δίνει βάση στις διατομικές και ενδοατομικές διαφορές των παιδιών με ΕΕΑ.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ΕΕΑ του παιδιού με νοητική υστέρηση, περιλαμβάνει την παρέμβαση του ειδικού εκπαιδευτικού για την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, την παροχή δομημένης διδασκαλίας και εξατομικευμένο διδακτικό προγραμματισμό, τη χρήση εναλλακτικών ή συνδυαστικών διδακτικών προσεγγίσεων και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της νέας τεχνολογίας για διευκόλυνση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Στασινός, 2013).

Η πολυεπιστημονική ομάδα, η οποία συνεργάζεται με το σχολείο και αναλαμβάνει την ευθύνη για τον εντοπισμό αλλά και την κατάρτιση προσαρμοσμένων προγραμμάτων για ένα παιδί ή για μια ομάδα παιδιών που εντάσσονται στο γενικό σχολείο, συνήθως αποτελείται από τα παρακάτω πρόσωπα: (α) τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, (β) τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, (γ) τους γονείς, (δ) τον σχολικό σύμβουλο, (ε) τον μαθητή, (στ) τον σχολικό ψυχολόγο, και (ζ) άλλους ειδικούς επαγγελματίες (Χρηστάκης, 2011β).

Ο καταρτισμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα περιλαμβάνουν και τη συστηματική και συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη της οικογένειας του παιδιού (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Κάθε παιδί που έχει διαγνωστεί με ΝΚ μπορεί να εκπαιδευτεί, εφόσον δομηθεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, χωρίς να παραληφθούν οι ιδιαιτερότητες του παιδιού. Κάποιες από αυτές τις ιδιαιτερότητες είναι η διάσπαση προσοχής αλλά και η μειωμένη αντοχή που χαρακτηρίζει τους μαθητές αυτούς, καθιστά απαραίτητη την ενίσχυση και την επιβράβευση των μαθητών (Σούλης, 2000). Η διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να επικεντρώνεται αρχικά στη δημιουργία ρουτίνας και απόκτηση συνήθειας από το παιδί, ώστε αυτή να βοηθήσει τον μαθητή να νοιώσει ασφαλής και να λειτουργήσει στη συνέχεια ως προϋπόθεση για την επίτευξη άλλων υψηλότερων μαθησιακών διαδικασιών. Η διδασκαλία αυτών των παιδιών απαιτείται να περιλαμβάνει περισσότερες επαναλήψεις, ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν νέα γνώση (Δροσινού, 2006β).

### 2.7.1 Στρατηγικές παρέμβασης

Η διδακτική αντιμετώπιση του παιδιού με ΝΚ αποτελεί συνάρτηση της ομάδας στην οποία ανήκει με βάση τον βαθμό σοβαρότητας του νοητικού του ελλείμματος. Λαμβάνεται υπόψη δηλαδή, η διαφορά που υπάρχει μεταξύ της νοητικής και της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, η οποία υπαγορεύει και το εύρος των εκπαιδευτικών και κοινωνικών του αναγκών και καθορίζει τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, με βάση το συνολικό προφίλ του κάθε παιδιού (Στασινός, 2013).

Ιστορικά, η εκπαίδευση των παιδιών με ΝΚ ακολούθησε την ίδια πορεία με την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, η οποία αρχικά βασίστηκε στον συμπεριφορισμό, μετέπειτα σε πιο σύγχρονες γνωστικές αλλά και αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις και τέλος, σε νεότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη δόμηση του περιβάλλοντος με ταυτόχρονη ενεργητική καθοδηγητική συμμετοχή του μαθητή, οι οποίες έχουν αποδειχτεί ωφέλιμες (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Όπως κάθε άτομο έτσι και τα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση έχουν αναπτύξει συμπεριφορές και στρατηγικές επικοινωνία, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον ειδικό παιδαγωγό. Η διδασκαλία ενός παιδιού με βαριά νοητική υστέρηση θα πρέπει να περιλαμβάνει παροχή ερεθισμάτων, ικανοποίηση της περιέργειάς του και ευκαιρίες ανακάλυψης του περιβάλλοντος του. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ωθούν το παιδί να συμμετάσχει σε πολλαπλές εμπειρίες και όχι μόνο αυτές που συνδέονται με την ικανοποίηση των ζωτικών και γνωστικών αναγκών (Δροσινού, 2006β).

### 2.7.2 Μέθοδοι διδασκαλίας

Τα παιδιά με ΝΚ δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά ή ακόμα και να ακολουθήσουν απλές λεκτικές οδηγίες, γι' αυτό η διδασκαλία τους πρέπει να βασίζεται σε βιωματικές τεχνικές όπως η επίδειξη και η μίμηση. Η σχολική ζωή πρέπει επίσης να οργανωθεί σε μια σειρά ενεργειών, οι οποίες θα διακρίνονται από την επανάληψη και τη σχολαστικότητα (Χρηστάκης, 2011α).

Παρατηρείται συχνά η σύνδεση της ανάλυσης έργου με την άμεση διδασκαλία στους μαθητές με ΝΚ. Η ανάλυση έργου αποτελεί μία τεχνική διδασκαλίας όπου μια δεξιότητα (π.χ. να κόβει το παιδί με ψαλίδι) ή μια δραστηριότητα (π.χ. ολοκλήρωση ενός πάζλ) παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό σε μικρά παρατηρήσιμα μέρη (βήματα) τα οποία το παιδί καλείται να μιμηθεί. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου &



Αργυρόπουλος (2011), η ανάλυση έργου και η άμεση διδασκαλία βοηθούν το παιδί με ΝΚ να εξελιχθεί πιο γρήγορα.

Τα παιδιά με ΝΚ φαίνεται ότι παλινδρομούν πολύ πιο συχνά από τα παιδιά χωρίς νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας (Dunst, 1990, όπως αναφέρεται στο Hodapp, 2005) δείχνουν ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παλινδρομούν δύομισι φορές συχνότερα. Συνεπώς, η δόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που έχουν προαναφερθεί. Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται από δύο κυρίως στοιχεία: από την ποιότητα του προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή του (Βέρνε, 1983).

## **2.8 Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.**

Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης, ώστε να αναπτυχθούν εγκαίρως, οι δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτευχθεί η μετάβαση του μαθητή από το σχολείο στην κοινότητα (Δροσινού, Κυδωνιάτου, & Ανδριώτου, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Penner, Johnston, Faircloth, Irish, και Williams (1993), σχετικά με την επικοινωνιακή, τη γνωστική και την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με ΣΑ, βρέθηκε ότι το έλλειμμα του λόγου πιθανότατα δεν οφείλεται μόνο στην νοητική καθυστέρηση. Η δυσπραξία στις κινήσεις του στόματος αλλά και το έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσοχή, που παρατηρήθηκαν ως χαρακτηριστικά του ΣΑ, συνέβαλαν στις διαταραχές του λόγου (Penner et al., 1993).

Ο σκοπός της επόμενης έρευνας που διεξήγαγαν οι Andersen, Rasmussen, και Strømme (2001) ήταν να διερευνήσει τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη στο ΣΑ. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δοκιμής χρησιμοποιήθηκε το αναπτυξιακό μοντέλο του Piaget. Οι συμμετέχοντες ήταν 20 παιδιά (14 αγόρια και 6 κορίτσια) ηλικίας 2-14 ετών (μέση ηλικία 7,4 χρόνια). Το ΣΑ διαγνώστηκε είτε σύμφωνα με τα τυπικά κλινικά κριτήρια ή με γενετικό έλεγχο. Οι γνωστικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν με την κλίμακα Ψυχική Ανάπτυξης Griffith. Η γλωσσική ανάπτυξη αξιολογήθηκε σύμφωνα με το Receptive-Expressive Emergent Language Scale 2 (REEL-2). Η λειτουργικότητα στον γνωστικό τομέα, με βάση τα αποτελέσματα από την Κλίμακα Απόδοσης, δεν ξεπέρασε ποτέ το αισθητικοκινητικό στάδιο του Piaget (0-2 χρόνια). Η μέση νοητική ηλικία για τη γλωσσική ανάπτυξη

ήταν 9 μήνες. Το εκφραστικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε λιγότερες από 2 λέξεις (n = 11), 2-3 λέξεις (n = 7) και 4-5 λέξεις (n = 2). Σύμφωνα με τις αναλύσεις με βάση το REEL-2 δεν φαίνεται να υπάρχει σταθερή απόκλιση μεταξύ της αντιληπτικής και της εκφραστικής γλώσσα (Andersen et al., 2001). Ακόμα μια έρευνα των Brun Gasca et al. (2010) έχει πραγματοποιηθεί με το ίδιο θέμα και σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, κανένα από τα 25 άτομα που συμμετείχαν, ανεξάρτητα από τη χρονολογική τους ηλικία, δεν έφτασε σε αναπτυξιακή ηλικία 3 ετών. Επίσης, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης αναδύθηκαν ως δυνατό σημείο και οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ως αδύναμο (Brun Gasca et al., 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ΣΑ διακρίνεται από μοναδικά χαρακτηριστικά, στα οποία συμπεριλαμβάνεται μια ασυνήθιστα χαρούμενη συμπεριφορά. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι το χαμόγελο και το γέλιο στον βαθμό που εμφανίζονται στο ΣΑ αποτελούν συμπεριφορά ακατάλληλη, υπερβολική, και μη σχετιζόμενη με τα γεγονότα. Στη μελέτη των Oliver, Demetriades, και Hall (2002), η μεταβλητότητα της χαμογελαστής και γελαστής συμπεριφοράς που εμφάνισαν τρία άτομα με ΣΑ, εξετάστηκε σε τυπικά κοινωνικά πλαίσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το γέλιο και το χαμόγελο αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια κοινωνικών καταστάσεων, ενώ καταγράφηκε σε χαμηλά επίπεδα κατά τη διάρκεια μη- κοινωνικών καταστάσεων. Επίσης, η συμπεριφορά που παρατηρήθηκε, δεν χαρακτηρίστηκε εντελώς ανάρμοστη, όπως σε παλαιότερες έρευνες. Τα ευρήματα καταδεικνύουν την ανάγκη να εστιάσουμε την προσοχή μας, στην εξέταση των περιβαλλοντικών επιρροών στη υποτιθέμενη φαινοτυπική συμπεριφορά σε γενετικά σύνδρομα (Oliver et al., 2002).

Τα παιδιά μας ΣΑ παρουσιάζουν μερικές φορές διάφορες κοινωνικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Με βάση αυτές, είναι απαραίτητο να προγραμματιστούν προσαρμοσμένες – εξατομικευμένες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011α), ένα πρόγραμμα βελτίωσης της συμπεριφοράς είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τα ακόλουθα: (α) έλεγχο των αρνητικών παραγόντων, (β) έλεγχο των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η αρνητική συμπεριφορά, (γ) έλεγχο των συνεπειών που προκύπτουν από την αρνητική συμπεριφορά, (δ) έλεγχο της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς, (ε) συζήτηση με το παιδί, (στ) καθορισμός στόχου και τέλος, συνεννόηση και συμφωνίες (Χρηστάκης, 2011α).

Για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, πολύ αποτελεσματικές έχουν αποδειχθεί και οι κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες αρχικά εφαρμόστηκαν σε μαθητές με

Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αλλά πλέον εφαρμόζονται και σε άλλες περιπτώσεις. Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορεί να χρησιμοποιούνται και να αναφέρονται σε άπειρο αριθμό θεμάτων. Γράφονται συχνά, για να απαντήσουν σε καταστάσεις, που δημιουργούν αναστάτωση και προβλήματα ή για να δώσουν στον μαθητή την απαραίτητη κοινωνική πληροφόρηση, που ίσως του λείπει. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα θέματα των Κοινωνικών Ιστοριών είναι τόσο διαφορετικά και ατομικά, όσο και οι μαθητές για τους οποίους γράφονται. Μπορεί να περιγράφουν δεξιότητες που είναι μέρος Αναλυτικών Προγραμμάτων, εξατομικευμένες κοινωνικές δεξιότητες που καλύπτονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να είναι η ανάλυση ενός στόχου σε βήματα. Συχνά, οι Κοινωνικές Ιστορίες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την καθημερινότητα της τάξης και τις μεταβολές αυτής της καθημερινότητας (Δίπλα, n.d.).

## **2.9 Στοχευμένο Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)**

Για να ολοκληρωθεί η δόμηση ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει ορισμένα βήματα. Αρχικά θα πρέπει να συνεργαστεί με την οικογένεια του μαθητή, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που φοιτά ο μαθητής, το ΚΕΔΔΥ (διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από: Ψυχολόγο, Αναπτυξιολόγο, εκπαιδευτικό της αντίστοιχης Βαθμίδας, Λογοθεραπευτή και Εργοθεραπευτή) της περιοχής, αλλά και τους ειδικούς που παρακολουθούν τον μαθητή (λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής κ.τ.λ.), με σκοπό να συγκεντρώσει το Ιατρικό, Ατομικό, Οικογενειακό και Σχολικό Ιστορικό του μαθητή.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προχωράει στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, όπου χρησιμοποιεί τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και σε συνδυασμό με τους πίνακες Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, αξιολογεί τον μαθητή. Ορίζει τη γραμμή βάσης, συμπληρώνει τον πίνακα και έπειτα διαπιστώνει τις αποκλίσεις που παρουσιάζει ο μαθητής. Με βάση τα συμπεράσματα αυτά, τα οποία συμβάλλουν στην εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή (Δροσινού, 2004), θέτει τις διδακτικές προτεραιότητες και τον διδακτικό στόχο, ο οποίος είναι αποτέλεσμα συνδυασμού του Αναλυτικού Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Γενικής τάξης, που αναφέρεται στις γνωστικές δεξιότητες του παιδιού και του ΠΑΠΕΑ που αναφέρεται στον τομέα που το παιδί παρουσιάζει έλλειμμα.

Το Διδακτικό Πρόγραμμα, ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014), για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εμπεριέχει τους παρακάτω όρους:

*Στοχευμένο:* Σε κάθε διδακτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει μαθησιακές επιδιώξεις- στόχους, δηλαδή τις δεξιότητες που επιδιώκει να κατακτήσει ο μαθητής. Αυτό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε διδακτικού προγράμματος, καθώς βοηθάει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχοντας στο νου του τον στόχο, δομεί και εφαρμόζει αποτελεσματικότερα το διδακτικό του πρόγραμμα.

*Ατομικό:* Σύμφωνα με τον Σακονίδη, η μάθηση αποτελεί μια ενεργό συμμετοχική διαδικασία, όπου οι εμπειρίες και τα βιώματα κάθε παιδιού, συμβάλουν στην διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουν την γνώση (όπως αναφέρεται στους Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2008). Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται σαφές ότι για να επιτευχθεί η νέα γνώση, στην οποία στοχεύουμε με το διδακτικό μας πρόγραμμα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του συγκεκριμένου παιδιού για οποίο δομούμε το διδακτικό μας πρόγραμμα. Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής (Μπιρμπίλη, Γκλιάου, Κοντοπούλου, & Χριστοδούλου, 2011) εκτός από τα ενδιαφέροντα του παιδιού, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, τη μαθησιακή ετοιμότητα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009), τον ρυθμό αλλά και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή μας.

*Δομημένο:* Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος έχει συγκεκριμένη δομή και περιλαμβάνει (α) τον σκοπό (β) τον διδακτικό στόχο, (γ) τις δραστηριότητες (δ) τα μέσα και υλικά διδασκαλίας (ε) την αξιολόγηση και (στ) τον πίνακα εμπειριών (Χρηστάκης, 2011β).

*Ενταξιακό:* Ένας από τους βασικούς σκοπούς της ειδικής εκπαίδευσης είναι η ένταξη του παιδιού στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει στην επίτευξη αυτού του σκοπού, βοηθώντας το παιδί να αναπτύξει στρατηγικές και να κατακτήσει κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επίσης και να ενισχύσει και να αναδείξει τα δυνατά στοιχεία του παιδιού, ώστε να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση του παιδιού αλλά και να το προσεγγίζουν συχνότερα τα υπόλοιπα παιδιά.

*Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής:* Σύμφωνα με το νόμο 3699 (2008) η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής είναι η υποστήριξη των ατόμων με ΕΕΑ, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και

αισθητικά στον βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (ΥΠΕΠΘ, 2009). Αναλυτικότερα με τον όρο Ειδική Αγωγή, σύμφωνα με την Δροσινού (2013α), εννοούμε το σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών των ειδικών (εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός κ.τ.λ.) και αφορά τη διεπιστημονικότητα που διέπει το πρόγραμμα (Δροσινού, 2013α). Ενώ με τον όρο Ειδική Εκπαίδευση, εννοούμε το εκπαιδευτικό κομμάτι (οργάνωση και εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος, παρέμβασης κ.α.) και την αμφίπλευρη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να συλλεχτούν τα δεδομένα που χρειάζονται ώστε να δομηθεί το διδακτικό πρόγραμμα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι μεικτή και αποτελείται από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης, καθώς η μελέτη περίπτωσης στην εκπαίδευση είναι μία από τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης. Η ιδιαίτερη δύναμη της έγκειται στη δυνατότητα που δίνεται στον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση και να αφοσιωθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ένα ακόμα πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η προσοχή που δίνεται στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης (Cohen & Manion, 1994).

#### 3.1 Πεδίο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, σε μαθητή με ΣΑ, 6 ετών που φοιτά σε τμήμα ένταξης, Γενικού Νηπιαγωγείου. Οι δυσκολίες του μαθητή, εντοπίζονται στις κοινωνικές δεξιότητες και στον προφορικό λόγο, όπως αυτές ορίζονται από το ΠΑΠΕΑ, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του Νηπιαγωγείου.

Επιπρόσθετα, συμμετέχοντες στην παρούσα ερευνητική μελέτη ήταν 15 ενήλικές (n=15), στον δήμο της Χίου, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που δομήθηκε από την ερευνήτρια. Οι ερωτηθέντες απασχολούνται στη Γενική και στην Ειδική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα 2 από αυτούς είναι Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (ΠΕ 71), 2 είναι Δάσκαλοι Γενικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 70), 7 είναι Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 60) και 4 είναι Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής (ΠΕ 60.50). Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, έχει προσωπική εμπειρία με μαθητές ΕΕΑ και ένα μικρότερο ποσοστό είχε εμπειρία με την Παράλληλη Στήριξη.

Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν μέσα από τη διεξαγωγή ημι-δομημένης συνέντευξης και 4 ενήλικες (μητέρα, η νηπιαγωγός του τμήματος που φοιτούσε ο

μαθητής, η προηγούμενη νηπιαγωγός του μαθητή και η λογοθεραπεύτρια), οι οποίοι εμπλέκονται με τον συγκεκριμένο μαθητή.

## 3.2 Εργαλεία

Τα Μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

### 3.2.1 Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη συμμετοχική-ποιοτική παρατήρηση αξιοποιήθηκαν τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, οι οποίες αποτελούνται από τέσσερις περιοχές: συναισθηματική οργάνωση, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και προφορικός λόγος. Επίσης, τις ΛΕΒΔ Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) με τις εξής περιοχές: αντιληπτικές λειτουργίες (οπτική, ακουστική, οπτικοακουστική και πολυαισθητηριακή αντίληψη), μνημονικές δεξιότητες (λειτουργική, μακροπρόθεσμη, βραχυπρόθεσμη μνήμη), γραφικός χώρος (χωροχρονικός προσανατολισμός, γραφοκινητικότητα και κατανόηση του γραφικού χώρου), βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (φωνολογική αντίληψη, γραφή, μορφολογικό-ορθογραφία, σημασιολογικό, γραπτή εργασία), μαθησιακές δεξιότητες (αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα, γλώσσα και μαθηματικά), συμπεριφορά (συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού, αναγνωστική-αυτοεικόνα). Ακόμα, αξιοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ-ΠΑΠΕΑ, που περιλαμβάνουν την περιοχή Μαθησιακή Ετοιμότητα (προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα και νοητικές ικανότητες), βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή και μαθηματικά), κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή στο περιβάλλον), δημιουργικές δραστηριότητες (ελεύθερος χρόνος, αισθητικές τέχνες) και Προεπαγγελματική ετοιμότητα (προεπαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός). Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ-Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ), οι οποίες περιλαμβάνουν τους ακόλουθους τομείς, δεξιότητες-γλώσσα (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή), δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση), μαθηματικά (αριθμούς, πράξεις, επίλυση προβλημάτων), δεξιότητες συμπεριφοράς (θετικές συμπεριφορές-συνεργασία, αρνητικές συμπεριφορές-επιθετικότητα, παραβατικότητα).

Εκτός από τις Λίστες Ελέγχου στη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού και συν., 2009), όπου γίνεται λεπτομερής καταγραφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση της διδακτικής παρέμβασης (βλ. Παράρτημα 1). Σε αυτό περιλαμβάνονται ο διδακτικός στόχος, οι στήλες στις οποίες περιγράφεται η διδακτική αλληλεπίδραση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού κατά τη διεξαγωγή στοχευμένων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, και η στήλη για τον παιδαγωγικό αναστοχασμό (Δροσινού, 2014).

Με τη διενέργεια ημιδομημένης συνέντευξης και τη συμμετοχή 4 ενηλίκων (μητέρα, η νηπιαγωγός του τμήματος που φοιτούσε ο μαθητής, η προηγούμενη νηπιαγωγός του μαθητή και η λογοθεραπεύτρια), ολοκληρώθηκε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Οι σχέσεις ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συνεντευξιζόμενους, είχαν ήδη διαμορφωθεί λόγω της αλληλεπίδρασης που υπήρξε κατά την πραγματοποίηση της Πρακτικής Άσκησης. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν οι ακόλουθες:

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: «Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε ότι είναι η λειτουργία του τμήματος ένταξης;»

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: «Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης βοήθησε τον μαθητή βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες;»

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: «Πιστεύετε ότι ο μαθητής κατάφερε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του;»

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: «Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης βοήθησε τον μαθητή να βελτιώσει τις γνωστικές του δεξιότητες;»

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: «Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης βοήθησε τον μαθητή να βελτιώσει τη σχολική του συμπεριφορά και εν τέλει να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης και να ενταχθεί σε αυτήν;».

### **3.2.2 Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα ποσοτικά δεδομένα είναι δύο: τα πειράματα και τα ερωτηματολόγια. Ως πείραμα, πραγματοποιήθηκαν πέντε παρεμβάσεις, η δόμηση των οποίων έγινε με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών. Σκοπός του πειράματος είναι η αξιολόγηση της διδακτικής μεθόδου που εφάρμοσε ο



εκπαιδευτικός, δηλαδή αν ο διδακτικός στόχος επετεύχθη μέσα από το ποσοστό των επιτυχημένων απαντήσεων που έδινε κάθε φορά ο μαθητής στις ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής.

Η δόμηση του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα 2) βασίστηκε στις ερευνητικές υποθέσεις. Κάθε υπόθεση στηρίχθηκε σε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή 15 ερωτήσεις συνολικά. Στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε η 5/βάθμια κλίμακα Likert από το (1)-Καθόλου, (2)-Ελάχιστα, (3)-Λίγο, (4)-Πολύ και (5)-Πάρα πολύ (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Πιο αναλυτικά, η πρώτη από τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις, στις οποίες βασίστηκε η δόμηση του ερωτηματολογίου, αναφέρεται στη συμβολή που παρέχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή προσχολικής αγωγής που παρακολουθεί τμήμα ένταξης και περιέχει τα εξής 5 ερωτήματα:

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες;».

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύει τις κοινωνικές του σχέσεις;».

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει τη συμπεριφορά του;».

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του;».

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διευρύνει τις στρατηγικές μάθησης που αξιοποιεί;».

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει τη δυνατότητα του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να υποστηρίξει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΣΑ στο ενταξιακό νηπιαγωγείο και περιέχει τα εξής 5 ερωτήματα:

Ερώτηση 6<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτά ευκολότερα τους διδακτικούς στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος;».

Ερώτηση 7<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία;».

Ερώτηση 8<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύει σταδιακά την αυτονομία του;».

Ερώτηση 9<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχει καλύτερη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης;».

Ερώτηση 10<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να καλλιεργούν νέες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση, σεβασμός της διαφορετικότητας, ρύθμιση του συναισθήματος);».

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση ερευνά τον βαθμό στον οποίο συμβάλει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην προαγωγή της ένταξης μαθητή με ΣΑ στη σχολική αλλά και στη τοπική κοινότητα και περιέχει τα εξής 5 ερωτήματα:

Ερώτηση 11<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους συμμαθητές του».

Ερώτηση 12<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες (παιχνίδια, αθλήματα, εκδηλώσεις, γιορτές, εκδρομές κ.α.)».

Ερώτηση 13<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτά το αίσθημα ότι ανήκει στην ομάδα και να αποφεύγει τον κοινωνικό του αποκλεισμό στην τάξη».

Ερώτηση 14<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποφεύγει τον στιγματισμό και στη σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα».

Ερώτηση 15<sup>η</sup>: «Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να αποδέχονται τη διαφορετικότητά του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

### 3.3 Διαδικασία της έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, η ποιοτική έρευνα ξεκίνησε με τη συμμετοχική παρατήρηση και με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο αποτελείται από πέντε φάσεις. Η Α' Φάση, περιλαμβάνει την καταγραφή του ατομικού, σχολικού, οικογενειακού και του ιατρικού ιστορικού. Κατά την αναφορά μας στον μαθητή θα χρησιμοποιούμε το ψευδώνυμο Γιώργος, για να προστατέψουμε την ταυτότητα του μαθητή μας. Ξεκινώντας από το ατομικό ιστορικό του συγκεκριμένου μαθητή, αναφέρουμε ότι ο Γιώργος είναι νήπιο και φοιτά σε τμήμα ένταξης που λειτουργεί στο νηπιαγωγείο, όπου γράφτηκε ύστερα από σύσταση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Ο Γιώργος είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας γεννημένο με καισαρική. Η κινητική του ανάπτυξη παρουσίασε καθυστέρηση, με πρώτη ένδειξη την αδυναμία στήριξης του κορμού του στους εννέα μήνες. Κατάφερε να βαδίσει αυτόνομα σε ηλικία 2 ετών με τη βοήθεια φυσικοθεραπείας. Καθυστέρηση παρατηρήθηκε και στη γλωσσική ανάπτυξη για την αντιμετώπιση της οποίας ο μαθητής παρακολουθεί λογοθεραπευτικές συνεδρίες (δύο ώρες την εβδομάδα) από την ηλικία των δυόμισι ετών. Ο μαθητής παρακολούθησε σε ηλικία 4 ετών παιδικό σταθμό και στην ηλικία των 5 ετών νηπιαγωγείο (χωρίς όμως να παρακολουθεί τμήμα ένταξης).

Στον Γιώργο αρέσει να ζωγραφίζει, να ξεφυλλίζει βιβλία και επίσης του αρέσουν πολύ τα αυτοκίνητα. Έχει χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα και διάθεση για αλληλεπίδραση. Στο σπίτι εμφανίζει καταστροφικές τάσεις, δεν υπακούει την μητέρα του και αλληλεπιδρά πολύ καλά με τον αδερφό του.

Σύμφωνα με το οικογενειακό ιστορικό που κατέγραψε η ερευνήτρια, ο μαθητής είναι μέλος μιας τετραμελούς οικογένειας. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, 9,5 ετών, με τον οποίο, σύμφωνα με τη μητέρα, έχει πολύ καλές σχέσεις και παίζουνε πολύ μαζί. Στο σχολείο αναφέρεται αρκετά συχνά στον αδερφό του. Η μητέρα δεν δουλεύει, είναι ευγενική και προσεγγίσιμη και δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τη συνολική πρόοδο του μαθητή, δίνοντας μια πιο έντονη έμφαση στο γνωστικό κομμάτι. Ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας και είναι αυτός που θέτει τα όρια στον μαθητή.

Σύμφωνα με το σχολικό ιστορικό, ο Γιώργος έρχεται με χαρούμενη διάθεση στο σχολείο. Στις ελεύθερες δραστηριότητες σχεδόν πάντα ζωγραφίζει. Σπάνια ασχολείται σε κάποια άλλη γωνιά και εάν συμβεί αυτό συνήθως παίζει μόνος του, του αρέσει να παραβαίνει κανόνες (όταν το κάνει απολαμβάνει την αντίδραση των συμμαθητών του και γελάει έντονα) και αντιδράει έντονα όταν δέχεται αρνητική ενίσχυση. Κατά τη διάρκεια της παραμονής στην παρεούλα, ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του (σπρώχνει, τραβάει, φτύνει) και πέφτει συνεχώς στο πάτωμα, όπου του αρέσει να κυλιέται. Κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων στο τμήμα ένταξης, η σκανδαλώδης συμπεριφορά του μειώνεται σημαντικά, προφανώς γιατί δεν διασπάται η προσοχή του και το πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες του, οπότε μπορεί να παρακολουθήσει. Επίσης, το γεγονός ότι και στη λογοθεραπεία δουλεύει με εξατομικευμένο πρόγραμμα, φαίνεται να έχει βοηθήσει τον μαθητή, καθώς είναι εξοικειωμένος. Στο διάλειμμα συνήθως κάνει κούνια και πιο σπάνια τρέχει τριγύρω στην αυλή μόνος του. Σε γνωστικό επίπεδο, αναγνωρίζει τα μέλη του σώματος του. Εμφανίζει αυξημένο ενδιαφέρον στη μουσική. Στον προφορικό λόγο-γλώσσα, έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, αλλά αναγνωρίζει αρκετά γράμματα και προσπαθεί πολύ συχνά να τα αναπαραστήσει στο σχέδιο του, χωρίς να τα καταφέρνει. Το σχέδιο του βρίσκεται στο στάδιο του μουτζουρώματος, αλλά καταφέρνει να σχεδιάσει κύκλους. Γνωρίζει τους αριθμούς (προφορική απαγγελία) και αναγνωρίζει τα σύμβολα των αριθμών αλλά αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στην απαρίθμηση. Επίσης, δεν μπορεί να σχηματίσει τα σύμβολα τους. Εμφανίζει γενικώς δυσκολίες, στο σχέδιο και την γραφή, στην επικοινωνία και στον προφορικό λόγο.

Στη Β' Φάση πραγματοποιήθηκε η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο υλοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος. Η αρχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 13/11/2013 και ολοκληρώθηκε στις 18/12/2013. Η διαμορφωτική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 21/2/2014, αφού είχαν προηγηθεί οι πρώτες δέκα διδακτικές παρεμβάσεις. Ο σκοπός της ήταν να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος μας. Η τελική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού μας προγράμματος και των παρεμβάσεων στις 11/04/2014.

Η Γ' Φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ακολουθεί μετά την ολοκλήρωση της αρχικής παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 3) και περιλαμβάνει τη δόμηση του διδακτικού προγράμματος σύμφωνα με τον στόχο που έχει θέσει η ερευνήτρια. Κατά τη δόμηση

σχεδιάζεται το Εβδομαδιαίο, το Μηνιαίο και το Ετήσιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, το Ετήσιο πρόγραμμα διακρίνεται σε πέντε βήματα-στόχους, τα οποία οδηγούν στην υλοποίηση του μακροπρόθεσμου στόχου. Αναλυτικά, τον μήνα Δεκέμβριο, ο στόχος ήταν ο μαθητής να ξεχωρίζει τα σημεία από τις γραμμές, συμμετέχοντας σε βιωματικά παιχνίδια. Το δεύτερο βήμα τον μήνα Ιανουάριο, ήταν ο μαθητής να αναγνωρίζει και να επιλέγει διαφορετικά είδη γραμμών. Το τρίτο βήμα πραγματοποιήθηκε τον μήνα Μάρτιο, με στόχο να καταφέρει ο μαθητής να σχεδιάζει διαφορετικά είδη γραμμών και να συμμετέχει σε ένα δυαδικό παιχνίδι με τον εκπαιδευτικό (σημαντικό άλλο) σε θέση συμπαίκτη. Το τέταρτο βήμα τον μήνα Μάρτιο είναι να χρησιμοποιεί διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων για να συνθέτει διάφορα σχήματα και μορφές και να συμμετέχει σε ένα δυαδικό παιχνίδι με τον συμμαθητή του. Το τελευταίο βήμα, τον μήνα Απρίλιο, είναι να χρησιμοποιεί διάφορα είδη γραμμών και σχημάτων για να συνθέτει τα σύμβολα των αριθμών και των φωνημάτων (γράμματα) και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, μικρής ομάδας.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των στόχων, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην επιλογή των μέσων και των υλικών. Η επιλογή των υλικών που χρησιμοποιήσαμε για την οργάνωση των παρεμβάσεων, αποτελεί βασική λειτουργία της διδασκαλίας και γίνεται στην τρίτη φάση. Η χρήση ποικίλων υλικών και μέσων, δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και βοηθάει το παιδί να αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αναλώσιμα, όπως κόλλες, χαρτόνια, μαρκαδόροι. Ακόμα και βιβλία, όπως παραμύθια, βιβλιοτετράδια Συναισθηματικής Οργάνωσης, Ψυχοκινητικότητας, Νοητικών ικανοτήτων και Προφορικού λόγου. Μερικά από τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι φωτογραφική μηχανή, ο Η/Υ, ο διαδραστικός πίνακας, το σκάνερ, ο εκτυπωτής και η εφαρμογή viber για τη δημιουργία βίντεο με κινούμενα σχέδια που αναφέρουν τους κανόνες που έχουμε θέσει μαζί με τον μαθητή. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων, όπως το βίντεο μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευέλικτου και λειτουργικού διδακτικού υλικού που συνθέτει ένα μικρόκοσμο με πολλές δυναμικές. Βασικό εργαλείο αποτέλεσαν και τα παπουτσόκουτα τα οποία δημιουργήθηκαν προσαρμοζόμενα στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και που σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), αποτελούν μια καινοτόμα εξατομικευμένη διδακτική προσθήκη που διευκολύνει τη χρήση των αντικειμένων, των υλικών και των καρτών, στην υλοποίηση του διδακτικού

προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δομεί τον ορισμένο χώρο του παπουτσόκουτου σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή του, υποβοηθώντας τον να διακρίνει, να ταυτοποιεί, να αυτονομείται στη μάθηση (Δροσινού και συν., 2009). Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένοι ενισχυτές, με σκοπό τη δημιουργία κινήτρων, όπως η θετική ενίσχυση του μαθητή κάθε φορά που επισκεπτόταν την τουαλέτα ακολουθώντας του κανόνες – βήματα που είχαμε εικονοποιήσει, με ένα αυτοκόλλητο στον πίνακα επισκέψεων της τουαλέτας.

Ακολουθεί η ανάλυση των στόχων, ανά μήνα και εβδομάδα. Χαρακτηριστικά, τον μήνα Δεκέμβριο, οι προκαθορισμένοι στόχοι ήταν να έρθει σε επαφή με το σημείο και τη γραμμή, να ξεχωρίζει τα σημεία από τις γραμμές και να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις λεπτής κινητικότητας. Τον μήνα Ιανουάριο, οι εβδομαδιαίοι στόχοι ήταν να ξεχωρίζει τα είδη των γραμμών, να αναγνωρίζει και να επιλέγει διαφορετικά είδη γραμμών, να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις αδρής κινητικότητας, να συντονίζει τις κινήσεις του, ώστε να επιτύχει τον στόχο του, να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει σημεία και διαφορετικά είδη γραμμών. Ακολούθως, τον μήνα Φεβρουάριο τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι: να αναγνωρίζει το σχήμα των αντικειμένων και να τα ταξινομήσει στην κατάλληλη ομάδα, να ταξινομεί με βάση ορισμένα γνωρίσματα που είναι κοινά σε αντικείμενα (π.χ. σχήμα), να αναγνωρίζει τα σχήματα και να τοποθετήσει το σώμα του στο αντίστοιχο σχήμα που υπάρχει στον χώρο, να χρησιμοποιεί διάφορα είδη γραμμών και να συνθέτει διάφορα σχήματα και μορφές. Ομοίως, τον μήνα Μάρτιο τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι: να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει σημεία και διαφορετικά είδη γραμμών, να ξεχωρίζει τις έννοιες πάνω- κάτω (ώστε να μπορεί να καθοδηγείται για τη σύνθεση σχημάτων με γραμμές), να ξεχωρίζει τις κατάλληλες γραμμές που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να συνθέτει σχήματα, να σχεδιάζει διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων, να σχεδιάζει και να συνθέτει διάφορα σχήματα και μορφές, να αναγνωρίζει τα σχήματα και να τα χρωματίζει χρησιμοποιώντας πίνακα αναφοράς, να αναγνωρίζει τα σχήματα χρησιμοποιώντας την αίσθηση της αφής, Τέλος, τον μήνα Απρίλιο, οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να συμμετέχει σε δραστηριότητα και να κατανοεί τους κανόνες, να μπορεί να αποκωδικοποιεί τους οπτικοποιημένους κανόνες ενός ατομικού παιχνιδιού, καθώς και να αντιληφθεί τους οπτικοποιημένους κανόνες μιας ομαδικής δραστηριότητας, να περιμένει την σειρά του, να αναγνωρίζει τα σχήματα και να τοποθετήσει το σώμα του στο αντίστοιχο σχήμα που υπάρχει στον χώρο, να επαναλάβει τον προηγούμενο στόχο συμμετέχοντας σε μια μικρή ομάδα, να τοποθετεί σωστά τα κατάλληλα είδη

γραμμών και σημείων σε ένα πρόσωπο, για να αναπαραστήσει τα χαρακτηριστικά του, να χρησιμοποιήσει τα είδη των γραμμών για να φτιάξει γράμματα, να σχηματίζει τα σύμβολα των γραμμάτων και των αριθμών, να κατανοεί το κείμενο και να απαντάει στις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Η Δ' Φάση, περιλαμβάνει την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Ακολουθεί η παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών παρεμβάσεων. Η 1<sup>η</sup> παρέμβαση, έγινε στις 18/12/2013, με διδακτικό στόχο να ξεχωρίζει τα σημεία από τις γραμμές. Σε αυτή τη δραστηριότητα, ασχοληθήκαμε με την πλαστελίνη, χρησιμοποιήσαμε πιο μαλακή, γιατί η κλασσική είναι πιο σκληρή και είναι δυσλειτουργική για τον μαθητή μας. Ξεκινήσαμε κάνοντας κυκλικές κινήσεις με σκοπό να δημιουργήσουμε σημεία και συνεχίσαμε κάνοντας ανοδικές και καθοδικές κινήσεις για να φτιάξουμε γραμμές. Έπειτα συνεχίσαμε την ανάγνωση του παραμυθιού «Μιλάμε για το σημείο και την γραμμή», όπου ανακαλύπτουμε ότι τα σχήματα, οι αριθμοί και τα γράμματα δημιουργούνται όλα από σημεία και γραμμές. Έτσι και εμείς προσπαθούμε να φτιάξουμε με τα σημεία και τις γραμμές που έχουμε τρία τρίγωνα ένα μικρό, ένα μεσαίο και ένα μεγάλο. Τέλος, τοποθετούμε το ένα κάτω από το άλλο και φτιάχνουμε ένα χριστουγεννιάτικο έλατο. Βρίσκουμε στο διαδίκτυο και το τραγούδι «Ω έλατο» και το ακούμε. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 35 λεπτά.

Ο στόχος της 2<sup>ης</sup> παρέμβασης (8/1/2014), ήταν να αναγνωρίζει και να επιλέγει διαφορετικά είδη γραμμών. Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε την παρέμβαση με το τραγούδι «Μιλάμε για το σημείο και την γραμμή» σαν μεταβατική δραστηριότητα, για να προχωρήσει σε μια ψυχοκινητική δραστηριότητα. Η ειδική παιδαγωγός, είχε σχεδιάσει στο πάτωμα του τμήματος ένταξης τρία είδη γραμμών (ίσια, καμπυλωτή, ζικ-ζακ) με χαρτοταινία και άφησε τον μαθητή να επεξεργαστεί λίγο το περιβάλλον. Στην συνέχεια η ειδική παιδαγωγός, παρουσίασε τις γραμμές με τα αντίστοιχα ονόματα και έβαλε μια αργή και χαλαρωτική μουσική. Αρχικά, προχώρησε πάνω στις γραμμές, καθώς ο μαθητής την παρακολουθούσε και έπειτα κάλεσε τον μαθητή να τη μιμηθεί. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 30 λεπτά και υπήρξε βοήθεια από την εκπαιδευτικό.

Η 3<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 15/1/2014 και αποτελεί παραλλαγή της προαναφερθείσας δραστηριότητας, λόγω της μεγάλης δυσκολίας που αντιμετώπισε ο μαθητής. Ο στόχος παραμένει ο ίδιος. Αυτή τη φορά χρησιμοποιήθηκαν μεγάλα τουβλάκια στον σχηματισμό της γραμμής αντί για χαρτοταινία, ώστε η ακολουθία της

διαδρομής να είναι πιο ξεκάθαρη. Η παιδαγωγός αποφάσισε αυτή τη φορά να στήσει τη διαδρομή μαζί με τους μαθητές, γεγονός που θα τους βοηθήσει να γίνουν πιο υπεύθυνοι και ελπίζοντας ταυτόχρονα η διαδικασία να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Καθώς επίσης, ότι η βιωματική φύση της δραστηριότητας θα βοηθήσει τον μαθητή στην καλύτερη κατανόηση και διάκριση των γραμμών. Η εκπαιδευτικός φρόντισε να εναλλάσσονται τα χρώματα στα τουβλάκια και επίσης θεωρήθηκε απαραίτητο να ξεκινήσει μόνο με την ίσια γραμμή και αφού ο μαθητής καταφέρει να την ακολουθεί με άνεση, μετέπειτα προχωράμε και στις υπόλοιπες. Η ειδική παιδαγωγός εξήγησε τους κανόνες 1. Περπατάμε πάνω στα τουβλάκια, προσπαθώντας να ισορροπήσουμε και να μην πατήσουμε κάτω. 2. Εναλλάσσουμε τα πόδια μας, αριστερό- δεξί κτλ. 3. Όταν σταματήσει η μουσική, σταματάμε και εμείς και δηλώνουμε το χρώμα που έχει το τουβλάκι πάνω στο οποίο πατάμε» και στη συνέχεια ζήτησε από τον μεγαλύτερο μαθητή, να δείξει με το παράδειγμα του στον μαθητή τι πρέπει να κάνει. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 30 λεπτά και υπήρξε βοήθεια από την εκπαιδευτικό.

Στα πλαίσια της κατάκτησης του στόχου να βελτιώσει την αδρή του κινητικότητα και να εναλλάσσει τα πόδια του, ενώ προσπαθεί να ισορροπήσει, πραγματοποιήθηκαν και άλλες δραστηριότητες, όπως η παρακάτω: σε αυτή τη δραστηριότητα, δουλέψαμε την εναλλαγή αριστερού-δεξιού ποδιού. Αυτή τη φορά δε χρησιμοποιήθηκαν τα τουβλάκια, χρησιμοποιήθηκαν οχτώ στεφάνια διαφόρων χρωμάτων και σχηματίστηκαν δύο σειρές. Βάλαμε χαλαρωτική μουσική και καλέσαμε τους δύο μαθητές του τμήματος ένταξης να περπατήσουν μέσα στα στεφάνια χρησιμοποιώντας και τις δύο στήλες για να εναλλάσσουν αναλόγως τα πόδια τους. Στο επόμενο στάδιο ζητάμε από τους μαθητές, να χοροπηδάνε μέσα σε κάθε κύκλο έχοντας και τα δύο πόδια τους ενωμένα.

Στην 4<sup>η</sup> δραστηριότητα (31/1/2014), παίξαμε με το λογισμικό της ζωγραφικής. Σε πρώτο στάδιο, ο μαθητής δημιούργησε μόνο ίσιες γραμμές, επειδή είναι πιο δύσκολη η δημιουργία των υπόλοιπων με τη χρήση του ποντικιού. Όμως αργότερα παίξαμε ένα παιχνίδι, όπου η ειδική παιδαγωγός σχεδίαζε με το πρόγραμμα της ζωγραφικής στον Η/Υ και τα παιδιά το έβλεπαν μέσα από τον διαδραστικό πίνακα και έπρεπε να κάνουν το ίδιο με τους μαρκαδόρους στο χαρτί που είχαν μπροστά τους. Δηλαδή, εάν η εκπαιδευτικός σχεδίαζε μια μαύρη ίσια γραμμή, έπρεπε να πάρουν τον μαύρο μαρκαδόρο και να σχεδιάσουν στο χαρτί τους μια μαύρη ίσια γραμμή. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 20 λεπτά και δε χρειάστηκε ιδιαίτερη βοήθεια ο μαθητής.



Στα πλαίσια της κατάκτησης του ίδιου στόχου (να σχεδιάζει σημεία και διαφορετικά είδη γραμμών), πραγματοποιήθηκαν και άλλες δραστηριότητες, όπως η παρακάτω: η εκπαιδευτικός με ένα πιρούνι δημιουργεί πάνω σε πλαστελίνη, το τύπωμα μιας ζικ-ζακ και μιας ίσιας γραμμής. Έπειτα δίνει στον μαθητή όσπρια μεσαίου μεγέθους (για μεγαλύτερη ευκολία) και του ζητάει να τα τοποθετήσει πάνω στις γραμμές, για να τον βοηθήσει έχει τοποθετήσει η ίδια, ένα στην αρχή και ένα στο τέλος. Ο μαθητής ανταπεξήλθε πλήρως στη δραστηριότητα.

Στην 5<sup>η</sup> δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 12/2/2014, παίξαμε το κινητικό παιχνίδι της ισορροπίας και αναγνώρισης γραμμών διαφοροποιημένο και το χωρίσαμε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, ζητήσαμε από τους μαθητές να μπουσουλήσουν επάνω στις γραμμές (τουβλάκια). Ο μαθητής τα κατάφερε χωρίς δυσκολία και ζητήσαμε από τους μαθητές να περπατήσουν επάνω στα τουβλάκια, χρησιμοποιώντας και τις δύο στήλες για να εναλλάσσουν αναλόγως τα πόδια τους αλλά και σαν τον κάβουρα (πλάγια βήματα). Στη δεύτερη φάση της δραστηριότητας, κρατήσαμε τη μία ίσια γραμμή και φτιάξαμε άλλη μια με μορφή ζικ-ζακ. Κάθε φορά που σταματούσε η μουσική δηλώνουμε και σε κάθε μαθητή σε ποια γραμμή πρέπει να περπατήσει π.χ. Ο .... στην ίσια γραμμή. Ο μαθητής θα έπρεπε να ακούσει την προφορική εντολή και να την εκτελέσει.

Στην 6<sup>η</sup> δραστηριότητα η οποία πραγματοποιήθηκε στις 14/2/2014, και αφού η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ο μαθητής έχει πετύχει τον προηγούμενο στόχο και είναι αρκετά εξοικειωμένος με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, θεώρησε ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στην επανάληψή της σε ομαδικό πλαίσιο, με στόχο να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Εκτός όμως από την επανάληψη της προηγούμενης δραστηριότητας σε ομαδικό πλαίσιο, προσθέσαμε και μια πιο βιωματική μορφή στη δραστηριότητα ώστε να καταφέρει ο μαθητής μας να εμπεδώσει τη γνώση, μέσω της αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Ζητήσαμε λοιπόν από τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να σχηματίσουμε τα είδη των γραμμών με το σώμα μας.

Στις 26/2/2014 πραγματοποιήθηκε η 7<sup>η</sup> δραστηριότητα, με στόχο την αναγνώριση και ταξινόμηση των σχημάτων. Θεωρήθηκε απαραίτητο, να εξοικειωθεί ο μαθητής πλήρως με τα σχήματα και να παγιωθεί η γνώση, πριν προχωρήσουμε στα επόμενα βήματα που περιλαμβάνουν τον σχηματισμό αλλά και τη συμβολική αναπαράσταση των σχημάτων. Στη δραστηριότητα συμμετείχαν οι δύο μαθητές του τμήματος ένταξης. Η νηπιαγωγός σχεδίασε στο πάτωμα με χαρτοταινία τρία σχήματα (τρίγωνο,

τετράγωνο, κύκλο) τα οποία αναγνωρίζει ο μαθητής (το ορθογώνιο το μπερδεύει με το τετράγωνο οπότε σε αυτήν την φάση δεν το χρησιμοποιήσαμε). Για να βεβαιωθεί ότι ο μαθητής αναγνωρίζει τα σχήματα και κυρίως μπορεί να προσανατολιστεί στον χώρο και να τοποθετήσει το σώμα του μέσα σε αυτά, έκανε ένα παιχνίδι προετοιμασίας μαζί με τον μαθητή, όπου του έλεγε ένα σχήμα και αυτός έπρεπε να τοποθετηθεί μέσα στο σχήμα π.χ. τρίγωνο. Στη συνέχεια τοποθέτησε στο κέντρο κάποια αντικείμενα με ευδιάκριτο σχήμα. Εξηγήθηκαν στους μαθητές οι κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν και είναι οι εξής: 1. Τηρούμε τη σειρά, παίζουμε ο ένας μετά τον άλλον. 2. Διαλέγουμε ένα αντικείμενο. 3. Δηλώνουμε προφορικά το σχήμα του. 4. Το ταξινομούμε στο αντίστοιχο σχήμα. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε όταν τοποθετήθηκαν όλα τα αντικείμενα στα αντίστοιχα σχήματα. Η διάρκεια της δραστηριότητας αυτής ήταν 30 λεπτά.

Ο στόχος της 8<sup>ης</sup> δραστηριότητας (28/2/2014) παραμένει ο ίδιος (η αναγνώριση των σχημάτων). Χρησιμοποιήθηκαν και πάλι τα σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλο) που είχαμε σχεδιάσει για την προαναφερθείσα δραστηριότητα στο πάτωμα. Στη δραστηριότητα αρχικά συμμετέχουν οι δύο μαθητές του τμήματος ένταξης, αλλά σε δεύτερη φάση η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται στα πλαίσια μικρής ομάδας. Κάθε φορά που θέλουμε να πραγματοποιήσουμε μια ομαδική δραστηριότητα, φροντίζουμε να την πραγματοποιούμε σε βήματα με συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών, ώστε να εξασφαλίσουμε την επιτυχία της και ταυτόχρονα φροντίζουμε για την εξοικείωση και απόδοση του μαθητή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Εξηγούμε στους μαθητές τους κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν οι οποίοι είναι οι εξής: 1. Χορεύουμε και κινούμαστε στον χώρο όσο ακούμε την μουσική. 2. Όταν η μουσική σταματήσει, κοιτάμε το σχήμα που μας δείχνει η κυρία. 3. Αναγνωρίζουμε το σχήμα και δηλώνουμε προφορικά το σχήμα του. 4. Τρέχουμε και τοποθετούμε το σώμα μας μέσα στο σχήμα. Μετά από την επεξήγηση των κανόνων, βάζουμε μουσική και το παιχνίδι ξεκινάει (χρησιμοποιούμε τα τραγούδια των σχημάτων, από τα ζουζούνια). Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 30 λεπτά και ο μαθητής δε χρειάστηκε βοήθεια από την νηπιαγωγό.

Στις 5/3/2014 πραγματοποιήσαμε την 9<sup>η</sup> παρέμβαση μας, για την οποία η εκπαιδευτικός κατασκεύασε ένα παπουτσόκουτο το οποίο περιέχει τα διάφορα είδη γραμμών πλαστικοποιημένα. Ο στόχος του παπουτσόκουτου είναι το τέταρτο και το πέμπτο βήμα του task analysis που έχουμε δημιουργήσει, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής θα πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη γραμμών ώστε

να συνθέσει σχήματα και αργότερα σύμβολα και σχέδια. Το κουτί περιλαμβάνει μικρές και μεγάλες ίσιες γραμμές, μικρές και μεγάλες καμπυλωτές γραμμές και κάρτες μέγεθος A5 με τα πρότυπα των σχημάτων, των γραμμών και των αριθμών, ώστε σε πρώτη φάση να βοηθηθεί στον σχηματισμό αυτών, με τις γραμμές τις οποίες περιέχει το κουτί. Οι γραμμές κολλάνε πάνω στις καρτέλες με βέλκρο. Ξεκινήσαμε τη δραστηριότητα παρουσιάζοντας στον μαθητή τα είδη των γραμμών (τα οποία πλέον αναγνωρίζει πολύ εύκολα, τα παρουσιάσαμε όμως λόγω του διαφορετικού μέσου και τρόπου αναπαράστασης που έχουν σε αυτήν τη δραστηριότητα) και κάναμε έναν έλεγχο για να καταλάβουμε εάν ο μαθητής έχει κατανοήσει και αναγνωρίζει τα είδη των γραμμών που έχουμε κόψει και εάν έχει κάνει τη σύνδεση με την προηγούμενη γνώση. Μπερδέψαμε τις γραμμές και ζητήσαμε από τον μαθητή να τις ταξινομήσει στις τέσσερις κατηγορίες (ίσιες γραμμές, μεγάλες ίσιες γραμμές, μικρές καμπυλωτές γραμμές, μεγάλες καμπυλωτές γραμμές). Στη συνέχεια διαλέξαμε το πρώτο σχήμα, το πιο εύκολο, που είναι το τετράγωνο, για το οποίο χρειαζόμαστε τέσσερις μεγάλες και ίσιες γραμμές. Διαλέξαμε μαζί με τον μαθητή τις γραμμές και του ζητήσαμε να τις τοποθετήσει πάνω στο σχήμα ώστε να σχεδιαστεί το τετράγωνο. Την ίδια πορεία ακολουθήσαμε και με τα υπόλοιπα σχήματα. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 20 λεπτά.

Η δραστηριότητα αυτή επαναλήφθηκε, αυξάνοντας τον βαθμό δυσκολίας. Χρησιμοποιήσαμε το καπάκι του ίδιου κουτιού, το οποίο έχουμε καλύψει (ολόκληρη την επιφάνεια του) με βέλκρο. Εκεί έπρεπε ο μαθητής να δημιουργεί τα διάφορα σχήματα αυτόνομα, χωρίς να υπάρχει κάποιο πρότυπό όπως τις καρτέλες που χρησιμοποίησε στη βασική δραστηριότητα.

Η 10<sup>η</sup> δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στις 14/3/2014 και ήταν ένα παιχνίδι αισθήσεων. Τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε ήταν κάποια σχήματα που φτιάξαμε από πηλό και τα βάψαμε μαζί με τον μαθητή, ένα μαντίλι και ένα καλάθι. Στη δραστηριότητά έλαβαν μέρος οι δύο μαθητές του τμήματος ένταξης. Η αίσθηση, την οποία έπρεπε να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στο παιχνίδι μας, είναι η αίσθηση της αφής, ενώ περιορίσαμε την αίσθηση της όρασης. Οι κανόνες του παιχνιδιού οι εξής:

1. Παίζουμε με τη σειρά (μια ο ένας- μια ο άλλος όχι ταυτόχρονα).
2. Κλείνουμε τα μάτια του παίκτη, με ένα μαντίλι.
3. Του ζητάμε να τοποθετήσει τα χέρια του μέσα στο καλάθι που έχουμε τοποθετήσει μπροστά του (και όπου υπάρχουν τα σχήματα που έχουμε κατασκευάσει) και να διαλέξει ένα μόνο αντικείμενο.
4. Έπειτα, ο μαθητής πρέπει να ψηλαφίσει το αντικείμενο και να μαντέψει το σχήμα του.
5. Τέλος,

πρέπει να δηλώσει το σχήμα προφορικά και να βγάλει το μαντίλι για να ελέγξει εάν έχει μαντέψει σωστά. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 30 λεπτά. Επίσης, η δραστηριότητα επαναλήφθηκε σε ομαδικό επίπεδο πέντε ατόμων.

Η 11<sup>η</sup> δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στις 03/4/2014, είχε ως στόχο να χρησιμοποιεί ο μαθητής διάφορα είδη γραμμών και σχημάτων για να συνθέτει μορφές. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της δραστηριότητας ήταν να σχηματίσει ο μαθητής τη μορφή του ανθρώπινου σώματος, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα σχήματα. Δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό το κατάλληλο υλικό που περιελάμβανε πλαστικοποιημένα σχήματα και γραμμές και το πρότυπο του ανθρώπινου σώματος. Έπειτα ζητήθηκε από τον μαθητή να το συμπληρώσει. Ο μαθητής ολοκλήρωσε τη μορφή χωρίς δυσκολία, καθώς έχει δουλέψει ήδη το θέμα της σωματογνωσίας και προσπαθεί συχνά να το αποτυπώσει μέσω του σχεδίου (ιχνογράφημα). Εκτός από τη μορφή του ανθρώπινου σώματος, η εκπαιδευτικός είχε ετοιμάσει και ένα πιο σύνθετο υλικό (τη συνηθισμένη ζωγραφιά που καλείται να σχεδιάσει ο μαθητής, στη σημερινή δραστηριότητα καλείται να την κατασκευάσει με σχήματα. Και αυτήν τη δραστηριότητα την ολοκλήρωσε με επιτυχία. Διαλέξαμε τα θέματα των δραστηριοτήτων έτσι ώστε να είναι οικεία στον μαθητή, για να καταφέρει να ολοκληρώσει και να πετύχει τον στόχο, δηλαδή να συνειδητοποιήσει ότι μέσω του συνδυασμού των σχημάτων και των γραμμών δημιουργούμε τις μορφές (αλλά και τα σύμβολα: επόμενος στόχος). Η διάρκεια της ήταν 20 λεπτά και δε χρειάστηκε η βοήθεια της νηπιαγωγού.

Η 12<sup>η</sup> και τελευταία δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στις 26/3/2014, με στόχο να χρησιμοποιεί διάφορα είδη γραμμών και σχημάτων για να συνθέτει τα σύμβολα των φωνημάτων (γράμματα) και πιο συγκεκριμένα τα γράμματα του ονόματός του. Χρησιμοποιήσαμε το παπουτσόκουτο που αναφέρθηκε παραπάνω, με τα είδη των γραμμών και πρότυπα με τα γράμματα του ονόματός του. Σε επόμενο στάδιο χρησιμοποιήσαμε τη δραστηριότητα ελέγχου και ζητήσαμε από τον μαθητή να χρησιμοποιήσει τις γραμμές και να σχεδιάσει τα γράμματα στο καπάκι του κουτιού (το οποίο είναι καλυμμένο με βέλκρο ώστε να μπορούν να κολλήσουν επάνω τα είδη των γραμμών, δεν υπάρχουν όμως τα πρότυπα όπως στις καρτέλες που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως). Σχηματίσαμε τα γράμματα που σχηματίζουν το όνομα του μαθητή.

Τέλος, κάναμε μετάβαση στο χαρτί όπου προσπάθησε ο μαθητής να γράψει το όνομα του και να περάσει στο συμβολικό στάδιο αναπαράστασης που είναι και ο τελευταίος στόχος του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που έχει δομηθεί.

Η Ε' Φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, περιλαμβάνει την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων κατόπιν ολοκλήρωσης του προγράμματος. Τα εργαλεία για αυτόν τον σκοπό αποτέλεσαν ο παιδαγωγικός αναστοχασμός των ΕΔΑ, η τελική παρατήρηση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς επίσης και το πείραμα. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο πείραμα υλοποιήθηκε στις 28/3/2014, πριν την οργανωμένη δραστηριότητα και χωρίς προετοιμασία του νηπίου. Η κοινωνική ιστορία που κλήθηκε να κατανοήσει ο μαθητής έχει τίτλο «Μαθαίνω να παίζω με τον φίλο μου!». Αυτή η ιστορία αναλύθηκε σε 17 γραμμές, 152 λέξεις («ΦΣΦΣΦΣ» (π.χ. ήρεμος) και 22 φωτογραφίες ως ενισχυτές. Το κείμενο κατανόησης συνοδευόταν με ένα σχετικό ντοσιέ, το οποίο περιελάμβανε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης τύπου πολλαπλής επιλογής.

Το δεύτερο πείραμα έγινε 3/4/2014 με τίτλο «Οι κανόνες που τηρώ για να φάω φαγητό!!!». Αυτή η κοινωνική ιστορία, πραγματεύεται τους κανόνες που τηρούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σίτισης. Εφαρμόστηκε πριν το γεύμα και χωρίς προετοιμασία του νηπίου. Το κείμενο αποτελείται από 17 σειρές, 131 λέξεις («ΦΣΦΦΣΦ» (π.χ. ανοίγω) και 18 φωτογραφίες. Το κείμενο κατανόησης συνοδευόταν με ένα σχετικό ντοσιέ, το οποίο περιελάμβανε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης τύπου πολλαπλής επιλογής.

Στις 4/4/2014 εφαρμόστηκε το 3<sup>ο</sup> Πείραμα, με τίτλο «Πλένω τα χέρια μου!!!», το οποίο εφαρμόστηκε μετά την επίσκεψη στην τουαλέτα και με προετοιμασία του νηπίου. Στη συγκεκριμένη ιστορία αναφέρονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής για να καταφέρει να πλύνει μόνος του τα χέρια του. Η ιστορία δομήθηκε σε 11 σειρές και 52 λέξεις («ΣΣΦΣΦ» (π.χ. πλένω) με 11 φωτογραφίες. Το κείμενο κατανόησης συνοδευόταν με ένα σχετικό ντοσιέ, το οποίο περιελάμβανε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης τύπου πολλαπλής επιλογής.

Το 4<sup>ο</sup> πείραμα έγινε στις 10/4/2014 με τίτλο «Γράφω και σχεδιάζω στο νηπιαγωγείο...» και δόθηκε πριν την οργανωμένη δραστηριότητα, χωρίς προετοιμασία. Σκοπός της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν η υπενθύμιση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να σχεδιάσει σχήματα, μορφές και σύμβολα, καθώς και η αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των στόχων που έχουν τεθεί στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η κοινωνική ιστορία διακρίνεται σε 17 σειρές, 82 λέξεις (ΣΣΦΣΦ π.χ. γραμμή) και

14 φωτογραφίες. Το κείμενο κατανόησης συνοδευόταν με ένα σχετικό ντοσιέ, το οποίο περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις κατανόησης τύπου πολλαπλής επιλογής.

Μετά την επίσκεψη στην τουαλέτα και με προετοιμασία, εφαρμόστηκε στις 11/4/2014 το 5<sup>ο</sup> πείραμα στο παιδί, με τίτλο «Μόνος μου πια μπορώ, την τουαλέτα να επισκεφτώ!!!». Σε αυτή την ιστορία αναφέρονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής για να καταφέρει να επισκεφτεί την τουαλέτα και αυξήσει το επίπεδο αυτονομίας του. Η ιστορία αποτελούνταν από 18 σειρές, 92 λέξεις («ΦΣΦΣΦΣΦ» (π.χ. ανεβάζω) και 15 φωτογραφίες. Το κείμενο κατανόησης συνοδευόταν με ένα σχετικό ντοσιέ, το οποίο περιελάμβανε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης τύπου πολλαπλής επιλογής.

Η ερευνήτρια στην προσπάθειά της για μια πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση της παρούσας μελέτης, αποφάσισε εκτός από τη δική της οπτική για την εξέλιξη του μαθητή και τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και του τμήματος ένταξης, να παρουσιάσει την άποψη και άλλων ανθρώπων που ασχολούνται με το μαθητή, είτε έχοντας εκπαιδευτικό σκοπό (λογοθεραπεύτρια, εκπαιδευτικοί γενικής τάξης) είτε όχι (μητέρα). Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους παραπάνω. Οι συνεντεύξεις είναι ημιδομημένες και βασίζονται στις τρεις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν οριστεί. Η πρώτη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό της γενικής τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, πραγματοποιήθηκε στις 3/6/2014 και διήρκεσε 30 λεπτά. Η νηπιαγωγός απάντησε χωρίς δισταγμό σε όλες τις ερωτήσεις, τις οποίες τεκμηρίωσε με παραδείγματα. Η διαδικασία έλαβε χώρα στο κτίριο του σχολείου. Η δεύτερη συνέντευξη με την προηγούμενη νηπιαγωγό που είχε ο μαθητής την προηγούμενη χρονιά σε άλλη σχολική μονάδα, όπου δε λειτουργούσε τμήμα ένταξης, έγινε εκτός σχολείου, σε μια καφετέρια στις 4/6/2014 και διήρκεσε 20 λεπτά. Οι απαντήσεις της νηπιαγωγού ήταν σαφείς και τεκμηριωμένες με παραδείγματα δράσης του μαθητή.

Η τρίτη συνέντευξη, με τη λογοθεραπεύτρια του μαθητή, προγραμματίστηκε για τις 5/6/2014, στον προσωπικό της χώρο όπου πραγματοποιεί τις συνεδρίες λογοθεραπείας, αλλά δυστυχώς λόγω του φόρτου εργασίας της, δεν πραγματοποιήθηκε τελικά. Κατά τη διάρκεια τηλεφωνικής επικοινωνίας μαζί της, με σκοπό τον προγραμματισμό νέας συνάντησης, έγινε πρόταση από τη λογοθεραπεύτρια να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη μέσω τηλεφώνου. Σεβόμενοι το αίτημα της και εκτιμώντας τη συμβολή της, συμφωνήσαμε. Η διάρκεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας ήταν 20 λεπτά. Η συζήτηση περιορίστηκε κυρίως στη

γλωσσική εξέλιξη του μαθητή. Η τέταρτη και τελευταία συνέντευξη με τη μητέρα του μαθητή πραγματοποιήθηκε στις 6/6/2014, στον χώρο του σχολείου μετά τη λήξη του διδακτικού προγράμματος. Η μητέρα ήταν πολύ θετική και είχε διάθεση για συζήτηση. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στην αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή και στη βελτίωση των δεξιοτήτων του, όπως αυτές παρατηρούνται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η συνέντευξη διήρκησε 30 λεπτά.

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της γενικής αλλά και της ειδικής αγωγής σχετικά με τη λειτουργία του τμήματος ένταξης, έγινε διανομή ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε με βάση τις τρεις βασικές ερευνητικές υποθέσεις. Μέσα από τη διανομή του ερωτηματολογίου διερευνάται και η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα ΤΕ και οι απόψεις που έχουν εκπαιδευτικοί γι' αυτήν. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε τον Ιούνιο του 2014 και ήταν ανώνυμη, φροντίζοντας να προστατεύουμε την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γένους θηλυκού και η ηλικία τους κυμαινόταν από 26 έως 45 έτη. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες χρειάστηκαν επιπλέον διευκρινίσεις για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Μετά από την επεξήγηση της ερευνήτριας, η παρουσία της οποίας κρίθηκε αναγκαία, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε χωρίς κάποια άλλη δυσκολία. Μετά από τη συγκέντρωση των δεδομένων, προχωρήσαμε στη στατιστική τους ανάλυση.

### **3.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Πέρα από τα θετικά στοιχεία που διακρίνουν τη μελέτη περίπτωσης (ΜΠ), όπως για παράδειγμα το ποσό των λεπτομερών πληροφοριών που συλλέγονται με πρωταρχικό σκοπό να επιτευχθεί σε βάθος κατανόηση ενός συγκεκριμένου θέματος, διακρίνονται και κάποιοι περιορισμοί.

Οι περιορισμοί μιας μελέτης περίπτωσης περιλαμβάνουν θέματα ως προς την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη γενίκευση. Σύμφωνα με τον Hamel (1992, όπως αναφέρεται στον Merriam, 1998), η μελέτη περίπτωσης έχει επικριθεί για έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας και την έλλειψη αυστηρότητας στη συλλογή, στη δόμηση και την ανάλυση των εμπειρικών στοιχείων που αποτελούν την αφορμή για μια τέτοια μελέτη. Αυτή η έλλειψη αυστηρότητας συνδέεται με το πρόβλημα της υποκειμενικότητας του ερευνητή και των υπολοίπων που εμπλέκονται στην υπόθεση. Η δυσκολία γενίκευσης λοιπόν, λόγω της υποκειμενικότητας που χαρακτηρίζει την

δόμηση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, στη μελέτη περίπτωσης, ο στόχος είναι να κατανοήσουμε την ίδια την υπόθεση αντί να γενικευτεί για το σύνολο του πληθυσμού (Merriam, 1998).

Για τους παραπάνω λόγους, αποφασίστηκε η πραγματοποίηση μεικτής έρευνας και η εφαρμογή της τριγωνικοποίησης, όπου ο ερευνητής χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων, αλλά και πηγών δεδομένων ή θεωριών, με σκοπό την επιβεβαίωση της εγκυρότητας των ευρημάτων του, καθώς η χρησιμοποίηση πολλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ενισχύει την εγκυρότητα των ευρημάτων μιας ΜΠ (Παλαιοκρασάς, 2007).

Ένας ακόμα περιορισμός ήταν η εύρεση εκπαιδευτικών που έχουν απασχοληθεί με παιδιά με ΣΑ, κάτι που ήταν στους αρχικούς στόχους, αλλά λόγω της σπανιότητας του συνδρόμου και της δυσκολίας εύρεσης των εκπαιδευτικών, προχωρήσαμε στη διανομή σε εκπαιδευτικούς που είτε έχουν δουλέψει σε τμήμα ένταξης, είτε λειτουργεί στο σχολείο τους και μπορούν να κρίνουν την αποτελεσματικότητά του.

Δυσκολίες παρουσιάστηκαν και κατά τη διάρκεια της διανομής των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, η συμπλήρωση δυσκόλεψε ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, διότι ο όρος ΣΑΔΕΠΕΑΕ δεν ήταν γνωστός σε αυτούς. Αλλά με την επεξήγηση της ερευνήτριας κατάφεραν να κατανοήσουν και ανταποκριθούν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

### **3.5 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν έγινε στο πλαίσιο της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε βασίστηκε στους πίνακες (βλ. Σχήμα 1, 2, 3, 4) που περιέχουν τη γραμμή βάσης εξαμήνου φοίτησης του μαθητή, τα επίπεδα εξαμήνων ανάλογα με την τάξη φοίτησης (των Προνήπιων, του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου) και τέλος τις περιοχές ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ορίστηκε η γραμμή βάσης στο εξάμηνο των Προνηπίων 1 και ακολούθησε ο σχολιασμός των αποκλίσεων που βασίζεται στα πρωτόκολλα παρατήρησης και παρέμβασης και γίνεται σε συνάρτηση με τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Οι επιδόσεις του μαθητή, καταγράφηκαν με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, τις Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δεξιοτήτων, τις Λίστες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και το πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής στη μαθησιακή ετοιμότητα, τις



βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Έπονται οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου αναλύθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, στις οποίες στηρίχτηκε η εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ακολουθεί η παρουσίαση των πρωτοκόλλων παρατήρησης και παρέμβασης, όπου καταγράφεται η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Στα πρωτόκολλα περιγράφεται και αναλύεται και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός. Εκτός από τα πρωτόκολλα παρατήρησης παρουσιάζονται και τα πρωτόκολλα του πειράματος που πραγματοποιήθηκε με τον μαθητή με ΣΑ. Για το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους ενήλικες παρουσιάζονται και καταγράφονται η Μέση Τιμή (ΜΤ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) των απαντήσεών τους.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους ενήλικες παρουσιάζεται με τη χρήση των όρων της ΜΤ και της ΤΑ των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Αποτελέσματα της έρευνας

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου, είναι η παρουσίαση των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων, τα οποία προέκυψαν μέσα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και τη συλλογή πληροφοριών μέσω της συνέντευξης. Όλα τα αποτελέσματα θα ταξινομηθούν και θα παρουσιαστούν με βάση την κάθε ερευνητική πρόταση.

#### 4.1 Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή προσχολικής αγωγής με ΣΑ

##### 4.1.1 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Μαθησιακής Ετοιμότητας

Μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της συμμετοχικής-ποιοτικής παρατήρησης (αρχική, ενδιάμεση, τελική), ανακαλύπτουμε τους τομείς στους οποίους ο μαθητής φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες, αλλά και τους τομείς στους οποίους φαίνεται να έχει περισσότερες δυνατότητες. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται μια πιο σωστή οργάνωση και δόμηση της διδασκαλίας και μεγαλύτερη ακρίβεια στη στοχοθεσία. Πιο αναλυτικά, μέσα από τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, διαπιστώθηκε ότι στην αρχική παρατήρηση στον τομέα του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα, στην ακρόαση, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες όταν το περιβάλλον είναι ήρεμο και όταν πρόκειται για έναν προς έναν αλληλεπίδραση. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και στη γενική τάξη, όπου το περιβάλλον είναι πιο θορυβώδες και περιλαμβάνει περισσότερους μαθητές. Ο μαθητής συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην παρεούλα δείχνει να μην ακροάται τίποτα (συνήθως πέφτει στο πάτωμα και κυλιέται ή ασχολείται με τους διπλανούς του). Στη μίμηση ήχων, ο μαθητής είναι σε θέση να διακρίνει ήχους ζώων και να επιλέξει το αντίστοιχο ζώο που τον παράγει, δεν είναι σε θέση όμως να παράγει ο ίδιος τους ήχους (Β' εξάμηνο Προνηπίων 1). Ο μαθητής ακροάται τραγούδια αλλά δεν συμμετέχει ο ίδιος, αν και δείχνει να του αρέσουν και τον βοηθούν να παραμείνει περισσότερη ώρα στην παρεούλα (Α' εξάμηνο Προνηπίων 1).

Σχετικά με τις δεξιότητες του μαθητή για συμμετοχή στον διάλογο, είναι ικανός να ονομάζει συγκεκριμένα μόνο αντικείμενα, δε γνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών του και δε μπορεί να λάβει μέρος ή να ολοκληρώσει έστω και ένα μικρό διάλογο. Ακόμα και αν κάποιος άλλος κατευθύνει τον διάλογο, οι απαντήσεις του

είναι μη λεκτικές, συνήθως γνέθει θετικά ή αρνητικά και δεν κάνει καμία προσπάθεια να συνεχίσει τον διάλογο (Α' εξάμηνο Προνηπίων 1).

Στο πεδίο της έκφρασης, ο μαθητής φαίνεται να υπολείπεται κατά 4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Δυσκολεύεται να περιγράψει μια δραστηριότητα (ακόμη και εάν πρέπει να περιγράψει τα εικονοποιημένα βήματα), όπως επίσης και να αφηγηθεί τα νέα της ημέρας. Η προφορική του έκφραση αποτελείται συνήθως από ουσιαστικά (π.χ. σπίτι) και σπάνια ρήματα (π.χ. θέλω) χωρίς να συμπληρώνει το αντικείμενο, συνήθως δείχνει αυτό που θέλει (Α' εξάμηνο Προνηπίων 1). Το λεξιλόγιο του είναι περιορισμένο (γνωρίζει κάποια μέσα μεταφοράς, ο πατέρας έχει βενζινάδικο στο οποίο ο μαθητής περνάει αρκετό χρόνο) (Α' εξάμ. Προν. 1). Μεγάλη δυσκολία παρουσιάζει στη χρήση αλλά και στην κατανόηση του χρόνου των ρημάτων (παρελθόν, παρόν, μέλλον).

Στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας, η εικόνα του μαθητή είναι η εξής: Έχει καλή αδρή κινητικότητα, αλλά δεν αυτοεξυπηρετείται. Στη λεπτή κινητικότητα αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα, τα οποία δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο η δυσκολία οπτικοκινητικού συντονισμού. Για παράδειγμα δυσκολεύεται στη λαβή του μαρκαδόρου με τον σωστό τρόπο και δυσκολεύεται να ενώσει βουλίτσες για να σχεδιάσει γραμμές ή σχήματα αλλά και να χρωματίσει μια περιοχή χωρίς να ξεπεράσει τα όρια της. Οι κινήσεις του είναι γρήγορες και έντονες, μεγάλες. Το ίδιο συμβαίνει και όταν πρέπει να καθαρίσουμε το τραπέζι μας από τις μπογιές που έχει επάνω. Δεν τακτοποιεί τα αντικείμενα του. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εκτέλεση ρυθμικών κινήσεων. Γνωρίζει τις ημέρες αλλά όχι τις εποχές, τους μήνες και χωροχρονικές έννοιες. Ο μαθητής φαίνεται να είναι τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Προνηπίων 1).

Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, παρατηρούμε μεγάλη απόκλιση από τη γραμμή βάσης, καθώς ο μαθητής αντιμετωπίζει τις μεγάλες δυσκολίες. Έχει καλή οπτική και ακουστική του μνήμη, ωστόσο όμως δυσκολεύεται πολύ να συνδέσει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν. Διατάσσει και κάνει αντιστοιχίες αντικειμένων με καθοδήγηση. Δυσκολεύεται στην ομαδοποίηση και στην ταξινόμηση. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής και στη δημιουργία συλλογισμών. Πιο αναλυτικά, δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του περισσότερο από κάποια δευτερόλεπτα, αλλά φυσικά ο χρόνος αυτός διακυμαίνεται ανάλογα και με τη δραστηριότητα και κατά πόσο ενδιαφέρει τον μαθητή ή του είναι οικεία (μπορεί να συγκεντρωθεί αρκετά ώστε να καταφέρει να

παίξει ένα παιχνίδι μετακίνησης χαντρών, αλλά δεν μπορεί να συγκεντρωθεί αρκετά για να επεξεργαστεί μια πολύ μικρή ιστορία με ένα ζώακι για το οποίο έχει ήδη δείξει ενδιαφέρον). Επίσης, δεν μπορεί να διατηρήσει βλεμματική επαφή. Τέλος, δυσκολεύεται να βάλει σε λογική σειρά εικόνες ακόμα και αν τις έχουμε επεξεργαστεί και τις έχουμε περιγράψει προηγουμένως.

Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, ο μαθητής βρίσκεται στο Α' εξάμηνο Προνηπίων 1. Δυσκολεύεται να ελέγξει τη συμπεριφορά του, του αρέσει να παραβαίνει τους κανόνες και να προκαλεί την προσοχή των υπολοίπων με αυτόν τον τρόπο. Γι' αυτό τον λόγο επιλέξαμε να δώσουμε προτεραιότητα σε αυτήν περιοχή και κυρίως στη βελτίωση της συμπεριφοράς και έπειτα στη συνεργασία με τους άλλους, όπου ο μαθητής συναντά μεγάλη δυσκολία.

Στο αυτοσυναίσθημα, στο οποίο αναφερόμαστε στη συναισθηματική οργάνωση του παιδιού, ο μαθητής δεν έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει και να αποδεχτεί το πρόβλημα του, αντιθέτως αγχώνεται και κάποιες φορές και εμφανίζει μανερισμούς-στερεοτυπίες (δαγκώνει τα χεράκια του). Δυσκολεύεται να αποδεχτεί την αποτυχία του, αν και χρειάζεται μεγάλο κίνητρο για να καταφέρουμε να ασχοληθεί με κάτι, στο οποίο υπάρχει η πιθανότητα να αποτύχει και δεν του είναι οικείο, ειδικά στις ελεύθερες δραστηριότητες όπου επιλέγει μόνος του με τι θα ασχοληθεί, δεν κάνει τέτοιες επιλογές, συνήθως επιλέγει τη ζωγραφική. Συνηθίζει να σπρώχνει, να τρέχει, να πέφτει κάτω, να βγάζει σκόπιμα τα σάλια του ή ακόμα και να φτύνει, να καταστρέφει ή να μουτζουρώνει τις εργασίες ή τις κατασκευές των παιδιών. Αυτή η συμπεριφορά δημιουργεί αρνητική εικόνα στα μάτια των συμμαθητών του, οι οποίοι όπως προαναφέραμε δεν επιλέγουν συχνά να συναναστραφούν μαζί του, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοπεποίθηση και να προσπαθεί να κινήσει το ενδιαφέρον των υπολοίπων με ακόμα πιο έντονη συμπεριφορά. Την επιτυχία του φαίνεται να την απολαμβάνει και το δείχνει με το χαμόγελο του (όταν τον βοηθάει να κουνηθεί στην κούνια κάποιο άλλο παιδάκι στο διάλειμμα και πηγαίνει ψηλά). Δείχνει ενδιαφέρον για την μάθηση, κυρίως όταν βρίσκεται στο τμήμα ένταξης όπου το κλίμα είναι πιο ήρεμο και μπορεί να συγκεντρωθεί περισσότερο (Β' εξάμηνο Προνηπίων 1).

Στην περιοχή της συνεργασίας με τους άλλους, ο μαθητής δεν καταφέρνει να συνεργαστεί με άλλους. Έχει εμφανίσει ενδιαφέρον για έναν συμμαθητή του, που είναι αλλοδαπός και αντιμετωπίζει και αυτός κάποιες δυσκολίες, είναι επίσης και αυτός μικρόσωμος και φαίνεται πιο μικρός όπως και ο μαθητής μας, οπότε ίσως

αυτός να είναι ο λόγος της προτίμησης του, παρόλα αυτά δεν υπάρχει ανταπόκριση από τον συγκεκριμένο μαθητή (Α' εξάμ. Προν. 1).

Τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής ήταν τα ακόλουθα. Παρατηρήθηκε βελτίωση στην ακρόαση, ο μαθητής είναι σε θέση να μιμείται τους ήχους των ζώων (Β' εξάμ. Νηπ. 1). Επίσης, ο μαθητής μπορεί να ακολουθήσει εντολές που ακούει ακόμα και αν δεν απευθύνονται μόνο σε αυτόν (π.χ. όταν η νηπιαγωγός ζητάει από όλα τα παιδιά να μαζέψουν, το επαναλαμβάνει). Όσον αφορά τη συμμετοχή στον διάλογο, ο μαθητής έχει εμφανίσει εξέλιξη, καθώς καταφέρνει αφού ακούσει το όνομα του να στέψει το βλέμμα προς τον ομιλητή και μετά την ερώτηση απαντάει πλέον μονολεκτικά (ναι, όχι) (Β' εξάμ. Προν. 1).

Ο μαθητής στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια, έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του και μπορεί να ονοματίσει τα εικονιζόμενα της κλασσικής του ζωγραφιάς (ουρανός, ήλιος, σπίτι, δέντρο) (Α' εξάμ. Προν. 1).

Στην Ψυχοκινητικότητα και στο κομμάτι της λεπτής κινητικότητας, ο μαθητής έχει βελτιώσει το ιχνογράφημα του και ανοίγει την τσάντα του μόνος του (μετά από παρακίνηση) (Α' εξάμ. Προν. 2). Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, έχει επίσης εμφανιστεί βελτίωση. Δέχεται πιο εύκολα να επισκεφτεί την τουαλέτα, αναγνωρίζει πλέον τις λεκτικές οδηγίες και τις ακολουθεί πιο εύκολα. Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση στον συντονισμό των κινήσεων του, όπου μαθητής είναι ικανός πια να τοποθετεί μικρά αντικείμενα όπως φασόλια σε συγκεκριμένες θέσεις και να εκτελεί ασκήσεις λεπτής κινητικότητας (Α' εξάμ. Προν. 2).

Στον προσανατολισμό και χρόνο, διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής είναι πλέον σε θέση να λέει τα ονόματα των ημερών, αλλά αδυνατεί να κατανοήσει τη χρονική ακολουθία των μηνών και των εποχών (Β' εξάμ. Προν. 1). Όσον αφορά την πλευρίωση του μαθητή μπορεί να αναγνωρίζει και ονοματίζει τα μέρη του σώματος, αλλά δυσκολεύεται να ισορροπήσει και να ακολουθήσει διαδρομές (Α' εξάμ. Προν. 1). Ο μαθητής στην ακουστική και στην οπτική μνήμη υπολείπεται, αλλά εμφανίζει βελτίωση στην εργαζόμενη μνήμη καθώς μπορεί να ανακαλέσει το περιεχόμενο των καρτών που μόλις έχει επεξεργαστεί (Α' εξάμ. Προν. 2). Η προσοχή του αποσπάται εύκολα είτε από κάποιο ηχητικό ή οπτικό ερέθισμα. Η λογικομαθηματική σκέψη του έχει βελτιωθεί και ο μαθητής είναι σε θέση να ταξινομεί αντικείμενα (Β' εξάμ. Προν.).

Τέλος, ο μαθητής δεν μπορεί να αντιληφθεί ένα ημιτελές σχήμα και να το ολοκληρώσει, ούτε να επαναλάβει ακολουθίες- μοτίβο απλού τύπου Α-Β. Ο μέσος

όρος των αποκλίσεων στην ενότητα συλλογισμός είναι κάτω από την γραμμή βάσης περίπου κατά ένα εξάμηνο (Α' εξάμ. Προν. 1).

Βελτίωση έχει διαπιστωθεί και στην αλληλεπίδραση του με τους άλλους, όπου προσεγγίζει πλέον μία συγκεκριμένη συμμαθήτρια του κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής και λέει το όνομα της, επιδιώκοντας την προσοχή της. Συνεχίζει όμως να εκτοξεύει αντικείμενα, να τραβάει και να ενοχλεί τους συμμαθητές του, κυρίως κατά τη διάρκεια της παρεούλας (Β' εξάμ. Προν. 1).

Το ενδιαφέρον του για μάθηση έχει αυξηθεί (Β' εξάμ. Προν. 1), αφού δείχνει περισσότερη θέληση και είναι πλέον πλήρως εξοικειωμένος με τη διαδικασία της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Παραμένει στη θέση του και σηκώνεται αφού ολοκληρώσουμε. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή δε εμφανίζεται και στη γενική τάξη όπου συνεχίζει να σηκώνεται όποτε θέλει ή να πέφτει στο πάτωμα.

Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, η βελτίωση του μαθητή είναι εμφανής σε όλους τους τομείς. Αναλυτικότερα, αναφέρουμε ότι στον προφορικό λόγο, ο μέσος όρος των αποκλίσεων είναι κατά ένα εξάμηνο πάνω από την αρχική παρατήρηση. Το λεξιλόγιο του μαθητή έχει εμπλουτιστεί και με ουσιαστικά και με ρήματα (πάρε - δώσε) και κυρίως έχει κατακτήσει το απαραίτητο λεξιλόγιο που χρειάζεται για να είναι λειτουργικός στο νηπιαγωγείο. Είναι σε θέση να ονοματίζει τους περισσότερους συμμαθητές του αλλά και να αναγνωρίζει και να ονομάζει αντικείμενα. Τέλος, μπορεί να δηλώνει τις επιθυμίες του (Θέλω νερό, όχι τουαλέτα, διάλειμμα) και η δόμηση των προτάσεων του πλέον αποτελείται από (P-A, π.χ. θέλω νερό) (Α' εξάμ. Προν. 2).

Έχει εμφανίσει πολύ μεγάλη βελτίωση στη λεπτή και στην αδρή κινητικότητα καθώς μπορεί πλέον να ισορροπεί, να κάνει κουτσό αλλά και να τρέχει πιο άνετα. Η μικρή δυσκολία που αντιμετωπίζει πλέον οφείλεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ακόμα στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Δεν έχει κατακτήσει ακόμα την έννοια του χρόνου αλλά γνωρίζει πλέον και τους μήνες (Β' εξάμ. Προν. 2). Στην ενότητα της πλευρίωσης, αναφέρουμε ότι ο μαθητής είναι ικανός να ονοματίσει όλα τα μέλη του σώματος του (Β' εξάμ. Προν. 2).

Στις νοητικές ικανότητες, η οπτική και η ακουστική μνήμη έχει εξελιχθεί αρκετά (Β' εξάμ. Προν. 2). Αντιμετωπίζει όμως ακόμα, μεγάλη δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής και στη λογικομαθητική σκέψη (Α' εξάμ. Προν. 1).

Ο μαθητής είναι σε θέση πλέον να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, ζητώντας τους κάποιο αντικείμενο αντί να τους το τραβήξει, χωρίς όμως να έχει

εξαλειφτεί τελείως αυτή η συμπεριφορά (Α' εξάμ. Προν. 2). Ακόμα, οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν αμβλυνθεί πάρα πολύ.

Είναι επίσης ικανός να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι με μία μικρή ομάδα και ιδιαίτερα σε ένα δυαδικό παιχνίδι, όπου έχει καταφέρει πλέον να περιμένει ακόμα και τη σειρά του (Α' εξάμ. Προν. 2). Επίσης να τονίσουμε, ότι στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων βοήθησε πολύ και η συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή, η οποία ακολουθούσε τις ίδιες τακτικές και στο σπίτι, με αποτελέσματα την πιο εύκολη παγίωση των νέων μορφών συμπεριφοράς που επιθυμούσαμε να καταφέρει να εφαρμόζει ο μαθητής. Για παράδειγμα ζητήσαμε από τους γονείς, καθώς ασχολούνται με τον μαθητή να τηρούνται οι κανόνες που προσπαθούμε να τηρήσουμε και στο σχολείο, π.χ. όταν παίζουμε να τηρείται ο κανόνας της εναλλαγής της σειράς. Επίσης πραγματοποιήσαμε και άλλες δραστηριότητες σε συνεργασία με την οικογένεια, ενδεικτικά αναφέρουμε μία όπου η μητέρα έψησε με τον μαθητή στο σπίτι κουλουράκια σε διάφορα σχέδια (καρδούλες, αρκουδάκια, αστεράκια) και τα έφερε στο σχολείο για να τα μοιράσει στους φίλους του. Κατά τη διάρκεια του διαμοιρασμού θα έπρεπε να τηρηθούν επίσης κάποιοι κανόνες, ώστε να καταφέρει να τα μοιράσει, αρχικά να ρωτήσει τους συμμαθητές του πιο κουλουράκι επιθυμούν να τους δώσει, με μια πιο σύντομη ερώτηση «ποιο θέλεις;». Το επόμενο βήμα είναι να συγκεντρωθεί και να ακούσει την απάντηση των συμμαθητών του, να κάνει την κατάλληλη επιλογή και να τους δώσει το κουλουράκι. Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε πάρα πολύ τη βελτίωση της εικόνας που έχουν οι υπόλοιποι συμμαθητές για το μαθητή, αλλά βοήθησε και τον ίδιο να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, να εξοικειωθεί με έναν αποδεκτό τρόπο προσέγγισης των συμμαθητών του και τέλος να βελτιώσει σχέση του με τους συμμαθητές του, βελτιώνοντας αυτόματα και κοινωνικές του δεξιότητες.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, ο μαθητής είναι σε θέση να αποτυπώσει τα ενδιαφέροντά του στο σχέδιο, αλλά ακόμα και να γράψει κάποιους αριθμούς και κάποια γράμματα. Ο μέσος όρος αποκλίσεων είναι περίπου ένα εξάμηνο πάνω από την αρχική παρατήρηση (βλ. [Σχήμα 1](#)).

### A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.

Βήμα 1. Σημειώνω με μια κύκλιση γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή.

Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.

Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία

Όνομα μαθητή: ██████████ Τάξη: Νήπιο Εξάμηνο: Α Ημερομηνία: 11/04/2014

A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.

Διδακτική προτεραιότητα: **ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ**

	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα			(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση					
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση με σφύριλα	Αόρι -λεπτή κινητικότητα	Προσεσολοιμίες	Ρυθμός επί χρόνος	Πλευράιση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασία με τη μνήμη	Συνέπεια στην προσοχή	Σύλλογισμοί	Λογικό προβληματισμό σε ψήφους	Αυτοαναίσιβη μνήμη	Ευερεθισμός για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. Γ' Δημ																
A' εξ. Γ' Δημ																
B' εξ. B' Δημ																
A' εξ. B' Δημ																
B' εξ. A' Δημ																
A' εξ. A' Δημ																
B' εξ. Νηπ																
A' εξ. Νηπ																
B' εξ. Προν2																
A' εξ. Προν2																
B' εξ. Προν1																
A' εξ. Προν1																



Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.



#### 4.1.2 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)

Ο πίνακας ΓΜΔ, διακρίνεται αρχικά στις δεξιότητες-γλώσσας. Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση, οι δεξιότητες που έχει κατακτήσει ο μαθητής στην ανάγνωση αντιστοιχούν στο Α' εξάμ. Προν. 1. Ο μαθητής δυσκολεύεται να αναγνωρίσει ακόμα και το όνομά του, είτε το αρχικό γράμμα του ονόματός του, κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του παρουσιολόγιου που χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο. Στην κατανόηση, αξιολογήθηκε ότι βρίσκεται Α' εξάμ. Προν. 1, καθώς δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, να ακούσει και εν τέλει να κατανοήσει ακόμα και μικρές προτάσεις. Δεν μπορεί να διατηρήσει βλεμματική επαφή με τον ομιλητή, ακόμα και αν είναι συμμαθητής του και υπάρχει μεγάλο κίνητρο. Κατανοεί όμως, ορισμένες οικείες λέξεις και κάποιες οικείες εντολές. Στη γραφή, ο μαθητής αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες και βρίσκεται στο στάδιο του μουτζουρώματος (Α' εξάμ. Προν. 1). Ο τομέας της μαθησιακής ετοιμότητας έχει αναλυθεί παραπάνω, οπότε προχωράμε στον τομέα των μαθηματικών- δεξιοτήτων, όπου μαθητής αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στην κατάκτηση της έννοιας του αριθμού αλλά και της ποσότητας. Ο μαθητής είναι ικανός να κάνει προφορική αρίθμηση, αλλά δεν μπορεί να κάνει απαρίθμηση, να αντιστοιχίσει δηλαδή την αριθμό-λέξη με κάθε ένα αντικείμενο της συλλογής και στο τέλος να δηλώσει με έναν αριθμό την ποσότητα (Α' εξάμ. Προν. 1). Τέλος, στις δεξιότητες συμπεριφοράς-θετικής συμπεριφοράς (συνεργασίας), αρνητικής συμπεριφοράς (επιθετικότητα) και παραβατικότητας- ο μέσος όρος των επιδόσεων του μαθητή βρίσκεται στο Α' εξάμ. Προν. 1. Ο μαθητής δεν καταφέρνει να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του. Δυσκολεύεται ακόμα και να συνεργαστεί για το εξατομικευμένο μάθημα. Παραβαίνει συνεχώς τους κανόνες και ο μόνος τρόπος που γνωρίζει για να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του είναι μέσω της αρνητικής συμπεριφοράς. Οι παραπάνω λόγοι συνετέλεσαν στην επιλογή αυτού του τομέα ως ένα από τα πεδία παρέμβασης.

Σύμφωνα με την διαμορφωτική παρατήρηση, στον πρώτο τομέα δεξιοτήτων-γλώσσας, ο μαθητής βελτίωσε τις επιδόσεις του σε δύο από αυτές κατά ένα εξάμηνο. Παρατηρούμε βελτίωση στις δεξιότητες της ανάγνωσης του μαθητή κατά ένα εξάμηνο, καθώς μπορεί πλέον να αναγνωρίζει τα γράμματα του ονόματός του και να διακρίνει το όνομα του ανάμεσα σε άλλα (Β' εξάμ. Προν. 1). Στη γραφή, ο μαθητής κατάφερε να βελτιώσει τη λαβή του μολυβιού και να ονοματίζει διάφορα σχέδια που κάνει ως τα γράμματα του ονόματος του (Β' εξάμ. Προν. 1). Στα μαθηματικά, ο

μαθητής αναγνωρίζει όλα τα αριθμητικά σύμβολα από το 1 έως το 10 και έχει παρουσιάσει βελτίωση στην απαρίθμηση μικρών ποσοτήτων (Β' εξάμ. Προν. 1). Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, παρατηρούμε την εμφάνιση θετικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους συμμαθητές του. Οι αρνητικές εκδηλώσεις (φτύσιμο, χτύπημα και πέταγμα αντικειμένων) έχουν μειωθεί σημαντικά (Β' εξάμ. Προν. 1).

Στην τελική παρατήρηση και σε κάποιους τομείς παρατηρούμε άνοδο μέχρι και δύο εξάμηνα (βλ. [Σχήμα 2](#)). Στη γλώσσα και συγκεκριμένα στην ανάγνωση, ο μαθητής αναγνωρίζει πλέον τα γράμματα που υπάρχουν στο όνομα του, τα αρχικά από κάποια ζώα αλλά και τα αρχικά κάποιων συμμαθητών του, τα οποία τα αναφέρουμε στο παρουσιολόγιο αλλά και στις κρεμάστρες που έχουν οι μαθητές για να κρεμάνε το μπουφάν τους. Είναι μία διαδικασία που τη βλέπει σαν παιχνίδι και με την οποία, του αρέσει να ασχολείται (Α' εξάμ. Προν. 2). Βελτίωση ενός εξαμήνου παρατηρούμε και στην κατανόηση, όπου ο μαθητής μπορεί έστω και για λίγα λεπτά να συγκεντρώσει την προσοχή του, να παρατηρήσει τον ομιλητή και να κατανοήσει τα λεγόμενά του. Ο μαθητής είναι ικανός να κατανοήσει οδηγίες και από τους συμμαθητές του (Β' εξάμ. Προν. 1). Όσον αφορά τις δεξιότητες της γραφής, ο μαθητής καταφέρνει πια να σχεδιάζει συγκεκριμένα γράμματα αλλά και κάποια αριθμητικά σύμβολα (Α' εξάμ. Προν. 2). Βελτίωση ενός εξαμήνου παρατηρήθηκε και στην παραγωγή προφορικού λόγου, καθώς ο μαθητής έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, χρησιμοποιεί ορισμένα ρήματα για να επικοινωνήσει τους συμμαθητές του αλλά και για να εκφράσει κάποιες ανάγκες του π.χ. θέλω νερό, τουαλέτα. Τέλος, γνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών του και επιλέγει να τα εκφωνήσει όταν θέλει να αλληλεπιδράσει μαζί τους (Β' εξάμ. Προν. 1). Στις μαθηματικές δεξιότητες παρατηρούμε βελτίωση δύο εξάμηνων στο πεδίο των αριθμών (Α' εξάμ. Προν. 2). Ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με την καταμέτρηση ποσοτήτων και αντιμετωπίζει δυσκολίες μόνο σε ποσότητες μεγαλύτερες των πέντε αντικειμένων. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, παρατηρούμε την εμφάνισή θετικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους συμμαθητές του. Στο γεγονός αυτό θεωρούμε ότι βοήθησε η βελτίωση του προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα η κατάκτηση κάποιων ρημάτων (π.χ. δώσε), που βοηθούν τον μαθητή να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, χωρίς να χρειάζεται να εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά για παράδειγμα να τραβήξει ένα αντικείμενο αντί να το ζητήσει (Β' εξάμ. Προν. 1).

### Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών

Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη	Όνομα μαθητή: ██████████							Τάξη: Νήπιο Εξάμηνο: Α			Ημερομηνία: 11/04/2014		
	γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών Διδακτική προτεραιότητα:												
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)	
	απόγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψηφιοκινησιότητα	νοητικές ικανότητες	ομοειδηματι κή οργάνωση	αριθμοί	πράξεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές, ουνε πρόσμιος ευμενικός	αρνητικές (επιθετικός, μη ομοειδηματι)
Β' εξ. Γ' Δημ													
Α' εξ. Γ' Δημ													
Β' εξ. Β' Δημ													
Α' εξ. Β' Δημ													
Β' εξ. Α' Δημ													
Α' εξ. Α' Δημ													
Β' εξ. Νηπ													
Α' εξ. Νηπ													
Β' εξ. Προν2													
Α' εξ. Προν2													
Β' εξ. Προν1													
Α' εξ. Προν1													

Υπόμνημα	
<span style="color: green;">—</span>	Αρχική Αξιολόγηση
<span style="color: red;">—</span>	Διαμορφωτική Αξιολόγηση
<span style="color: blue;">—</span>	Τελική Αξιολόγηση

Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.

### 4.1.3 Μεταβολές στη γραμμή βάσης ΠΑΠΕΑ

Ένας από τους σκοπούς της αρχικής παρατήρησης είναι ο εντοπισμός των αδύναμων αλλά και των δυνατών σημείων που χαρακτηρίζουν τον μαθητή. Ο εντοπισμός αυτός γίνεται μέσω των αποκλίσεων που παρατηρούμε από τη γραμμή βάσης. Η γραμμή βάσης του πίνακα ΠΑΠΕΑ, αντιστοιχεί στην πραγματική ηλικία του μαθητή (Α' εξάμ. Νηπ.), ενώ οι τοποθετήσεις πάνω και κάτω από τη γραμμή βάσης, ορίζουν αναλόγως τη θετική ή την αρνητική απόκλιση από το συγκεκριμένο εξάμηνο. Στην περιοχή βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση και τα μαθηματικά ορίζονται όπως και στον παραπάνω πίνακα ΓΜΔ. Περιληπτικά αναφέρεται, ότι ο μαθητής υπολείπεται κατά τέσσερα εξάμηνα στις δεξιότητες της γλώσσας αλλά και στα μαθηματικά. Εξίσου χαμηλά, τοποθετούνται και οι κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Μεγαλύτερες δυνατότητες παρουσιάζει ο μαθητής στην αυτονομία στο περιβάλλον και στην προσαρμογή στο περιβάλλον, όπου τοποθετείται τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμ. Προν. 1). Ο μαθητής παρόλο που άλλαξε σχολείο (στο προηγούμενο δε λειτουργούσε τμήμα ένταξης) προσαρμόστηκε πολύ εύκολα και δεν αντιμετώπισε δυσκολίες αποχωρισμού με τους γονείς. Ωστόσο, αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την αυτονομία του στο περιβάλλον της τάξης. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, δεν επισκέπτεται όλες τις γωνιές της τάξης, παρά μόνο αυτή την ζωγραφικής.

Στη διαμορφωτική παρατήρηση, παρατηρούμε αλλαγές κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή, όπου σημειώνεται άνοδος ενός εξαμήνου (Β' εξάμ. Προν. 1), καθώς ο μαθητής μπορεί πλέον να αναγνωρίζει τα στοιχεία που αποτελούν τα γράμματα και τις συμβολικές αναπαραστάσεις, δηλαδή τα σημεία και τα είδη των γραμμών. Θετική εξέλιξη ενός εξαμήνου καταγράφεται και στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Β' εξάμ. Προν. 1), καθώς ο μαθητής είναι ικανός πια να προσεγγίσει το άτομο με το οποίο θέλει να αλληλεπιδράσει και να προσπαθήσει να του μιλήσει από κοντά. Δεν έχει αποκτήσει ακόμα την επόμενη δεξιότητα που χρειάζεται, αυτή της βλεμματικής επαφής, ώστε να μπορέσει να διατηρήσει το ενδιαφέρον του συνομιλητή του, για να τον ακούσει και έτσι να ολοκληρωθεί η αλληλεπίδραση με την ανταπόκριση του συνομιλητή.

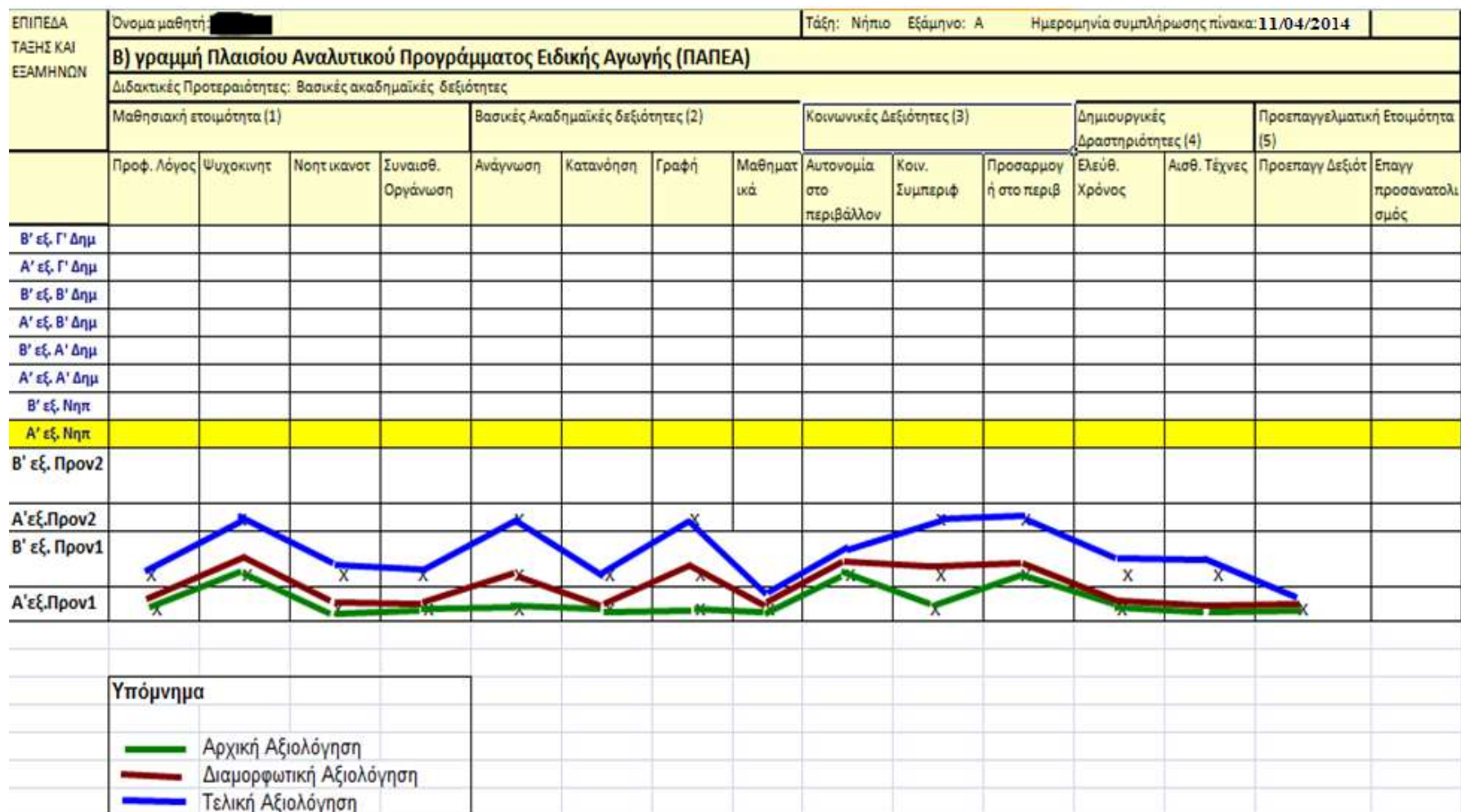
Στην τελική, παρατηρήθηκαν σημαντικές βελτιώσεις της τάξεως του ενός εξαμήνου (Α' εξάμ. Προν. 2) σχεδόν σε όλες τις περιοχές πλην των μαθηματικών (βλ.

[Σχήμα 3](#)). Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω θεωρούμε ότι η βάση αυτής της εξέλιξης είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αλλά και η βελτίωση των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή μέσα από διάφορες δραστηριότητες εξάσκησης. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, παρατηρούμε ότι ο μαθητής είναι ικανός πλέον εκτός από το να προσεγγίζει τους συμμαθητές του, να προσπαθεί να επικοινωνήσει και μέσω του λόγου, ζητώντας τους για παράδειγμα να ζωγραφίσουνε μαζί. Χρησιμοποιεί ρήματα όπως πάρε, δώσε θέλω, αλλά και λέξεις όπως ζωγραφιά (για να ζωγραφίσουνε). Βελτίωση παρατηρείται και στην προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον της τάξης, καθώς σύμφωνα με τις καταγραφές της ειδικού παιδαγωγού, ο μαθητής επισκέπτεται πλέον και τις υπόλοιπες γωνιές του νηπιαγωγείου με δεύτερη επικρατέστερη επιλογή του μετά την ζωγραφική, τη γωνιά της βιβλιοθήκης αλλά και το κουκλόσπιτου.

#### **4.1.4 Οι μεταβολές στη γραμμή βάσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)**

Με βάση την αρχική παρατήρηση έγινε και η πρώτη καταγραφή στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με την καταγραφή αυτή μπορούμε να διακρίνουμε τα δυνατά σημεία του μαθητή, τα οποία είναι η οπτική αντίληψη που ορίζεται στο Α' εξάμ. Προν. 2, η ακουστική αντίληψη που ορίζεται στο Β' εξάμ. Προν. 1, η λειτουργική μνήμη ή μνήμη ακολουθιών που ορίζεται στο Α' εξάμ. Προν. 2 και τέλος, η φωνολογική αντίληψη που ορίζεται στο Β' εξάμ. Προν. 1. Ο ορισμός των ικανοτήτων του μαθητή στη φωνολογική αντίληψη σε αυτό το εξάμηνο, έγινε διότι ο μαθητής παρόλο που δεν έχει κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση, έχει κατακτήσει τη διαδικασία της. Με τα παραπάνω εννοούμε ότι ο μαθητής ενώ ζωγραφίζει και φτιάχνει κάποια σχέδια, προσπαθεί στη συνέχεια να τα αντιστοιχίσει με διάφορες φωνές. Αν και τα σύμβολα που φτιάχνει δεν αντιστοιχούν σε αυτές τις φωνές, ωστόσο η προσπάθεια και η διάθεση του μαθητή δείχνει ότι είναι έτοιμος να κατακτήσει την φωνολογική επίγνωση. Υποψιαζόμαστε ότι ο μαθητής δουλεύει πάνω στη φωνολογική επίγνωση είτε στο σπίτι με τη μητέρα, είτε στα μαθήματα της λογοθεραπείας.

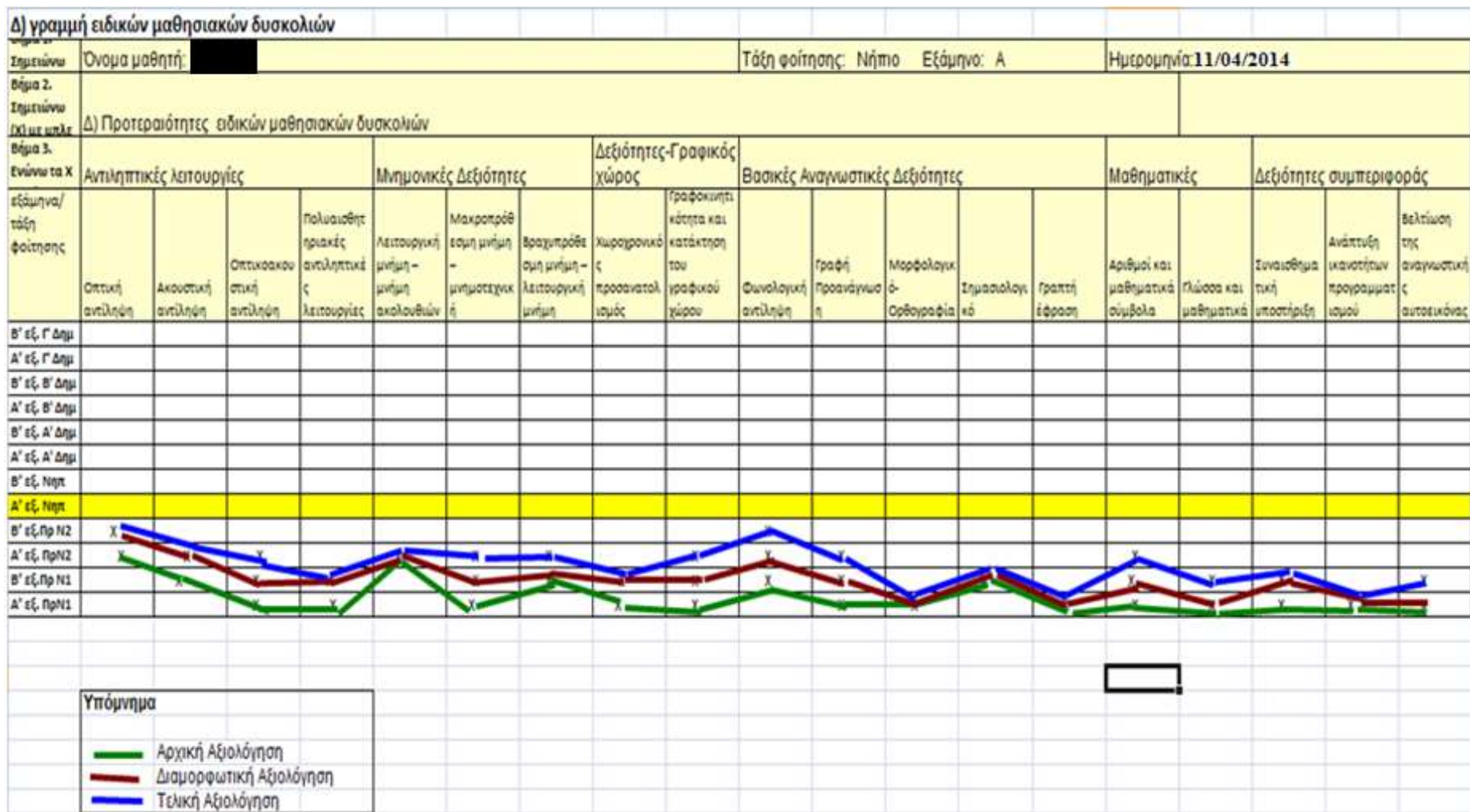




Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.

Στη διαμορφωτική παρατήρηση, σημειώθηκε βελτίωση στη περιοχή του γραφικού χώρου. Ο μαθητής μπορεί να γεμίζει- χρωματίζει πιο στοχευμένα περιοχές και προσπαθεί να διατηρήσει τις κινήσεις του στο εσωτερικό αυτών. Επίσης, μπορεί να σχεδιάζει με άνεση ίσιες γραμμές και να ξεχωρίζει τις όρθιες από τις ξαπλωμένες. Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, παρατηρήθηκε βελτίωση στη φωνολογική αντίληψη (Α' εξάμ. Προν. 2), όπου μαθητής είναι ικανός να αναγνωρίζει τα σύμβολα μερικών γραμμάτων και μάλιστα είναι μία δραστηριότητα που απολαμβάνει πολύ. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, παρατηρούμε μείωση των αρνητικών συμπεριφορών χωρίς να έχουν εξαλειφθεί.

Τέλος, στην τελική παρατήρηση ο μαθητής παρουσίασε ανοδική πορεία ενός εξάμηνου σε σχέση με τη διαμορφωτική παρατήρηση, στις μνημονικές δεξιότητες (Α' εξάμ. Προν. 2), στη γράφο-κινητικότητα και στην κατάκτηση του γραφικού χώρου, στη γραφή και στη φωνολογική επίγνωση, αλλά και στην κατάκτηση των αριθμών και των μαθηματικών συμβόλων (βλ. [Σχήμα 4](#)). Πιο συγκεκριμένα, στη γραφή ο μαθητής έχει κατακτήσει και τις καμπυλωτές γραμμές αλλά και αυτές με μορφή ζικ-ζακ. Μπορεί πλέον να γράφει κάποια κεφαλαία γράμματα και κυρίως τα γράμματα του ονόματος του (Α' εξάμ. Προν. 2). Γράφει επίσης και τους αριθμούς από το ένα έως το δέκα εκτός του πέντε (Α' εξάμ. Προν. 2). Στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης, ο μαθητής είναι ικανός πλέον να αναγνωρίζει φωνολογικά τα αρχικά γράμματα των συμμαθητών του, καθώς επίσης και των ημερών. Τέλος, μπορεί να αναφέρει για κάθε γράμμα του ονόματος του ένα ζώο που αρχίζει από το ίδιο φώνημα (Β' εξάμ. Προν. 2). Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, παρατηρούμε την ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται την αρνητική του συμπεριφορά και να ζητάει συγγνώμη από τους συμμαθητές του, γεγονός που αποτελεί το πρώτο βήμα για να προχωρήσει στη διόρθωση και την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς. Ο μαθητής έχει επίσης κατακτήσει τους κανόνες της τάξης και έχει συμμορφωθεί με αυτούς σε σημαντικό βαθμό, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης αρνητικής συμπεριφοράς.



Σχήμα 4. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξάμηνων σύμφωνα με το ΠΑΠΑΕΜΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.



#### 4.1.6 Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Ο σκοπός του ΕΔΑ είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε παρέμβασης. Συνεπώς, το ΕΔΑ στο σύνολο του μας παρέχει τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα που χρειαζόμαστε για να αξιολογήσουμε τον βαθμό επιτυχίας των διδακτικών μας παρεμβάσεων, αλλά και του προγράμματος μας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποσπάσματα των ΕΔΑ, όπως καταγράφηκαν από την ερευνήτρια μετά από κάθε παρέμβαση.

Στην παρέμβαση που έγινε στις 18/12/2013, ο μαθητής παρουσίασε έντονο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, καθώς παρακινήθηκε το ενδιαφέρον του από τη χρήση της πλαστελίνης. Αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα, αλλά κατάφερε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και χάρηκε πολύ με το αποτέλεσμα, δηλαδή το χριστουγεννιάτικο δεντράκι που έφτιαξε (βλ. [Εικόνα 1](#)).



**Εικόνα 1. Εικονοποίηση 1<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Το χριστουγεννιάτικο δεντράκι.**

Στις 8/1/2014, το ΕΔΑ περιέγραφε την προσπάθεια του μαθητή να ισορροπήσει επάνω στα διάφορα είδη των γραμμών. Ο μαθητής αντιμετώπισε δυσκολίες. Στην ίσια γραμμή τα κατάφερε καλύτερα, αλλά στις υπόλοιπες έκανε κάποια βήματα, μετά σταμάτησε να προσπαθεί και έκανε άστοχα βήματα (βλ. [Εικόνα 2](#)).

Στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση (15/1/2014), ο μαθητής ξεκίνησε με χαρά και ενθουσιασμό, αλλά έχασε αρκετές φορές την ισορροπία του και έτσι πήγαινε πιο σιγά και διστακτικά. Η ειδική παιδαγωγός παρατήρησε ότι δεν εναλλάσσει τα πόδια του, αλλά προτάσσει πάντα το δεξί και σέρνει πίσω του το αριστερό. Για να αποκτήσει ξανά αυτοπεποίθηση, η νηπιαγωγός αποφασίζει να τον βοηθήσει να ισορροπεί, κρατώντας του το χέρι, μέχρι να εξοικειωθεί με τη δραστηριότητα. Ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής και περπατάει κανονικά, εναλλάσσοντας τα πόδια του. Σταματάει και αυτός

με το σταμάτημα της μουσικής και απολαμβάνει να φωνάζει το χρώμα πάνω στο οποίο έχει σταματήσει. Η δραστηριότητα θεωρείται ότι πραγματοποιήθηκε με επιτυχία (βλ. [Εικόνα 3](#)).



**Εικόνα 2. Εικονοποίηση 2<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής (που δείχνει το κόκκινο βέλος) προσπαθεί να ισορροπήσει πάνω στην ίσια γραμμή.**



**Εικόνα 3. Εικονοποίηση 3<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής (με την κόκκινη μπλούζα) προσπαθεί να ισορροπήσει πάνω στην ίσια γραμμή.**

Το ΕΔΑ στις 31/1/2014, αναφέρει ότι, ο μαθητής ανταποκρίθηκε χωρίς δυσκολία στη δραστηριότητα, περίμενε με ανυπομονησία να δει τι θα φτιάξει η νηπιαγωγός για να το φτιάξει και αυτός. Αντιμέτωπος κάποιες δυσκολίες στον σχεδιασμό, κυρίως στο τρίγωνο αλλά και κάποιες στην αντίληψη, όπως στην ίσια οριζόντια γραμμή που τη σχεδίασε κάθετη. Ο διαδραστικός πίνακας βοήθησε στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος του μαθητή, αλλά πολύ περισσότερο βοήθησε στη διατήρηση αυτού του ενδιαφέροντος για περισσότερο χρόνο από ότι έχουμε παρατηρήσει στον συγκεκριμένο μαθητή (βλ. [Εικόνα 4](#)).



**Εικόνα 4.** Εικονοποίηση 4<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Τελικό σχέδιο μαθητή, όπου βλέπουμε τα διάφορα είδη γραμμών και πάνω δεξιά την προσπάθεια αποτύπωσης του ονόματός του.

Ακολουθεί το ΕΔΑ της 5<sup>ης</sup> δραστηριότητας (12/2/2014), όπου έχει καταγραφεί η αποτελεσματική συμμετοχή του μαθητή, που ακούει, επαναλαμβάνει και εκτελεί τις εντολές του παιχνιδιού και καταφέρνει να ισορροπήσει και να μπουσουλήσει επάνω στις γραμμές (βλ. [Εικόνα 5](#)).



**Εικόνα 5.** Εικονοποίηση 5<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής περπατάει εναλλάσσοντας τα πόδια του, μπουσουλάει και περπατάει σαν τον κάβουρα επάνω στις γραμμές.

Στις 14/2/2014 το ΕΔΑ αναφέρει την επιτυχημένη συμμετοχή του μαθητή, στην επανάληψη της προηγούμενης δραστηριότητας σε ομαδικό πλαίσιο πλέον των πέντε ατόμων (βλ. [Εικόνα 6](#)).



**Εικόνα 6. Εικονοποίηση 6<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Τα παιδιά ισορροπούν επάνω στις γραμμές.**

Στην 7<sup>η</sup> δραστηριότητα (26/2/2014), ο μαθητής αρχικά μπερδεύτηκε κάποιες φορές και τοποθέτησε σε λάθος σχήμα το αντικείμενο, αλλά με την παρότρυνση της ειδικού παιδαγωγού και κάποιες φορές με τη βοήθεια του συμμαθητή του, διόρθωσε την επιλογή του. Στη συνέχεια κατανόησε τη λογική του παιχνιδιού και τα κατάφερε μια χαρά. Φάνηκε να το διασκεδάζει. Κάθε φορά που διάλεγε ένα αντικείμενο, η ειδική παιδαγωγός τον ρωτούσε τι σχήμα έχει, γιατί ξεχνούσε να το δηλώσει (τρίτο βήμα). Αναγνώριζε με ευκολία τα σχήματα (βλ. [Εικόνα 7](#)).



**Εικόνα 7. Εικονοποίηση 7<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής τοποθετεί διάφορα αντικείμενα στα αντίστοιχα σχήματα.**

Στο ΕΔΑ της 8<sup>ης</sup> δραστηριότητας (28/2/2014), αναφέρεται ότι ο μαθητής αναγνωρίζει με ευκολία τα σχήματα και τοποθετείται σε αυτά ορθώς. Κάποιες φορές είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε αν επιλέγει να τοποθετήσει το σώμα του στο σωστό

σχήμα μόνος του ή με τη βοήθεια του συμμαθητή του, ο οποίος είναι πιο γρήγορος (βλ. [Εικόνα 8](#)).



**Εικόνα 8. Εικονοποίηση 8<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Οι μαθητές έχουν τοποθετηθεί μέσα στο τρίγωνο.**

Στην 9<sup>η</sup> δραστηριότητα (5/3/2014), ο μαθητής αρχικά αντιμετωπίζει μια μικρή δυσκολία με την απλή επιλογή των κατάλληλων γραμμών που χρειάζονται, αλλά στη συνέχεια προσαρμόζεται. Δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στις καμπυλωτές γραμμές και διαλέγει συνεχώς αυτές ακόμα και όταν δεν τις χρειάζεται. Δεν θεωρούμε όμως, ότι το κάνει γιατί μπερδεύεται. Όταν ο μαθητής διαλέξει λάθος είδος γραμμής, δεν τον διορθώνουμε απευθείας, τον αφήνουμε να το τοποθετήσει πάνω στο πρότυπο και τον παρακινούμε να εντοπίσει μόνος του το λάθος. Έπειτα το διορθώνει μόνος του (βλ. [Εικόνα 9](#)).



**Εικόνα 9. Εικονοποίηση 9<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Οι γραμμές που χρησιμοποίησε ο μαθητής- Ο μαθητής έχει επιλέξει τη μικρή γραμμή αντί για τη μεγάλη και τον ρωτάμε αν είναι η σωστή και εάν χρειάζεται μια πιο μεγάλη.**

Στο ΕΔΑ της 10<sup>ης</sup> δραστηριότητας (14/3/2014), φαίνεται ότι ο μαθητής διασκέδασε πάρα πολύ με το παιχνίδι (είχαμε μια επιφύλαξη μήπως το κλείσιμο των ματιών του δημιουργήσει ανασφάλεια, αλλά δεν συνέβη κάτι τέτοιο), ήθελε συνεχώς να έχει αυτός το μαντίλι στα μάτια του και δυσκολευόταν να τηρήσει τον κανόνα της



σειράς που θέσαμε. Αναγνώριζε εύκολα τα σχήματα μέσω της ψηλάφησης και χαιρόταν πάρα πολύ όταν τα κατάφερνε. Άκουγε τον συμμαθητή του που φώναζε «το βρήκα» και επαναλάμβανε κι αυτός (βλ. [Εικόνα 10](#)).



**Εικόνα 10. Εικονοποίηση 10<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Έχουμε κλείσει τα μάτια του μαθητή με ένα μαντήλι (εικόνες και με τους μαθητές σε ανταλλαγή ρόλων).**

Στο ΕΔΑ της 11<sup>ης</sup> δραστηριότητας (2/4/2014), η ΕΔΑ επισημαίνει ότι ο μαθητής κατάφερε να σχηματίσει τα γράμματα με τη χρήση των προτύπων που περιείχε το παπουτσόκουτο, συνεπώς επετεύχθη ο στόχος της παρέμβασης. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να σχηματίσει τα γράμματα ο μαθητής αυτόνομα χωρίς τη χρήση των προτύπων, αλλά δε σημειώθηκε επιτυχία (βλ. [Εικόνα 11](#)).



**Εικόνα 11. Εικονοποίηση 11<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Τα στάδια δημιουργίας του πρώτου γράμματος(M), από το όνομα του.**

Τέλος, στις 03/4/2014, σύμφωνα με το ΕΔΑ φαίνεται ότι ο μαθητής ολοκλήρωσε τη μορφή χωρίς δυσκολία, καθώς έχει δουλέψει ήδη το θέμα της σωματογνωσίας και προσπαθεί συχνά να το αποτυπώσει μέσω του σχεδίου (ιχνογράφημα) (βλ. [Εικόνα 12](#)).



Εικόνα 12. Εικονοποίηση 12<sup>ης</sup> Δραστηριότητας - Ο μαθητής σχηματίζει την ανθρώπινη μορφή.

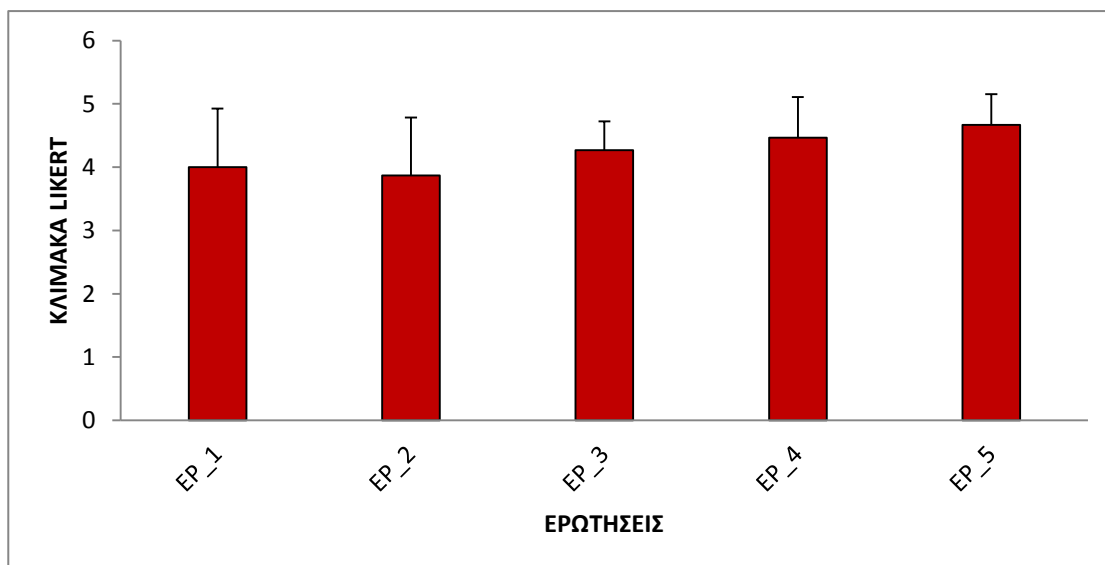
Μετά την παραπάνω ανάλυση των ΕΔΑ, μπορούμε να συμπεραίνουμε και να χαρακτηρίσουμε ως αποτελεσματικό το πρόγραμμα μας και την πραγματοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Το ΕΔΑ, μας βοήθησε να συγκεντρώσουμε τα αποτελέσματα της κάθε παρέμβασης και να αποκτήσουμε μια συνολική εικόνα για την αποτελεσματικότητά τους.

#### 4.1.7 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου με βάση την 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση

Όπως διαφαίνεται από το Γράφημα 1, επικρατεί μια θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή προσχολικής αγωγής που παρακολουθεί τμήμα ένταξης (βλέπε **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**). Τα αποτελέσματα της ερώτησης 1, έδειξαν ότι η Μέση Τιμή (ΜΤ) των απαντήσεων είναι 4,00 και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) είναι 0,926. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, αλλά και τις κοινωνικές του σχέσεις γεγονός που αποδεικνύεται από την ΜΤ της ερώτησης 2, όπου είναι 3,87 και η ΤΑ είναι 0,915. Οι απαντήσεις της 3<sup>ης</sup> ερώτησης αποδεικνύουν τη θετική στάση των ερωτηθέντων σχετικά με την συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συμπεριφορά του μαθητή, με ΜΤ= 4,27 και ΤΑ=0,458.

Όσον αφορά τη συνεισφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, η αντίληψη των ερωτηθέντων αποδεικνύεται θετική, καθώς η ΜΤ των απαντήσεων στην ερώτηση 4, είναι 4,47 και η ΤΑ είναι 0,640.

Τέλος, εάν λάβουμε υπόψη μας τη ΜΤ και τη ΤΑ της 5<sup>ης</sup> ερώτησης που είναι 4,67 και 0,488 αντίστοιχα, συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθάει τον μαθητή είναι διευρύνει στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί (βλ. [Γράφημα 1](#)).



Γράφημα 2. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων από 1 έως 5 (N=15).

#### 4.1.8 Αποτελέσματα ημι-δομημένης συνέντευξης

Μέσα από την ημι-δομημένη συνέντευξη, επιβεβαιώνεται η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή προσχολικής αγωγής που παρακολουθεί τμήμα ένταξης. Η επιβεβαίωση γίνεται μέσα από τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με την νηπιαγωγό της γενικής τάξης, όπου φοιτούσε ο μαθητής την προηγούμενη χρονιά, «ο μαθητής δεν είχε κατακτήσει τον προφορικό λόγο. Δεν μπορούσε να δηλώσει ούτε το όνομά του και δεν είχε καθόλου επικοινωνία με τους συμμαθητές του, παρά μόνο μέσω της αρνητικής συμπεριφοράς». Η νηπιαγωγός της γενικής τάξης στην οποία φοιτά φέτος ο μαθητής, δήλωσε: «παρατηρήσαμε μεγάλη διαφορά στη γνωστική και κυρίως στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, ο οποίος παίζει με πολλά παιδάκια και κυρίως με δυο-τρια που επικοινωνεί καλύτερα. Επίσης, κατανοεί πολύ περισσότερα πράγματα στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, σε σχέση με τον πρώτο καιρό που ήρθε στο σχολείο. Γνωρίζει τους κανόνες που τηρούμε και τους τηρεί και αυτός, όχι όλους και όχι πάντα, αλλά εάν του υπενθυμίσουμε έναν κανόνα, προσπαθεί να τον επαναλάβει και



έχει πιο θετική ανταπόκριση, σε σχέση με την αρχή της χρονιάς, όπου δεν άκουγε τίποτα, έπεφτε κάτω και κυλιόταν.»

**Πίνακας 1. Μέσες Τιμές (ΜΤ) και Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου (N = 15).**

α/α	Ερωτηματολόγιο	ΜΤ	ΤΑ
1	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες;	4,00	0,926
2	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύει τις κοινωνικές του σχέσεις;	3,87	0,915
3	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει τη συμπεριφορά του;	4,27	0,458
4	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει την αυτοεκτίμησή του;	4,47	0,640
5	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διευρύνει τις στρατηγικές μάθησης που αξιοποιεί;	4,67	0,488
6	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτά ευκολότερα τους διδακτικούς στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος;	4,33	0,617
7	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία;	4,13	0,915
8	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύει σταδιακά την αυτονομία του;	4,47	0,516
9	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχει καλύτερη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης;	4,00	0,535
10	Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να καλλιεργούν νέες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση, σεβασμός της διαφορετικότητας, ρύθμιση του συναισθήματος);	4,73	0,458
11	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους συμμαθητές του;	3,87	0,516
12	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες (παιχνίδια, αθλήματα, εκδηλώσεις, γιορτές, εκδρομές κ.α);	4,27	0,458
13	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτά το αίσθημα ότι ανήκει στην ομάδα και να αποφεύγει τον κοινωνικό του αποκλεισμό στην τάξη;	3,73	0,884
14	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποφεύγει τον στιγματισμό και στην σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα;	3,73	0,594
15	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να αποδέχονται τη διαφορετικότητά του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,60	0,507

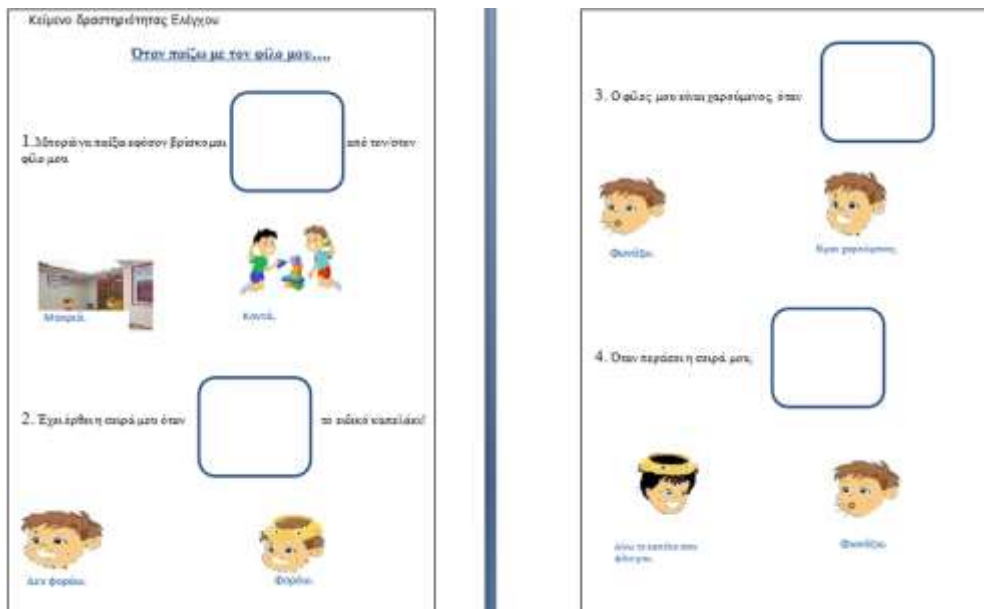
Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξακριβώνεται και από τα λεγόμενα της μητέρας, σύμφωνα με την οποία «ο μαθητής αναφέρει πολλές καινούριες λέξεις στο σπίτι, προχτές έκανε ότι έπαιζε με τα φρούτα. Είναι πιο κοινωνικός και με τους φίλους του αδερφού του που έρχονται στο σπίτι και όλο αναφέρει τη Μαρία και τον Νίκο, πρέπει να παίζει πολύ μαζί τους στο σχολείο». Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοήθησε πολύ στην ολόπλευρη εξέλιξη του μαθητή.

## **4.2 Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά ένα μαθητή με ΣΑ στο ενταξιακό νηπιαγωγείο**

### **4.2.1 Ερευνητικά αποτελέσματα πειραμάτων**

Στα πλαίσια της έρευνας και έχοντας ως σκοπό την επαλήθευση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων, εφαρμόσαμε 5 παρεμβάσεις-πειράματα. Κάθε κοινωνική ιστορία έχει διαφορετικό στόχο και αναφέρεται σε κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Η 1<sup>η</sup> παρέμβαση-πείραμα έγινε στις 28/3/2014, και η παιδαγωγός κατέγραψε στο ΕΔΑ την επίδοση του μαθητή. Χαρακτηριστικά, ανέφερε ότι ο μαθητής προσπάθησε να διαβάσει την κοινωνική ιστορία και βοήθησε το γεγονός, ότι πρώτα έγινε η ταύτιση με τα πρόσωπα της κοινωνικής ιστορίας. Ήταν μεγάλη όμως η κοινωνική ιστορία και κουράστηκε. Ο μαθητής απάντησε σωστά στις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης, στις οποίες υποβλήθηκε. Μέσα από αυτό επιβεβαιώνεται η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τον μαθητή (βλ. [Εικόνα 13](#)).

Στις 3/4/2014 υλοποιήθηκε το 2<sup>ο</sup> πείραμα, όπου ο μαθητής ανταποκρίθηκε με ευχαρίστηση και χωρίς να κάνει λάθος. Φάνηκε να τον διευκολύνει η οπτικοποίηση των εικόνων της ιστορίας, με πραγματικές φωτογραφίες από προηγούμενη ημέρα, καθώς επίσης το γεγονός ότι αυτός πρωταγωνιστεί σε αυτές τις φωτογραφίες (βλ. [Εικόνα 14](#)). Επίσης, ο μαθητής έχει αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας κατά τη διάρκεια του φαγητού, γεγονός που πιστοποιεί την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Ο μαθητής απάντησε σωστά στις δύο από τις τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης, στις οποίες υποβλήθηκε.



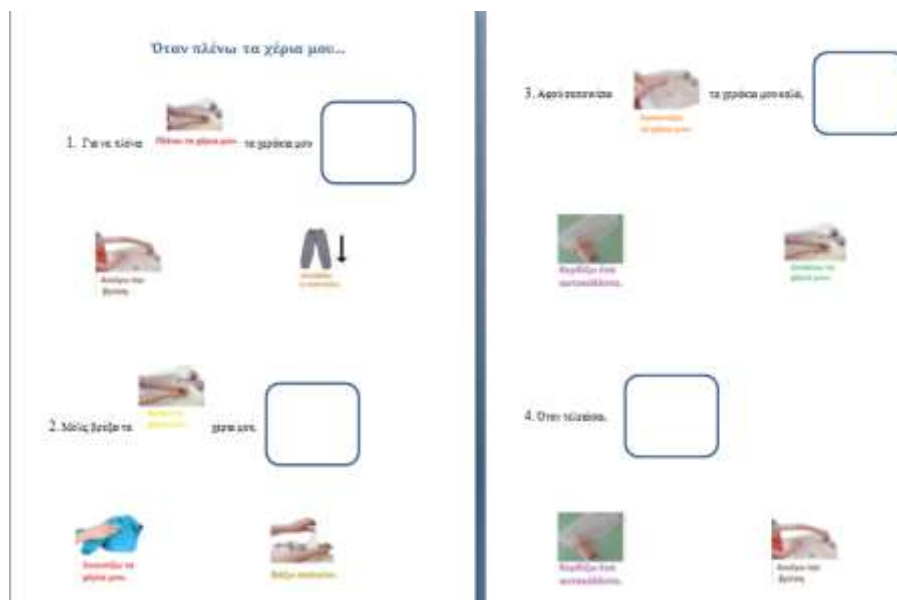
Εικόνα 13. Δραστηριότητα 1<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση».



Εικόνα 14. Δραστηριότητα 2<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής εκφράζει τη χαρά του, που ολοκλήρωσε την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας».

Το 3<sup>ο</sup> πείραμα έγινε στις 4/4/2014. Για τη δραστηριότητα ελέγχου δημιουργήσαμε υλικό, το οποίο αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις που βασίζονται στην παραπάνω κοινωνική ιστορία και έχουν από δύο πιθανές απαντήσεις η κάθε μια. Τη δραστηριότητα ελέγχου σε αυτό το πείραμα την πραγματοποιήσαμε τρεις φορές, μια φορά πριν την πρώτη οργανωμένη, όπου λάβαμε μια σωστή απάντηση, μία πριν την επίσκεψη στην τουαλέτα (διάλειμμα), όπου λάβαμε δύο σωστές απαντήσεις και μια φορά μετά την επίσκεψη στην τουαλέτα, όπου λάβαμε τρεις σωστές απαντήσεις. Στο

πείραμα λάβαμε υπόψη μας την τελευταία εφαρμογή η οποία έγινε μετά την παρέμβαση (βλ. [Εικόνα 15](#)).



**Εικόνα 15. Δραστηριότητα 3<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση-εικόνα».**


Στις 10/4/2014 δόθηκε στον μαθητή το 4<sup>ο</sup> πείραμα, σκοπός του οποίου είναι η υπενθύμιση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να σχεδιάσει σχήματα, μορφές και σύμβολα, καθώς και η αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των στόχων που έχουν τεθεί στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ως δραστηριότητα ελέγχου δημιουργήσαμε τρεις ερωτήσεις που βασίζονται στην παραπάνω κοινωνική ιστορία και έχουν δύο πιθανές απαντήσεις η κάθε μια. Την πρώτη φορά που πραγματοποιήσαμε τη δραστηριότητα λάβαμε δύο σωστές απαντήσεις. Ο μαθητής χρειάστηκε βοήθεια για την ανάγνωση των ερωτήσεων (βλ. [Εικόνα 16](#)).






Εικόνα 16. Δραστηριότητα 4<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση-εικόνα».



Η τελευταία κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 11/4/2014 και προετοίμασε τον μαθητή για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά την επίσκεψη στην τουαλέτα. Η ανταπόκριση του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων-πειραμάτων, έδειξε ότι η αντιληπτική ικανότητα του είναι πολύ καλή. Ως δραστηριότητα ελέγχου δημιουργήσαμε τέσσερις ερωτήσεις που βασίζονται στην παραπάνω κοινωνική ιστορία και έχουν δύο πιθανές απαντήσεις η κάθε μια. Ο μαθητής απάντησε σωστά στις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης, στις οποίες υποβλήθηκε (βλ. [Εικόνα 17](#)).


Όταν επισκέπτομαι την τουαλέτα...



1. Όταν νοιώσω  πως ήρθε η ώρα να πάω στην τουαλέτα,

    
 Ζητώ συγγνώμη μου. Πηγαίνα μόνος μου.



2.  Λόλις φτάσω στην τουαλέτα,

    
 Αναβάζω το παντελόνι. Ξύνομ γρήγορα.

3. Αφού  σκουπιστώ,

    
 Αναβάζω το παντελόνι. Πάω να καθίσω.

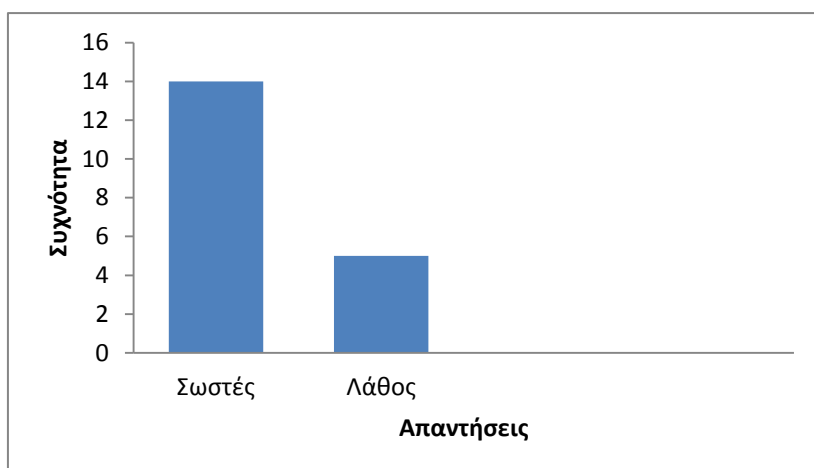
4. Πριν επιστρέψω στην τάξη μου,

    
 Πάω να μόνος μου. Ξαναβάζω.

Εικόνα 17. Δραστηριότητα 5<sup>ης</sup> Κοινωνικής Ιστορίας - «Ο μαθητής επιλέγει τη σωστή απάντηση-εικόνα».

Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα (βλ. [Γράφημα 2](#)) αποτυπώνεται η επιτυχία που είχε ο μαθητής στις απαντήσεις του, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Συμπερασματικά λοιπόν αναφέρουμε ότι ο μαθητής απάντησε συνολικά σε 19 ερωτήσεις, από τις οποίες το 74% (14 απαντήσεις) ήταν σωστές και το 26% ήταν λανθασμένες (5 απαντήσεις). Με δεδομένο ότι το δείγμα μας συλλέχθηκε σε διάφορες ώρες της ημέρας και σε διαφορετικές ημέρες,

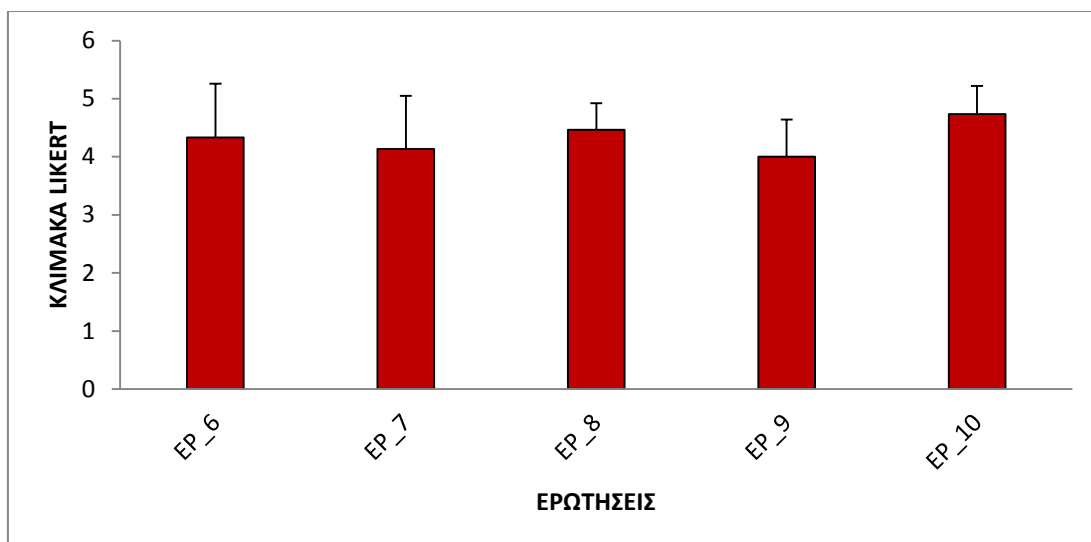
άλλες φορές με προετοιμασία του μαθητή και άλλες χωρίς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο καθορισμός του στόχου αλλά και δόμηση ενός ετήσιου προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) ήταν αποτελεσματικές, πράγμα που πιστοποιείται από την επιτυχημένη πορεία του μαθητή.



Γράφημα 2. Συχνότητα των απαντήσεων του μαθητή.

#### 4.2.2 Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με βάση την 2<sup>η</sup> υπόθεση

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μέσα από το οποίο συμπεραίνουμε και τη στάση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στον βαθμό που το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά ένα μαθητή στο ενταξιακό νηπιαγωγείο (βλέπε **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, το στοχευμένο και δομημένο διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο τμήμα ένταξης, βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσει πιο εύκολα τους διδακτικούς στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος. Χαρακτηριστικά, η ΜΤ στην ερώτηση 6 είναι 4,33 (<5) και η ΤΑ είναι 0,617, όπως διαφαίνεται στο Γράφημα 3. Επίσης, το δομημένο πρόγραμμα θεωρείται ότι βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει γενικώς τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό διαπιστώνουμε από τη ΜΤ των απαντήσεων στην ερώτηση 7 που είναι 4,13 και την ΤΑ που είναι 0,915. Συμπεραίνουμε λοιπόν, την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.



**Γράφημα 3. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων από 6 έως 10 (N=15).**

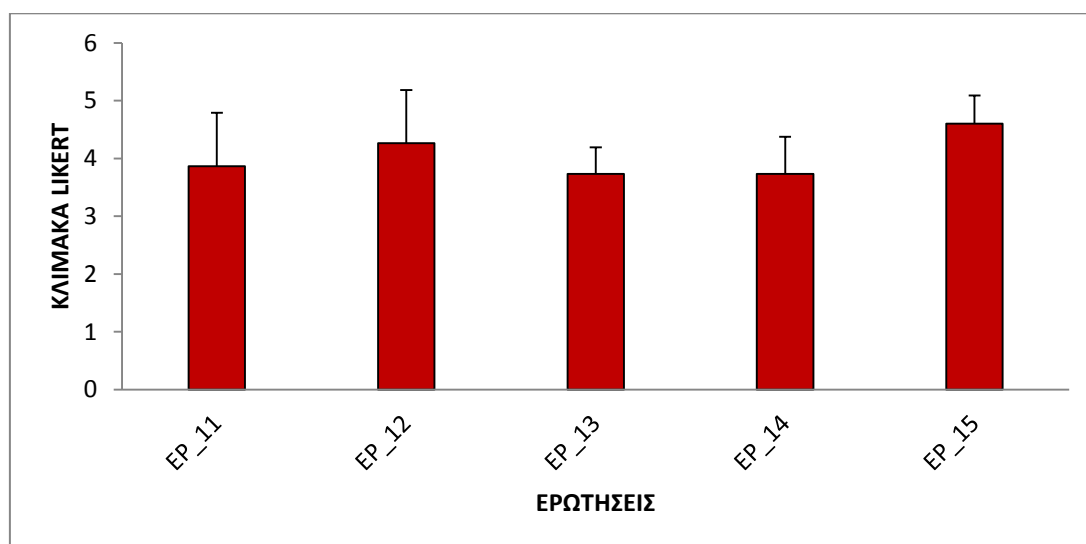
Ακόμα, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, ενισχύεται σταδιακά η αυτονομία του μαθητή καθώς η MT των απαντήσεων στην ερώτηση 8 είναι 4,47 και η TA είναι 0,516. Εκτός από την ενίσχυση της αυτονομίας, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση 9, διαπιστώνουμε ότι θεωρούν πως ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει καλύτερη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης. Η MT της ερώτησης 9 είναι 4,00 και η TA 0,535. Τέλος, το στοχευμένο και δομημένο διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο τμήμα ένταξης, εκτός από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθάει και τους μαθητές της γενικής τάξης να καλλιεργούν νέες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση, σεβασμός της διαφορετικότητας, ρύθμιση του συναισθήματος). Το τελευταίο επισφραγίζει η MT της 10<sup>ης</sup> ερώτησης που είναι 4,73 και η TA 0,458 (βλ. [Γράφημα 3](#)).

### **4.3 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προάγει την ένταξη του μαθητή στη σχολική αλλά και στη τοπική κοινότητα.**

#### **4.3.1 Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με βάση την 3<sup>η</sup> υπόθεση**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που καταγράφονται στο Γράφημα 4, μπορούμε να συμπεράνουμε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία προάγει την ένταξη του μαθητή στη σχολική αλλά και στη τοπική κοινότητα (βλέπε **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**). Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης

προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους συμμαθητές του, όπως διαφαίνεται από τη ΜΤ και ΤΑ της 11<sup>ης</sup> ερώτησης, που έχουν τις τιμές 3,87 και 0,516 αντίστοιχα. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών όμως, θεωρεί ότι οι ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής παρέχονται κυρίως, κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων όπως παιχνίδια, αθλήματα, γιορτές, εκδρομές καθώς η ΜΤ και η ΤΑ της 12<sup>ης</sup> ερώτησης είναι 4,27 και 0,458 αντίστοιχα.



**Γράφημα 4. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 11 έως 15 (N=15).**

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην 13<sup>η</sup> ερώτηση, εδραιώθηκε η αντίληψη ότι η συμμετοχή του μαθητή στο τμήμα ένταξης συμβάλλει θετικά στην απόκτηση του αισθήματος ότι ανήκει στην ομάδα και να αποφεύγει τον κοινωνικό του αποκλεισμό στην τάξη. Η ΜΤ των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση 13 είναι 3,73 και η ΤΑ είναι 0,884.

Επίσης, ενισχύθηκε η αντίληψη ότι η συμμετοχή του μαθητή στο τμήμα ένταξης βοηθάει τον μαθητή να αποφεύγει τον στιγματισμό και στη σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα πράγμα που αναλύουν η ΜΤ των απαντήσεων στην 14<sup>η</sup> ερώτηση των συμμετεχόντων που είναι 3,73 και η ΤΑ που είναι 0,594 όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4, Ερ.14. Τέλος, επικρατεί η άποψη ότι το τμήμα ένταξης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να αποδέχονται τη διαφορετικότητά του μαθητή με ειδικές



εκπαιδευτικές ανάγκες. Το τελευταίο ισχυροποιούν η Μ.Τ. της ερώτησης 15, όπου είναι 4,6 και η Τ.Α. 0,507.

#### 4.3.2 Αποτελέσματα ημιδομημένης συνέντευξης

Τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης και κατ' επέκταση οι απόψεις των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της λειτουργίας του τμήματος ένταξης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε αυτό. Η συμβολή του τμήματος ένταξης στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και στην ένταξη του στη σχολική αλλά και στη τοπική κοινότητα, επιβεβαιώνεται μέσα από τις απόψεις των νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό της γενικής τάξης, όπου φοιτούσε ο μαθητής την προηγούμενη χρονιά, *«ο μαθητής δεν συνεργαζόταν με τους συμμαθητές τους, παρά μόνο τους πείραζε. Τους πετούσε αντικείμενα, τραβούσε μαλλιά και συχνά τους έφτυνε»*. Σύμφωνα με την ίδια νηπιαγωγό, ο μαθητής δεν γνώριζε ούτε τα ονόματα των συμμαθητών του.

Η νηπιαγωγός της γενικής τάξης στην οποία φοιτά φέτος ο μαθητής, δήλωσε: *«παρατηρήσαμε μεγάλη διαφορά στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, ο οποίος προσεγγίζει πολλά παιδιά πλέον και μάλιστα ένα αγοράκι και ένα κοριτσάκι τα προσεγγίζει συνεχώς και με χαρούμενη διάθεση. Εάν θέλει να τον βοηθήσουν να κουνηθεί στη κούνια στο διάλειμμα προσεγγίζει την Ι. Δεν καταφέρνει να παίζει πάντα μαζί τους αλλά είναι πολύ πιο καλή η συμπεριφορά του και τον αντιμετωπίζουν και τα παιδιά διαφορετικά πλέον. Και μόνο που προσπαθεί να τους προσεγγίσει έχει μεγάλη διαφορά. Σπάνια πλέον τους πετάει αντικείμενα.»* Επίσης, μετά από ερώτηση δήλωσε ότι γνωρίζει όλα τα ονόματα των συμμαθητών του. Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή και την ένταξη πέρα από τη σχολική αλλά και στη τοπική κοινότητα, η νηπιαγωγός δήλωσε *«η εικόνα του μαθητή έχει βελτιωθεί πέρα από τους μαθητές και στα μάτια των υπόλοιπων γονιών, οι οποίοι ενθουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της χριστουγεννιάτικης σχολικής εορτής, όπου ο μαθητής με πολύ χαρούμενη διάθεση κατάφερε να πει το ποίημα του και καταχειροκροτήθηκε. Παρέμεινε όμως και στα τραγούδια και σε όλη τη διαδικασία της εορτής χωρίς να πρόβλημα»*.

Η συμβολή του τμήματος ένταξης στην κοινωνικοποίηση του μαθητή εξακριβώνεται και από τα λεγόμενα της μητέρας, σύμφωνα με την οποία *«ο Γ. παίζει και με τους φίλους του αδερφού του που έρχονται στο σπίτι ενώ παλαιότερα δεν συνέβαινε αυτό»*. Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι η φοίτηση στο τμήμα ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοήθησε τον μαθητή να αναπτύξει τις απαραίτητες

κοινωνικές δεξιότητες που είχε ανάγκη, ώστε να καταφέρει να προσεγγίζει τους συμμαθητές τους αλλά και μη οικεία άτομα, με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### 5.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν να μελετήσει τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα μαθητή προσχολικής αγωγής. Η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης ενός μαθητή με ΣΑ, ώστε να διαπιστωθεί η κατάκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Βασιζόμενοι στις μεταβολές που αναλύθηκαν κατά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, αλλά και στην περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, μπορούμε να συμπεραίνουμε τη βελτίωση των δεξιοτήτων του μαθητή στις γραφοκινητικές και τις κοινωνικές δεξιότητες, που ανήκουν στους τομείς «Δεξιότητες-Γραφικός χώρος» και «Συναισθηματική οργάνωση», αντίστοιχα. Έτσι καταλήγουμε στην επιβεβαίωση της 1<sup>ης</sup> ερευνητικής υπόθεσης και τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γνωστική αλλά και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή. Το εύρημα αυτό επαληθεύει τα αποτελέσματα του Gayfer (1991), ο οποίος πραγματοποίησε μια αντίστοιχη έρευνα και αναφέρει ότι στους μαθητές στους οποίους η διδασκαλία δομήθηκε χρησιμοποιώντας ως μέθοδο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη εξέλιξη στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, συγκριτικά με την επίδοση των μαθητών που διδάχθηκαν με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (όπως αναφέρεται στους Βαλιαντή & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2008).

Την 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και του πειράματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται ως αποτελεσματική η χρήση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην υποστήριξη ενός μαθητή στο ενταξιακό νηπιαγωγείο. Οι αποκλίσεις των απαντήσεων κυμάνθηκαν από  $MT = 4$ ,  $TA = 0,535$  έως  $MT = 4,73$ ,  $TA = 0,458$ . Επίσης, τα αποτελέσματα του πειράματος επιβεβαιώνουν ότι η δομημένη και στοχευμένη διδακτική παρέμβαση βοήθησε τον μαθητή να κατακτήσει τη γνώση και τις δεξιότητες, που σύμφωνα με το ηλικιακό του επίπεδο, δεν κατάφερε να κατακτήσει μόνος του. Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, θεωρείται απαραίτητη η

διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή της στο επίπεδο του μαθητή, ώστε μέσω της μεθόδου της σκαλωσιάς (scaffolding) και με τη βοήθεια ενός σημαντικού άλλου, στην προκειμένη περίπτωση του ειδικού παιδαγωγού, να καταφέρει ο μαθητής να μεταβεί σε ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης. Η προσαρμογή της διδασκαλίας αποτελεί τη βασική έννοια της θεωρίας του Vygotsky, ενώ η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) είναι η απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης στο οποίο ο μαθητής βρίσκεται σε μια γνωστική περιοχή, αυτών που ο μαθητής μπορεί να επιτύχει από μόνος του και του επιπέδου που ο μαθητής μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομηλίκους (Vygotsky, 2000). Επομένως, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσφέρει στους μαθητές, επιλογές μετάβασης σε πιο σύνθετο υλικό και ανώτερες πνευματικές δεξιότητες, εφόσον έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες (Βαλιαντή & Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2008). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας, σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει από μόνος του (ΖΕΑ).

Ερμηνεύοντας τις αλλαγές που παρατηρούμε στα διαγράμματα της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής παρατήρησης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν αποτελεσματικό και βοήθησε τον μαθητή να κατακτήσει γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα και ξεκινώντας από τις κοινωνικές δεξιότητες, να αναφέρουμε ότι μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ο μαθητής είναι ικανός να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, γνωρίζει τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αλληλεπίδρασης και τις περισσότερες φορές τους εφαρμόζει. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαίωσε διεθνείς έρευνες σχετικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων με ΣΑ, έρευνες που έχουν δείξει ότι τα άτομα με ΣΑ παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως να απαιτούν και να διαμαρτύρονται. Οι Didden, Korzilius, Duker, και Curfs (2008) συνεργάστηκαν με τους γονείς και τους φροντιστές 135 ατόμων με ΣΑ για να εξετάσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους. Τα άτομα με ΣΑ σε αυτές τις μελέτες εξέφρασαν ονόματα αντικειμένων, σχολίασαν και μιμήθηκαν σε χαμηλότερα ποσοστά, σε σχέση με την πιο συχνή συμπεριφορά όπου συνεχώς απαιτούσαν κάτι και διαμαρτύρονταν. Ο Didden et al. (2009) συμμετείχαν επίσης, σε έρευνα με τις οικογένειες 79 ατόμων με ΣΑ (ηλικίας 3 έως 66 ετών) και διαπίστωσαν ότι οι ικανότητες του να ζητούν και να διαμαρτύρονται, ήταν οι καλύτερα αναπτυγμένες επικοινωνιακές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων με ΣΑ. Οι λειτουργίες αυτές εμφανίζονταν συχνότερα μέσω μη

συμβολικών μέσων, συμπεριλαμβανομένης της εγγύτητας ή της κοντινής προσέγγισης (για να ζητήσουν), της επιθετικότητας (για να διαμαρτυρηθούν) και του χτυπήματος του χεριού, του κλάματος ή του γέλιου (Didden et al., 2009).

Έρευνα με αντικείμενο τις επικοινωνιακές δεξιότητες, πραγματοποίησε και η Calculator (2014), η οποία δίδαξε στους γονείς εννέα παιδιών με ΣΑ πώς να εκμεταλλευτούν την επικοινωνία με τη χρήση φυσικών χειρονομιών (enhanced natural gestures, ENGS). Αυτές οι χειρονομίες αποτελούνταν από κινητικά εξαρτήματα που υπήρχαν ήδη στο ρεπερτόριο του παιδιού, δε βασίζονται στη φυσική επαφή με ένα σημείο αναφοράς και έχουν σχεδιαστεί για να είναι εύκολα κατανοητές από τους οικείους μετόχους επικοινωνίας. Οι γονείς διδάχτηκαν πώς να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές για 16 έως 18 εβδομάδες, ώστε να ενισχυθεί η χρήση χειρονομιών από το παιδί. Τα δεδομένα των αποτελεσμάτων βασίστηκαν μόνο σε ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι γονείς. Οι απαντήσεις αποκάλυψαν γενικά θετικές αντιλήψεις σχετικά με την παρέμβαση. Οι γονείς ανέφεραν αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα - παιδιού και την αντίληψη ότι η παρέμβαση θα μπορούσε να υποστηρίξει τη μακροπρόθεσμη βελτίωση στην επικοινωνία των παιδιών τους (Martin, Reichle, Dimian, & Chen, 2013).

Αρκετές έρευνες που έχουν μελετήσει τη συμπεριφορά των ατόμων με ΣΑ, περιγράφουν τα άτομα με ΣΑ, ως υπερβολικά ευερέθιστα και πολύ δραστήρια (Clarke & Marston, 2000; Walz & Benson, 2002). Μετά από την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, βρέθηκε πώς ο μαθητής είναι ικανός, να χρησιμοποιεί ρήματα που βοηθούν στη θετική και αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, γεγονός που τον αποτρέπει από τη χρήση αρνητικής ή επιθετικής συμπεριφοράς λόγω της ευερέθιστης προσωπικότητας του, όπως υποστηρίζεται και παραπάνω για τα άτομα με ΣΑ. Εκτός από ευερέθιστα όμως, να τονίσουμε ότι τα άτομα με ΣΑ έχουν χαρακτηριστεί ως χαρούμενα και κοινωνικά παιδιά (Walz & Benson, 2002) και με την κατάλληλη παρέμβαση μπορούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στα κοινωνικά πρότυπα. Τον παραπάνω ισχυρισμό επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Summers, Allison, Lynch και Sandier (1995) σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σύνδρομο ΣΑ, ο εντοπισμός και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο ΣΑ μπορεί να βελτιώσει την προσαρμοστική συμπεριφορά των ατόμων. Σε αυτή τη μελέτη, τα στοιχεία που αποκαλύπτουν τη φύση και τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στα άτομα με ΣΑ συγκεντρώθηκαν από δύο πηγές. Πρώτον, από ανασκόπηση δημοσιευμένων μελετών

περίπτωσης και δεύτερον, από τις απαντήσεις των γονιών σε ένα μικρό δείγμα ( $n = 11$ ). Τα δεδομένα και από τις δύο πηγές έδειξαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται τόσο σε άνδρες όσο και σε γυναίκες όλων των ηλικιών και περιελάμβαναν γλωσσικά ελλείμματα, υπερβολικό γέλιο, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα με το φαγητό και τον ύπνο, την επιθετικότητα, μη συμμόρφωση στους κανόνες, μάσημα αντικειμένων, ξεσπάσματα, και επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική συμπεριφορά (Summers et al., 1995). Με την παραπάνω έρευνα συμφωνούν και οι καταγραφές της αρχικής παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή, όπου αναφέρεται συχνή εκτόξευση αντικειμένων προς τους συμμαθητές του, μάσημα διαφόρων αντικειμένων και κυρίως του δάχτυλου του σε βαθμό δημιουργίας πληγών. Ωστόσο, οι συμπεριφορές αυτές φαίνεται να έχουν μειωθεί σημαντικά σύμφωνα τις καταγραφές της τελικής παρατήρησης, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης.

Ακόμα μια έρευνα με θέμα τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά των ατόμων με ΣΑ, πραγματοποίησαν οι Clarke και Marston (2000). Για την έρευνα αυτή, οι φροντιστές των ατόμων με ΣΑ συμπλήρωσαν Λίστες ελέγχου μη ομαλών συμπεριφορών και το Reiss Screen για την απροσάρμοστη συμπεριφορά. Το Reiss Screen αποτελεί ένα τεστ για τη διάγνωση προβλημάτων ψυχικής υγείας σε εφήβους και ενήλικες με ΝΚ, πραγματοποιώντας στην ουσία «διπλή διάγνωση». Στην πραγματικότητα, αξιολογεί την πιθανότητα που υπάρχει να έχει το άτομο με αυτισμό ταυτόχρονα, κατάθλιψη, παράνοια, ή ψύχωση. Εβδομήντα τρεις απαντήσεις ελήφθησαν για την παραπάνω έρευνα και έγιναν συγκρίσεις με άλλα δημοσιευμένα στοιχεία. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι το ΣΑ σχετίζεται με προβλήματα όπως η έλλειψη του λόγου, υπερδραστηριότητα, ανησυχία και προβλήματα ύπνου. Επεισόδια ακατάπαυστου γέλιου αναφέρθηκαν μόνο για το 57%, παρά το γεγονός ότι θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό του συνδρόμου. Τα διατροφικά προβλήματα (64%) και η γοητεία για το νερό (68%) συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά. Τέλος, αποδείχθηκε ότι η υπερδραστηριότητα λανθασμένα έχει συνδεθεί κυρίως με την παιδική ηλικία (Clarke & Marston, 2000).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά της εξέλιξης του μαθητή στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναφέρουμε ότι ο μαθητής είναι ικανός να συμμετέχει σε ένα μικρό-ομαδικό παιχνίδι τηρώντας τους κανόνες του, όπως για παράδειγμα τον κανόνα εναλλαγής της σειράς. Στο κατάκτηση αυτής της κοινωνικής δεξιότητας βοήθησε πολύ η εφαρμογή της αντίστοιχης κοινωνικής ιστορίας.

Συνεχίζουμε με την εξέλιξη των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Αρχικά θα ασχοληθούμε με το έλλειμμα που εμφανίζει ο μαθητής στη γλώσσα και στον προφορικό λόγο, όπως καταγράφεται στην αρχική παρατήρηση και επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Penner et al., (1993), σχετικά με την αξιολόγηση των γνωστικών, κοινωνικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων εφτά ατόμων με ΣΑ. Οι ερευνητές, εν τέλει, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το έλλειμμα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι προφανές και ότι συνεισφέρει στην ελλειμματική ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου (Penner et al., 1993). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, όπως αναφέρεται παραπάνω υπήρξε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του προφορικού λόγου που σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα είναι απολύτως συνδεδεμένα. Ωστόσο όμως, η βελτίωση του προφορικού λόγου, ήταν αναλογικά μικρότερη σε σχέση με αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παραπάνω εύρημά υποστηρίζουν και έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών με ΣΑ, δεν ξεπερνούν την ηλικία των δύο ετών. Συγκεκριμένα, οι Andersen et al., (2001), σε μία μελέτη που έκαναν και χρησιμοποίησαν την κλίμακα νοητικής ανάπτυξης Griffiths, βρήκαν ότι οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών με ΣΑ αντιστοιχούν σε ηλικίες έως δύο ετών χωρίς να συσχετίζονται με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Andersen et al., 2001). Αυτή η μελέτη αποτελεί μια από τις λίγες που εκτός από τα περιγραφικά στοιχεία που τεκμηριώνουν τα γνωστικά και συμπεριφοριστικά προφίλ των παιδιών με ΣΑ, έχει χρησιμοποιήσει τα τυποποιημένα μέσα για να εξετάσει αυτά τα προφίλ.

Ακόμα μία μελέτη έχει πραγματοποιηθεί από τον Walz (2006), με στόχο την περαιτέρω εξερεύνηση της εξέλιξης του λόγου, της φύσης των στερεοτυπικών συμπεριφορών, του ελλείμματος στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις αναπτυξιακές διαταράξεις στα άτομα με ΣΑ. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν υψηλό βαθμό αναπτυξιακής καθυστέρησης και περιορισμένων εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων (Walz, 2006).

Η επόμενη έρευνα διερεύνησε τους λόγους για τους οποίους παρατηρείται αυτή η καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας και ερευνά τις επικοινωνιακές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες 7 ατόμων με ΣΑ. Πραγματοποιήθηκε από τους Penner et al., (1993) και σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, το έλλειμμα του λόγου πιθανότατα δεν οφείλεται μόνο στην νοητική καθυστέρηση. Η δυσπραξία στις κινήσεις του στόματος αλλά και το έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσοχή, που παρατηρήθηκαν ως χαρακτηριστικά του ΣΑ, συνέβαλαν στις διαταραχές του λόγου.

Ωστόσο, σύμφωνα με την καταγραφή της τελικής παρατήρησης φαίνεται να υπάρχει εξέλιξη στον τομέα της γλώσσας και την κατάκτηση του προφορικού λόγου του μαθητή, καθώς φαίνεται να έχει εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο του, αλλά και ο βαθμός κατανόησης- αντίληψης του προφορικού λόγου των συμμαθητών του. Το παραπάνω εύρημα υποστηρίζουν τα αποτελέσματα μελέτης που διερεύνησε τα νευροαναπτυξιακά προφίλ των διαφορετικών γενετικών αιτιών του ΣΑ και εξέτασε την εξέλιξη της πνευματικής ανάπτυξης και των αυτιστικών χαρακτηριστικών, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου 12 ετών σε παιδιά με ΣΑ. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 42 παιδιά με ΣΑ. Τα παιδιά έδειξαν σημαντικά μειωμένη αναπτυξιακή εξέλιξη στον τομέα της προσληπτικής και εκφραστικής γλώσσας. Η μελέτη παρακολούθησης επτά περιπτώσεων με ΣΑ για περισσότερα από 12 χρόνια, αποκάλυψε ότι το επίπεδο των αυτιστικών χαρακτηριστικών δεν άλλαξε, αλλά υπήρξε βελτίωση στις δεξιότητες αντίληψης της γλώσσας αλλά και στις δεξιότητες της εκφραστικής γλώσσας (Mertz et al., 2014).

Εκτός από την εξέλιξη του προφορικού λόγου, μεγάλη βελτίωση σημειώθηκε και στις γράφο-κινητικές ικανότητες του μαθητή, αλλά και τις αντιληπτικές, καθώς είναι ικανός να σχεδιάζει σχήματα, μορφές αλλά ακόμα και γράμματα και αριθμούς, πετυχαίνοντας έτσι το μακροπρόθεσμο στόχο που τέθηκε κατά τη δόμηση της παρέμβασης.

Εκτός από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, μέσω της αξιολόγησης που επετεύχθη με την πραγματοποίηση των πειραμάτων, επιβεβαιώνεται πέρα από την κατάκτηση και η παγίωση της γνώσης. Τα παραπάνω στηρίζονται και από τον Goodman (1990), σύμφωνα με τον οποίο, τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι στοχευμένα και εξατομικευμένα έτσι ώστε να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν το μοναδικό συνδυασμό των αναγκών του συγκεκριμένου μαθητή. Επομένως, οι ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να προσαρμόζουν το διδακτικό πρόγραμμα στις ατομικές και μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Ακόμα, σύμφωνα με τους Δροσινού και συν., (2009), το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων είναι πιθανό να έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή, γι αυτό απαιτείται να υποστηριχθεί με κατάλληλα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, που αναφέρεται στη συμβολή που προσφέρει η ύπαρξη του τμήματος ένταξης στο νηπιαγωγείο και μέσα στο γενικό σχολείο, στην ένταξη του μαθητή στη σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα, επιβεβαιώθηκε από τα

αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης και από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, οι αποκλίσεις των απαντήσεων που αφορούν την τρίτη ερευνητική υπόθεση, κυμάνθηκαν από  $MT = 3,73$ ,  $TA = 0,594$  έως  $MT = 4,6$ ,  $TA = 0,507$ . Επίσης, τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης και κατ' επέκταση η άποψη των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της λειτουργίας του τμήματος ένταξης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε αυτό. Με την παραπάνω επιβεβαίωση συμφωνούν και τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα από τους Kaderoglou και Drossinou (2005), και Τζιβινίκου και Κουτσοκόστα (2011) οι οποίοι αναφέρουν ως θετική την αποτίμηση της λειτουργίας των ΤΕ.

## 5.2. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ανάπτυξη κοινωνικών (Δροσινού, 2014) και γνωστικών δεξιοτήτων. Επιβεβαιώθηκε και η συμβολή των ΤΕ όπου, όπως υποστηρίζει ο Πατσάλης (2008, όπως αναφέρεται στους Τζιβινίκου & Κουτσοκόστα, 2011), οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα ΤΕ και κυρίως η μαθητοκεντρική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, αποτελούν τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες μπορούν να επιτύχουν τη δημιουργία θετικού αποτελέσματος, καταφέρνοντας έτσι να βοηθήσουν τους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία και ταυτόχρονα να λειτουργήσουν ως θετική κινητοποίηση. Τέλος, αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης είναι ενδεικτικά και προτείνεται η περαιτέρω μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με ΣΑ, ώστε να εμπλουτιστεί το συγκεκριμένο πεδίο της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας, όπου παρουσιάζεται έλλειψη ερευνών, σε αντίθεση με το διεθνές εκπαιδευτικό πεδίο, όπου τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε περιπτώσεις παιδιών με ΣΑ, αναφέρουν ως αποτελεσματικές, πολλές εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές επεμβάσεις στους τομείς της σχολικής επικοινωνίας και γενικότερα στη συμπεριφορά (Angelman Syndrome Foundation, 1998).

Στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της παρέμβασης μας συνέβαλε σημαντικά η συμμετοχή και η συνεργασία των γονέων και κυρίως της μητέρας του μαθητή (βλ. Παράρτημα 4). Κυρίως όσον αφορά το κομμάτι της βελτίωσης της συμπεριφοράς του μαθητή, θεωρούμε ότι βοήθησε πολύ η συνεργασία της μητέρας και η εφαρμογή των



κανόνων και στο σπίτι. Σύμφωνα με τους Barclay et al. (1996, όπως αναφέρεται στους Summers & Hall, 2008), η ανάγκη για την ενεργό συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα παρέμβασης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των παιδιών με ΝΚ, δεδομένου ότι αναπτύσσουν δεξιότητες με βραδύτερο ρυθμό από ό, τι τα υπόλοιπα παιδιά και έχουν μεγαλύτερο έλλειμμα.

Οι γονείς αποτελούν μια συνεχή και κατευθυντήρια δύναμη στη ζωή των παιδιών τους και μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη συνεχή μάθηση και την ανάπτυξή τους. Η γονική συμμετοχή, μεταξύ άλλων, βοηθά στη διασφάλιση ότι η βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών θα γενικευτεί και στο σπίτι και θα διατηρηθεί σε βάθος χρόνου. Τη θετική συμβολή της συμμετοχής των γονέων στην παρέμβασή μας, ενισχύουν και τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποίησαν οι Summers και Hall (2008), οι οποίοι για να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της παρέμβασης αποφάσισαν να εκπαιδεύσουν τις μητέρες τεσσάρων παιδιών με ΣΑ στην εφαρμογή των διαδικασιών διδασκαλίας ABA με τα παιδιά τους. Στους γονείς δόθηκαν οδηγίες για τη διδασκαλία νέων λειτουργικών δεξιοτήτων στα παιδιά τους, πριν και μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η διαφορά στην συμπεριφορά των παιδιών και στην ανταπόκριση των γονέων σε αυτά μετά την παρέμβαση ήταν εμφανής.

Ευελπιστούμε ότι η παρούσα μελέτη θα αποτελέσει το έναυσμα για τη πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών στο ΣΑ. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο επηρεάζει η κατάκτηση της γλώσσας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ή και το αντίστροφο. Επίσης, η παρούσα μελέτη αποτέλεσε ένα απλό αντικείμενο έρευνας με περιορισμένη εγκυρότητα, λόγω της ενασχόλησης με ένα μόνο μαθητή, θα μπορούσε όμως να αποδειχθεί ένα σημαντικό εύρημα, αν επρόκειτο να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα ατόμων με ΣΑ. Τέλος, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για άλλους μαθητές με τη διάγνωση του Γιώργου, με βάση τα στοιχεία που αναφέρονται στην παρούσα μελέτη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, D., Horsler, K., & Oliver, C. (2011). Age related change in social behavior in children with Angelman syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 155(6), 1290-1297.
- Allen, K. D., Kuhn, B. R., DeHaai, K. A., & Wallace, D. P. (2013). Evaluation of a behavioral treatment package to reduce sleep problems in children with Angelman Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 676-686.
- American Psychiatric Association. (2004). Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR. (Κ. Γκοτζαμάνης, Επιμ.) Washington: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Andersen, W. H., Rasmussen, R. K., & Strømme, P. (2001). Levels of cognitive and linguistic development in Angelman syndrome: a study of 20 children. *Logopedics, Phoniatics, Vocology*, 26(1), 2-9.
- Angelman Syndrome Foundation. (1998, December). *The Exceptional Parent*, 28(12), 62.
- Angelman, H. (1965). Puppet' Children: A report of three cases. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 7, 681–688.
- Artigas-Pallarés, J., Brun-Gasca, C., Gabau-Vila, E., Guitart-Feliubadaló, M., & Camprubí-Sánchez, C. (2005). Aspectos médicos y conductuales del síndrome de Angelman [Medical and behavioral aspects of Angelman syndrome]. *Revista de Neurologia*, 41, 649–656 [article in Spanish].
- Brun Gasca, C., Obiols, J. E., Bonillo, A., Artigas, J., Lorente, I., Gabau, E., ... & Turk, J. (2010). Adaptive behaviour in Angelman syndrome: its profile and relationship to age. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1024-1029.
- Calculator, S. N. (2014). Parents' perceptions of communication patterns and effectiveness of use of augmentative and alternative communication systems by their children with angelman syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 562-73.

- Calculator, S., & Diaz-Caneja, S. P. (2014). Overview of the enhanced natural gestures. Instructional approach and illustration of its use with three students with Angelman syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 48*, 215-27.
- Clarke, D. J., & Marston, G. (2000). Problem behaviors associated with 15q-Angelman syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 105*(1), 25-31.
- Clayton-Smith, J. D. (2013). Not angelman syndrome...so what else could it be?. *Angelman Syndrome Support Education and Research Trust, 52*, 18-19.
- Clayton-Smith, J., & Laan, L. (2003). Angelman syndrome: a review of the clinical and genetic aspects. *Journal of Medical Genetics, 40*(2), 87-95.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Didden, R., Korzilius, H., Sturmey, P., Lancioni, G. E., & Curfs, L. M. (2008). Preference for water-related items in Angelman syndrome, Down syndrome and non-specific intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 33*(1), 59-64.
- Didden, R., Sigafos, J., Korzilius, H., Baas, A., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Curfs, L. M. (2009). Form and function of communicative behaviors in individuals with Angelman syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*(6), 526-537
- Goodman, L. (1990). *Time and learning in the special education classroom*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kaderoglou, E., & Drossinou, M. (2005). Early intervention services in Greece. Present situation and future prospects. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 481-502). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Heald, M., Oliver, C., Phillips, A., Allen, D., Villa, D., Vitlic, A., Wilde, L., & Bennett, C. (Autumn 2012). Stress in parents of children and adults with Angelman syndrome. *Newsletter for the Angelman Syndrome Research and Education Trust*.
- Hewitt, J. (2011). *Angelman Syndrome: Causes, tests, and treatments*. United States: Createspace.

- Hodapp, R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία, νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, J. H., Reichle, J., Dimian, A., & Chen, M. (2013). Communication Modality Sampling for a Toddler With Angelman Syndrome. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*, 327.
- Mayo Clinic Staff. (2012). Angelman Syndrome. Mayo Clinic: <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/angelman-syndrome/basics/causes/con-20033404> (Ημερ. Ανάκτησης 2 Απριλίου 2014).
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. California: Jossey-Bass inc.
- Mertz, L. G., Thaulov, P., Trillingsgaard, A., Christensen, R., Vogel, I., Hertz, J. M., & Østergaard, J. R. (2014). Neurodevelopmental outcome in Angelman syndrome: Genotype–phenotype correlations. *Research in Developmental Disabilities, 35*(7), 1742–1747.
- Oliver, C., Demetriades, L., & Hall, S. (2002). Effects of environmental events on smiling and laughing behavior in Angelman. *American Journal of Mental Retardation, 107*(3), 194-200.
- Penner, K. A., Johnston, J., Faircloth, B. H., Irish, P., & Williams, C. A. (1993). Communication, cognition, and social interaction in the Angelman syndrome. *American Journal of Medical Genetics, 46*(1), 34-39.
- Peters, S. U., Beaudet, A. L., Madduri, N., & Bacino, C. A. (2004). Autism in Angelman syndrome: Implications for Autism research. *Clinical Genetics, 66*(6), 530-536.
- Richman, D. M., Gernat, E., & Teichman, H. (2006). Effects of social stimuli on laughing and smiling in young children with Angelman syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 111*(6), 442-446.
- Ruggieri, M., & McShane, M. A. (1998). Parental view of epilepsy in Angelman syndrome: a questionnaire study. *Archives of Disease in Childhood, 79*, 423-426.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Summers, J. A., Allison, D. B., Lynch, P. S., & Sandier, L. (1995). Behaviour problems in Angelman syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 39*(2), 97-106.

- Summers, J., & Hall, E. (2008). Impact of an instructional manual on the implementation of ABA. Teaching procedures by parents of children with Angelman syndrome. *Journal on Developmental Disabilities, 14*(2), 26-34.
- Vygotsky, S. L. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wainwright, R. G. (2007). *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Walz, N. C. (2006). Parent report of stereotyped behaviors, social interaction and developmental disturbances in individuals with Angelman syndrome. *Journal Autism Developmental Disorders, 37*, 940-947.
- Walz, N. C., & Baranek, G. T. (2006). Sensory processing patterns in persons. *The American Journal of Occupational Therapy, 60*(4), 472-479.
- Walz, N. C., & Benson, B. A. (2002). Behavioral phenotypes in children with Down Syndrome, Prader-Willi Syndrome or Angelman Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*( 4), 307-308.
- Wang, J. C., Vaccarello-Cruz, M., Ross, L., Owen, R., Pratt, V. M., Lightman, K., ... & Sahoo, T. (2013). Mosaic isochromosome 15q and maternal uniparental isodisomy for chromosome 15 in a patient with morbid obesity and variant PWS-like phenotype. *American Journal of Medical Genetics, 161A*(7), 1695-1701.
- Williams, C. A., Beaudet, A. L., Clayton-Smith, J., Knoll, J. H., Kyllerman, M., Laan, L. A., ... & Wagstaff, J. (2006). Angelman Syndrome 2005: Updated consensus for diagnostic criteria. *American Journal of Medical Genetics, 140A*(5), 413–418.
- Williams, C. A., Driscoll, D. J., & Dagli, A. I. (2010). Clinical and genetic aspects of Angelman syndrome. *Genetics in Medicine: Official Journal of the American College of Medical Genetics, 12*(7), 385-395.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Βαλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προυποθέσεις και θέματα προς*

- συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος 2008, 1-13. Ανάκτηση από: <http://www.diapolis.auth.gr> (Ημερ. Ανάκτησης 5 Μαΐου 2014).
- Βέρνε, Τ. Ρ. (1983). *Οδηγός για προβληματικά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δίπλα, Α. (n.d.). *Παρεμβάσεις με Κοινωνικές Ιστορίες*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: [http://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD180/131212\\_](http://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD180/131212_) (Ημερ. Ανάκτησης 15 Μαρτίου 2014).
- Δροσινού, Μ. (1996). Οι πρότυποι κανόνες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ένα θέμα Κοινωνικής Ψυχολογίας. (Από αποδέκτες φιλανθρωπίας σε υποκείμενα δικαιωμάτων). *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 23, 47-60. Μυτιλήνη.
- Δροσινού, Μ. (2004). Ειδική αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Σύναξη*, 89, 12-27.
- Δροσινού, Μ. (2006α). Νοητική καθυστέρηση στο “κοινό” νηπιαγωγείο. Απόπειρα κατανόησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 52, 59-67.
- Δροσινού, Μ. (2006β). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολείο και παιδιά με αναπηρίες. Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 50, 82-93.
- Δροσινού, Μ. (2012). Παιδιά μικρής ηλικίας, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΔΑ): Η μετάβαση από τις υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά στο βιβλίο της Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Μετάβαση παιδιών και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σελ. 355-363). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δροσινού, Μ. (2013α). Διάλεξη στα πλαίσια του μαθήματος «Ειδική Διδακτική». Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2013β). Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα.
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας.

- Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>. (Ημερ. Ανάκτησης 13 Μαΐου 2014).
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ. Κυδωνιάτου, Ε., & Ανδριώτου Σ. (2010). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο νηπιαγωγείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης Μυτιλήνης. Ηλεκτρονική ανάρτηση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [www.pi-schools.gr/](http://www.pi-schools.gr/) *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 182-198, Ημερ. Ανάκτησης 6 Δεκεμβρίου 2013.
- Δροσινού, Μ., & Χρυσοσπάθη, Π. (2010). Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας σε παιδιά με νοητική στέρση. Η αξιοποίησή τους από την ψυχολόγο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης σε ΣΜΕΑΕ. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας (Επιμ.), *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξης στην επιστήμη και στην πράξη* (σελ. 179-199). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. (2007). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κουτουμάνος, Α. (2013). *Διαχείριση του Συνδρόμου Angelman. Ένας κλινικός οδηγός*. Αθήνα: Νόηση. Ανάκτηση από <http://www.noesi.gr/book/syndrome/angelman> (Ημερ. Ανάκτησης 5 Μαΐου 2014).
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου - Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση* (σελ. 47 – 54). ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλος, Ρέθυμνο.
- Μπιρμπίλη, Μ., Γκλιάου, Ν., Κοντοπούλου, Μ., & Χριστοδούλου, Ι. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Νόμος 3699 (2008). ΦΕΚ 199/Α'2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 199Α*.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). *Οδηγίες για τη διενέργεια μελέτης Περίπτωσης*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογική Εκπαίδευσης .
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή, από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα-βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά αναπηρία*. Αθήνα: Τυπωθητω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντίληψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπερίληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζιβινίκου, Σ., & Κουτσοκόστα, Β. (2011). Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα, 15*, 55-69.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Προμηθεύς.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης Για Μαθητές Με Μέτρια Και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ηλεκτρονική ανάρτηση, στη Δικτυακή ηλεκτρονική Πύλη του Υπουργείου Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων [www.e-yliko.gr](http://www.e-yliko.gr) (Ημερ. Ανάκτησης 9 Μαΐου 2014).
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ηλεκτρονική ανάρτηση, στη Δικτυακή ηλεκτρονική Πύλη του Υπουργείου Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από: [www.e-yliko.gr](http://www.e-yliko.gr) (Ημερ. Ανάκτησης 23 Μαΐου 2014).



- Χρηστάκης, Κ. (2011α). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Α.). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011β). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## Παράρτημα 1

### ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ:</b> Να αναγνωρίσει τα σχήματα και να τοποθετήσει το σώμα του στο αντίστοιχο σχήμα που υπάρχει στον χώρο.				
Μαθητής/τρια: Γιώργος Ηλικία: 6 ετών Σχολείο: Τμήμα Ένταξης, Νηπιαγωγείο Κάμπου, Χίος. Τάξη: Νήπιο Διάγνωση: Σύνδρομο Άγκελμαν Αρ. Πρακτικής Άσκησης: 24				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:		Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:	
	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ)- Ψυχοκινητικότητα: Να αναγνωρίσει τα σχήματα και να χρησιμοποιήσει την αίσθηση της αφής για να αναγνωρίσει.			
α/α, ημερομηνία	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Ο εκπαιδευτικός (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφετε από κάτω)
14-03-14		<b>Ψυχοκινητικότητα</b>  «Τώρα είναι η σειρά σου Γιώργο! Θέλεις να παίξουμε;»  «Να σου κλείσω τα ματάκια με αυτό το μαντίλι;»  «Άπλωσε τα χέρια σου και πάρε ένα μόνο σχήμα!»  «Πάρε ένα σχήμα και σήκωσε το ψηλά!»  «Ποιο σχήμα είναι;»	Ναι!          «Κύκλος»	Εξηγήσαμε τους κανόνες (όπως αναφέρονται παραπάνω) στους μαθητές και ξεκινήσαμε πρώτα με τον συμμαθητή του, για να κατανοήσει καλύτερα την διαδικασία.  Κουνάει το κεφάλι του θετικά.  Ακολουθεί τις οδηγίες, αλλά καθυστερεί να διαλέξει, τα ανακατεύει για αρκετή ώρα.  Απαντάει σωστά και όταν βγάζει το μαντήλι και το συνειδητοποιεί, χαμογελάει. Επιβραβεύουμε και λεκτικά με απτικά (χάιδεμα).

## Παράρτημα 2

### Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα που διεξάγεται με το παρόν ερωτηματολόγιο, έχει ως στόχο τη διερεύνηση της λειτουργίας και της συνεισφοράς του τμήματος ένταξης στην γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, αλλά και του τρόπου διαχείρισης της διαφορετικότητας στα νηπιαγωγεία, όπου λειτουργεί τμήμα ένταξης. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε νηπιαγωγεία όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης.

Η έρευνα πραγματοποιείται για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η συμμετοχή σας θεωρείται απαραίτητη καθώς θα διευκολύνει τη συλλογή στοιχείων και θα συμβάλλει αποτελεσματικά στη διερεύνηση του θέματος. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια καθώς θα χρησιμοποιηθεί μόνο για την συλλογή πληροφοριών, έτσι ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την εν λόγω έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τη διάθεση του χρόνου σας.

Σιδηροπούλου Ιωάννα

Email: [innaki21@yahoo.gr](mailto:innaki21@yahoo.gr)

Τηλέφωνο: 6943975025

## **Α' Μέρος- Δημογραφικά στοιχεία**

Στις παρακάτω ερωτήσεις παρακαλώ συμπληρώστε τα ατομικά σας στοιχεία.

### **1. Φύλο**

Γυναίκα

Ανδρας

### **2. Ηλικία**

22-35

35-45

45 +

### **3. Εκπαίδευση**

Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ετήσιο πρόγραμμα εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή.

Διδασκαλείο.

Κάτοχος Μεταπτυχιακού .

Κάτοχος Διδακτορικού.

Β' Μέρος: Απόψεις ως προς τη συνεισφορά του τμήματος ένταξης στους μαθητές.

1. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
2. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύει τις κοινωνικές του σχέσεις;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
3. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει τη συμπεριφορά του;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
4. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει την αυτοεκτίμησή του;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
5. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτό βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διευρύνει τις στρατηγικές μάθησης που αξιοποιεί;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
6. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτά ευκολότερα τους διδακτικούς στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
7. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βελτιώνει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
8. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύει σταδιακά την αυτονομία του;  
Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ

9. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχει καλύτερη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης;
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
10. Η ύπαρξη του τμήματος ένταξης και η εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να καλλιεργούν νέες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση, σεβασμός της διαφορετικότητας, ρύθμιση του συναισθήματος);
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους συμμαθητές του;
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης προσφέρει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες (παιχνίδια, αθλήματα, εκδηλώσεις, γιορτές, εκδρομές κ.α);
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτά το αίσθημα ότι ανήκει στην ομάδα και να αποφεύγει τον κοινωνικό του αποκλεισμό στην τάξη;
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποφεύγει τον στιγματισμό και στην σχολική αλλά και στην τοπική κοινότητα;
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ
15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ύπαρξη του τμήματος ένταξης βοηθάει τους μαθητές της γενικής τάξης να αποδέχονται τη διαφορετικότητά του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Καθόλου  Ελάχιστα  Λίγο  Πολύ  Πάρα Πολύ

### Παράρτημα 3

#### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

<b>A/A (Αύξων Αριθμός περίληψης): 24<sup>η</sup></b>		<b>Φορέας: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΜΠΟΥ, ΧΙΟΣ</b>		
<b>Ημερομηνία: 14/03/2014</b>				
<b>Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: ΣΙΑΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ</b>		<b>Ειδικότητα: Νηπιαγωγός Π.Ε 60.50</b>		
<b>Τηλ. Επικοινωνίας:</b>		<b>E-mail: : innaki21@yahoo.gr</b>		
<b>Ημέρα Πρακτικής Άσκησης: Παρασκευή</b>				
Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων	1.Διδακτικός στόχος Πρακτικής Άσκησης:
1 <sup>η</sup> ώρα	Τμήμα γενικής τάξης	8.15 – 9.15	Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων.	
2 <sup>η</sup> ώρα	Τμήμα γενικής τάξης	9.15 - 9.45	Συζήτηση στην παρεούλα (Καλημέρα, Ημερομηνία, καιρός, τραγούδια)	
3 <sup>η</sup> ώρα	Τμήμα γενικής τάξης	9.45 – 10.30	Εξατομικευμένη δραστηριότητα.	
Διάλειμμα	Τμήμα ένταξης	10.30-11.15	Πρόγευμα-Διάλειμμα-Τουαλέτα	
4η ώρα	Τμήμα ένταξης	11.15 –11.45	Ομαδική δραστηριότητα (δυάδα)	
5η ώρα	Τμήμα γενικής τάξης	11.45 –12.30	Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές, προετοιμασία για αποχώρηση.	
<b>2.Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ (π.χ. Γλώσσα-προφορικός λόγος, Μαθηματικά.)</b>				
<b>Σκοπός ΠΑ (εκπαιδευτική/ κοινωνική ένταξη, οικογένεια, σχολείο, εργασία κ.α.)</b>				
Εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία και στην βελτίωση των γνωστικών του δεξιοτήτων σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή.				
<b>Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ΔΜΕ), ΠΑΠΕΑ, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ):</b>				
Να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει σημεία και διαφορετικά είδη γραμμών.				
<b>ΠΑΠΕΑ:</b> Ψυχοκινητικότητα: Να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας.				
<b>ΔΕΠΠΣ:</b> Να σχεδιάζουν διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων και να συνθέτουν διάφορα σχήματα και μορφές (Δημιουργία και έκφραση, Εικαστικά).				
<b>ΑΠΣ:</b> Να αναγνωρίσει τα σχήματα και να χρησιμοποιήσει την αίσθηση της αφής για να αναγνωρίσει.				



## **Μεθοδολογία (άτομο με ΕΕΑ, αριθμός, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος) / Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες (περιγραφή περιεχομένου, υλικά, έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης):**

**Τμήμα ένταξης:** Η σημερινή δραστηριότητα ήταν ένα παιχνίδι αισθήσεων. Τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε είναι τα σχήματα που έχουμε φτιάξει από πηλό και τα έχουμε βάλει τις προηγούμενες ημέρες, ένα μαντίλι και ένα καλάθι (εικόνα 1). Στη δραστηριότητά μας έλαβαν μέρος οι δύο μαθητές του τμήματος ένταξης αρχικά και μελλοντικά θα επαναλάβουμε την δραστηριότητα σε ομαδικό επίπεδο πέντε ατόμων. Η αίσθηση, την οποία έπρεπε να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στο παιχνίδι μας, είναι η αίσθηση της αφής, ενώ περιορίσαμε την αίσθηση της όρασης. Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι οι εξής: 1. Παίζουμε με τη σειρά (μια ο ένας- μια ο άλλος όχι ταυτόχρονα). 2. Κλείνουμε τα μάτια του παίκτη, με ένα μαντίλι (εικόνα 2). 3. Του ζητάμε να τοποθετήσει τα χέρια του μέσα στο καλάθι που έχουμε τοποθετήσει μπροστά του (και όπου υπάρχουν τα σχήματα που έχουμε κατασκευάσει) και να διαλέξει ένα μόνο αντικείμενο. 4. Έπειτα ο μαθητής πρέπει να ψηλαφίσει το αντικείμενο και να μαντέψει το σχήμα του (εικόνα 3). 5. Τέλος, πρέπει να δηλώσει το σχήμα προφορικά και να βγάλει το μαντίλι για να ελέγξει εάν έχει μαντέψει σωστά (εικόνα 4).

Ο μαθητής διασκέδασε πάρα πολύ με το παιχνίδι (είχαμε μια επιφύλαξη μήπως το κλείσιμο των ματιών του δημιουργήσει ανασφάλεια, αλλά δεν συνέβη κάτι τέτοιο), αλλά ήθελε συνεχώς να έχει αυτός το μαντίλι στα μάτια του και δυσκολευόταν να τηρήσει τον κανόνα της σειράς, που θέσαμε. Αναγνώριζε εύκολα τα σχήματα μέσω της ψηλάφησης και χαιρόταν πάρα πολύ όταν τα κατάφερνε. Ακούει το συμμαθητή του που φωνάζει "το βρήκα" και το επαναλάμβανε κι αυτός.

*Παιδαγωγικός αναστοχασμός:* Αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε μια κοινωνική ιστορία με τους κανόνες εναλλαγής σειράς σε ένα διάδικο παιχνίδι, ώστε να βοηθήσουμε το μαθητή να είναι πιο αποτελεσματικός στην συμμετοχή σε ομάδα.

Σήμερα παραδώσαμε στον μαθητή και το ποίημα που θα απαγγείλει για την εορτή της επετείου της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου. Ο μαθητής έχει ξαναπεί ποίημα (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, Χριστούγεννα) και γνωρίζει την διαδικασία. Το ποίημα που διαλέξαμε ονομάζεται "Σήμερα έχω χαρά" και αποτελείται από τέσσερις stroφές. Τις δύο πρώτες stroφές θα τις απαγγείλει ο μαθητής μας και τις άλλες δύο ο συμμαθητής του από το τμήμα ένταξης. Διαλέξαμε να τον βάλουμε σε ζευγάρι να πει το ποίημα και μάλιστα με τον μαθητή που είναι πιο δεμένος, γιατί θεωρούμε ότι θα αισθανθεί πιο ασφαλής και θα αποδώσει καλύτερα. Το ποίημα το εικονοποιήσαμε, για να βοηθήσουμε τους μαθητές να το συγκρατήσουν πιο εύκολα στη μνήμη τους. Για τον ίδιο λόγο, διαλέξαμε το ποίημα να έχει συγκεκριμένες και εύκολα προσεγγίσιμες έννοιες (σημαία, φουστάνελα, φέσι, τσολιάς) και όχι αφηρημένες, καθώς θα δυσκόλευαν τον μαθητή στην κατανόηση, την απομνημόνευση αλλά και στην απόδοση του αργότερα. Θα φροντίσουμε να ασχοληθούμε με τα αντικείμενα και τις έννοιες που αναφέρονται στο ποίημα για να βοηθήσουμε τον μαθητή, θα κατασκευάσουμε φέσι και σημαία (τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε στην γιορτή), τσολιάδες και ελληνοπούλες κ.τ.λ.

Διαβάσαμε στον μαθητή το ποίημα και αυτός επαναλάμβανε, μετά από κάποιες φορές περιμέναμε να δούμε εάν μπορεί να το πει και μόνος του αλλά δυσκολεύτηκε αρκετά και δεν τον πιάσαμε, καθώς είναι και η πρώτη ημέρα. Κατά την αποχώρηση δώσαμε και στην μητέρα του μαθητή το εικονοποιημένο ποίημα και της ζητήσαμε να ασχοληθούν και στο σπίτι με το ποίημα. Η μητέρα είναι πολύ ευγενική και πρόθυμη να βοηθήσει τον μαθητή.

## Παράρτημα 4

### ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΓΟΝΕΑ

Συνοπτικός Πίνακας: Έντυπο συνεργασίας με τον γονέα		
<b>Όνομα:</b> Σιδηροπούλου Ιωάννα <b>Μαθητής/τρια:</b> Γιώργος, 6 ετών <b>Σχολείο:</b> Τμήμα Ένταξης-Νηπιαγωγείο, Χίος. <b>Τάξη:</b> Νήπιο <span style="float: right;"><b>Διάγνωση:</b> Σύνδρομο Αγκελμαν</span>		
Αρ. Φύλλου	Λόγος Επικοινωνίας με τους Γονείς	Ανταπόκριση
1	Συμπλήρωση του Φύλλου Γνωριμίας.	Θετική.
2	Ζητάμε από την μητέρα να μας βοηθήσει να κανονίσουμε μια συνάντηση μαζί με την λογοθεραπεύτρια του μαθητή.	Η μητέρα είναι θετική αλλά μελλοντικά δεν βλέπουμε ανταπόκριση.
3	Ο μαθητής λερώθηκε στην τουαλέτα. Δεν καταφέρνει να είναι αποτελεσματικός, όσο είναι όρθιος. Η μητέρα μας ενημέρωσε ότι στο σπίτι κατουράει όρθιος, αλλά έχουμε επανειλημμένα παρατηρήσει ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει. Θέλουμε να καλέσουμε την μητέρα να συζητήσουμε το θέμα και την προοπτική να κάθεται ο μαθητής ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός και να μην δέχεται την αρνητική κριτική των υπόλοιπων παιδιών.	Θετική.
4	Παρατηρήσαμε ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει λανθασμένα την φωνολογική επίγνωση (π.χ. το Λ το λέει "λάμδα" γεγονός που δυσχεραίνει την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Ενημερώνουμε με διακριτικό τρόπο την μητέρα για τις σύγχρονες μεθόδους κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης.	Ουδέτερη. (Η μητέρα μας ενημερώνει ότι η λογοθεραπεύτρια που συνεργάζονται δουλεύει με αυτόν τον τρόπο)
5	Ο μαθητής ενοχλεί επανειλημμένα τους συμμαθητές του με ένα παράξενο ήχο που κάνει με το στόμα του και παραπονιούνται ότι τους φτύνει. Δεν είμαστε σίγουρη για το γεγονός που προκαλεί την συμπεριφορά του μαθητή και αποφασίζουμε να το συζητήσουμε με την μητέρα. Μας ενημερώνει ότι η συγκεκριμένη κίνηση του μαθητή υποδηλώνει 'πυροβολισμό' και είναι ένα παιχνίδι που παίζει με τον αδερφό του. Συζητάμε για το πως θα βοηθήσουμε τον μαθητή να διακρίνει τις κατάλληλες και μη στιγμές για την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς.	Θετική.
6	Ζητάμε και πάλι από την μητέρα να μας φέρει σε επικοινωνία με την λογοθεραπεύτρια. Αυτήν την φορά ζητάμε τα στοιχεία της για να επικοινωνήσουμε εμείς μαζί της.	Θετική.