



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



1

University 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

Γεωργίας Κ. Σκρεπετού

Διπλωματούχου Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών

2011

«Προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.) σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).»

«Materiale didattico adattato all'insegnamento delle competenze linguistiche in alunno con difficoltà cognitive, emotive e sociali nella scuola Speciale Istruzione e formazione professionale.»

«Customized materials in teaching language skills to students with cognitive, emotional and social difficulties in the Special Vocational Education and Training Schools.»

Επιβλέπων Καθηγητής: Τραυλός Αντώνιος
Αναπληρωτής Καθηγητής
Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Δροσινού Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παπαπέτρου Σάββας
Διδάκτωρ

Καλαμάτα, Δεκέμβριος 2014

Ευχαριστίες

Για τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας σημαντική ήταν η συμβολή του επόπτη καθηγητή μου, Τραυλού Αντωνίου, καθώς και των συνεπιβλεπόντων καθηγητών μου, Δροσινού Μαρίας και Παπαπέτρου Σάββα. Η καθοδήγησή τους ήταν σημαντική και καθόρισε την ποιότητα της έρευνας. Ευχαριστίες αποδίδω και στον διευθυντή του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) Καλαμάτας, αλλά και σε όλους τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, οι οποίοι με υποδέχθηκαν με θέρμη και με βοήθησαν να πραγματοποιήσω και να ολοκληρώσω απρόσκοπτα την πρακτική μου άσκηση, συμμετέχοντας πρόθυμα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τέλος, αλλά πάνω απ' όλα νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τον μαθητή, η περίπτωση του οποίου μελετάται στην παρούσα έρευνα, εφόσον δίχως τη συνεργασία του μαζί μου, δεν θα είχε ολοκληρωθεί αυτή η εργασία.

Με εκτίμηση,
Σκρεπετού Γεωργία

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή που φοιτά σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στην περιφέρεια Πελοποννήσου, με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε περιβαλλοντική νοητική καθυστέρηση. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η ανάδειξη των αποτελεσμάτων από την προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στον συγκεκριμένο μαθητή, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης Μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι μικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Αρχικά, η συμμετοχική παρατήρηση περιέγραψε τον εν λόγω μαθητή και εστίασε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, στις δεξιότητές του, αλλά και στα αδύνατα σημεία του. Στη συνέχεια, βάσει των παρατηρήσεων, καθορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι, σχεδιάστηκε το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τον μαθητή και υλοποιήθηκε, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που είχαν τεθεί από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό. Έπειτα, ακολούθησε το πείραμα, το οποίο χορηγήθηκε στον ίδιο τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή κι είχε στόχο να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης που προηγήθηκε. Δηλαδή, διερευνήθηκε κατά πόσο ο μαθητής βελτιώθηκε στην ανάγνωση και γραφή λέξεων με διπλά και τριπλά συμπλέγματα (σσφ/σσοφ) και με δίγηφα σύμφωνα και φωνήεντα. Συμπληρωματικά, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας κι έτσι αξιολόγησαν κι αυτοί με τη σειρά τους τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο επαληθεύτηκαν τα αποτελέσματα του πειράματος. Πέραν τούτου, με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού που επιλέγουν να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχέση αυτού με την ένταξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν πως το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να συμβάλλει στην κατάκτηση διδακτικών στόχων από την πλευρά του μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩ. ΣΥ. ΚΟΙ), νοητική καθυστέρηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, γλωσσικές δεξιότητες, ένταξη.

Abstract

The current thesis is a case study of a student who studying at Vocational Special Education & Training Centre in the Peloponnese region with complex cognitive, emotional and social difficulties, which are reflected in environmental mental retardation. The purpose of the present study is to highlight the results of the adaptation of educational materials for teaching language skills to this student, as part of the training of Postgraduate Studies in Special Education at the University of Peloponnese. The methodology was followed is mixed and consists of quantitative and qualitative data. Initially, participative observation described this student and focused on his specific characteristics, the skills, but also the weak points of him. Then, according to the observation, were specified the teaching objectives, was designed the curriculum intervention for the student and then was implemented, in order to be achieved the teaching objectives than have been set by the researcher - teacher. Then, the experiment, was administered to the pupil by the teacher - researcher and sought to assess the results of the teaching intervention that had been preceded. Namely, was investigated whether the student was improved in reading and writing words with double and triple complexes (ccv / cccv) and ligatures consonants and vowels. Additionally, the questionnaires were distributed to the teachers of the school, so they evaluated the results of the teaching intervention. In this way, were verified the findings of the experiment. Furthermore, with supplementing of the questionnaires were explored the views of teachers on the effectiveness of the educational material that they choose to incorporate into the educational process and the connection of this material to integration. The findings of the study showed that the Targeted, Individual, Structured, Integrated Programme of Special Education may contribute to conquest teaching objectives from the student.

Key words: cognitive, emotional and social difficulties, mental retardation, TISIPoSE, language skills, integration.

Astratto

La tesi corrente è un caso di studio di uno studente che studia presso nella scuola Speciale Istruzione e formazione professionale regione del Peloponneso con difficoltà cognitive, emotive e sociali complessi, che si riflettono in ritardo mentale ambientale. Lo scopo del presente studio è quello di evidenziare i risultati della adattamento di materiali didattici per l'insegnamento delle competenze linguistiche di questo studente, come parte della formazione di studi post-laurea in Educazione Speciale presso l'Università del Peloponneso. La metodologia è stata seguita è misto ed è costituito da dati quantitativi e qualitativi. Inizialmente, osservazione partecipante ha descritto questo studente e si è concentrato sulle sue caratteristiche specifiche, le competenze, ma anche i punti deboli di lui. Poi, secondo l'osservazione, sono stati specificati gli obiettivi didattici, è stato progettato l'intervento curriculum per lo studente e poi è stato implementato, al fine di raggiungere gli obiettivi didattici che sono stati fissati dal ricercatore - insegnante. Quindi, l'esperimento, è stato somministrato alla pupilla dal docente - ricercatore e cercato di valutare i risultati dell'intervento insegnamento che era stato preceduto. Vale a dire, è stato valutato se lo studente è stato migliorato in lettura e scrittura le parole con complessi doppie e triple (CCV / CCCV) e legature consonanti e vocali. Inoltre, i questionari sono stati distribuiti agli insegnanti della scuola, in modo da valutare i risultati dell'intervento didattico. In questo modo, sono stati verificati i risultati dell'esperimento. Inoltre, con l'integrazione dei questionari sono stati esplorati i punti di vista degli insegnanti sulla efficacia del materiale didattico che scelgono di incorporare nel processo educativo e la connessione di questo materiale per l'integrazione. I risultati dell'indagine hanno mostrato che il Targeted, Individual, Strutturato, Integrato Programma di Educazione Speciale può contribuire a conquistare obiettivi didattici da parte dello studente.

Parole chiave: difficoltà cognitive, emotive e sociali, ritardo mentale, TISIPdES, competenze linguistiche, l'integrazione.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Astratto.....	5
Πίνακας περιεχομένων	6
Κατάλογος πινάκων	9
Κατάλογος γραφημάτων	11
Κατάλογος σχημάτων	12
Κατάλογος συντομογραφιών	13
1. Εισαγωγή.....	14
2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	22
2.1. Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες (ΓΝΩ. ΣΥ. ΚΟΙ)	22
2.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός	22
2.1.2. Γνωστικές Δυσκολίες.....	24
2.1.3. Συναισθηματικές Δυσκολίες.....	25
2.1.4. Κοινωνικές Δυσκολίες	26
2.2. Νοητική Καθυστέρηση	27
2.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός	28
2.2.2. Ταξινόμηση.....	30
2.2.3. Αίτια νοητικής καθυστέρησης	32
2.2.4. Γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.....	35
2.3. Διδασκαλία σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση	36
2.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός	36
2.4. Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση	40
2.4.1. Επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος.....	40
2.4.2. Τομείς προτεραιοτήτων του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.	41
2.5. Διδακτική Μεθοδολογία	42
2.5.1. Γενικές αρχές διδακτικής μεθοδολογίας.....	42

2.5.2. Βασικές αρχές για την εκπαίδευση των παιδιών με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.....	43
2.5.3. Διδασκαλία.....	44
2.6. Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση.....	45
2.6.1. Στρατηγικές διδασκαλίας.....	45
2.6.2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	45
3. Μεθοδολογία.....	49
3.1. Ερευνητικό πεδίο - Συμμετέχοντες.....	49
3.2. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....	51
3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	52
3.3.1. Παρατήρηση.....	52
3.3.2. Παρέμβαση.....	56
3.3.3. Πείραμα.....	66
3.3.4. Ερωτηματολόγιο.....	69
3.4. Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων.....	70
4. Αποτελέσματα έρευνας.....	72
4.1. Αποσαφήνιση της κατάστασης.....	72
4.2. Πρώτη ερευνητική υπόθεση.....	72
4.3. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση.....	75
4.4. Τρίτη ερευνητική υπόθεση.....	77
4.4.1. Αρχική Παρατήρηση.....	77
4.4.2. Παρέμβαση.....	88
1 ^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος.....	88
4.4.3. Ενδιάμεση Παρατήρηση.....	93
4.4.4. Παρέμβαση – 2 ^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος.....	94
4.4.5. Παρέμβαση – 3 ^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος.....	98
4.4.6. Τελική Παρατήρηση.....	100
4.4.7. Πείραμα.....	102
4.4.8. Ερωτηματολόγιο.....	105
5. Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	107
5.1. Συζήτηση.....	107
5. 2. Συμπεράσματα.....	111

5.3. Μελλοντικές προτάσεις.....	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	123
Παράρτημα Α.....	123
Παράρτημα Β.....	134
Παράρτημα Γ	139

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των Ερωτήσεων που αφορούν στην 1 ^η Ερευνητική Υπόθεση (n=15).....	74
Πίνακας 2. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των Ερωτήσεων που αφορούν στη 2 ^η Ερευνητική Υπόθεση (n=15).....	76
Πίνακας 3. ΕΔΑ_30/10/2013.....	78
Πίνακας 4. ΕΔΑ_06/11/2013.....	78
Πίνακας 5. ΕΔΑ_13/11/2013.....	79
Πίνακας 6. ΕΔΑ_20/11/2013.....	79
Πίνακας 7. ΕΔΑ_27/11/2013.....	79
Πίνακας 8. ΕΔΑ_04/12/2013.....	80
Πίνακας 9. ΕΔΑ_04/12/2013.....	80
Πίνακας 10. ΕΔΑ_18/12/2013.....	80
Πίνακας 11. ΕΔΑ_15/01/2014.....	88
Πίνακας 12. ΕΔΑ_23/01/2014.....	89
Πίνακας 13. ΕΔΑ_31/01/2014.....	89
Πίνακας 14. ΕΔΑ_07/02/2014.....	90
Πίνακας 15. ΕΔΑ_14/02/2014.....	90
Πίνακας 16. ΕΔΑ_21/02/2014.....	91
Πίνακας 17. ΕΔΑ_25/02/2014.....	91
Πίνακας 18. ΕΔΑ_28/02/2014.....	94
Πίνακας 19. ΕΔΑ_05/03/2014.....	95
Πίνακας 20. ΕΔΑ_10/03/2014.....	95
Πίνακας 21. ΕΔΑ_14/03/2014.....	96
Πίνακας 22. ΕΔΑ_17/03/2014.....	97
Πίνακας 23. ΕΔΑ_18/03/2014.....	97
Πίνακας 24. ΕΔΑ_21/03/2014.....	98
Πίνακας 25. ΕΔΑ_26/03/2014.....	99
Πίνακας 26. ΕΔΑ_28/03/2014.....	100
Πίνακας 27. ΕΔΑ_31/03/2014.....	102
Πίνακας 28. ΕΔΑ_02/04/2014.....	103
Πίνακας 29. ΕΔΑ_07/04/2014.....	103

Πίνακας 30. ΕΔΑ_09/04/2014.....	104
Πίνακας 31. ΕΔΑ_10/04/2014.....	104
Πίνακας 32. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των Ερωτήσεων που αφορούν στην 3 ^η Ερευνητική Υπόθεση (n=15).....	106

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 1 έως 5.....	74
Γράφημα 2. Αποτύπωση υποερωτήματος της πέμπτης ερώτησης.....	75
Γράφημα 3. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 6 έως 9.....	77
Γράφημα 4. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 10 έως 15.....	106

Κατάλογος σχημάτων

- Σχήμα 1.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....84
- Σχήμα 2.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....85
- Σχήμα 3.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....86
- Σχήμα 4.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....87

Κατάλογος συντομογραφιών

ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ [Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες]

ΛΕΒΔ [Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων]

ΠΑΠΕΑΕ [Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης]

ΣΑΔΕΠΕΑΕ [Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης]

ΠΙ [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο]

ΑΠΣ [Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών]

ΔΕΠΠΣ [Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών]

ΣΣΦ – ΣΣΣΦ [Σύμφωνο – Σύμφωνο - Φωνήεν] - [Σύμφωνο – Σύμφωνο – Σύμφωνο - Φωνήεν]

ΕΕΕΕΚ [Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης]

ΕΔΑ [Εντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης]

ΠΗΠΑ [Παρουσιολόγιο Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης]

Μ [Μέση Τιμή]

ΤΑ [Τυπική Απόκλιση]

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας είχε ως στόχο τη μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενώ πολύ μικρό μέρος των ερευνών έχει εμπλέξει τους ίδιους τους μαθητές στο πεδίο έρευνας. Μια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει τη λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά, με στόχο την εύρεση προσεγγίσεων που θα βελτιώσουν το άτομο ή την ομάδα. Στην ειδική αγωγή, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται πολύ συχνά οι μελέτες περίπτωσης για την εξέταση των αναγκών που έχει το κάθε παιδί. Μια μελέτη περίπτωσης θεωρείται ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά ερευνητική μέθοδος κι αυτό γιατί ο ερευνητής δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη μέθοδο με αυστηρά όρια δράσης, αντιθέτως καθοδηγείται από την ανάγκη που υπάρχει κάθε φορά και κινείται αναλόγως. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι μέθοδοι είναι επιτρεπτές και καμιά δεν μπορεί να αποκλειστεί, καθώς το κριτήριο που καθορίζει τις μεθόδους είναι η βελτίωση ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών κάθε φορά κι επομένως οι ανάγκες διαφέρουν σε κάθε μελέτη περίπτωσης. Εφόσον λοιπόν διαφέρουν οι ανάγκες, διαφέρουν και οι μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σύμφωνα με τις Δραστηριότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009), ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμαση και στην απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας, αλλά η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμασης. Επηρεάζεται καθοριστικά κι από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων. Η μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στη διαδικασία προετοιμασίας του ατόμου, ώστε να είναι έτοιμο να αποκτήσει δεξιότητες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και των διαθεματικών ενιαίων πλαισίων των προγραμμάτων. Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι η ετοιμότητα των παιδιών για μάθηση, καθορίζει και τη μετέπειτα εξέλιξη τους μαθησιακά, εκπαιδευτικά αλλά και κοινωνικά. Οι βασικές σχολικές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση και η παραγωγή λόγου, συνδέονται με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που καλύπτουν αναπτυξιακές ελλείψεις στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Οι περιοχές αυτές, καλύπτουν ορισμένες επιμέρους ενότητες, οι οποίες

περιλαμβάνονται στο βιβλίο Μαθησιακής Ετοιμότητας, που αποτελεί το βασικό εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Είναι μείζονος σημασίας το σχολείο και ειδικότερα τα προγράμματα ένταξης που παρέχονται στα συμβατικά σχολεία ή τις Αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να κατανοούν την έννοια της ετοιμότητας και τη σημασία που έχει για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών γίνεται μέσω της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης με τις Λίστες Ελέγχου των Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μια για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας. Η καταγραφή στις ΛΕΒΔ προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση των μαθητών, οι ανάγκες των οποίων είναι διαφορετικές (Δροσινού, 2014α). Πάντως, η διδακτική εργασία, ως επι το πλείστον, επικεντρώνεται στην αναπαραγωγή έντυπων φωτοτυπιών από βιβλία, που διδάσκονται μέσα στην τάξη φοίτησης, κυρίως στη γλώσσα και τα μαθηματικά, οι οποίες συμπληρώνονται από τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αγνοούν την ύπαρξη του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Προεδρικό Διάταγμα 301/1996) και δεν γίνεται λόγος για τη χρήση των βιβλίων Ειδικής Αγωγής και των βιβλιοτετραδίων της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δροσινού, 2006).

Επιπλέον, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών για τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) (ΥπΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004), επιλέγεται η διαθεματικότητα ως μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει πως οι παρεχόμενες γνώσεις συνδέονται με τις «έννοιες» των πραγμάτων και των καταστάσεων. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην αναγωγή της γνώσης στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών και δεν χρησιμοποιούν εξειδικευμένο λόγο. Αυτή η διαδικασία φαίνεται πως διευκολύνει τη μάθηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που εν γένει δυσκολεύονται στην επικοινωνία, στην κατανόηση και την έκφραση της σκέψης και των συναισθημάτων τους. Η διαθεματικότητα, συνιστά μια μέθοδο που συμβάλλει ουσιαστικά στην ενιαία σύλληψη του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης υποστηρίζεται κι από τον Χρηστάκη (2011), ο οποίος θεωρεί πως η έμφαση στη γενίκευση, όσον αφορά στην παρεχόμενη γνώση στους μαθητές, οδηγεί τους τελευταίους στη σύλληψη του όλου μετά από τη συστηματική διδασκαλία ορισμένων περιπτώσεων.

Μπορεί τα τελευταία χρόνια να έχει δοθεί έμφαση στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ισονομία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, αλλά και να καταστεί δυνατή η αποδοχή της διαφορετικότητας, ωστόσο, η εφαρμογή της ένταξης δεν κατάφερε να εξασφαλίσει την ουσιαστική συμμετοχή όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά λειτούργησε αποσπασματικά. Οι μαθητές, δηλαδή, με ήπιες δυσκολίες μάθησης επωφελήθηκαν περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές που είχαν σοβαρές δυσκολίες μάθησης και συναισθηματικές διαταραχές (Γενά, 1997).

Σύμφωνα με μια έρευνα της Ζωνίου –Σιδέρη και Βλάχου, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία είναι μια ενδιαφέρουσα προοπτική, η οποία θα περιορίζει τις μορφές περιθωριοποίησης και τον στιγματισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα όμως, πιστεύουν πως η εκπαίδευση που παρέχεται σ' αυτούς τους μαθητές στα ειδικά σχολεία πρέπει να υπάρχει, καθώς συμβάλλει στην παροχή ενός προστατευτικού «καταφυγίου» για τα παιδιά με αναπηρία και καλύπτει μια σειρά από ελλείψεις των γενικών σχολείων. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν την αρκετά συγκεκριμένη ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της «ένταξης» και την απειρία τους σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Αυτή την άποψη επιβεβαιώνει η έρευνα του Glazzard (2011), ο οποίος επισημαίνει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει κατασκευάσει μια αντίληψη για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία είναι προβληματική, καθώς αναμένουν από τους μαθητές να κατακτήσουν ποικίλους στόχους, χωρίς να τους προσφέρουν την υποστήριξη που θα έπρεπε. Θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προβληματιστούν σχετικά με τις προσωπικές τους αξίες για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αναπτύξουν μια κοινή αντίληψη σχετικά με το τι συνιστά η ενταξιακή εκπαίδευση.

Η έρευνα του Ryan (2009), απέδειξε πως η πλειοψηφία ορισμένων εκπαιδευτικών στο Οντάριο, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ένταξης, απάντησαν ότι θεωρούν τη ένταξη μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από πολλές μεταβλητές, όπως είναι ο χρόνος, οι πόροι, οι εγκαταστάσεις, η κατάρτιση του προσωπικού και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται.

Πάντως στη διαδικασία της ένταξης, εμφανίζονται συνεχώς καινούρια προβλήματα, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να δούμε την ένταξη ως μια

τελειωτική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β). Πρόκειται για μια περίπλοκη και αμφισβητούμενη θεώρηση, ενώ οι πρακτικές της είναι πολλές και διαφορετικές, γι' αυτό πρέπει να λάβει υπόψη της θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα (Geoff, 2004). Η ένταξη ερμηνεύεται ως μια διαδικασία αλληλοαποδοχής εντασσομένων και ενταγμένων. Η μονόπλευρη προσαρμογή δεν ανταποκρίνεται στους στόχους της ένταξης. Επιπλέον, η ένταξη μεμονωμένων ατόμων λειτουργεί ως άλλοθι εις βάρος νέων απομονώσεων και με αυτόν τον τρόπο η ένταξη λειτουργεί διαχωριστικά και αντιφατικά. Τέλος, μόνο εάν η ένταξη κατανοηθεί ως μια κοινωνική και κοινωνικοπολιτική υπόθεση και τροποποιηθεί το κοινωνικό σύστημα και οι κοινωνικοί φορείς, θα υπάρξουν ευκαιρίες για πραγματική ένταξη (Δροσινού, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β). Σύμφωνα με τη Δροσινού (2004), η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας της ισότητας στην εκπαίδευση, καθώς εάν γνώμονας ήταν πράγματι η ισότητα για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στον τομέα της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν θα σημειώνονταν συνεχώς αποκλεισμοί παιδιών με συνοπτικές διαδικασίες από τις γενικές τάξεις των σχολικών μονάδων. Καθώς, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το κλειδί για τη συμμετοχή αυτών των ατόμων στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο ταχύτερος δρόμος για την κοινωνία της γνώσης και οφείλει να καταπολεμά κάθε μορφή διάκρισης.

Στην ελληνική βιβλιογραφία συχνά θεωρούνται ταυτόσημες οι έννοιες της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης».

Σύμφωνα με την (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α):

«ένταξη σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους», ενώ ενσωμάτωση σημαίνει «η συνένωση σε ένα σώμα» (σ. 161).

Πάντως, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αναπήρων σε διεθνές επίπεδο, «ένταξη σημαίνει ο συνεχής αγώνας για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων, δηλαδή η ένταξη δεν χρησιμοποιείται ως σκοπός, αλλά ως μέσο/διαδικασία» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α, σ. 168-169).

Για να επιτευχθεί η ένταξη, πρέπει να πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Από τις βασικότερες είναι η εγγύτητα των σχολικών εγκαταστάσεων στον τόπο κατοικίας των μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών εγκαταστάσεων, οι διαθέσιμες υπηρεσίες και θεραπείες που παρέχονται στους μαθητές με αναπηρία, οι συνθήκες του περιβάλλοντος του σχολείου (επίπεδο

προσωπικού, παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, δυνατότητες χώρου κ.α.), οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται και φυσικά η επέκταση της σχολικής ένταξης σε κοινωνική ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β). Μόνο τότε, θα αυξηθεί σταδιακά ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι θα εντάσσονται στο γενικό σχολείο και θα συνεκπαιδούνται με τα παιδιά της ηλικίας τους (Χρηστάκης, 2006; Dessemontet, Bless, & Morin, 2012).

Σύμφωνα με την Vlachou (2004), για να επιτευχθεί η ένταξη, κάθε ανάλυση και συζήτηση που πραγματοποιείται σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης, αντί να αναζητώνται τρόποι δημιουργίας σχολείων ικανών να προωθούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, κρίνεται σκόπιμο να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους τα υπάρχοντα σχολεία γενικής εκπαίδευσης αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές, καθώς και να γίνουν προτάσεις με στόχο τη βελτίωση αυτής της κατάστασης. Τέλος, οι πολιτικές πρακτικές σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, είναι αναγκαίο να είναι συστηματικές και να συνδέονται άρρηκτα με το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη χώρα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Walker et al. (2011), η αλληλεπίδραση του ατόμου με διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό ή το εκπαιδευτικό – σχολικό περιβάλλον, μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει σημαντικά την αυτοδιάθεση των μαθητών, την προσπάθεια αυτοκαθορισμού τους, καθώς και να διευκολύνει την ένταξή τους στην κοινωνία.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 ΦΕΚ 208, 1996, η αποτελεσματική εφαρμογή του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) προϋποθέτει την τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει αρχικά την εκτίμηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Στη συνέχεια καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και σχεδιάζονται τα διδακτικά προγράμματα. Η δόμηση των διδακτικών προγραμμάτων επιτυγχάνεται με τη χρήση σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων. Τέλος, αξιολογείται και καταγράφεται η πρόοδος των μαθητών και επανατροφοδοτούνται τα διδακτικά προγράμματα.

Έρευνα των Sheriff και Boon (2014) έδειξε πως μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση μπορούν να ωφεληθούν από ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων. Το

συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε μέσω υπολογιστή, με τη χρήση γραφικών οργανωτών, προς διευκόλυνση των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Fredrick, Davis, Alberto, και Waugh (2013), η πλέον διαδεδομένη διδακτική μέθοδος διδασκαλίας του γλωσσικού λεξιλογίου στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση είναι η «λέξη – θέαμα». Δηλαδή, ο μαθητής βλέπει πολλές φορές μια συγκεκριμένη λέξη και αυτή η διαδικασία είναι επαναλαμβανόμενη, με αποτέλεσμα η λέξη να εντυπώνεται στη μνήμη του. Το πρόβλημα όμως είναι πως με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δεν καλλιεργούν στρατηγικές εκμάθησης αδιάτακτων λέξεων. Αυτό τους περιορίζει από τη γενίκευση της γνώσης. Αυτό επισημαίνουν οι Fredrick et al. (2013) στην έρευνά τους και υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να βασίζεται στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Έτσι, στην έρευνά τους εφάρμοσαν τη στρατηγική «λέξη – ανάλυση», σύμφωνα με την οποία κάθε λέξη που διδασκόταν στους μαθητές αναλυόταν σε φωνήματα. Πράγματι, οι μαθητές κατάφεραν να διαβάσουν ορισμένες αδιάτακτες λέξεις, λόγω των δεξιοτήτων γενίκευσης που ανέπτυξαν από τη διδασκαλία των φωνημάτων.

Την ίδια άποψη διατυπώνουν οι Roberts, Leko, και Wilkerson (2013), οι οποίοι θεωρούν πως η διδασκαλία «από τα μάτια», μέσω της στρατηγικής «λέξη – θέαμα», δεν είναι ολοκληρωμένη στρατηγικής εκμάθησης λεξιλογίου, καθώς δεν αποτελεί υψηλή μορφή ποιότητας της αναγνωστικής διδασκαλίας. Η μελέτη τους, που αφορά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποδεικνύει πως οι περισσότερες μελέτες μέχρι σήμερα, έχουν βασιστεί στη διδασκαλία μέσω της επανάληψης λέξεων («λέξη – θέαμα»), για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Λιγότερες, έχουν χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες ή βιβλία του εμπορίου. Καμία όμως δεν έχει επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας και επίγνωσης των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα προστάζει, σύμφωνα με τους ερευνητές, την εξεύρεση καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίοι θα στοχεύουν στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτευχθεί η γενίκευση της γνώσης και οι μαθητές θα μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα την ανάγνωση και κατανόηση των λέξεων.

Η μελέτη των Channell, Loveall, και Connors (2013) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα. Η φτωχή αναγνώριση λέξεων από την πλευρά των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, πιθανότατα οφείλεται στην κακή φωνολογική αποκωδικοποίηση, εξαιτίας της ανεπαρκούς φωνολογικής επίγνωσης και φτωχής φωνολογικής μνήμης.

Προτείνουν, ορισμένους τρόπους προώθησης της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών μέσω διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίοι φαίνεται ότι βελτιώνουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αλλά και την γραφή λέξεων. Κάποιοι από αυτούς είναι η κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές και ο εντοπισμός των συλλαβών μέσα στη λέξη.

Ένα τροποποιημένο σύστημα, λιγότερο παρεμβατικό, χρησιμοποίησαν οι Browder, Hudson, και Wood (2013), οι οποίοι επιδίωξαν οι μαθητές γυμνασίου με μέτρια νοητική καθυστέρηση να κατανοήσουν μικρά κείμενα διαμορφωμένα στις ικανότητές τους. Αφού διάβαζαν τις λέξεις του κειμένου αντιστοίχιζαν την καθεμία με τον ορισμό αυτής και ύστερα απαντούσαν σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που τους δόθηκε. Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές έδωσαν ικανοποιητικές απαντήσεις σχετικά με το νόημα του κειμένου.

Η έρευνα της Casserly (2011), απέδειξε πως η χρήση διαφοροποιημένων προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών, μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, να διευκολύνουν την επικοινωνία με αυτούς και να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους.

Τέλος, η έρευνα των Gardino και Fullerton (2010), επεσήμανε πως η κατάκτηση μαθησιακών στόχων από τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση και η αίσθηση της επιτυχίας γενικότερα, ενισχύει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και ελέγχει τη διάσπαση προσοχής τους.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, που αφορά μια μελέτη περίπτωσης, είναι η ανάδειξη των αποτελεσμάτων από την προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων (διδακτική παρέμβαση) σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που φοιτά σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στην περιφέρεια της Πελοποννήσου.

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης αφορά στο γεγονός πως οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος μαθητής αποτυπώνονται σε μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Πολλές φορές, μαθητές, όπως ο εν λόγω μαθητής επιβαρύνονται εφ' όρου ζωής με μια διάγνωση που τους περιγράφει ως νοητικά καθυστερημένους και τους «καταδικάζει» να φοιτούν στα ειδικά σχολεία, ενώ άλλες φορές φοιτούν σε αυτά ακόμη και χωρίς τη διάγνωση (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Όπως θα γίνει φανερό όμως, μέσα από τις βιβλιογραφικές αναφορές, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλών

κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, είναι σύνηθες να διαβιούν μέσα σε άκρως αποθαρρυντικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα κατάλληλα ερεθίσματα για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους σε νοητικό, ψυχολογικό και ηθικοπνευματικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα είναι αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλό νοητικό δυναμικό, γιατί δεν τους δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να το αναπτύξουν και να το αξιοποιήσουν. Η οικογενειακή προδιάθεση, λοιπόν, συνδέεται αρκετές φορές με την ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση. Φυσικά, τέτοιες περιπτώσεις είναι δύσκολο να διαγνωστούν, εφόσον τα όρια προσδιορισμού αυτών των διαγνώσεων είναι ασαφή (Maris, Barbato, Trott, & Montano, 2013).

Αυτή η μελέτη λοιπόν, θίγει το ευαίσθητο θέμα της περιβαλλοντικής καθυστέρησης και επιδιώκει να εξετάσει εάν υπάρχει τρόπος με τον οποίο αυτοί οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως περιβαλλοντικά νοητικά καθυστερημένοι, θα μπορούσαν να επωφεληθούν μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Επομένως προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

α) Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΕΕΚ, διερευνάται η προέλευση, το είδος και η αξιολόγηση της καταλληλότητας του υλικού. Συγκεκριμένα, διερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΕΕΚ στην περιφέρεια Πελοποννήσου χρησιμοποιούν τα βιβλία Μαθησιακής Ετοιμότητας που προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), καθώς κι αν επιλέγουν τη διαθεματικότητα που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως μεθοδολογική προσέγγιση για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

β) Σχετικά, με τους στόχους της ένταξης, διερευνάται εάν η σχέση του εκπαιδευτικού υλικού και της φοίτησης του μαθητή στο ΕΕΕΕΚ υποστηρίζει την ενταξιακή διαδικασία στην κοινωνία.

γ) Σχετικά με τη δόμηση του στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), διερευνάται κατά πόσο το ίδιο μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον μαθητή που φοιτά στο ΕΕΕΕΚ με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.

2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

2.1. Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες (ΓΝΩ. ΣΥ. ΚΟΙ)

2.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιγράφονται και τα άτομα με σύνθετες ΓΝΩστικές, ΣΥναισθηματικές και ΚΟΙνωνικές δυσκολίες (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ) λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας (Νόμος 3699, Ειδική Αγωγή, 2008). Σύμφωνα με τη νομοθεσία, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν και οι μαθητές που προχωρούν σε παραβατικές συμπεριφορές για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Όπως αναφέρει το SEBDA (2006), τα άτομα με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δεν εμφανίζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά. Θα ήταν γενίκευση και υπεραπλούστευση εάν παραθέταμε έναν ορισμό με αυστηρά όρια. Πρόκειται για έναν όρο που είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια, καθώς περιλαμβάνει παιδιά και νέους οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία και αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτά τα άτομα εκδηλώνουν συμπεριφορές, οι οποίες προκαλούν τους εκπαιδευτικούς ή τους δημιουργούν αμηχανία, καθώς βρίσκονται στα όρια των φυσιολογικών αντιδράσεων, χωρίς όμως να είναι απόλυτα φυσιολογικές. Εκδηλώνονται σε διάφορες μορφές και διάφορους βαθμούς σοβαρότητας και επικινδυνότητας. Οι μαθητές αυτοί, σε προσωπικό επίπεδο μπορεί να εκδηλώνουν συμπεριφορές κατάθλιψης, άγχους, χαμηλής αυτοεκτίμησης, αυτοτραυματισμών, σχολικής φοβίας και όχι μόνο. Σε λεκτικό επίπεδο, μπορεί να σιωπούν και να μην εκδηλώνουν αυτό που νιώθουν, αλλά μπορεί και να εκτοξεύουν απειλές στους γύρω τους. Στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να αδυνατούν να συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, να μην τηρούν τους σχολικούς κανόνες, να εκδηλώνουν βίαιη και επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τις δεξιότητες εργασίας αυτών των μαθητών,

μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμία ή απροθυμία να εργαστούν χωρίς επίβλεψη και αδυναμία συγκέντρωσης για ολοκλήρωση μιας εργασίας ή για ακολουθία οδηγιών.

Οι αιτίες μπορεί να είναι από μία μέχρι και περισσότερες και να σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Έρευνες αποδεικνύουν πως οι παραπάνω δυσκολίες και συμπεριφορές ποικίλλουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη σωματική υγεία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιεί το άτομο. Είναι πιθανό, αυτές οι δυσκολίες να είναι πιο συχνές στα αστικά κέντρα και να εμφανίζονται σε οικογένειες κοινωνικά στερημένες. Έχει αποδειχθεί πως τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ οι έφηβοι φαίνεται να παρουσιάζουν πιο έντονες αυτές τις δυσκολίες, σε σχέση με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αξίζει να σημειωθεί πως μαθητές είτε με αναπτυξιακές δυσκολίες, είτε με καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη, είτε με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δευτερογενώς ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες. Πιο έντονες συναισθηματικές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν παιδιά οικογενειών, οι οποίες μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, διαζυγίου ή οικονομικής φύσεως προβλήματα. Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν γίνει δέκτες γονικής παραμέλησης, αδιαφορίας και ψυχρότητας ή ενδοοικογενειακής βίας είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες (SEBDA, 2006).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι για τα άτομα με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δεν υπάρχει διάγνωση, καθώς δεν πρόκειται για άτομα με αισθητηριακά ή κινητικά προβλήματα, ούτε για άτομα με αποκλίσεις στην περιοχή των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών ή των νοητικών ικανοτήτων. Ακόμη κι οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν είναι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά προκύπτουν από εξωγενείς παράγοντες. Βέβαια η διάγνωση θα βοηθούσε σε κάποιες περιπτώσεις στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για τη διαχείριση της κατάστασης (The Education of Children and Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties as a Special Educational Need, 2008).

Εκτός από τις βιολογικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες αυτών των ατόμων, οι οποίες πρέπει να καλύπτονται κατά κύριο λόγο από την οικογένεια και τις περισσότερες φορές αυτό δεν συμβαίνει, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τις οποίες πρέπει να προωθεί και να αναλαμβάνει το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εντάσσεται το άτομο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν και να υποστηρίζουν την ενεργή ένταξη αυτών των μαθητών στην ομάδα (Sanchez, 2009). Πιο συγκεκριμένα, ο Farrell (2006) αναφέρει πως οι

μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες μπορούν να επωφεληθούν από το σχολείο ως κοινότητα γενικότερα, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θέτουν σαφή όρια σε συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν προβλήματα σε μαθητές της τάξης και δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι όμως σημαντικό να θεωρούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέλη της μαθητικής ομάδας και να τους παρέχουν ευκαιρίες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, μέσω εναλλακτικών μορφών μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τη μουσική, το θέατρο και την τέχνη γενικότερα. Επιπλέον, η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, καθώς η κατάκτησή τους διευκολύνει την κοινωνική ένταξη. Τέλος, είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να εξασφαλίζουν στους μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό για τους τελευταίους και να καλλιεργούν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους ίδιους.

Η πρόκληση λοιπόν για τους εκπαιδευτικούς είναι να εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, χωρίς όμως η ίδια να αποδεικνύεται αναποτελεσματική για τους υπόλοιπους μαθητές. Έρευνες όμως αποδεικνύουν πως αυτό δεν είναι εφικτό τις περισσότερες φορές, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι «ευάλωτοι» μαθητές αδυνατούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και γι' αυτό δεν μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι πιστεύουν πως κάθε σχολείο διαμορφώνει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και υποστήριξης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση όσον αφορά τις ενταξιακές προσεγγίσεις (Goodman, 2010).

Το αποτέλεσμα είναι αρκετοί μαθητές με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες να φοιτούν στα ειδικά σχολεία και όχι στις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, αν και θα μπορούσαν να υποστηριχθούν στις τελευταίες. Η ανάπτυξη μιας προσέγγισης της έννοιας της ένταξης χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να αυξήσει την ικανότητα των γενικών σχολείων να συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες (Farrell, 2006).

2.1.2. Γνωστικές Δυσκολίες

Οι γνωστικές δυσκολίες των μαθητών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες, όσον αφορά την περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων οφείλονται στην αδυναμία εκμάθησης, από

την πλευρά τους, του λεξιλογίου που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και συνεπώς στη δυσκολία έκφρασης που αντιμετωπίζουν. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτήν την περιοχή συνδέονται περισσότερο με την παροχή υποβαθμισμένων ευκαιριών εκμάθησης αυτών των δεξιοτήτων και λιγότερο με συγκεκριμένες και διάχυτες γλωσσικές δυσκολίες και διαταραχές του λόγου. Οι γλωσσικές δεξιότητες καθορίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, γι' αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προωθούν την καλλιέργειά τους, ώστε να ενεργοποιείται η συμμετοχή αυτών των μαθητών στη σχολική ζωή (Clegg, 2014).

2.1.3. Συναισθηματικές Δυσκολίες

Ορισμένες συμπεριφορές των μαθητών με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες που οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές είναι η αγένεια, η προσοχή που επιζητούν, η έλλειψη ενοχής και ενσυναίσθησης, η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα και η έλλειψη αυτοελέγχου. Φυσικά, όταν αναφερόμαστε σε συναισθηματικές δυσκολίες δεν πρέπει να περιοριζόμαστε σε συμπεριφορές όπως οι παραπάνω, καθώς υπάρχουν και μαθητές, οι οποίοι δεν εμφανίζουν προκλητικές συμπεριφορές, αντιθέτως εσωτερικεύουν αυτό που νιώθουν, προσεγγίζονται δύσκολα, τους χαρακτηρίζει μια ηρεμία, η οποία δεν ταιριάζει στην ηλικία τους και γενικότερα το αυτοσυναίσθημά τους είναι χαμηλό (Squires, 2012).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001), ο συναισθηματικός κόσμος αυτών των μαθητών βάλλεται καθημερινά από εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό, το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (οικοσυστημική θεωρία). Η καλλιέργεια του αυτοσυναίσθηματος είναι σημαντική, καθώς μέσω αυτού οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν αξία και ότι είναι αποδεκτοί. Επίσης, αναπτύσσουν καλές κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό λοιπόν το χαμηλό αυτοσυναίσθημα δημιουργεί αυτόματα και κοινωνικές δυσκολίες.

Οι Adelman και Taylor, (1998) και Χατζηχρήστου, (2004), (όπως αναφέρουν οι Ξανθάκου, Παπαηλιού, & Χατζηχρήστου, 2006), σημειώνουν πως η στήριξη των ατόμων στη σχολική και εφηβική ηλικία, η πρόληψη και η παρέμβαση για την προστασία της ψυχικής τους υγείας είναι ιδιαίτερα αναγκαίες, καθώς η ψυχική υγεία των μαθητών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την μετέπειτα εξέλιξή τους. Η

ανάγκη για πρόληψη και αντιμετώπιση των ψυχολογικών, συναισθηματικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών στον χώρο του σχολείου συνδέεται με τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής τους προσαρμογής. Η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στον χώρο του σχολείου στοχεύει στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών, στην ανάπτυξη των κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων τους, στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως επίσης και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών.

Φυσικά κι οι εκπαιδευτικοί, είναι απαραίτητο να συμβάλλουν σε αυτήν την προσπάθεια. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται οι μαθητές είναι καθοριστικός για το αυτοσυναίσθημά τους. Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλοι για ένα τέτοιο έργο. Κατ' αρχήν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν άνετα να μιλήσουν για συναισθήματα. Δεν νιώθουν όλοι άνετα κάνοντας κάτι τέτοιο κι άλλοι ούτε καν το διανοούνται. Η συναισθηματική παιδεία λοιπόν, συνεπάγεται μια μεγαλύτερη υποχρέωση των σχολείων, γιατί αυτά θα αναπληρώσουν το κενό το οποίο δημιουργούν οι οικογένειες που αποτυγχάνουν να προσφέρουν κοινωνική παιδεία στα παιδιά τους (Goleman, 1997).

Ο ρόλος της οικογένειας ως ουσιαστικού παράγοντα στη διαμόρφωση της συναισθηματικής ζωής και της σχολικής επιτυχίας του παιδιού είναι αναγνωρισμένος από το σύνολο των ειδικών στον χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχικής υγείας. Παρ' όλα αυτά, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων είναι ελλιπής όσον αφορά στους τρόπους, τις μεθόδους και τις τεχνικές που στόχο έχουν την εργασία και τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών. Η συνέπεια αυτού είναι η απουσία ενός βασικού εννοιολογικού πλαισίου, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι να μην κατανοούν το σύστημα «οικογένεια» και να μην αντιλαμβάνονται τις κοινωνιοδυναμικές και ψυχοδυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του οικογενειακού συστήματος. Επομένως, είναι αναμενόμενο να μην μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματική βοήθεια και λύσεις στα υφιστάμενα προβλήματα (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

2.1.4. Κοινωνικές Δυσκολίες

Μεγάλης σημασίας για την επιβίωση και ανάπτυξη του ατόμου είναι η ικανότητά του να προσαρμόζεται με ευχέρεια στους όρους του εξωτερικού κόσμου που το περιβάλλει. Το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα της προσωπικότητάς του βασίζεται

κυρίως στην πείρα που αποκομίζει το άτομο ερχόμενο σε επαφή με το φυσικό και το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Αυτές οι δύο οντολογικές διαστάσεις του περιβάλλοντός του, αδιάσπαστα συνδεδεμένες μεταξύ τους, επιδρούν αποφασιστικά επάνω του και συντελούν στη διαμόρφωση της όλης ψυχοφυσικής ιδιοσυστασίας του, ως ατόμου και ως μέλους διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Η οικογένεια, το πρωταρχικό και θεμελιώδες κύτταρο της κοινωνικής ζωής και η ευρύτερη κοινωνία συγκροτούν το κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το άτομο επέχει θέση πομπού και δέκτη ποικίλων μηνυμάτων συγχρόνως. Από τις εμπειρίες που θα αποκτήσει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η μεταγενέστερη κοινωνική συμπεριφορά και η εν γένει στάση του απέναντι στο κοινωνικό σύνολο (Κρουσταλάκης, 2006).

Σύμφωνα με τον Herbert (1996), οι μαθητές, των οποίων ο συναισθηματικός κόσμος έχει διαταραχθεί, επειδή υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ των μελών της οικογένειας, λόγω καβγάδων ή απουσίας στοργικών σχέσεων, έχουν αναπτύξει ελάχιστα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Δηλαδή μαθητές, οι οποίοι διαβιούν σε ένα περιβάλλον στερητικό που χαρακτηρίζεται από ασυνεπείς μεθόδους διαπαιδαγώγησης, έχουν κοινωνικοποιηθεί ελάχιστα. Η ολοκληρωτική αποτυχία της κοινωνικοποίησης είναι δυνατό να δημιουργήσει πολίτες απροσάρμοστους στην κοινωνία. Φυσικά, όταν το άτομο αδυνατεί να ακολουθήσει τους κοινωνικούς κανόνες, τελικά δεν μπορεί να ακολουθήσει και τους ηθικούς κανόνες.

2.2. Νοητική Καθυστέρηση

Η νοητική καθυστέρηση, μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από νοητική ανεπάρκεια, χρονολογείται από τα πρώτα χρόνια της ιστορίας του ανθρώπου. Οι πρώτες περιγραφές των νοητικά καθυστερημένων ατόμων, καθώς κι ο ορισμός του προβλήματος δεν άφηναν πολλά περιθώρια για διαφωνίες και διαμάχες μεταξύ των ειδικών. Όσο περισσότερο όμως διερευνάτο η φύση της νοημοσύνης, τόσο μεγαλύτερα προβλήματα παρουσίαζε η γενική αποδοχή του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης. Οι δυσκολίες καθιέρωσης ενός γενικού ορισμού για τη νοημοσύνη αντανακλούν την πολυπλοκότητα του καθορισμού της έννοιας της νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995). Είναι ουσιαστικά αδύνατον να κατανοήσει κανείς τις νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες χωρίς μια εκτίμηση της νοημοσύνης και του τι σημαίνει ο όρος αυτός σε συνάρτηση με τη νοητική ή τη

χρονολογική ηλικία. Επίσης, σημαντική για την κατανόηση των νοητικών και αναπτυξιακών διαταραχών είναι η δυνατότητα διάκρισης μεταξύ καθυστερήσεων στην ανάπτυξη και δια βίου ελλειμμάτων στη μάθηση και τη σκέψη (Wilmshurst, 2011).

2.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ένας πρώτος δόκιμος ορισμός της νοητικής καθυστέρησης δόθηκε από τον Βρετανό γιατρό A. F. Tredgold το 1937. Αυτός ορίζει τη νοητική καθυστέρηση ως «μια κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης τέτοιου βαθμού και είδους, ώστε να μην μπορεί το άτομο να προσαρμοστεί στο συνηθισμένο περιβάλλον του και να ζει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο, προστασία και βοήθεια των συνανθρώπων του.» Κυρίως αυτός ο ορισμός ασχολείται με τον βαθμό προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του, ενώ λείπουν από αυτόν ιατρικοί όροι και έννοιες (όπως αναφέρεται στον Σταύρου, 2002, σ. 15).

Λίγο αργότερα, ένας άλλος ορισμός, πληρέστερος από τον προηγούμενο, διατυπώθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Edgard Doll, ειδικό σε θέματα νοητικής καθυστέρησης και κοινωνικής προσαρμογής. Συγκεκριμένα υποστηρίζει: «το άτομο με νοητική ανεπάρκεια χαρακτηρίζεται από πτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμοστικότητας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, η γνωστική του εξέλιξη βρίσκεται κάτω του φυσιολογικού επιπέδου, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται χρονικά από τη γέννηση ή πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία, οφείλεται σε οργανικά αίτια και παραμένει ανίατη» (Σταύρου, 2002, σ. 16).

Διαφορετικοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως γιατρούς, βιολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους κι άλλους. Έχουμε έτσι ορισμούς ιατρικής φύσης, ψυχολογικής, κοινωνικής κ.λ.π., εφόσον ο κάθε ειδικός προσεγγίζει τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, σε ορισμένες πλευρές και διαστάσεις του προβλήματος. Ο ορισμός όμως που έγινε δεκτός από τους περισσότερους ειδικούς είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης το 1983. Σύμφωνα μ' αυτόν, ο όρος νοητική καθυστέρηση αναφέρεται «στη γενική νοητική λειτουργία που είναι κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης»

(Grossman, 1983 sel. 11). Ο παραπάνω ορισμός δεν γίνεται εύκολα κατανοητός εάν δεν εξηγηθούν οι τρεις βασικοί του όροι.

Όσον αφορά τη *νοητική λειτουργία* κάτω από τον μέσο όρο σημαίνει ότι η βαθμολογία που επιτυγχάνει ένα άτομο σ' ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι μικρότερη απ' αυτή που αποκτά το 96% με 97% των ατόμων της ίδιας ηλικίας. Σχετικά με τον όρο *προσαρμοστική συμπεριφορά*, αυτός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα σύμφωνα με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα όπου ανήκει. Τέλος, η *περίοδος της ανάπτυξης* κατά την οποία μπορεί να εκδηλωθεί η νοητική καθυστέρηση θεωρείται πως αρχίζει τη στιγμή της γέννησης και τελειώνει στην ηλικία των 16 ή 18 χρόνων. Ένα σημαντικό στοιχείο του ορισμού που διατύπωσε ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστέρησης σε σύγκριση με παλαιότερους ορισμούς, είναι η αισιοδοξία που εμπνέει όσον αφορά στην εξέλιξη του νοητικά καθυστερημένου σε κάποιες περιπτώσεις. Δηλαδή, το παιδί που χαρακτηρίζεται ως νοητικά καθυστερημένο εξαιτίας μιας σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικής αποστέρησης στα πρώτα χρόνια της ζωής του, μπορεί με την άμβλυνση των συναισθηματικών του διαταραχών να βελτιωθεί, σε σημείο που να μην θεωρείται νοητικά καθυστερημένο (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995).

Το 2000, η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association) στην έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές (DSM-IV) παρουσιάζει τρία βασικά κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Σύμφωνα με αυτά ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί ως νοητικά καθυστερημένο όταν: «παρουσιάζει νοητική λειτουργικότητα κάτω του φυσιολογικού (Κριτήριο Α) με μειωμένη ικανότητα προσαρμογής σε δύο τουλάχιστον από τους ακόλουθους τομείς: επικοινωνία, αυτο-εξυπηρέτηση, ζωή στο σπίτι, διαπροσωπικές σχέσεις, χρήση πόρων από την κοινότητα, αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, αναψυχή, υγεία και ασφάλεια (Κριτήριο Β). Τα παραπάνω πρέπει να εκδηλωθούν πριν την ηλικία των 18 ετών (Κριτήριο Γ).» (American Psychiatry Association, 2000, σ. 41).

Το 2002, ο Αμερικανικός Σύλλογος Νοητικής Καθυστέρησης αναγνώρισε εννέα τομείς στους οποίους θα πρέπει να εκτιμηθεί η αναγκαία υποστήριξη και περιλαμβάνουν «την ανθρώπινη ανάπτυξη, τη δια βίου μάθηση, τη ζωή στο σπίτι, τη ζωή στην κοινότητα, την απάσχοληση, την υγεία, την ασφαλής συμπεριφορά, τα

θέματα κοινωνικής υποστήριξης και προστασίας διακιωμάτων» (Wilmshurst, 2011, σ. 524).

Σήμερα, ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) ορίζει τη νοητική καθυστέρηση ως «σημαντικά κάτω του μέσου γενική νοητική λειτουργικότητα, που συνυπάρχει με ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά, εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης και επηρεάζει αρνητικά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις του παιδιού» (Wilmshurst, 2011, σ. 525).

2.2.2. Ταξινόμηση

Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στον βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης έχουν προσεγγίσει το πρόβλημα από την πλευρά της σοβαρότητας της μειονεξίας, της αιτιολογίας και της εικόνας των συμπτωμάτων ή του συνδρόμου. Για πολλά χρόνια, η κατηγοριοποίηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση βασίστηκε στο νοομετρικό έλεγχο που περιλαμβάνει τη χορήγηση ενός ή περισσότερων σταθμισμένων τεστ από ειδικά εκπαιδευμένους ψυχολόγους (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995).

Ταξινόμηση βάσει κοινωνικών κριτηρίων

Η ταξινόμηση που προτάθηκε από τον Grossman (1983) κι έχει υιοθετηθεί από την APA έως και την έκδοση του DSM-V (2013) κατέταξε τη νοητική καθυστέρηση σε τέσσερα επίπεδα νοητικής ανεπάρκειας:

Όρος	Δείκτης Νοημοσύνης	Κώδικας του DSM-IV
Ελαφρά νοητική καθυστέρηση	50-55 μέχρι 70	317.0
Μέτρια νοητική καθυστέρηση	35-40 μέχρι 50-55	318.0
Σοβαρή (βαριά) νοητική καθυστέρηση	20-25 μέχρι 35-40	318.1
Βαθειά νοητική καθυστέρηση	Κάτω από 20 ή 25	318.2
Άτυπη		319.0

Η κατηγορία της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης περιλαμβάνει άτομα που έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, να

προσαρμοστούν κοινωνικά μέσα στην κοινότητα και να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα, το οποίο θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικώς τον εαυτό τους. (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995). Τα όρια μεταξύ αυτών και των μέσων νοητικών καθυστερήσεων είναι ασαφή και είναι οπωσδήποτε οι πιο πολυάριθμες. Τα παιδιά αυτά, που συχνά προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και ζουν σε κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα, αργούν να αναπτυχθούν νοητικά. Δεν υπάρχει, κατά κανόνα, καμιά οργανική βλάβη. Αντίθετα, οι ψυχοκοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες είναι καθοριστικοί. Το μέλλον αυτών των παιδιών είναι αβέβαιο και εξαρτάται από την ποιότητα των προσαρμοσμένων στην κατάσταση τους παιδαγωγικών δομών (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Τα άτομα με *μέτρια νοητική καθυστέρηση* επιδέχονται μια ειδική εκπαίδευση και μπορούν να κατακτήσουν μια μερική αυτονομία. Μπορούν σε ορισμένες περιπτώσεις να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ως ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ένα πόστο εργασίας, όμως εξαιτίας της ελλιπούς κοινωνικής τους συνείδησης, τα άτομα αυτά χρειάζονται συνεχή παρακολούθηση και καθοδήγηση (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Τα άτομα με *βαριά νοητική καθυστέρηση* δεν είναι ούτε αποτελεσματικά, ούτε αυτόνομα. Χρησιμοποιούν ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο σε συγκεκριμένες συναλλαγές και για να εκφράσουν τις ανάγκες και επιθυμίες τους. Η καθυστέρησή τους είναι σοβαρή και τα εμποδίζει να κατακτήσουν σχολικές γνώσεις. Μπορούν ωστόσο, να ασκηθούν σε συνήθειες στοιχειώδους υγιεινής (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Τα άτομα με *βαθειά νοητική καθυστέρηση* αποκαλούνται συχνά εγκεφαλοπαθή κι έχουν ανάγκη μια συνεχή φροντίδα με τη μορφή του «τρίτου προσώπου». Μιλούν ελάχιστα ή καθόλου και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν. Δεν επιδέχονται καμιά εκπαίδευση, δεν φτάνουν ποτέ στην κατάσταση της αυτονομίας και κατά κανόνα έχουν κι άλλες δυσπλασίες ή αναπηρίες. Οι οπτικοακουστικές τους οδοί μπορεί να είναι φυσιολογικές, αλλά η νοητική καθυστέρηση είναι τέτοια που το παιδί δεν μπορεί να τις χρησιμοποιήσει (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Ταξινόμηση βάσει εκπαιδευτικών κριτηρίων

Η ταξινόμηση αυτή προτάθηκε κυρίως από τον καθηγητή S.A Kirk και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες νοητικά καθυστερημένων παιδιών: τους ιδιώτες, τους ασκήσιμους, τους εκπαιδεύσιμους και τους βραδυμαθείς. *Οι βραδυμαθείς* είναι η

κατηγορία που περιλαμβάνει άτομα με φυσιολογική εμφάνιση, αλλά με νοημοσύνη που βρίσκεται στα όρια του φυσιολογικού. Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ μπορούν να επωφεληθούν από τροποποιήσεις του σχολικού προγράμματος. Οι *εκπαιδεύσιμοι* κατατάσσονται στο ανώτερο επίπεδο της νοητικής ανεπάρκειας. Έχουν τη δυνατότητα να αυτοεξυπηρετούνται, να φοιτούν σε σχολείο και να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες. Οι *ασκήσιμοι*, οι οποίοι εμφανίζουν περιορισμένη νοητική ανάπτυξη μπορούν να επικοινωνούν και να αυτοεξυπηρετούνται, αλλά οι αντιληπτικές και μνημονικές τους ικανότητες βρίσκονται σε χαμηλότατο επίπεδο. Χρειάζονται εποπτεία και κοινωνική υποστήριξη. Οι *ιδιώτες* βρίσκονται στο κατώτερο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης. Πρόκειται για άτομα πλήρως εξαρτημένα με σημαντικές ανεπάρκειες, τα οποία δεν μπορούν να επωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφή αγωγής ή άσκησης. Χρειάζονται διαρκή ιατρική και φαρμακευτική αγωγή και θεραπεία. Η πλειονότητα των ιδιωτών περιθάλπεται σε ιδρύματα και άσυλα για όλη τους τη ζωή (Κρασανάκης, 1997).

2.2.3. Αίτια νοητικής καθυστέρησης

Μέσω των επεξεργασμένων αντιλήψεων για την «νοητική καθυστέρηση», γίνεται προσπάθεια πρόσβασης σε αυτό που από μια μάλλον φαινομενολογικά προσανατολισμένη σκοπιά αποκαλείται, κάπως αβασάνιστα, «φύση» της νοητικής καθυστέρησης. Πρόκειται για θεωρητικά συστήματα, με χαρακτήρα υποθέσεων, τα οποία μπορούν να στηριχθούν ή και να καταρριφθούν με τη βοήθεια κατάλληλων εμπειρικών ερευνών. Πάντως, η λειτουργία της εκάστοτε θεωρίας μπορεί να διαφέρει αρκετά, ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης (Anstotz, 1987).

Ο Zigler και οι συνεργάτες του (όπως αναφέρει ο Anstotz, 1987), το 1982, διέκριναν δύο είδη νοητικής καθυστέρησης: «της οργανικής» και της «πολιτιστικής-οικογενειακής». Μάλιστα στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσεται περίπου το 75% όλων των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Η προσέγγιση του Zigler χαρακτηρίζεται ως «αναπτυξιοθεωρητική» και αντιπαρατίθεται σε έναν τύπο θεωριών που στη βιβλιογραφία είναι γνωστές ως «θεωρίες της διαφοράς» ή «θεωρίες του μειονεκτήματος». Η κύρια διαφορά μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων βρίσκεται στη διαφορετική στάθμιση των εξωτερικών ή αντίστοιχα των εσωτερικών παραγόντων. Ενώ λοιπόν οι «θεωρίες της διαφοράς» στηρίζονται περισσότερο στη συμβολή

εγγενών παραγόντων, η «αναπτυξιακή» θεωρία του Zigler τονίζει περισσότερο την επίδραση των εξωτερικών παραγόντων, αυτών που λόγω χάρη μπορούν να εντοπιστούν στο πλαίσιο των θεσμών ή του κοινωνικού περιβάλλοντος γενικότερα. Δηλαδή, στην πρώτη περίπτωση, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τις συνέπειες της οποίας προσπαθεί κανείς να κατανοήσει. Αντίθετα, στην δεύτερη περίπτωση, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή, τα αίτια της οποίας επιδιώκει κανείς να ανιχνεύσει (Anstotz, 1987).

Έρευνες των Maris et al. (2013) και Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua, και Saxena (2011), απέδειξαν πως όταν σε μια οικογένεια υπάρχουν δύο ή περισσότερα μέλη με νοητική καθυστέρηση, τότε η τελευταία ορίζεται ως συγγενής νοητική καθυστέρηση. Η νοητική καθυστέρηση, η οποία χαρακτηρίζεται ως συγγενής, μπορεί να διακριθεί σε δύο επιμέρους κατηγορίες: την πολυπαραγοντική νοητική καθυστέρηση, δίχως οργανικά αίτια και τη νοητική καθυστέρηση με οργανική αιτιολογία.

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται συνήθως σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) *τα γενετικά/οργανικά* και β) *τα περιβαλλοντικά*.

Σύμφωνα με έρευνα του Hodapp (2005), οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου καλλιεργούνται και αναπτύσσονται τόσο από κληρονομικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει πως η νοητική καθυστέρηση φαίνεται να μην προκαλείται σε μεγαλύτερο ποσοστό από γενετικά αίτια, αλλά κι από περιβαλλοντικά.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1980), τα *γενετικά αίτια* είναι παρόντα κατά τη στιγμή της σύλληψης και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται κι εκείνα που ανάγονται σε κληρονομικούς παράγοντες. Οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων¹ και ανωμαλίες του μεταβολισμού.

Τα *περιβαλλοντικά αίτια* οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες κατά την περίοδο της κύησης, του τοκετού, αλλά και της ατομικής ζωής από τη βρεφική ηλικία έως την ολοκλήρωση της ωρίμασης του ατόμου. Κατά τον χρόνο της κύησης οι μολυσματικές ασθένειες (παρωτίτιδα, ιλαρά, ερυθρά, γρίπη) πρέπει να θεραπεύονται έγκαιρα, καθώς είναι δυνατό να προκαλέσουν νοητική καθυστέρηση και όχι μόνο, στο έμβρυο. Η λήψη επικίνδυνων φαρμακευτικών παρασκευασμάτων από την έγκυο, καθώς και η

¹ Είναι τα ινώδη σωματίδια που αποτελούν τον πυρήνα κάθε κυττάρου. Ο αριθμός και το είδος των χρωμοσωμάτων προκαλούν νοητική καθυστέρηση (Παρασκευόπουλος, 1980, σ. 45).

υποβολή της σε ακτινοβολίες είναι επικίνδυνες για το έμβρυο. Είναι αναγκαίο, κάθε έμβρυο να εξετάζεται αμέσως μετά τον τοκετό για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και επιπλοκών που προκύπτουν. Κατά την παιδική ηλικία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την πνευματική εξέλιξη του ατόμου είναι διάφορες ασθένειες, επικίνδυνα τραύματα, κακή διατροφή, δηλητηριάσεις, ελαττωματικά αισθητήρια όργανα, ενδοκρινικές ανωμαλίες και φυσικά το ακατάλληλο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Έρευνες έχουν δείξει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των νοητικών καθυστερήσεων οφείλεται στις δυσμενείς επιδράσεις του περιβάλλοντος «νοητική καθυστέρηση οικογενειακού-περιβαλλοντικού τύπου» (Παρασκευόπουλος, 1980).

Σύμφωνα με τους Γκαλλάν και Γκαλλάν (1997), ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν καθυστέρηση στον νοητικό τομέα, που δεν οφείλεται σε ανεπάρκεια ή βλάβη των νοητικών μηχανισμών. Το νοητικό δυναμικό τους είναι ακέραιο, αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί. Για να εκτυλιχθεί αρμονικά η νοητική ανάπτυξη ενός παιδιού πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ο κοινωνικός, οικογενειακός και εκπαιδευτικός περίγυρος πρέπει να παρέχει στο παιδί τα απαραίτητα υλικά και πνευματικά ερεθίσματα για την ανάπτυξή του. Αν λοιπόν το παιδί ζει σε μια οικογένεια με πολύ χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, αν η οικογένεια συνδυάζει υλική, πολιτιστική, συναισθηματική φτώχεια, και ορισμένες φορές νοητική καθυστέρηση των γονέων, αν η οικογένεια ζει σαν πρωτόγονη αγέλη, το παιδί δεν παίρνει τα απαραίτητες πληροφορίες, ούτε τα ερεθίσματα. Η κατάσταση επιδεινώνεται με την περιστασιακή σχολική φοίτηση αυτών των παιδιών. Αυτά τα παιδιά δεν έχουν δημιουργήσει ισορροπημένες σχέσεις με τα «σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους», δεν έχουν κίνητρα και δεν αισθάνονται την ανάγκη να τα καταφέρουν σε τίποτα. Ζουν μέσα στην αδιαφορία και στην απόρριψη και οι προσπάθειές τους δεν επιβραβεύονται. Σταδιακά, πείθονται για την ανικανότητά τους, γίνονται παθητικά, αδιάφορα και ορισμένες φορές καταθλιπτικά. Η σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη είναι εμφανής κυρίως στις ελαφρές και μέσες νοητικές καθυστερήσεις. Έχει μεγάλη σημασία να εντοπίζονται από πολύ νωρίς αυτά τα «καθυστερημένα παιδιά», διότι μόνο τότε θα μπορέσουν να κερδίσουν τον χαμένο χρόνο και να υπεραναπληρώσουν την νοητική καθυστέρησή τους με την κατάλληλη αντισταθμιστική εκπαίδευση. Αν αντίθετα, τα παραμελήσουμε, η καθυστέρησή τους μπορεί να παγιωθεί και να γίνει μη αναστρέψιμη (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

2.2.4. Γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση

Το πιο πιθανό φανερό χαρακτηριστικό της νοητικής καθυστέρησης είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει ότι η ανάπτυξη των νοητικών καθυστερημένων παιδιών ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια μ' εκείνη των φυσιολογικών παιδιών, με τη διαφορά ότι ο ρυθμός ανάπτυξής τους είναι βραδύτερος. Το αποτέλεσμα είναι να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην φτάνουν τελικά τα ανώτατα πνευματικά στάδια.

Τα μαθησιακά προβλήματα των καθυστερημένων παιδιών οφείλονται στη δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995).

Σύμφωνα με το πολυδομικό μοντέλο της μνήμης, οι ισχυροποιημένες πληροφορίες που φτάνουν από το περιβάλλον οδηγούνται στο πρώτο μέρος του μνημονικού συστήματος, στη *βραχύχρονη μνήμη*. Εδώ γίνεται η πρώτη επεξεργασία της πληροφορίας με τη χρήση της στρατηγικής της εσωτερικής επανάληψης, ώστε να ισχυροποιηθεί το ερέθισμα και να επιμηκυνθεί ο χρόνος παραμονής του στη βραχύχρονη μνήμη. Στη συνέχεια, τα ερεθίσματα-πληροφορίες κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται σε σημασιολογικά (νοητικά) σχήματα στη *μακρόχρονη μνήμη*. Εδώ γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Για την οργάνωση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη χρησιμοποιούνται οργανωτικές στρατηγικές. Σύμφωνα με τους Sousa (2001) και Swanson (1994), το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού είναι η *εργαζόμενη μνήμη*, που αντιπροσωπεύει την ικανότητα κάποιου να κρατά ενεργή μια πληροφορία την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σ' αυτή νέες πληροφορίες (Αντωνίου, 2011-2012). Σύμφωνα με τον Westling (όπως αναφέρει η Αντωνίου & Λουάρη, 2007), οι μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και συναντούν δυσκολίες στη συστηματοποίησή τους. Αδυνατούν να κάνουν μεταβίβαση των διδαχθέντων στρατηγικών σε νέες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η γενίκευση στην επίλυση προβλημάτων. Οι Agran, Sinclair, Alper, Cavin, και Wehmeyer (2005) υποστηρίζουν πως η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται στις ελλείψεις που παρουσιάζουν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, καθώς φαίνεται ότι αδυνατούν να εφαρμόσουν στρατηγικές κατά τη νέα μαθησιακή διαδικασία, ενώ τις έχουν διδαχθεί (Αντωνίου & Λουάρη, 2007).

Τέλος, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, λόγω των ελλείψεών τους στο γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Η έκταση και ο βαθμός των γλωσσικών προβλημάτων εξαρτάται από τον βαθμό της νοητικής καθυστέρησης (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995).

Η αναφορά σε γνωστικές δυσκολίες θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή, καθώς όλοι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Σε αντίθετη περίπτωση, διαιωνίζουμε το *ελλειμματικό μοντέλο διδασκαλίας*, που αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την προώθηση της διαδικασίας της ένταξης, καθώς αυτό το μοντέλο βασίζεται στις αδυναμίες και ελλείψεις των μαθητών και όχι στις δυνατότητές τους. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται ο διαχωρισμός των μαθητών σε «φυσιολογικούς» και «μη φυσιολογικούς» και προωθείται ο αποκλεισμός τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2011).

2.3. Διδασκαλία σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση

2.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Διδακτική

Ο όρος «Διδακτική» περιγράφει την επιστήμη του «διδάσκειν» και του «μανθάνειν», η οποία σύμφωνα με τον Sander, (1986) συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές της μάθησης και κάθε είδους διδασκαλία, σε όλα τα επίπεδα, ανεξάρτητα των ιδιομορφιών και του διδακτικού περιεχομένου. Πρόκειται για τον επιστημονικό κλάδο που επικεντρώνεται στα περιεχόμενα της διδασκαλίας. Μελετά τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι διαδικασίες μάθησης να αξιολογηθούν και να κατευθυνθούν, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι μάθησης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η Διδακτική ασχολείται με το περιεχόμενο, τις μεθόδους του μαθήματος, με τους σκοπούς και τα μέσα. Αντικείμενό της θεωρείται η διδασκαλία και η μάθηση στα πλαίσια του οργανωμένου σχολικού συστήματος (Σούλης, 2007).

Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), «αναλυτικό πρόγραμμα» είναι το πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε τύπο σχολείου και σε κάθε επίπεδο ή τάξη

και βαθμίδα εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει αυτά που θα διδαχθούν ολόκληρο το διδακτικό έτος ή στη διάρκεια ενός εξαμήνου ή σε ακόμη λιγότερο χρόνο, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών και την ανάγκη των αλλαγών που πρέπει να γίνονται κατά διαστήματα. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας γενικός οδηγός που συμβουλευεται ο εκπαιδευτικός για να οργανώνει τη διδακτική του εργασία. Έχει εγκαταλειφθεί πλέον ο παραδοσιακός τρόπος σύνταξης του αναλυτικού προγράμματος. Πλέον χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος «curriculum». Το πρόγραμμα του curriculum σημαίνει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους και μπορούν να ελεγχθούν.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) ορίζει ως σκοπό: «την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στον βαθμό που οι δυνατότητές τους το επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους». (Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 ΦΕΚ 208, 1996).

Οι περιοχές με τις οποίες σχετίζονται οι ειδικότεροι σκοποί του ΠΑΠΕΑ είναι η Μαθησιακή Ετοιμότητα, οι Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, οι Κοινωνικές Δεξιότητες, οι Δημιουργικές Δεξιότητες και οι Δεξιότητες Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας. Σε κάθε περιοχή αναφέρονται συγκεκριμένες ενότητες, σύμφωνα με τις οποίες ορίζονται οι διδακτικοί στόχοι για κάθε μαθητή. Τέλος, οι δραστηριότητες επιλέγονται σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους και αποτελούν τα εργαλεία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν όλα όσα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. (Χρηστάκης, 2011).

Σκοποί και στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στο ΕΕΕΕΚ

Στα ΕΕΕΕΚ φοιτούν μαθητές από 14 έως 22 ετών, οι οποίοι είναι απόφοιτοι ειδικού ή γενικού δημοτικού σχολείου. Η φοίτησή τους διαρκεί από πέντε έως οκτώ έτη, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τα ΕΕΕΕΚ υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα στα ΕΕΕΕΚ είναι όσο το δυνατόν πιο *εύκαμπτο* και *ανοικτό* σε τροποποιήσεις, οι οποίες κάθε

φορά υπαγορεύονται από τα νέα επιστημονικά δεδομένα, τη σύγχρονη πραγματικότητα, τις ιδιαίτερες ικανότητες καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Διαπνέεται από τη θεμελιώδη αρχή της *εξατομικευμένης διδασκαλίας*. Για την εφαρμογή αυτής χρησιμοποιούνται, εκτός από τη διαρκή αξιολόγηση των αδυναμιών και δυνατοτήτων του μαθητή, μέσω της παρατήρησης, και ο ατομικός του φάκελος, που βρίσκεται στο σχολείο. Το Α.Π. για τα ΕΕΕΕΚ ακολουθεί τους γενικούς και ειδικούς στόχους του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΕΕΕΕΚ διέπεται από μια διαθεματική προσέγγιση, που αφορά όλους τους τομείς και τις πτυχές της ζωής του μαθητή. Τα ΕΕΕΕΚ συνιστούν σχολικές μονάδες που έχουν ως στόχο την προσφορά ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα βοηθήσει τους μαθητές τους να εξελιχθούν και να σταθούν αυτοδύναμοι στην κοινωνία, ως ενεργοί πολίτες του μέλλοντος, διεκδικώντας δυναμικά μια θέση στην όλο και πιο απαιτητική σύγχρονη αγορά εργασίας. Παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις προσαρμοσμένες ποσοτικά και ποιοτικά στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των φοιτούντων μαθητών μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής, της Πληροφορικής, της Μουσικής και της Γυμναστικής. Εστιάζει στην εκμάθηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι εξειδικεύσεις διαφέρουν από το ένα ΕΕΕΕΚ στο άλλο και είναι συνήθως οι παρακάτω: Χειροτεχνίας, Ξυλουργικής, Υδραυλικής, Κηπουρικής, Ραπτικής, Κεραμικής, Ζωικής Παραγωγής, Κηροπλαστικής, Γουναρικής, Ξυλογλυπτικής, Ζαχαροπλαστικής - Αρτοποιίας, Καθαρισμού Κτιρίων, Βιολογικών Καλλιεργειών, Τουριστικών Επαγγελμάτων, Αυτόνομης Διαβίωσης. Οι μαθητές των ΕΕΕΕΚ στη χώρα μας, διδάσκονται στα εργαστήρια, από τους τεχνολόγους εκπαιδευτικούς, τις θεωρητικές γνώσεις, αλλά και τις τεχνικές δεξιότητες που αφορούν το επάγγελμα, στο οποίο έχουν επιλέξει να εκπαιδευτούν. Ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με τον τεχνικό εξοπλισμό του εργαστηρίου τους και εκπαιδεύονται στη χρήση υλικών και εργαλείων. Επιπλέον, ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού λειτουργεί ήδη στα ΕΕΕΕΚ μέσω Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, μιας και τα άτομα με αναπηρίες βρίσκονται σε αρκετά μειονεκτική θέση από την πλευρά της συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίνεσθαι και πολύ περισσότερο στην παραγωγική διαδικασία. Άλλωστε, η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες, με στόχο την ένταξή τους στον εργασιακό χώρο, είναι μια τάση που αναπτύσσεται διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέγεται για την

εκπαιδευτική διαδικασία στα ΕΕΕΕΚ είναι τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αναφέρονται εκτενώς στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών και χρησιμοποιούν λιγότερο αφαιρετικό και εξειδικευμένο λόγο, γεγονός που διευκολύνει τη μάθηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, την κατανόηση και την έκφραση του λόγου. Ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους μαθητές, οργανώνει θεματικά πεδία και καθορίζει διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, που έχουν άμεση αναφορά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Ο κυριότερος στόχος για τα ΕΕΕΕΚ, θα μπορούσε ίσως να είναι η *αυτονομία* των μαθητών (ΥπεΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2007) και Δροσινού (2008), τα ΕΕΕΕΚ, ως ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης, σκοπεύουν στην ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων με προσανατολισμό την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση με προσαρμογές και διαφοροποιήσεις που αξιοποιούν τις άμεσες βιωματικές εμπειρίες ζωής, οι περισσότερες εκτός του σχολείου, και τις εφαρμογές της τεχνολογίας. Επίσης, αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη δημιουργικότητα σε θέματα γενικής παιδείας και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία προσφέροντας εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες που διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη και επικοινωνία της ενήλικης ζωής.

Εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα μπορεί να έχει ως κεντρικό πυρήνα μια ενότητα και γύρω από αυτή να ορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων. Το περιεχόμενό του περιορίζεται στις εξής στήλες: Ημέρες, Διδακτικοί στόχοι, Δραστηριότητες (Χρηστάκης, 2011).

Διδακτικό πρόγραμμα με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου (task analysis)

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), διδακτικό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για τη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής εργασίας. Δηλαδή είναι το πρόγραμμα της διδακτικής διαδικασίας, ένας οδηγός που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή διεκπεραίωση της καθημερινής διδακτικής εργασίας στην τάξη.

Σύμφωνα με τη Γενά, (2007), «η ανάλυση έργου (*task analysis*) ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι διαδοχικές αντιδράσεις, οι οποίες απαρτίζουν μια

αλυσίδα αντιδράσεων, εντοπίζονται, περιγράφονται διεξοδικά και ορίζεται η σειρά με την οποία θα πρέπει να εκτελούνται. Οπότε, η ανάλυση έργου αποσκοπεί στην κατάτμηση μιας σύνθετης αντίδρασης σε μικρότερα βήματα ή μονάδες συμπεριφοράς, προκειμένου να καθίσταται εφικτή ή ευκολότερη η διδασκαλία τους» (σ. 377). Το διδακτικό πρόγραμμα, με τη μέθοδο «task analysis», περιλαμβάνει τον διδακτικό στόχο, τα μέσα, τα υλικά διδασκαλίας και τα κριτήρια επιτυχίας, με τα οποία ελέγχεται η πρόοδος του μαθητή. Ολόκληρο το πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται σε έναν διδακτικό στόχο, ο οποίος έχει τεθεί από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ύστερα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και από άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση σύμφωνα με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), τις γραμμές μαθησιακής ετοιμότητας, γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και οτιδήποτε μπορεί να συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εικόνα που παρουσιάζει ο μαθητής σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο διδακτικός στόχος, πρέπει να είναι διατυπωμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να ορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια αυτό που επιδιώκεται να κατακτήσει το παιδί. Για να επιτευχθεί ο ίδιος, πρέπει να αναλυθεί σε μικρά διαδοχικά βήματα (ή υποστόχους). Τα βήματα αυτά δεν τίθενται τυχαία από τον εκπαιδευτικό, αλλά σε συνάρτηση με τους σκοπούς του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Δροσινού, 2014β; Χρηστάκης, 2011).

2.4. Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση

2.4.1. Επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος

Το αναλυτικό πρόγραμμα που αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση στοχεύει στην κατάκτηση ικανού αριθμού γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων που θα μπορούν εύκολα να μεταβιβάζονται και να εφαρμόζονται στη καθημερινότητα από αυτά τα παιδιά. Επίσης, στόχος είναι η κατάκτηση της γλώσσας και των αριθμών, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατακτηθούν από αυτά τα παιδιά η αυτόνομη διαβίωση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, ώστε να καταφέρνουν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Τέλος, η βαθμιαία κοινωνικοποίηση των ατόμων που υστερούν νοητικά θεωρείται πολύ σημαντικός

στόχος του αναλυτικού προγράμματος, εφόσον έτσι μπορούν να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με πρόσωπα του επικοινωνιακού τους περίγυρου (Σούλης, 2007).

2.4.2. Τομείς προτεραιοτήτων του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.

Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004α), οι τομείς προτεραιοτήτων του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση είναι οι εξής:

Κοινωνική ολοκλήρωση: Είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση τόσο στις ενδοσχολικές δραστηριότητες, όσο και στις εξωσχολικές, με ταυτόχρονη εμπλοκή κι αλληλεπίδραση γονέων, εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων μελών της κοινωνίας.

Κοινωνικότητα: Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με νοητική καθυστέρηση σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες με ταυτόχρονες παρεμβάσεις, όταν κρίνεται σκόπιμο από το προσωπικό του σχολείου, στις κοινωνικές δεξιότητές του, αποτελούν την εγγύηση για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Συνεργασία: Η συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας είναι θεμελιώδης αρχή του Α.Π. για τα ΕΕΕΕΚ. Οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και να αντιμετωπίζουν συνεργατικά τα κοινά προβλήματα. Η συνεργασία βοηθά τους μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση να ανταποκρίνονται στην ανάγκη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να ακολουθούν πρότυπα συμπεριφοράς σε ασφαλές και καθοδηγούμενο περιβάλλον και να αναπτύσσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσα σε μια ποικιλία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Συναισθηματική οργάνωση: Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και οι ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιεργούν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και της αξιοπρέπειας.

Βασικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες: Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης και αντίληψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας, συμβάλλουν στη διαχείριση της καθημερινής ζωής τους.

Δημιουργική έκφραση: Το Α.Π. πρέπει να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αλλά και μέσα στην ίδια τους τη ζωή.

Εξοικείωση με την τεχνολογία και τους υπολογιστές: Η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να βελτιώνει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες επιτυχίας των στοχευμένων διδακτικών προγραμμάτων και να διευκολύνει την επικοινωνία και την μάθηση των μαθητών με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Προ-επαγγελματική εκπαίδευση: Η προ-επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ώστε να αναπτύσσει την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους.

2.5. Διδακτική Μεθοδολογία

2.5.1. Γενικές αρχές διδακτικής μεθοδολογίας

Οι σημαντικότερες από τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδακτική πράξη σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2005) κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: α) σ' αυτές που αφορούν στην ψυχολογική ενίσχυση του μαθητή και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και β) σ' εκείνες που σχετίζονται, ειδικότερα, με την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Αρχές σχετικές με την ενίσχυση των μαθητών και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη:

- I. Αγάπη και θετική αντιμετώπιση των μαθητών
- II. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και καλλιέργεια της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών.
- III. Κριτική προσέγγιση της γνώσης στα πλαίσια της διαθεματικότητας και εφαρμογή στη διδακτική πράξη διερευνητικών μορφών διδασκαλίας.

Αρχές σχετικές με την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας:

- I. Προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών.
- II. Λογική δομή και ολότητα στην προσφερόμενη γνώση.
- III. Ενεργής συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και αξιοποίηση των εμπειριών τους.
- IV. Σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα.
- V. Διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα στη διδακτική διαδικασία.

- VI. Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδακτική διαδικασία.
- VII. Αξιολόγηση της διδακτικής πράξης (για τον εκπαιδευτικό).
- VIII. Αξιολόγηση της διδαχθείσης ύλης (για τους μαθητές).
- IX. Δημιουργία βιωματικών καταστάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- X. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές.
- XI. Δίκαιη, αντικειμενική και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών.
- XII. Προβολή ορθών κοινωνικών προτύπων για την ομαλή ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο.

2.5.2. Βασικές αρχές για την εκπαίδευση των παιδιών με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση

Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» περιλαμβάνει ποικιλία περιπτώσεων, όπως έγινε φανερό, με αποτέλεσμα να αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία θα πρέπει να εξατομικεύεται κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Τα εποπτικά μέσα θεωρούνται απαραίτητα στη διδακτική πράξη για να ενισχύεται η μάθηση με όλες τις αισθήσεις. Επιπλέον, πρέπει να επιδιώκεται η άμεση επαφή με τα πραγματικά αντικείμενα και φαινόμενα. Κάθε τι νέο πρέπει να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν λιγότερα άγνωστα στοιχεία και να επιδιώκεται η συνεχής επανάληψη της νέας γνώσης. Μια άλλη σημαντική αρχή είναι πως η σχολική εργασία πρέπει να αποτελεί μια ολότητα και να είναι συγκεντρωτική, ενώ η σχολική ζωή να χαρακτηρίζεται από αυστηρή οργάνωση. Επίσης, οι μαθητές είναι αναγκαίο να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις της σχολικής εργασίας και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής και να κατανοούν πως οι σχολικές γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινότητά τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να βοηθούν τους μαθητές να υπερνικήσουν το συναίσθημα της αποτυχίας, της ανασφάλειας και του άγχους που έχουν βιώσει στις γενικές τάξεις και έχουν απορριφθεί από αυτές (Παρασκευόπουλος, 1980).

Ειδικότερα, οι σημαντικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης των παιδιών με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006) είναι οι εξής:

- I. Η ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- II. Η ανάπτυξη προσωπικής επάρκειας.
- III. Η ανάπτυξη γλωσσικής επάρκειας.

- IV. Η κατάκτηση βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων.
- V. Η ανάπτυξη λογικών και κοινωνικών αξιών, ώστε να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και να βιώνουν αισθήματα αλληλοαποδοχής.
- VI. Η ανάπτυξη προεπαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- VII. Η κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν και των αλλαγών που συντελούνται σ' αυτόν, ώστε να προσαρμόζονται ικανοποιητικά στον πραγματικό αυτό κόσμο.

2.5.3. Διδασκαλία

Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η *διδασκαλία* ορίζεται ως ένα σύνολο από προγραμματισμένες σκόπιμες ενέργειες που γίνονται με πρωτεργάτη τον εκπαιδευτικό και συνεργάτη τον μαθητή, σκοπός των οποίων είναι η κατάκτηση της γνώσης από τον τελευταίο και η απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων που θα τον κατακτήσουν ικανό να μαθαίνει διαρκώς, να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις ανάγκες της ζωής και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Άμεση διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), η άμεση διδασκαλία βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από αυτές. Η άμεση διδασκαλία δίνει βάρος στις βασικές δεξιότητες, στηρίζεται στην παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν και να μάθουν, συνδέεται με την επιλογή διδακτικών στόχων, είναι δασκαλοκεντρική και πραγματοποιείται σε ατομική ή μικροομαδική βάση. Η έννοια της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας συνδέεται με διδακτικά προγράμματα, τα οποία θέτουν ως προτεραιότητα την εξυπηρέτηση της ανάγκης του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Δηλαδή, οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ο κάθε μαθητής να μαθαίνει μέσω αυτών. Εάν μια μέθοδος είναι αναποτελεσματική για έναν μαθητή τροποποιείται η μέθοδος, χωρίς ο μαθητής να χρεώνεται μια αποτυχία. Για την εύρεση της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου ή την τροποποίησή της από τον εκπαιδευτικό απαιτείται μια συστηματική προσέγγιση της περίπτωσης του μαθητή που μελετάμε.

Σύμφωνα με τον Munro (2012), μια συστηματική προσέγγιση οφείλει να εξετάζει το περιβάλλον του μαθητή και την επιρροή που του ασκεί αυτό, οφείλει να διερευνά το

λόγο εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών, να λαμβάνει υπόψη της τα ειδικά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά και τα γενικά και να χρησιμοποιεί διάφορες ερευνητικές μεθόδους, μέσω των οποίων θα διασφαλίζεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων της.

2.6. Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση

2.6.1. Στρατηγικές διδασκαλίας

Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης αποτελεί κρίσιμη παράμετρο στην παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που συνήθως εφαρμόζονται στην εκπαίδευση αυτών χαρακτηρίζονται είτε ως συμπεριφορικά προσανατολισμένες, είτε ως γνωστικά προσανατολισμένες. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας μπορεί να βασιστεί, καταρχάς, στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού και στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σε επίπεδο γνωστικής λειτουργικότητας, αλλά και στο επίπεδο της προσαρμοστικής του συμπεριφοράς στο περιβάλλον. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι επιλογές των διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, καθώς και η έκταση των προσαρμογών και διαφοροποιήσεων, ώστε να ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, εξαρτώνται από την καταλληλότητά τους για το εκάστοτε σχολικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, από το εάν είναι εφικτή η εφαρμογή τους, εάν εξυπηρετούν τους στόχους που έχουν τεθεί, από τον χρόνο και τα υλικά που απαιτεί η εφαρμογή τους (Σταυρούση, 2007).

2.6.2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ως σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας ορίζεται να βοηθηθούν οι μαθητές να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας, ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση, όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Βερνάδος και Τερεζάκη (2004), ένα πλήρες πρόγραμμα

διδασκαλίας της γλώσσας για τους μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση περιλαμβάνει τρία στάδια: α) το προπαρασκευαστικό, β) τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και γ) την εφαρμογή της αναγνωστικής ικανότητας σε πρακτικές καταστάσεις και του εμπλουτισμού του βασικού μηχανισμού της γλώσσας. Κύριο στοιχείο του προπαρασκευαστικού σταδίου είναι η απόκτηση των δεξιοτήτων της ομιλίας και της ακροάσεως. Οι εκπαιδευσιμοι νοητικώς καθυστερημένοι μαθητές παρουσιάζουν τεράστιες γλωσσικές ελλείψεις, επειδή προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ως εκ τούτου το λεξιλόγιό τους είναι πολύ φτωχό. Πρέπει λοιπόν να καταβάλλεται προσπάθεια για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου αυτών των μαθητών με τις λέξεις που αποτελούν το βασικό λεξιλόγιο κατά την καθημερινή επικοινωνία (Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004; Παρασκευόπουλος, 1980). Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως στο στάδιο της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής αρχίζει πλέον η συστηματική διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η εργασία στο στάδιο αυτό θυμίζει τη διδασκαλία στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Για να μπορέσει το παιδί να παρακολουθήσει την εργασία αυτού του σταδίου θα πρέπει να έχει νοητική ηλικία τουλάχιστον έξι ετών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο, η οποία θα ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες του μαθητή. Σε αυτό το στάδιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα εποπτικά μέσα και υλικά. Μπορεί να περιλαμβάνονται στη διδακτική πράξη διαδραστικοί πίνακες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αυτοσχέδια αναγνωστικά, πλαστελίνη, πλαστικοποιημένες κάρτες και γράμματα, εικόνες, πίνακες γραφής, μαρκαδόροι, χαρτόνια, αυτοσχέδια παιχνίδια ή παιχνίδια του εμπορίου και οτιδήποτε άλλο κρίνει ο εκπαιδευτικός πως θα διευκολύνει τον μαθητή και θα εξυπηρετήσει τον εκάστοτε διδακτικό στόχο (Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004; Παρασκευόπουλος, 1980). Στο τρίτο στάδιο γίνεται σταθεροποίηση και επέκταση της ανάγνωσης στην πρακτική ζωή. Οι αναγνωστικές εργασίες πρέπει να είναι απλές, εμπνευσμένες από την καθημερινή και την επαγγελματική ζωή και να συνδέονται με πρακτικά θέματα (Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004; Παρασκευόπουλος, 1980).

Ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα, το οποίο εξατομικεύει τη διδακτική υποστήριξη (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ικανότητες, ανάγκες και αδυναμίες των μαθητών. Επίσης, η γνώση που προσφέρεται μέσω αυτών των προγραμμάτων πρέπει να ανάγεται στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Η διαθεματική προσέγγιση εξασφαλίζει την κατάκτηση της γνώσης από την πλευρά των

μαθητών και τη σταθεροποίησή της (Χρηστάκης, 2006). Η μέθοδος που πρέπει να επιλέγεται είναι η ανάλυση των διδακτικών στόχων σε μικρά βήματα (task analysis) και η διδακτική υποστήριξη είναι σημαντικό να διέπεται από τις αρχές της άμεσης διδασκαλίας (Χρηστάκης 2011; Δροσινού 2014β). Ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ πρέπει να δομείται ως εξής: α) παρατήρησα και αξιολόγηση του μαθητή, β) δόμηση προγράμματος, γ) εκτέλεση προγράμματος, δ) αξιολόγηση της προόδου, ε) επανατροφοδότηση (Χρηστάκης, 2011).

Σε έρευνα των Sheriff και Boon (2014), περιγράφεται ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο αφορά στην επίλυση προβλημάτων των μαθηματικών από τρεις μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρησης με τη χρήση γραφικών οργανωτών, μέσω της νέας τεχνολογίας. Σε πρώτη φάση, επιδιώχθηκε να λυθούν εννέα προβλήματα μαθηματικών από τους μαθητές με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή χρησιμοποιώντας μολύβι, χαρτί και κομπιουτεράκι. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να λύσουν τα ίδια προβλήματα χρησιμοποιώντας γραφικούς οργανωτές, μέσω των νέων τεχνολογιών. Τα αποτελέσματα απέδειξαν πως και οι τρεις μαθητές βελτίωσαν την ικανότητα λύσης των μαθηματικών προβλημάτων μέσω του διαφοροποιημένου παρεμβατικού προγράμματος, σε σύγκριση με την ικανότητα που επέδειξαν στην πρώτη φάση.

Γραφικούς οργανωτές, ως μνημονικά βοηθήματα για τη διδασκαλία της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και της κατανόησης μικρών ιστοριών, χρησιμοποίησαν και οι Browder et al. (2013). Το συγκεκριμένο διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης στόχευε στις ορθές απαντήσεις που έπρεπε να δώσουν μαθητές με νοητική καθυστέρηση σε ερωτήσεις που αφορούσαν το νόημα των ιστοριών που είχαν διαβάσει. Οι γραφικοί οργανωτές, απέδειξαν πως μπορούν χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά από τους ίδιους τους μαθητές και να συμβάλλουν στην κατανόηση κειμένων από τους ίδιους.

Οι Yaw, Skinner, Orsega, Parkhurst, Booher, και Chambers (2012), σε έρευνά τους επισημαίνουν και αυτοί την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων προγραμμάτων παρέμβασης, μέσω των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα των υπολογιστών. Οι ίδιοι δημιούργησαν τρεις λίστες με λέξεις, τις οποίες μαθητές με νοητική καθυστέρηση καλούνταν να διαβάζουν για 8 εβδομάδες μέσω υπολογιστών. Ύστερα από οκτώ εβδομάδες εξάσκησης, οι μαθητές άρχισαν να διαβάζουν τις λέξεις των λιστών, ακόμη κι όταν τις συναντούσαν σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα πλέον. Η αναγνωστική τους ικανότητα βελτιώθηκε μέσω της διαδεδομένης διδακτικής

στρατηγικής «λέξη – θέαμα», σύμφωνα με την οποία η συχνή οπτική επαφή με μια λέξη και η επαναλαμβανόμενη ανάγνωσή της, βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (Yaw et al., 2012).

Διαφορετικά προσέγγισαν τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων, που βασίστηκε στην ανάγνωση, οι Fredrick et al. (2013). Υποστήριξαν πως η διδασκαλία της γλώσσας, είναι απαραίτητο να βασίζεται στη φωνολογική ενημερότητα και επίγνωση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, ώστε να μπορούν να γενικεύουν τη γνώση που προσλαμβάνουν. Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους εφάρμοσαν τη διδακτική στρατηγική «λέξη – ανάλυση» για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Σε ένα πρώτο επίπεδο του εν λόγω παρεμβατικού προγράμματος, οι μαθητές διδάχθηκαν τα φωνήματα και προσπάθησαν να κατανοήσουν την αντιστοιχία αυτών με τα γράμματα και τους φθόγγους και εξασκήθηκαν στην αυτοματοποίησή τους, μέσω διαφόρων στρατηγικών αυτοματοποίησης. Σε δεύτερο επίπεδο, χρησιμοποίησαν την προσληφθείσα γνώση για να δημιουργήσουν νέες λέξεις, αλλά και να διαβάσουν λέξεις, με τις οποίες ήλθαν σε επαφή πρώτη φορά.

Την άποψη φαίνεται να υποστηρίζουν οι Channell et al. (2013), καθώς τα αποτελέσματα της έρευνάς τους αποδεικνύουν πως η κακή φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, οφείλεται για την αδυναμία που παρουσιάζουν οι ίδιοι, όσον αφορά στην αναγνωστική τους ικανότητα και στην αναγνώριση περισσότερων λέξεων, οι οποίες εντάσσονται στην καθημερινότητά τους. Προτείνουν ορισμένες στρατηγικές προώθησης της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών, όπως είναι η κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές, ο εντοπισμός συγκεκριμένων συλλαβών των λέξεων, η κατακερμάτιση των λέξεων σε φωνήματα κ.α.

3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικό πεδίο – Συμμετέχοντες

Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη σε ΕΕΕΕΚ στην περιφέρεια Πελοποννήσου, στα πλαίσια πρακτικής άσκησης κατά το χρονικό διάστημα των μηνών Οκτωβρίου-Ιουνίου 2013-2014. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, η φοίτηση στα ΕΕΕΕΚ, διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρώτη εγγραφή στα ΕΕΕΕΚ γίνεται μέχρι και το δέκατο έκτο (16ο) έτος της ηλικίας. Σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν λειτουργούν ΕΕΕΕΚ, η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το εικοστό (20ό) έτος. Τα ΕΕΕΕΚ υπάγονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη αφορά σε έναν μαθητή που φοιτά στο συγκεκριμένο ΕΕΕΕΚ. Για να εξασφαλισθεί η ανωνυμία του μαθητή, χρησιμοποιούμε το ψευδώνυμο «Νίκος». Δεν υπάρχει διάγνωση για τον μαθητή. Από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου περιγράφεται ως ένα παιδί με χαμηλό νοητικό δυναμικό, λόγω έλλειψης βασικών ερεθισμάτων από το οικογενειακό του περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο μαθητής είναι 15 χρονών και φοιτά στο ΕΕΕΕΚ. Έχει 12 αδέρφια και μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον άκρως αποθαρρυντικό. Σημειώνεται πως ο μαθητής διατηρεί ολοκληρωμένη σχέση με μια κοπέλα με χαμηλό νοητικό δυναμικό, επτά χρόνια μεγαλύτερή του, που φοιτούσε μέχρι και το προηγούμενο έτος στο συγκεκριμένο ΕΕΕΕΚ. Από τις οικογένειες και των δύο παιδιών, υπήρχαν αντιδράσεις γι' αυτή τη σχέση αρχικά, μέχρι που αναγκάστηκαν να τη δεχθούν, λόγω της επιμονής των παιδιών να βλέπονται. Πέρυσι, η κοπέλα είχε μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, την οποία αντιμετώπισε με τη μητέρα της. Οι δύο οικογένειες αδυνατούν να διαχειριστούν αυτήν την κατάσταση, καθώς δεν τους το επιτρέπει το μορφωτικό, παιδευτικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Παράλληλα, καμιά κοινωνική και συμβουλευτική υπηρεσία δεν παρεμβαίνει, με στόχο την αντιμετώπιση της κατάστασης.

Οι ακαδημαϊκές του δεξιότητες γενικά, αλλά και συγκεκριμένα στο μάθημα της Γλώσσας κυμαίνονται σε επίπεδο μεταξύ Β' και Γ' Δημοτικού. Ο Νίκος δεν παρουσιάζει πρόβλημα επικοινωνίας ή συμπεριφοράς. Όταν τον συναντά κάποιος,

διερωτάται για ποιο λόγο το εν λόγω παιδί βρίσκεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το πόσο μπορεί ένα τέτοιο σχολείο να προσφέρει υποστήριξη στο συγκεκριμένο παιδί και κατά πόσο επιτυγχάνεται η σχολική ένταξη στην περίπτωση του.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για έναν μαθητή με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως περιβαλλοντική καθυστέρηση. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση, η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας αποσκοπεί «στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο στην καθημερινή σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει». Ο ρυθμός μάθησης γι' αυτούς τους μαθητές είναι βραδύτερος και απαιτείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Στα παιδιά με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση η προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία) και στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη οργάνωση των εμπειριών των παιδιών σε θεματικούς κύκλους που επιτρέπει την προσέγγιση εννοιών μέσα από την καθημερινότητα (η διαθεματικότητα οδηγεί στην ενοποίηση της γνώσης και στη λειτουργική χρήση της).

Σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα ΕΕΕΕΚ, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο ΕΕΕΕΚ είναι «η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, υπεύθυνα και δημιουργικά τον προφορικό και γραπτό λόγο και η ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας και συναισθηματικής ανάπτυξης με τελικό στόχο την κοινωνική προσαρμογή και την αυτονομία».

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο μαθητής δεν αντιπροσωπεύει συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, διότι η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (μελέτη περίπτωσης), δεν προϋποθέτει την ύπαρξη αντιπροσωπευτικού δείγματος. Μελετάται μια συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ΕΕΕΕΚ), μέσα σε συγκεκριμένη τάξη, με ό, τι συνεπάγεται αυτό για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη φιλοσοφία της ένταξης.

Επομένως, το ερευνητικό πεδίο της παρούσας μελέτης αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο συγκεκριμένος μαθητής θα μπορούσε να βελτιώσει τις βασικές δεξιότητες στο μάθημα της Γλώσσας και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του.

Οι συμμετέχοντες είναι ο ίδιος ο μαθητής, αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων, οι οποίοι καλούνται να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις του οποίου σχετίζονται με τις υποθέσεις εργασίας της συγκεκριμένης μελέτης. Οι απαντήσεις των δεκαπέντε εκπαιδευτικών, διαφορετικών ειδικοτήτων, ουσιαστικά λειτουργούν και ως αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης που επιχειρείται στον μαθητή.

3.2. Σχέδιο και πορεία της έρευνας

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Το ερευνητικό υποκείμενο είναι ένας μαθητής 15 ετών που φοιτά σε ΕΕΕΕΚ στην περιφέρεια Πελοποννήσου. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης του μαθητή ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση της ερευνήτριας στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και τη μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες - περιβαλλοντική καθυστέρηση). Στις 30 Οκτωβρίου 2013 ξεκινά η αρχική Παρατήρηση του μαθητή και ολοκληρώνεται στις 20 Δεκεμβρίου 2013. Η Αρχική Παρατήρηση ολοκληρώνεται στα 8 πρώτα Παρουσιολόγια Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (ΠΗΠΑ). Έχουν εξαχθεί τα πρώτα συμπεράσματα από την πλευρά της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού φιλόλογου και στις 15 Ιανουαρίου 2014 ξεκινά η διδακτική Παρέμβαση στον μαθητή για το μάθημα της Γλώσσας, η οποία ολοκληρώνεται στις 28 Μαρτίου 2014. Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα, από τις 15 Ιανουαρίου 2014 ξεκινά η Ενδιάμεση Παρατήρηση του μαθητή και ολοκληρώνεται στις 25 Φεβρουαρίου 2014, ενώ από τις 28 Φεβρουαρίου μέχρι τις 28 Μαρτίου 2014 ολοκληρώνεται η Τελική Παρατήρηση του ίδιου. Η Ενδιάμεση και Τελική Παρατήρηση σημειώνουν την πρόοδο του μαθητή, έτσι όπως διαφαίνεται από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Η Παρέμβαση περιλαμβάνει 16 ΠΗΠΑ, από τις 15/01/2014 έως τις 28/03/2014. Σε αυτά σημειώνεται ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος κάθε φορά και τα βήματα με τις αντίστοιχες δραστηριότητες για την κατάκτηση του βραχυπρόθεσμου στόχου. Τρεις ημέρες μετά την ολοκλήρωση της Παρέμβασης, ακολουθεί το Πείραμα. Πρόκειται για πέντε κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες δίνονται στον μαθητή μέσα σε πέντε ξεχωριστές ημέρες (από τις 31 Μαρτίου 2014 μέχρι τις 10 Απριλίου 2014) και στόχο έχουν να διαπιστωθεί εάν ο μαθητής εμπέδωσε τον διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε

και υλοποιήθηκε. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες και ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή. Τέλος, δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του Πειράματος, δίνονται στους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ ερωτηματολόγια με στόχο τη μελέτη του προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται από αυτούς για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Επίσης, μέσω των ερωτηματολογίων, μελετάται η σχέση του εκπαιδευτικού υλικού με τους σκοπούς της ένταξης, καθώς και η αξιολόγηση από τον σύλλογο εκπαιδευτικών του ΕΕΕΕΚ της διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποίησε η ερευνήτρια.

3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων της παρούσας μελέτης διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Στα ποιοτικά δεδομένα συμπεριλαμβάνονται η μέθοδος της Παρατήρησης και η μέθοδος της διδακτικής Παρέμβασης. Στα ποσοτικά δεδομένα συμπεριλαμβάνονται τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του εν λόγω ΕΕΕΕΚ και το σχέδιο Πειράματος που παρέιχε ο ερευνητής στον μαθητή για την αξιολόγηση της επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης στον τελευταίο.

3.3.1. Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι πολύ χρήσιμη ερευνητική μέθοδος και μπορεί να συμπληρώσει άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως τα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις. Η παρατήρηση είναι πιο άμεση από οποιαδήποτε ερευνητική μέθοδο, καθώς καταγράφει συμπεριφορές και καταστάσεις τη στιγμή που εμφανίζονται. Πρόκειται για τη συλλογή κάθε είδους πληροφορίας που μπορούμε να συλλέξουμε μέσω των αισθήσεών μας. Οτιδήποτε ακούμε, βλέπουμε, πιάνουμε, αλλά και μυρίζουμε μπορεί να φανεί χρήσιμο στην έρευνά μας. Στον χώρο της εκπαίδευσης και δη της ειδικής αγωγής, η παρατήρηση συμβάλλει σημαντικά στον σχεδιασμό αλλά και στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ένα άτομο ή σε μια ομάδα ατόμων, καθώς μέσω της παρατήρησης διαφαίνονται οι ανάγκες των ατόμων και με γνώμονα αυτές σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές

παρεμβάσεις. Η παρατήρηση μπορεί να επιτρέψει στον ερευνητή να ελίσσεται, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να τηρούνται κάποιοι κανόνες κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όταν μάλιστα παρατηρούνται συμπεριφορές παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Αντιθέτως οφείλουμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί, καθώς η εκπαίδευση και μάλιστα η ειδική αγωγή αποτελεί ένα πολύ ευαίσθητο ερευνητικό κομμάτι. Σύμφωνα με την Esterberg (2002), ο ερευνητής, πριν αρχίσει να παρατηρεί κάποιον ή κάποιους μαθητές, οφείλει πρώτα να έχει απαντήσει σε ορισμένα ερωτήματα. Πρέπει να γνωρίζει ποιο είναι το καταλληλότερο μέρος για να αρχίσει την παρατήρηση, ποια είναι τα όρια της παρατήρησής του (για παράδειγμα, εάν θα καταγράφει τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη ή και εκτός τάξης), εάν έχει πρόσβαση στο μέρος που θα διεξαχθεί η παρατήρηση, ποια ηθικά διλήμματα θα αντιμετωπίσει και πώς θα επιδείξει τον δέοντα σεβασμό στους συμμετέχοντες, αλλά και στο περιβάλλον που τους πλαισιώνει. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο ερευνητής οφείλει να είναι σίγουρος για την προστασία και την προφύλαξη του εαυτού του στο συγκεκριμένο πλαίσιο που θα διεξαχθεί η παρατήρηση. Η παρατήρηση δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς απαιτεί χρόνο, επιμονή, υπομονή, τύχη και φυσικά επίδειξη ευαισθησίας από την πλευρά του ερευνητή. Σύμφωνα με τους Graue και Walsh (1998), η παρατήρηση πρέπει να γίνεται ύστερα από ενημέρωση και έγγραφη κατάθεση των ίδιων των συμμετεχόντων ή των κηδεμόνων τους, εφόσον πρόκειται για προσωπικά δεδομένα των παιδιών που παρατηρούμε και πόσω μάλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Με τη μεθοδολογία της Παρατήρησης στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται αναλυτικά η σκιαγράφηση των δυσκολιών και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Οι ΛΕΒΔ, συμπληρώνονται σύμφωνα με το βιβλίο του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όσον αφορά τη Μαθησιακή Ετοιμότητα στις αναπτυξιακές περιοχές (Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση). Στην περιοχή του Προφορικού Λόγου, αξιολογούνται η «Ακρόαση», η «Συμμετοχή στον Διάλογο» και η «Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια» του μαθητή. Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, αξιολογούνται η «Λεπτή κινητικότητα», ο «Προσανατολισμός», ο «Ρυθμός και ο χρόνος» και η «Πλευρίωση» του μαθητή. Στην περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, αξιολογούνται η «Οπτική μνήμη», η «Ακουστική μνήμη», η «Εργαζόμενη μνήμη», η «Συγκέντρωση προσοχής», η «Λογικομαθηματική σκέψη» και οι «Συλλογισμοί». Στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, αξιολογούνται το

«Αυτοσυναίσθημα», το «Ενδιαφέρον για μάθηση» και η «Συνεργασία με τους άλλους». Επίσης, συμπληρώνεται το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στις εξής περιοχές: Αντιληπτικές Λειτουργίες, Μνημονικές Λειτουργίες, Γραφικός Χώρος, Αναγνωστική Λειτουργία, Μαθηματικά και Συμπεριφορά. Στην περιοχή των Αντιληπτικών λειτουργιών, αξιολογούνται η «Οπτικοακουστική αντίληψη» και οι «Πολυαισθητηριακές λειτουργίες». Στην περιοχή των Μνημονικών λειτουργιών, αξιολογούνται η «Λειτουργική μνήμη», η «Μακρόχρονη μνήμη» και η «Βραχύχρονη μνήμη». Στην περιοχή του Γραφικού χώρου αξιολογούνται ο «Χωροχρονικός προσανατολισμός» και η «Γραφοκινητικότητα». Στην περιοχή της «Αναγνωστικής λειτουργίας», αξιολογούνται το «Φωνολογικό μέρος», η «Προανάγνωση», η «Ανάγνωση», η «Γραφή», το «Μορφολογικό μέρος», το «Σημασιολογικό μέρος» και η «Γραπτή έκφραση». Στην περιοχή των Μαθηματικών, αξιολογούνται η «Σχέση των αριθμών και συμβόλων» και η «Σχέση της Γλώσσας με τα Μαθηματικά». Στην περιοχή της Συμπεριφοράς, αξιολογούνται η «Διαχείριση του συναισθήματος», η «Ικανότητα προγραμματισμού» και η «Αναγνωστική αυτοεικόνα» του μαθητή. Άλλες δύο λίστες σκιαγραφούν τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή και το ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ του, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Η λίστα με τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνει τις εξής περιοχές: Δεξιότητες της Γλώσσας, Δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας, Δεξιότητες Μαθηματικών και Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, αξιολογούνται η «Ανάγνωση», η «Κατανόηση», η «Γραφή» και «Παραγωγή». Στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, αξιολογούνται ο «Προφορικός Λόγος», η «Ψυχοκινητικότητα», οι «Νοητικές Ικανότητες» και η «Συναισθηματική Οργάνωση» του μαθητή. Στην περιοχή των Μαθηματικών, αξιολογούνται οι «Πράξεις», η «Προπαίδεια» και η «Επίλυση προβλημάτων». Στην περιοχή της Συμπεριφοράς, αξιολογούνται οι «Θετικές και λιγότερο θετικές συμπεριφορές» του μαθητή. Τέλος, το ΠΑΠΕΑ εξετάζει τις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, τις Κοινωνικές Δεξιότητες, τις Δημιουργικές Δραστηριότητες και την Προεπαγγελματική Ετοιμότητα. Στην περιοχή των «Βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων», αξιολογούνται η «Ανάγνωση», η «Κατανόηση», η «Γραφή» και τα «Μαθηματικά». Στην περιοχή των Κοινωνικών δεξιοτήτων, αξιολογούνται η «Αυτονομία στο περιβάλλον», η «Προσαρμογή στο περιβάλλον» και η «Κοινωνική

συμπεριφορά». Στην περιοχή των Δημιουργικών δραστηριοτήτων, αξιολογούνται η «Διαχείριση του ελεύθερου χρόνου» και η «Ενασχόληση με τις αισθητικές τέχνες». Στην περιοχή της Προεπαγγελματικής ετοιμότητας, αξιολογούνται οι «Προεπαγγελματικές δεξιότητες» και ο «Επαγγελματικός προσανατολισμός» του μαθητή.

Στη συνέχεια, αυτές οι τέσσερις λίστες αποτυπώνονται σε τέσσερις πίνακες, οι οποίοι μας βοηθούν στην εξαγωγή των παρατηρήσεων. Σε αυτούς τους πίνακες, στο επάνω μέρος φαίνονται οι περιοχές που πρέπει να αξιολογηθούν και στο αριστερό μέρος φαίνονται τα εξάμηνα ορισμένων τάξεων που βοηθούν στην αξιολόγηση. Η συμπλήρωση των πινάκων από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό πραγματοποιείται σημειώνοντας ένα «X» στο εξάμηνο που θεωρεί ότι βρίσκεται ο μαθητής, όσον αφορά τη συγκεκριμένη περιοχή που εξετάζεται. Με αυτόν τον τρόπο, γίνονται φανερές οι αποκλίσεις που παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την ηλικία του. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι για τη συμπλήρωση των λιστών και των πινάκων, απαραίτητα και καθοδηγητικά εργαλεία είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του Γυμνασίου (εφόσον ο μαθητής είναι 15 ετών), του ΕΕΕΕΚ και το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τους μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Πρόκειται για περιγραφική, ποιοτική παρατήρηση, διότι συλλέγει διάφορες πληροφορίες και τις περιγράφει. Επίσης, πρόκειται για νατουραλιστική παρατήρηση, εφόσον η ερευνήτρια παρακολουθεί το ερευνητικό υποκείμενο στο φυσικό περιβάλλον της τάξης του και συμμετοχική, αφού η ερευνήτρια εμπλέκεται στη διαδικασία της Παρατήρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Από τους πίνακες εμπειρικών άτυπων παιδαγωγικών παρατηρήσεων με τις λίστες ΛΕΒΔ προκύπτουν οι περιοχές από την Αρχική Παρατήρηση που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις και τίθενται ως διδακτικές προτεραιότητες για τον συγκεκριμένο μαθητή:

Μαθησιακή ετοιμότητα: Προφορικός λόγος και Συναισθηματική Οργάνωση

ΠΑΠΕΑ: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

Γενικές μαθησιακές δυσκολίες: Δεξιότητες της Γλώσσας

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Φωνολογική αντίληψη, Προανάγνωση, Ανάγνωση, Γραφή και Συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, καταγράφεται η Ενδιάμεση Παρατήρηση στις λίστες ΛΕΒΔ και μετά τη διδακτική παρέμβαση καταγράφεται η Τελική Παρατήρηση στις λίστες ΛΕΒΔ.

3.3.2. Παρέμβαση

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διασαφηνίσουμε τους όρους *διδακτική παρέμβαση* και *εκπαιδευτική παρέμβαση*. Η *διδακτική παρέμβαση* αφορά μόνο τις διαφοροποιήσεις που γίνονται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ή γνωστικό αντικείμενο και το σχεδιασμό, αλλά και την ευθύνη του διδακτικού προγράμματος αναλαμβάνει ο ειδικός παιδαγωγός. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) στην *εκπαιδευτική παρέμβαση*, οι παρεμβάσεις και προσαρμογές που γίνονται, αποφασίζονται από μια ομάδα ειδικών. Μια τέτοια ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έναν λογοπεδικό, έναν σχολικό ψυχολόγο ή έναν κοινωνικό λειτουργό, τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και το διευθυντή του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, που η τάση στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η ένταξή τους στα κοινά σχολεία, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία επαγγελματιών από διάφορους κλάδους που σχετίζονται με την ειδική αγωγή.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η παρέμβαση που επιχειρείται για την υποστήριξη του μαθητή είναι διδακτική, καθώς πρόκειται για ένα στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, το οποίο έχει σχεδιαστεί από τον ερευνητή - εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η μέθοδος που επιλέγεται από τον ερευνητή είναι η *άμεση ψυχοδυναμική διδασκαλία* (βλ. θεωρ. υπόβαθρο) και το διδακτικό πρόγραμμα ακολουθεί τη μέθοδο της *ανάλυσης έργου - task analysis* (βλ. θεωρ. υπόβαθρο). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάλυση του διδακτικού στόχου είναι να έχει προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια και σαφήνεια, να καθοριστούν τα βήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε βήμα να αποτελεί βάση για το επόμενο και το πρώτο βήμα να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού για να κατακτηθεί από το ίδιο με ευκολία. Φυσικά, για να αναλυθεί ένας διδακτικός στόχος σωστά, λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές και ενδοατομικές διαφορές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην παρούσα μελέτη, ο μακροπρόθεσμος στόχος που τέθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή είναι: «Να βελτιώσει τις βασικές δεξιότητες στο μάθημα της Γλώσσας (ανάγνωση και γραφή –όχι αυθόρμητη γραφή-) και να τονώσει το

αυτόσυναίσθημά του». Συγκεκριμένα, τέθηκαν τρεις βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι αναλύθηκαν σε αρκετά βήματα με τις αντίστοιχες δραστηριότητες το καθένα, ώστε να κατακτηθούν από τον μαθητή. Αυτοί οι τρεις διδακτικοί στόχοι αποτέλεσαν το *ετήσιο διδακτικό πρόγραμμα*:

Ο πρώτος (1^{ος}) βραχυπρόθεσμος στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσφ, σσφ) και να ενισχυθεί η αναγνωστική του αυτοεικόνα» (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2014).

Ο δεύτερος (2^{ος}) βραχυπρόθεσμος στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από δίψηφα σύμφωνα (-μπ, -ντ, -τσ, -τζ, -γκ, -γγ) και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επιτυχία του.» (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2014).

Ο τρίτος (3^{ος}) βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα (-οι, -ει, -αι, -ου).» (Μάρτιος 2014).

Στη συνέχεια, δομήθηκε το *μηνιαίο διδακτικό πρόγραμμα*, το οποίο περιλαμβάνει τους τρεις βραχυπρόθεσμους διδακτικούς στόχους μαζί με τα διδακτικά βήματα που αντιστοιχούν σε κάθε στόχο:

Ιανουάριος: 1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσφ, σσφ) και να ενισχυθεί η αναγνωστική του αυτοεικόνα.

Περιγραφή διδακτικών βημάτων: 1^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων (δισύλλαβων, τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων) που οι συλλαβές τους αποτελούνται από «σφ». 2^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που οι συλλαβές τους αποτελούνται από ένα διπλό συμφωνικό σύμπλεγμα «σσφ». 3^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που οι συλλαβές τους αποτελούνται από ένα τριπλό συμφωνικό σύμπλεγμα «σσσφ».

Φεβρουάριος: Συνέχεια δόμησης του διδακτικού προγράμματος παρέμβασης σύμφωνα με τον 1^ο βραχυπρόθεσμο στόχο: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσφ, σσφ) και να ενισχυθεί η αναγνωστική του αυτοεικόνα. 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με

λέξεις που αποτελούνται από δίψηφα σύμφωνα (-μπ, -ντ, -τσ, -τζ, -γκ, -γγ) και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επιτυχία του.

Περιγραφή διδακτικών βημάτων: 1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: 4^ο διδακτικό βήμα: Να μπορεί να αναλύει, να συνθέτει, να απομονώνει και να εντοπίζει τις συλλαβές λέξεων που ακούει και βλέπει γραπτά, οι οποίες αποτελούνται από «σφ», διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα («σσφ», «σσσφ») και τέλος να μπορεί να τις γράφει (α' μέρος). Να μπορεί να αναλύει, να συνθέτει, να απομονώνει και να εντοπίζει τις συλλαβές λέξεων που ακούει και βλέπει γραπτά, οι οποίες αποτελούνται από «σφ», διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα («σσφ», «σσσφ») και τέλος να μπορεί να τις γράφει (β' μέρος). Να μπορεί να αναλύει, να συνθέτει, να απομονώνει και να εντοπίζει τις συλλαβές λέξεων που ακούει και βλέπει γραπτά, οι οποίες αποτελούνται από «σφ», διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα («σσφ», «σσσφ») και τέλος να μπορεί να τις γράφει (γ' μέρος). 5^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και στον σχηματισμό λεκτικών συνόλων, που αποτελούνται από λέξεις με συλλαβές της μορφής «σφ, σσφ, σσσφ». 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: 1^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ».

Μάρτιος: 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από δίψηφα σύμφωνα (-μπ, -ντ, -τσ, -τζ, -γκ, -γγ) και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επιτυχία του. 3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα (-οι, -ει, -αι, -ου).

Περιγραφή διδακτικών βημάτων: 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: 2^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «ντ». 3^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ». 4^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τζ». 5^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα «γκ» και «γγ». 6^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λεκτικών συνόλων, τα οποία περιλαμβάνουν λέξεις που περιέχουν όλα τα δίψηφα σύμφωνα. 3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: 1^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «οι» και «ει». 2^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «αι» και «ου». 3^ο διδακτικό βήμα:

Να εξασκηθεί στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα («ει», «οι», «αι» και «ου») και στον εντοπισμό των συλλαβών με τα δίψηφα φωνήεντα.

Τέλος, δομήθηκε το *εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα*, το οποίο περιλαμβάνει τα εβδομαδιαία βήματα, τις αντίστοιχες δραστηριότητες, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την αμοιβή του μαθητή μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας.

1^{ος} βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσφ, σσσφ) και να ενισχυθεί η αναγνωστική του αυτοεικόνα.

15/01/2014: 1^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων (δισύλλαβων, τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων) που οι συλλαβές τους αποτελούνται από «σφ».

Δραστηριότητες:

1. Ο μαθητής κοιτάζει κάποιες εικόνες που απεικονίζουν κάποιες λέξεις. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτά τι βλέπει κι ο μαθητής απαντά. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να αναλύσει σε συλλαβές τη λέξη που του είπε ο μαθητής. Π.χ. γάτα / γά- τα (βλ. Εικόνα 1 στο Παράρτημα Α).

2. Ο μαθητής βλέπει γραμμένες σε χαρτόνι τις λέξεις που απεικονίζονταν στην προηγούμενη δραστηριότητα και ο εκπαιδευτικός του ζητά να τις διαβάσει χωρίς ο μαθητής να βλέπει τις εικόνες. Επίσης του ζητά να εντοπίσει κάποιες συλλαβές από τις λέξεις, να απομονώσει κάποια συλλαβή ή να τονίσει σε άλλη συλλαβή τη λέξη. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής εξασκείται σε φωνολογικό επίπεδο (βλ. Εικόνα 2 στο Παράρτημα Α).

3. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ξαναδείχνει τις εικόνες στον μαθητή και του ζητά να γράψει τις λέξεις που απεικονίζονται. Ο εκπαιδευτικός εισάγει και κάποιες νέες εικόνες στη δραστηριότητα αυτή (βλ. Εικόνες 3, 4, 5 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες, χαρτόνι σε διάφορα χρώματα, μαρκαδόρους, πλαστικά και χάρτινα γράμματα σε διάφορα χρώματα, πίνακας με γράμματα που εφάπτονται σ' αυτόν.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο!», «Τα κατάφερες!»)

23/01/2014: 2^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που οι συλλαβές τους αποτελούνται από ένα διπλό συμφωνικό σύμπλεγμα «σσφ».

Δραστηριότητες:

1. Ο μαθητής κοιτάζει κάποιες εικόνες που απεικονίζουν κάποιες λέξεις. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτά τι βλέπει κι ο μαθητής απαντά. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να αναλύσει σε συλλαβές τη λέξη που του είπε ο μαθητής. Π.χ. **κλαδί** / κλα - δί. Στόχος είναι ο μαθητής να αναλύει προφορικά τη λέξη με το σωστό τρόπο. Δηλαδή να κατανοεί ότι τα δύο σύμφωνα, αν και αποτελούν δύο ξεχωριστούς φθόγγους, δημιουργούν μία συλλαβή (βλ. Εικόνα 6 στο Παράρτημα Α).

2. Ο μαθητής βλέπει γραμμένες σε χαρτόνι τις λέξεις που απεικονίζονταν στην προηγούμενη δραστηριότητα και ο εκπαιδευτικός του ζητά να τις διαβάσει χωρίς ο μαθητής να βλέπει τις εικόνες. Επίσης του ζητά να εντοπίσει κάποιες συλλαβές από τις λέξεις, να απομονώσει κάποια συλλαβή ή να τονίσει σε άλλη συλλαβή τη λέξη. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής εξασκείται σε φωνολογικό επίπεδο (βλ. Εικόνα 7 στο Παράρτημα Α).

3. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ξαναδείχνει τις εικόνες στον μαθητή και του ζητά να γράψει τις λέξεις που απεικονίζονται. Ο εκπαιδευτικός εισάγει και κάποιες νέες εικόνες στη δραστηριότητα αυτή (βλ. Εικόνα 8 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες, χαρτόνι σε διάφορα χρώματα, μαρκαδόρους, πλαστικά και χάρτινα γράμματα σε διάφορα χρώματα, πίνακας με γράμματα που εφάπτονται σ' αυτόν.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο!», «Τα κατάφερες!»)

31/01/2014: 3^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που οι συλλαβές τους αποτελούνται από ένα τριπλό συμφωνικό σύμπλεγμα «σσσφ».

Δραστηριότητες:

1. Ο μαθητής κοιτάζει κάποιες εικόνες που απεικονίζουν κάποιες λέξεις. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτά τι βλέπει κι ο μαθητής απαντά. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να αναλύσει σε συλλαβές τη λέξη που του είπε ο μαθητής. Π.χ. **στροφή**/ στρο - φή. Στόχος είναι ο μαθητής να αναλύει προφορικά τη λέξη με το σωστό τρόπο. Δηλαδή να κατανοεί ότι τα τρία σύμφωνα, αν και αποτελούν τρεις ξεχωριστούς φθόγγους, δημιουργούν μία συλλαβή (βλ. Εικόνα 9 στο Παράρτημα Α).

2. Ο μαθητής βλέπει γραμμένες σε χαρτόνι τις λέξεις που απεικονίζονταν στην προηγούμενη δραστηριότητα και ο εκπαιδευτικός του ζητά να τις διαβάσει χωρίς ο μαθητής να βλέπει τις εικόνες. Επίσης του ζητά να εντοπίσει κάποιες συλλαβές από τις λέξεις, να απομονώσει κάποια συλλαβή ή να τονίσει σε άλλη συλλαβή τη λέξη.

Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής εξασκείται σε φωνολογικό επίπεδο (βλ. Εικόνα 10 στο Παράρτημα Α).

3. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ξαναδείχνει τις εικόνες στον μαθητή και του ζητά να γράψει τις λέξεις που απεικονίζονται. Ο εκπαιδευτικός εισάγει και κάποιες νέες εικόνες στη δραστηριότητα αυτή (βλ. Εικόνα 11 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες, χαρτόνι σε διάφορα χρώματα, μαρκαδόρους, πλαστικά και χάρτινα γράμματα σε διάφορα χρώματα, πίνακας με γράμματα που εφάπτονται σ' αυτόν.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο!», «Τα κατάφερες!»)

07/02/2014 (α' μέρος) - 14/02/2014 (β' μέρος) – 21/02/2014 (γ' μέρος):

4^ο διδακτικό βήμα: Να μπορεί να αναλύει, να συνθέτει, να απομονώνει και να εντοπίζει τις συλλαβές λέξεων που ακούει και βλέπει γραπτά, οι οποίες αποτελούνται από «σφ», διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα («σσφ», «σσσφ») και τέλος να μπορεί να τις γράφει (βλ. Εικόνες 12, 13, 14 στο Παράρτημα Α, για α' μέρος)

(βλ. Εικόνα 15 στο Παράρτημα 1, για β' μέρος)

(βλ. Εικόνες 16 στο Παράρτημα 1, για γ' μέρος).

Δραστηριότητες:

1. Ο μαθητής ακούει κάποιες καινούριες λέξεις, τις οποίες δεν έχει «δουλέψει» στα προηγούμενα βήματα και προσπαθεί να εξασκήσει τη φωνολογική του ενημερότητα. Του ζητείται να αναλύσει, να συνθέσει, να απομονώσει και να εντοπίσει συλλαβές των λέξεων που άκουσε, σε φωνολογικό επίπεδο.

2. Ο μαθητής παίρνει λέξεις που άκουσε στην προηγούμενη δραστηριότητα από ένα παπουτσόκουτο και τις διαβάζει. Το παπουτσόκουτο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Το πρώτο περιέχει κάρτες με λέξεις της μορφής «σφ», το δεύτερο της μορφής «σσφ» και το τρίτο της μορφής «σσσφ». Αρχικά, ο μαθητής διαβάζει μια λέξη από κάθε «χώρισμα» του παπουτσόκουτου και στη συνέχεια διαλέγει από όπου θέλει μέχρι οι κάρτες να τελειώσουν.

3. Ο μαθητής ακούει ξανά τις ίδιες λέξεις που άκουσε στην πρώτη δραστηριότητα και διάβασε στην επόμενη. Αυτή τη φορά, τις ακούει και καλείται να τις γράψει.

Υλικά: κινητό τηλέφωνο, παπουτσόκουτο, χαρτόνι σε διάφορα χρώματα, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Βόλτα στον προαύλιο χώρο του σχολείου, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα.

25/02/2014: 5^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και στον σχηματισμό λεκτικών συνόλων, που αποτελούνται από λέξεις με συλλαβές της μορφής «σφ, σσφ, σσσφ».

Δραστηριότητες:

1. Έχουμε δημιουργήσει ένα παπουτσόκουτο, το οποίο είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη, τα οποία περιέχουν άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα αντίστοιχα. Ο μαθητής επιλέγοντας κάρτες με λέξεις, προσπαθεί να δημιουργήσει μικρά λεκτικά σύνολα, προσέχοντας να σχηματίζει φράσεις γραμματικά, συντακτικά και νοηματικά σωστές (βλ. Εικόνες 17, 18 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: παπουτσόκουτο, χαρτόνι σε διάφορα χρώματα, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Ασχολία με το tablet που είχα μαζί μου, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

2^{ος} βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από δίψηφα σύμφωνα (-μπ, -ντ, -τσ, -τζ, -γκ, -γγ) και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επιτυχία του.

28/02/2014: 1^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 19 στο Παράρτημα Α).

2. Έχουμε δημιουργήσει μια μικρή κοινωνική ιστορία με εικόνες, οι οποίες περιγράφουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ». Ο μαθητής καλείται να γράψει τις λέξεις αυτές (βλ. Εικόνες 20, 21 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες από το διαδίκτυο, χαρτόνια, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Λεκτική («Φανταστικά», «Τα κατάφερες!»)

05/03/2014: 2^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «ντ».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «ντ». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 22 στο Παράρτημα Α).

2. Έχουμε δημιουργήσει μια μικρή ιστορία με εικόνες, οι οποίες περιγράφουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «ντ». Ο μαθητής καλείται να γράψει τις λέξεις αυτές (βλ. Εικόνες 23, 24 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες από το διαδίκτυο, χαρτόνια, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Βόλτα στον προαύλιο χώρο του σχολείου για το υπόλοιπο της διδακτικής ώρας.

10/03/2014: 3^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων , οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 25 στο Παράρτημα Α).

2. Έχουμε δημιουργήσει μια μικρή ιστορία με εικόνες, οι οποίες περιγράφουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ». Ο μαθητής καλείται να γράψει τις λέξεις αυτές (βλ. Εικόνες 26, 27 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες από το διαδίκτυο, χαρτόνια, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Ακρόαση τραγουδιών που του αρέσουν στο διαδίκτυο.

14/03/2014: 4^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων , οι οποίες περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τζ».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τζ». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 28 στο Παράρτημα Α).

2. Έχουμε δημιουργήσει μια μικρή ιστορία με εικόνες, οι οποίες περιγράφουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τζ». Ο μαθητής καλείται να γράψει τις λέξεις αυτές (βλ. Εικόνες 29, 30 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες από το διαδίκτυο, χαρτόνια, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Παιχνίδι με έναν φίλο και συμμαθητή του κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης διδακτικής ώρας, ο οποίος είχε κενό την ίδια ώρα που εγώ κι ο Κώστας κάναμε μάθημα.

17/03/2014: 5^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα «γκ» και «γγ».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα «γκ» και «γγ». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 31 στο Παράρτημα Α).

2. Έχουμε δημιουργήσει μια μικρή ιστορία με εικόνες, οι οποίες περιγράφουν λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα «γκ» και «γγ». Ο μαθητής καλείται να γράψει τις λέξεις αυτές (βλ. Εικόνα 32 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες από το διαδίκτυο, χαρτόνια, μαρκαδόρους.

Αμοιβή: Ακρόαση τραγουδιών που του αρέσουν στο διαδίκτυο.

18/03/2014: 6^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λεκτικών συνόλων, τα οποία περιλαμβάνουν λέξεις που περιέχουν όλα τα δίψηφα σύμφωνα.

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά στον μαθητή καρτέλες με μεμονωμένα σύμφωνα. Ο μαθητής καλείται να σχηματίσει με τις καρτέλες δίψηφα σύμφωνα και να διαβάσει το φθόγγο που σχηματίζουν (βλ. Εικόνες 33, 34 στο Παράρτημα Α).

2. Δίνεται μια φωτοτυπία στον μαθητή, η οποία περιλαμβάνει λεκτικά σύνολα με λέξεις που περιέχουν δίψηφο σύμφωνο. Ο μαθητής καλείται να τα εντοπίσει, να τα υπογραμμίσει και να διαβάσει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 35 στο Παράρτημα Α).

3. Δίνεται μια φωτοτυπία στον μαθητή, η οποία περιλαμβάνει λέξεις με κενά. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά με όποιο από τα δίψηφα σύμφωνα ταιριάζει κάθε φορά (βλ. Εικόνα 36 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: εικόνες από το διαδίκτυο, χαρτόνια, μαρκαδόρους, φωτοτυπίες.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο!» «Τα κατάφερες!»)

3^{ος} βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα (-οι, -ει, -αι, -ου).

21/03/2014: 1^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «οι» και «ει».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «οι» και «ει». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις. Πριν την ανάγνωση των λέξεων, του δίνουμε μια φωτοτυπία, στην οποία φαίνεται πως το «οι» και «ει» συνδέονται με τον φθόγγο «ι» (βλ. Εικόνες 37, 38, 39 στο Παράρτημα Α).

2. Δίνεται στον μαθητή μια φωτοτυπία, η οποία περιλαμβάνει λέξεις με κενά. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά με όποιο από τα δίψηφα φωνήεντα ταιριάζει κάθε φορά («οι» ή «ει») (βλ. Εικόνες 40 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι, αυτοσχέδιες φωτοτυπίες με ασκήσεις.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο», «Τα κατάφερες»).

26/03/2014: 2^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, οι οποίες περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «αι» και «ου».

Δραστηριότητες:

1. Τοποθετούμε μπροστά από τον μαθητή μικρά κομμάτια χαρτονιού, στα οποία έχουν γραφεί κάποιες λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «αι» και «ου». Με τη βοήθειά μας, ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις. Πριν την ανάγνωση των λέξεων, του δίνουμε μια φωτοτυπία, στην οποία φαίνεται πως το «αι» συνδέεται με τον φθόγγο «ε» (βλ. Εικόνες 41, 42, 43 στο Παράρτημα Α).

2. Δίνεται στον μαθητή μια φωτοτυπία, η οποία περιλαμβάνει λέξεις με κενά. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά με όποιο από τα δίψηφα φωνήεντα ταιριάζει κάθε φορά («αι» ή «ου») (βλ. Εικόνα 44 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι, αυτοσχέδιες φωτοτυπίες με ασκήσεις.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο», «Τα κατάφερες»).

28/03/2014: 3^ο διδακτικό βήμα: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα («ει», «οι», «αι» και «ου») και στον εντοπισμό των συλλαβών με τα δίψηφα φωνήεντα.

Δραστηριότητες:

1. Δίνεται στον μαθητή φωτοτυπία με λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα, πάνω στα οποία ο μαθητής «δούλεψε» στις δραστηριότητες των προηγούμενων βημάτων. Ο μαθητής καλείται να υπογραμμίσει τα δίψηφα φωνήεντα σε κάθε λέξη, να βάλει τόνους και να διαβάσει τις λέξεις (βλ. Εικόνα 45 στο Παράρτημα Α).

2. Δίνεται στον μαθητή φωτοτυπία με μια μικρή ιστορία, η οποία αποτελείται από λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα. Ο μαθητής καλείται να κυκλώσει τα δίψηφα φωνήεντα που συναντά στις λέξεις και να προσπαθήσει να διαβάσει την ιστορία (βλ. Εικόνες 46, 47 στο Παράρτημα Α).

Υλικά: αυτοσχέδιες φωτοτυπίες με ασκήσεις.

Αμοιβή: Λεκτική («Μπράβο», «Τα κατάφερες»).

3.3.3. Πείραμα

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), το πείραμα είναι μια ποσοτική μέθοδος έρευνας με ξεχωριστή σημασία, καθώς είναι η μόνη μέθοδος που πραγματικά μπορεί να υποβάλει σε έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίας και αιτιατού. Ένα πείραμα λοιπόν αφορά την ελεγχόμενη μεταβολή μιας μεταβλητής με σκοπό την παρατήρηση της επίδρασής της σε κάποια άλλη. Αυτή η μεταβλητή ονομάζεται «ανεξάρτητη» ή «πειραματική», ενώ το μετρήσιμο αποτέλεσμα της ονομάζεται «εξαρτημένη» μεταβλητή.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο σκοπός του Πειράματος αναφέρεται στην επαλήθευση των διδακτικών στόχων της Παρέμβασης και την πειραματική τεκμηρίωση της λειτουργικότητάς του στον συγκεκριμένο μαθητή. Δημιουργούνται πέντε διαφορετικά Πειραματικά φύλλα εργασίας για τον μαθητή με ένα διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κείμενο κατανόησης, ενισχυμένο με 3-4 οπτικοποιήσεις (διευκολυντές) «σημαντικών εννοιών» (κοινωνικές ιστορίες), διαφορετικό σε κάθε φύλλο εργασίας. Τα φύλλα εργασίας δίνονται ένα κάθε φορά σε πέντε διαφορετικές ημέρες. Διατυπώνονται στο ίδιο φύλλο εργασίας τρεις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούν στο νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου που έχει δημιουργηθεί, αλλά και στο γλωσσικό κομμάτι, πάνω στο οποίο ο μαθητής έχει εξασκηθεί κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί πως στόχος του κειμένου είναι η παγίωση ορισμένων συμπεριφορών από την πλευρά του μαθητή ώστε να υποστηριχθεί η ένταξή του στο συγκεκριμένο

σχολικό πλαίσιο. Δίνονται τρεις απαντήσεις, εκ των οποίων η μία είναι η σωστή. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει την απάντηση που θεωρεί ότι είναι σωστή. Μετά την ολοκλήρωση της Πειραματικής διαδικασίας, μετρώνται από την ερευνήτρια - εκπαιδευτικό μόνο οι σωστές απαντήσεις του μαθητή και αξιολογείται με αυτόν τον τρόπο η εμπέδωση των διδακτικών στόχων από τον μαθητή μέσω της διδακτικής παρέμβασης που προηγήθηκε. Επομένως, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων στον συγκεκριμένο μαθητή.

31/03/2014: (βλ. Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας 1 στο Παράρτημα Β).

1. Τίτλος κειμένου: Αρχίζει το μάθημα..
2. Αριθμός σειρών: 10
3. Αριθμός λέξεων: 68
4. Τύπος λέξεων: σφ/σση/
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 3

Περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου: Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται στο φωνολογικό μέρος των λέξεων, αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να δείξει το ενδιαφέρον του για μάθηση.

02/04/2014: (βλ. Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας 2 στο Παράρτημα Β).

1. Τίτλος κειμένου: Τι είναι ο διάλογος;
2. Αριθμός σειρών: 8
3. Αριθμός λέξεων: 51
4. Τύπος λέξεων: σφ/σση/σσησφ
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 5

Περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου (2): Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται στο φωνολογικό μέρος των λέξεων, αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να κατανοήσει ο μαθητής την αξία του διαλόγου μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος

07/04/2014: (βλ. Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας 3 στο Παράρτημα Β).

1. Τίτλος κειμένου: Κάποιες φορές τα καταφέρνουμε καλά... ενώ άλλες όχι και τόσο!
2. Αριθμός σειρών: 8
3. Αριθμός λέξεων: 55
4. Τύπος λέξεων: σφ/σση/
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 5

Περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου (3): Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται στο φωνολογικό μέρος των λέξεων, αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να αναπτυχθεί το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, με το να χαιρέται την επιτυχία του, αλλά και να αποδέχεται την αποτυχία του.

09/04/2014: (βλ. Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας 4 στο Παράρτημα Β).

1. Τίτλος κειμένου: Όταν διαβάζω...
2. Αριθμός σειρών: 8
3. Αριθμός λέξεων: 63
4. Τύπος λέξεων: σφ/σση/
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 5

Περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου (4): Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται στο φωνολογικό μέρος των λέξεων, αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να εξεταστεί εάν ο μαθητής κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιώνει την αναγνωστική του αυτοεικόνα.

10/04/2014: (βλ. Κείμενο Κοινωνικής Ιστορίας 5 στο Παράρτημα Β).

1. Τίτλος κειμένου: Οι άλλοι κι εγώ!
2. Αριθμός σειρών: 8
3. Αριθμός λέξεων: 62
4. Τύπος λέξεων: σφ/σση/σσησφ
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 5

Περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου (5): Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται στο φωνολογικό μέρος των λέξεων, αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να τονιστεί η αξία

της αποδοχής των άλλων ανθρώπων και της συνεργασίας μαζί τους. Ο μαθητής δεν αισθάνεται πάντα χαρούμενος στο σχολείο του κι ανάμεσα στους συμμαθητές του, γι' αυτό είναι καλό να αξιοποιεί τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να κερδίζει κάτι από το σχολικό περιβάλλον. Βασικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια βέβαια, διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

3.3.4. Ερωτηματολόγιο

Λίγες ημέρες πριν από τη λήξη της σχολικής χρονιάς δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δημιουργηθεί από την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό και αφορούν στις υποθέσεις εργασίας που έχουν ήδη διατυπωθεί. Στόχος είναι να μελετηθεί το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στο ΕΕΕΕΚ για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνθετες, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Επίσης, μελετάται κατά πόσο το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό υποστηρίζει την ενταξιακή διαδικασία στο ΕΕΕΕΚ. Τέλος, μέσω των ερωτηματολογίων, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων στον συγκεκριμένο μαθητή, από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αυτή τη φορά και εφόσον έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα και έχουν περάσει δύο μήνες. Σημειώνεται πως αν και οι ερωτήσεις αφορούν στις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή, το ερωτηματολόγιο δεν μοιράζεται μόνο σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς. Είναι ευνόητο πως το ερωτηματολόγιο μοιράζεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ., όλων των ειδικοτήτων, καθώς όλα τα μαθήματα σχετίζονται με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, εφόσον οι τελευταίες αποτελούν μέρος της καθημερινής επικοινωνίας και αξιοποιούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικού και 15 ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις τρεις υποθέσεις της έρευνας και διατυπώνονται σε καταφατικές προτάσεις, καθώς οι πιθανές απαντήσεις των ερωτήσεων εκφράζονται σε 5/βάθμια κλίμακα Likert με τις επιλογές: 1 «Καθόλου», 2 «Λίγο», 3 «Μέτρια», 4 «Αρκετά» 5 «Πολύ» (βλ. Παράρτημα Γ). Επομένως, πρόκειται για ερωτήσεις κλειστού τύπου με προκαθορισμένες απαντήσεις. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων (ερωτήσεις 1-5) σχετίζεται με την προέλευση του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο ΕΕΕΕΚ για τη διδασκαλία της

γλώσσας και με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους θεματικούς κύκλους που προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Σημειώνεται, πως η πέμπτη ερώτηση που αφορά στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, περιλαμβάνει μία υποερώτηση που δεν εκφράζεται σε κλίμακα Likert. Σε αυτήν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν ή περισσότερους λόγους, οι οποίοι πιθανότατα περιορίζουν ή αποκλείουν κάποιες επιλογές εκπαιδευτικού υλικού που θα ήθελαν να κάνουν (1^η ερευνητική υπόθεση). Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων (ερωτήσεις 6-9), αφορούν στη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το όφελος των μαθητών με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση από τη φοίτησή τους στο ΕΕΕΕΚ, με την ποιότητα φοίτησης των ίδιων μαθητών και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές μέσα σε τάξεις που χαρακτηρίζονται για την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και μέσα στη σχολική κοινότητα γενικότερα (2^η ερευνητική υπόθεση). Η τρίτη κατηγορία (ερωτήσεις 10-15), μελετά την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. ένα δίμηνο μετά την ολοκλήρωσή του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτώνται εάν ο μαθητής το τελευταίο δίμηνο διαβάζει με μεγαλύτερη ευκολία, σε σχέση με πριν, τις λέξεις με διπλά και τριπλά συμπλέγματα και τις λέξεις με δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα. Επίσης, ρωτώνται εάν συμμετέχει περισσότερο σε σχέση με πριν, σε διαλόγους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εάν το ενδιαφέρον του για μάθηση έχει αυξηθεί, εάν τον ενθαρρύνει η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και εάν χαίρεται με την επιτυχία του (3^η ερευνητική υπόθεση). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μια περιγραφική επιστολή, στην οποία αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, η σημασία της συμβολής των ερωτηθέντων στην εξαγωγή συμπερασμάτων και φυσικά, τονίζεται το απόρρητο των απαντήσεών τους.

3.4. Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων

Τα δεδομένα της περιγραφικής, ποιοτικής παρατήρησης αναφορικά με τις ΛΕΒΔ στον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα, τις Νοητικές Ικανότητες και τη Συναισθηματική Οργάνωση κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση, παρουσιάζονται με την καταγραφή της βελτίωσης των επιδόσεων της μαθήτριας (αποκλίσεις εξαμήνων). Με τον ίδιο τρόπο καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή όσον αφορά στις ΛΕΒΔ που περιγράφουν τις Γενικές Μαθησιακές

Δυσκολίες, τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή, καθώς και τις επιδόσεις του μαθητή στο ΠΑΠΕΑ (αποκλίσεις εξαμήνων). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η καταγραφή της απόκλισης των εξαμήνων στις λίστες ΛΕΒΔ, είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με την προσωπική αντίληψη του ερευνητή και είναι λογικό να εμπεριέχει υποκειμενικά κριτήρια. Δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία να καθορίζουν τις ακριβείς γνώσεις που πρέπει να έχει κάθε μαθητής ανά εξάμηνο και ανά τάξη. Άλλωστε, κάθε μαθητής έχει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης. Απλώς, αυτή η καταγραφή βοηθά την ερευνήτρια να σχηματίσει μια συνολική εικόνα για την ακαδημαϊκή επίδοση και συναισθηματική ετοιμότητα του μαθητή και να δομήσει το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες του μαθητή.

Για την ολοκληρωμένη παρουσίαση της καταγραφής της προόδου του μαθητή παρουσιάζονται τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Πρόκειται για ημερολογιακές καταγραφές, οι οποίες αρχικά συμβάλλουν στην καταγραφή της Αρχικής Παρατήρησης του μαθητή. Επίσης, αφορούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ της ερευνήτριας και του μαθητή και στην επιτυχία των παρεμβάσεων, παρουσιάζοντας την αντιμετώπιση κάθε δραστηριότητας από τον μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, τα ΕΔΑ συμβάλλουν στην καταγραφή της Ενδιάμεσης και Τελικής Παρατήρησης της προόδου του μαθητή και τελικά στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Πειράματος. Για κάθε Κοινωνική Ιστορία, καταγράφονται για κάθε μία από τις τρεις ερωτήσεις, οι ορθές και λανθασμένες απαντήσεις που δίνει ο μαθητής.

Τέλος, δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του Πειράματος, γίνεται διανομή και λήψη των ερωτηματολογίων, τα ευρήματα των οποίων αναλύονται με τη βοήθεια των δεικτών περιγραφικής στατιστικής. Με αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (Μ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Το υποερώτημα της πέμπτης ερώτησης, η οποία αφορά στην 1^η ερευνητική υπόθεση, δεν παρουσιάζει Μ και ΤΑ, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις, οι οποίες δεν εκφράζονται σε κλίμακα Likert. Για την ανάλυση αυτού του υποερωτήματος, παρουσιάζεται Γράφημα με τις συχνότητες απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

4. Αποτελέσματα έρευνας

4.1. Αποσαφήνιση της κατάστασης

Το πρώτο βήμα της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι να παρατηρηθεί ο μαθητής που φοιτά στο ΕΕΕΕΚ. Η παρατήρηση του μαθητή πραγματοποιείται μέσω των ΛΕΒΔ. Συγκεκριμένα, οι λίστες εστιάζουν στη μαθησιακή ετοιμότητα, στο ΠΑΠΕΑ, στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ γλωσσικών μαθημάτων) και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή (χαμηλό νοητικό δυναμικό). Οι ΛΕΒΔ συμπληρώνονται και τροποποιούνται σταδιακά, μέχρι να βρεθεί ο κατάλληλος για τον μαθητή διδακτικός στόχος. Στη συνέχεια, υλοποιείται η *διδασκτική παρέμβαση*, η οποία ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, τι οποίες έχει καθορίσει η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια. Η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιλαμβάνει τον βραχυπρόθεσμο διδακτικό στόχο, τις δραστηριότητες, τα κριτήρια επιτυχίας της παρέμβασης, από την πλευρά του μαθητή και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος, όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του, μέσω του εντύπου διδακτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό – ερευνητή και τον μαθητή. Κατόπιν, πραγματοποιείται το πείραμα, το οποίο περιλαμβάνει πέντε κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες δίνονται στον μαθητή από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή, ώστε να αξιολογηθεί η διδακτική παρέμβαση που έχει προηγηθεί. Τέλος, η έρευνα ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα σχετίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

4.2. Πρώτη ερευνητική υπόθεση

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΕΕΚ, διερευνάται η προέλευση, το είδος και η αξιολόγηση της καταλληλότητας του υλικού. Συγκεκριμένα, διερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΕΕΚ στην περιφέρεια Πελοποννήσου χρησιμοποιούν τα βιβλία Μαθησιακής Ετοιμότητας που προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς κι αν επιλέγουν τη διαθεματικότητα που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως μεθοδολογική

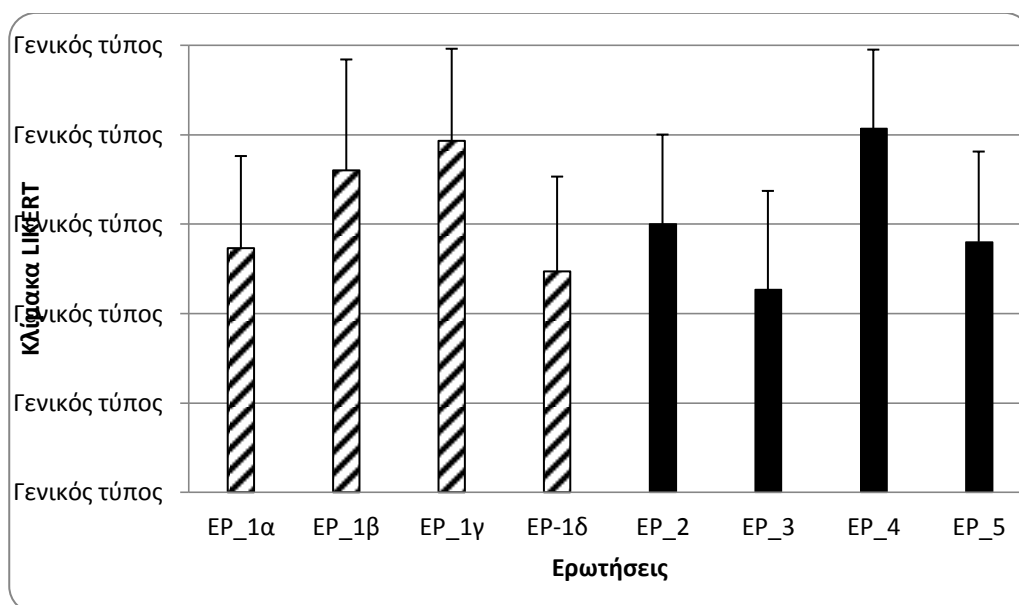
προσέγγιση για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση (βλ. Παράρτημα Γ για το ερωτηματολόγιο της έρευνας).

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου ΕΕΕΕΚ δεν χρησιμοποιούν συχνά το επίσημο, προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό από το Π.Ι. (Ερώτηση 1α) Είναι ελάχιστοι αυτοί που το χρησιμοποιούν αρκετά ή πολύ ($M = 2,73$, $TA = 1,03$). Αντιθέτως, αρκετοί εκπαιδευτικοί προτιμούν το ηλεκτρονικό με $M = 3,60$ και $TA = 1,24$ (Ερώτηση 1β) και με ελάχιστα αυξημένη $MT = 3,93$ και $TA = 1,03$ το υποστηρικτικό εξωσχολικό εκπαιδευτικό υλικό (Ερώτηση 1γ). Σχετικά με το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό, (Ερώτηση 1δ) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν το εντάσσουν συχνά στην καθημερινή τους διδασκαλία ($MT = 2,47$, $TA = 1,06$).

Γίνεται κατανοητό πως τα βιβλία Μαθησιακής Ετοιμότητας χρησιμοποιούνται λίγο από τους εκπαιδευτικούς (Ερώτηση 2 - $MT = 3,00$, $TA = 1,00$). Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι ελάχιστα σχετικά με τους θεματικούς κύκλους που προτείνονται από το Π.Ι. για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που δεν είναι ενημερωμένοι καθόλου με $MT = 2,27$ και $TA = 1,10$ (Ερώτηση 3). Επιπλέον, η $MT = 4,07$ και η $TA = 0,88$, φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά εποπτικά μέσα και υλικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ερώτηση 4). Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν πιστεύουν πως υπάρχουν κάποιοι λόγοι, περιορίζουν ή αποκλείουν αρκετά ή πολύ κάποιες επιλογές εκπαιδευτικού υλικού που θα ήθελαν να κάνουν (Ερώτηση 5 - $MT = 2,80$, $TA = 1,01$). Οι Μέσες Τιμές και οι Τυπικές Αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και απεικονίζονται στο Γράφημα 1.

Πίνακας 1. Μέσες Τιμές (ΜΤ) και Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των Ερωτήσεων που αφορούν στην 1^η Ερευνητική Υπόθεση (n=15)

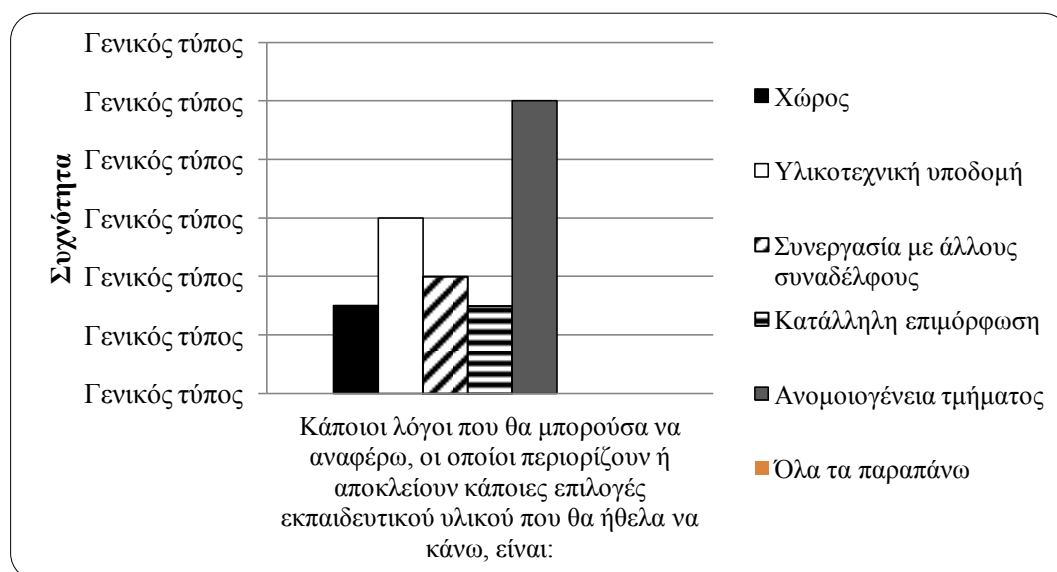
Ερωτήσεις		ΜΤ	ΤΑ
	Χρησιμοποιώ διδακτικό υλικό για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων:		
Ερ_1α	<i>Επίσημο, προτεινόμενο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο</i>	2,73	1,03
Ερ_1β	<i>Ηλεκτρονικό</i>	3,60	1,24
Ερ_1γ	<i>Υποστηρικτικό εξωσχολικό</i>	3,93	1,03
Ερ_1δ	<i>Αυτοσχέδιο</i>	2,47	1,06
Ερ_2	Χρησιμοποιώ τα βιβλία Μαθησιακής Ετοιμότητας που προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.	3,00	1,00
Ερ_3	Είμαι ενημερωμένος/η σχετικά με τους θεματικούς κύκλους που προτείνονται από το Π.Ι. για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.	2,27	1,10
Ερ_4	Χρησιμοποιώ εποπτικά μέσα και υλικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.	4,07	0,88
Ερ_5	Θεωρώ πως υπάρχουν λόγοι, οι οποίοι περιορίζουν ή αποκλείουν κάποιες επιλογές εκπαιδευτικού υλικού που θα ήθελα να κάνω.	2,80	1,01



Γράφημα 1. Μέσες τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 1 έως 5

Η πέμπτη ερώτηση περιλαμβάνει ένα υποερώτημα, το οποίο πρέπει να αποτυπωθεί σε γράφημα, ώστε να σκιαγραφηθούν τα αποτελέσματα της απάντησης (βλ. Γράφημα 2). Σημειώνεται πως σε αυτήν την ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη

δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απάντηση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο, εάν αθροιστούν οι απαντήσεις δεν δίνουν το αποτέλεσμα 15, όσοι δηλαδή είναι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.



Γράφημα 2. Συχνότητες απαντήσεων σε υποερώτημα της πέμπτης ερώτησης

Οι κυριότεροι λόγοι που προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς ως εμπόδια για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που θα ήθελαν να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αρχικά η ανομοιογένεια των τμημάτων και ύστερα η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας. Λιγότεροι θεωρούν πως ένας βασικός λόγος που αποκλείει κάποιες επιλογές εκπαιδευτικού υλικού από την πλευρά τους, είναι η συνεργασία με τους συναδέλφους, ενώ ακόμη πιο λίγοι αναφέρουν τον χώρο του σχολείου και την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως εμπόδια.

4.3. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση

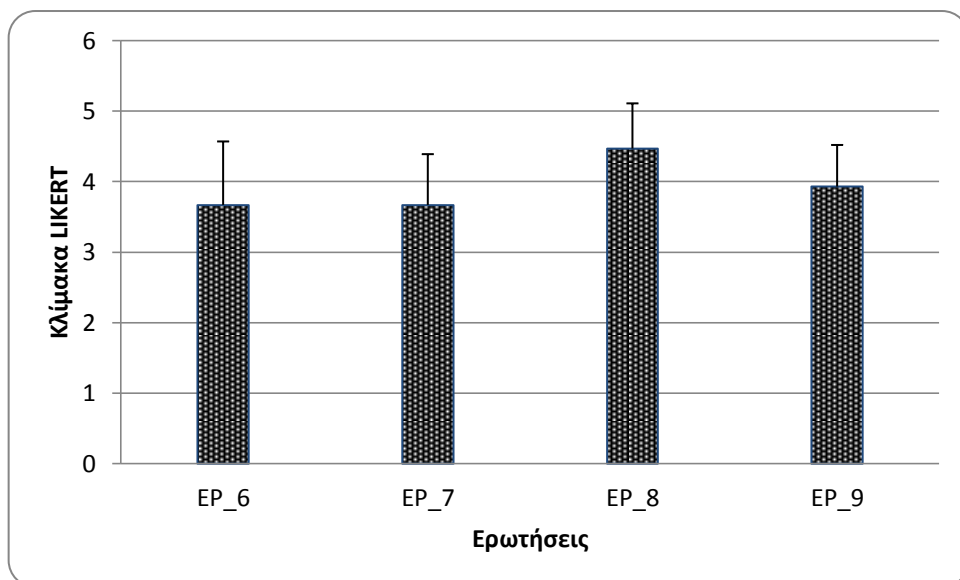
Σχετικά, με τους στόχους της ένταξης, διερευνάται εάν η σχέση του εκπαιδευτικού υλικού και της φοίτησης του μαθητή στο ΕΕΕΕΚ υποστηρίζει την ενταξιακή διαδικασία στην κοινωνία (βλ. Παράρτημα Γ για το ερωτηματολόγιο της έρευνας).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση ωφελούνται μάλλον αρκετά από τη φοίτησή τους στο ΕΕΕΕΚ (MT = 3,67 και TA = 0,90). Την ίδια MT = 3,67, που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα

της έκτης ερώτησης, καθώς και ελάχιστη διαφορά στην $TA = 0,72$, συναντάμε στην έβδομη ερώτηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντούν πως το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγεται από τους ίδιους έχει τη δυνατότητα να καθορίσει αρκετά την ποιότητα της φοίτησης των ίδιων μαθητών. Ενδιαφέρουσες φαίνεται να είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το πόσο επηρεάζεται ο συγκεκριμένος μαθητής από την ανομοιογένεια της τάξης του (Ερώτηση 8). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν πως ο μαθητής επηρεάζεται πολύ από την ανομοιογένεια της τάξης του ($MT = 4,47$ και $TA = 0,64$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δυσκολεύεται αρκετά να ενταχθεί στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (Ερώτηση 9) με απαντήσεις που παρουσιάζουν $M = 3,93$ και $TA = 0,59$. Οι Μέσες Τιμές και οι Τυπικές Αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και απεικονίζονται στο Γράφημα 3.

Πίνακας 2. Μέσες Τιμές (MT) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των Ερωτήσεων που αφορούν στη 2^η Ερευνητική Υπόθεση (n=15)

Ερωτήσεις		MT	TA
Ερ_6	Θεωρώ πως οι μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση ωφελούνται από τη φοίτησή τους στο ΕΕΕΕΚ.	3,67	0,90
Ερ_7	Θεωρώ πως το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ για τους μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση έχει τη δυνατότητα να καθορίσει την ποιότητα της φοίτησής τους στο ΕΕΕΕΚ.	3,67	0,72
Ερ_8	Θεωρώ πως ο μαθητής επηρεάζεται αρνητικά από την ανομοιογένεια της τάξης του στον μαθησιακό, αλλά και ψυχολογικό τομέα.	4,47	0,64
Ερ_9	Θεωρώ πως ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε σχέση με την ένταξή του στη σχολική κοινότητα.	3,93	0,59



Γράφημα 3. Μέσες τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 6 έως 9

4.4. Τρίτη ερευνητική υπόθεση

Σχετικά με τη δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, διερευνάται κατά πόσο το ίδιο μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον μαθητή που φοιτά στο ΕΕΕΕΚ με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση. Το συγκεκριμένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιλαμβάνει την Παρατήρηση του συγκεκριμένου μαθητή, τη δόμηση της διδακτικής Παρέμβασης για τον μαθητή με στόχο την υλοποίηση και κατάκτηση ορισμένων διδακτικών στόχων από την πλευρά του ίδιου και την αξιολόγηση της Παρέμβασης, μέσω του Πειράματος που ακολούθησε και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της Παρέμβασης.

4.4.1. Αρχική Παρατήρηση: Ακολουθούν τα ΕΔΑ μεταξύ της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας και του μαθητή, η περίπτωση του οποίου μελετάται. Σε αυτήν τη φάση, ο ερευνητής παρακολουθεί τον μαθητή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μέσα στην τάξη του και κάποιες φορές μιλά μαζί του.

Πίνακας 3. ΕΔΑ_30/10/2013

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
30/10/2013	Γεια σου Νίκο. Είμαι η Γωγώ και θα βρίσκομαι στην τάξη σου κάθε Τετάρτη για να βλέπω πώς γίνεται το μάθημα. Αργότερα, θα κάνουμε μαζί το μάθημα της Γλώσσας; Πώς σου ακούγεται;	Μια χαρά, δεν έχω κανένα πρόβλημα.	Ήταν άνετος και ευχάριστος. Στην αρχή ντρεπόταν λίγο, αλλά ένωσε άνετα πολύ γρήγορα. Φάνηκε πρόθυμος να μιλήσει.
30/10/2013	Σου αρέσει που βρίσκεσαι σ' αυτό το σχολείο και κάνετε τόσα πράγματα;	Όχι, καθόλου! Δεν μου αρέσει εδώ!	
30/10/2013	Γιατί;	Εεεε..Είναι πολλά..	Κατάλαβα πως δεν μπορεί να συμβαδίσει με το επίπεδο των περισσότερων μαθητών εκεί. Η αλήθεια είναι πως παρατήρησα ότι στο τμήμα του υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια, όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Πίνακας 4. ΕΔΑ_06/11/2013

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
06/11/2013	Καλημέρα, πώς είσαι σήμερα; Ήρθα ξανά, είναι Τετάρτη..	Ναι, το ξέρω. Τι κάνετε;	Το γνώριζε πως θα πήγαινα στο σχολείο. Δεν φάνηκε να τον ενοχλεί. Κάποιες φορές, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της ημέρας, με κοιτούσε και χαμογελούσε ντροπαλά.
06/11/2013	Σε δυσκολεύει αυτή η άσκηση; (Αναφερόμουν στην άσκηση στο μάθημα της Φυτικής Παραγωγής)	Όχι..	Τον δυσκόλευε. Κοιτούσε τι έγραφε ο διπλανός του και ένιωθε αμήχανα.

Πίνακας 5. ΕΔΑ_13/11/2013

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
13/11/2013	Θέλεις να σε βοηθήσω με την άσκηση;		Ήταν διστακτικός στην αρχή. Τελικά συνεργάστηκε μαζί μου.
13/11/2013	Δεν έχεις πολλή όρεξη σήμερα;	Πώς να έχω όρεξη; Αφού όλα τα ίδια και τα ίδια κάνουμε!	Η απογοήτευσή του ήταν φανερή και έντονη.
13/11/2013	Παίζουμε μαζί ντόμινο;	Ναι, ελάτε..Πώς παίζεται;	Οι απαντήσεις του προς εμένα χαρακτηρίζονται από ευγένεια. Απαντά όμως πάντα συγκρατημένα στις ερωτήσεις μου. Μιας και του έχω πει πως μετά τα Χριστούγεννα θα κάνουμε μαζί το μάθημα της Γλώσσας, πιστεύω πως αναρωτιέται σχετικά με το πώς ακριβώς θα «δουλέψουμε».

Πίνακας 6. ΕΔΑ_20/11/2013

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
20/11/2013	Πώς και έλειπες την πρώτη ώρα;	Ε... ήμουν στο σπίτι.	Φάνηκε πως ντρεπόταν και δεν ήθελε να μου πει.
20/11/2013	Βαριέσαι σήμερα λίγο... έτσι;	Αρνητικό νεύμα κεφαλιού.	Δεν είχε καλή διάθεση και δεν είχε όρεξη για κουβέντα.

Πίνακας 7. ΕΔΑ_27/11/2013

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
27/11/2013	Σου αρέσει που έχουν έρθει για επίσκεψη παιδιά από άλλα σχολεία;	Καταφατικό νεύμα κεφαλιού.	Πιστεύω πως του άρεσε, αλλά διέκρινα μια μελαγχολία στα μάτια του. Χαιρόταν, αλλά ένιωθε και άβολα ταυτόχρονα.
27/11/2013	Γιατί δεν χορεύεις μαζί με τα άλλα παιδιά;	Έτσι, δεν θέλω..	
27/11/2013	Μήπως ντρέπεσαι;	Ναι, ντρέπομαι..	Ήταν ξεκάθαρο πως ντρεπόταν. Η συστολή που τον χαρακτηρίζει είναι φανερή.
27/11/2013	Στη γιορτή του σχολείου για τα Χριστούγεννα, δεν θα τραγουδήσεις, ούτε θα χορέψεις;	Δεν κάνω εγώ τέτοια..Ντρέπομαι! Δεν θα νιώθω άνετα..	Γνώριζα για τη γιορτή που έχει προγραμματίσει να κάνει το σχολείο και γι' αυτό τον ρώτησα. Ήμουν σίγουρη για την απάντηση..

Πίνακας 8. ΕΔΑ_04/12/2013

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
04/12/2013	Πώς το λένε αυτό το παιδί;... γιατί δεν θυμάμαι..	Αλέξανδρο..Αυτός όλο τρέχει..δεν κάθεται καθόλου..Έχει πλάκα..	Χάρηκε που μου έδινε πληροφορίες για τους συμμαθητές του.
04/12/2013	Μην την πειράζεις την κοπέλα γιατί μπορεί να ενοχλείται..	Δεν την πειράζω..Την συμπαθώ! Αυτή δεν ενοχλείται ποτέ! Πάντοτε γελάει!	Ένιωθε σαν να είναι μεγαλύτερος από τους μαθητές που βρίσκονταν εκεί.. Πίστευε ότι βρισκόταν σε πλεονεκτική θέση επειδή μιλούσε με κάποιον μεγαλύτερο.
04/12/2013	-	Μην την ενοχλείς την καλή μας κυρία..	Αυτά ήταν τα λόγια του, όταν ένα παιδί προσπάθησε να πιάσει απότομα τα χέρια μου.

Πίνακας 9. ΕΔΑ_11/12/2013

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
11/12/2013	Πώς είσαι σήμερα Νίκο;	Μια χαρά κυρία, εσείς;	Ήταν ευδιάθετος. Χαμογελούσε συνεχώς και έκανε αστεία με τους συμμαθητές του.
11/12/2013	Σε δυσκολεύει αυτή η άσκηση; Θέλεις βοήθεια;	Εάν θέλετε, βοηθήστε με..	Όταν τον γνώρισα, φαινόταν ντροπαλός και αμήχανος. Πλέον, έχει συνηθίσει την παρουσία μου στο σχολείο.
11/12/2013	Νίκο, φεύγω..Καλό μεσημέρι!	Γεια σας! Θα τα πούμε την άλλη εβδομάδα!	Ήταν χαμογελαστός.

Πίνακας 10. ΕΔΑ_18/12/2013

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
18/12/2013	Ωραία ζωγραφίζεις.. Ζωγραφίζεις συχνά;	Αρνητικό νεύμα κεφαλιού.	Ντράπηκε, γιατί του είπα πως ζωγραφίζει όμορφα.
18/12/2013	Γιατί;	Ε, δεν μ' αρέσει..	Δεν έχει βρει τρόπο να εκφράζεται.
18/12/2013	Θα ήταν ωραία, εάν συμμετείχες κι εσύ στη γιορτή!	Μα, δεν ήθελα... Σιγά μη χορέψω και τραγουδήσω..	Χαμογέλασε μετά την απάντησή του.

Ολοκληρώνεται η πρώτη φάση, η οποία σχετίζεται με την αρχική Παρατήρηση του μαθητή. Επομένως, εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση βάσει των ΛΕΒΔ για να διαμορφωθεί ο στόχος, σύμφωνα με τον οποίο θα καθοριστούν τα βήματα για την επίτευξή του και ύστερα δομείται το κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα. Φυσικά, το πρόγραμμα δομείται σε συνεργασία με τη φιλόλογο που κάνει μάθημα στην τάξη του μαθητή, η οποία αναλαμβάνει και την επίβλεψη του διδακτικού προγράμματος.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ (βλ. Σχήμα 1, μαύρη γραμμή)

Στην περιοχή του Προφορικού Λόγου, η μεγαλύτερη απόκλιση που παρατηρείται είναι στο κομμάτι της «Έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια». Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, το επίπεδο του μαθητή είναι ανάλογο της ηλικίας του. Στην περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, σημειώνεται σημαντική απόκλιση στο κομμάτι της «Ακουστικής αντίληψης», της «Λογικομαθηματικής σκέψης» και των «Συλλογισμών». Στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, παρατηρείται γενικότερη απόκλιση από την ηλικία του. Στην περιοχή του Προφορικού λόγου, η Διδακτική Προτεραιότητα προσδιορίζεται στο κομμάτι της «Σαφήνειας και Ακρίβειας». Στην περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων η Διδ. Προτεραιότητα προσδιορίζεται στην «Ακουστική μνήμη» και στη «Συγκέντρωση Προσοχής» και στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης στο «Αυτοσυναίσθημα» και στο «Ενδιαφέρον για μάθηση».

ΠΑΠΕΑ (βλ. Σχήμα 2, μαύρη γραμμή)

Όσον αφορά τη Μαθησιακή Ετοιμότητα του μαθητή, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώνονται στις περιοχές του «Προφορικού λόγου», των «Νοητικών Ικανοτήτων» και της «Συναισθηματικής Οργάνωσης». Οι Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες του μαθητή παρουσιάζουν τεράστια απόκλιση από την ηλικία του. Μεγαλύτερη δυσκολία υπάρχει στην «Ανάγνωση» και τη «Γραφή». Οι Κοινωνικές Δεξιότητες δεν παρουσιάζουν τεράστια απόκλιση σε σχέση με την ηλικία του, αν και η «κοινωνική συμπεριφορά» του μαθητή πρέπει να αναπτυχθεί. Στην περιοχή των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων δεν παρατηρείται κάποια απόκλιση. Τέλος, όσον αφορά την Προεπαγγελματική Ετοιμότητα του μαθητή, σημειώνεται σημαντική απόκλιση από την ηλικία του. Η Διδ. Προτεραιότητα εντοπίζεται στην ανάπτυξη των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων του μαθητή, οι οποίες παρουσιάζουν πολύ μεγάλη απόκλιση εξαμήνων σε σχέση με την ηλικία του.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (βλ. Σχήμα 3, μαύρη γραμμή)

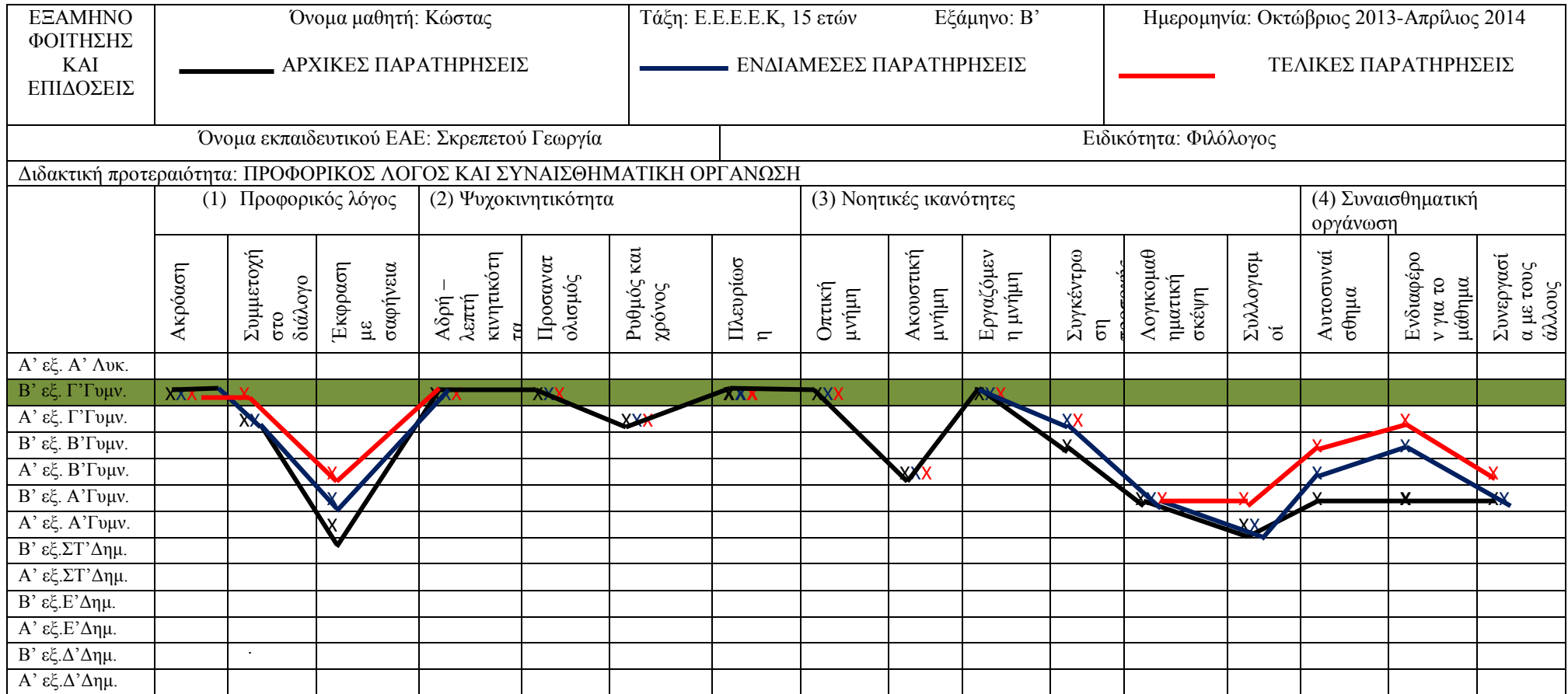
Μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώνονται στις Δεξιότητες της Γλώσσας, αλλά και των Μαθηματικών. Η Διδ. Προτεραιότητα προσδιορίζεται στην ανάπτυξη των Δεξιοτήτων της Γλώσσας. Ο μαθητής παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση εξαμήνων, όσον αφορά στην ανάγνωση και γραφή λόγου. Δυσκολεύεται στη γραφή λέξεων που αποτελούνται από διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης, δεν

αναγνωρίζει τα δίψηφα σύμφωνα και αν και μπορεί να διαβάσει κάποιες λέξεις που τα περιέχουν, δεν κατανοεί το πώς διαβάζονται τα δύο σύμφωνα μαζί, αλλά έχει απομνημονεύσει την προφορά της λέξης, επειδή την έχει δει αρκετές φορές. Τέλος, ο μαθητής συγχέει τον ήχο των δίψηφων φωνηέντων. Απαιτούνται δραστηριότητες, οι οποίες θα σχετίζονται με την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας του μαθητή.

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (βλ. Σχήμα 4, μαύρη γραμμή)

Όσον αφορά τις Αντιληπτικές Δεξιότητες του μαθητή, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώνονται στην περιοχή των «Πολυαισθητηριακών αντιληπτικών λειτουργιών». Επίσης, μεγάλη απόκλιση παρατηρείται στην περιοχή της «Οπτικοακουστικής αντίληψης» στο κομμάτι της οπτικοακουστικής διάκρισης των λέξεων, συλλαβών και φθόγγων. Όσον αφορά στις Μνημονικές Λειτουργίες του μαθητή, αποκλίσεις παρατηρούνται σε όλες τις περιοχές («Λειτουργική μνήμη», «Μακροπρόθεσμη μνήμη» και «Βραχυπρόθεσμη μνήμη»). Σχετικά με την Αναγνωστική Λειτουργία του μαθητή, σημειώνονται μεγάλες αποκλίσεις σε όλες τις περιοχές, κάποιες εκ των οποίων ξεπερνούν τα 8 εξάμηνα («Φωνολογικό μέρος», «Προανάγνωση», «Ανάγνωση», «γραφή»), ενώ άλλες τα 12 εξάμηνα (Μορφολογικό μέρος», «Σημασιολογικό μέρος» και «Γραπτή έκφραση»). Το επίπεδό του στις δεξιότητες της Γλώσσας δίνει την εικόνα ενός μαθητή, ο οποίος φοιτά στην πρώτη ή δεύτερα δημοτικού, αν και είναι 15 χρονών. Στα Μαθηματικά οι αποκλίσεις είναι εξίσου τεράστιες. Διαχειρίζεται τις μαθηματικές έννοιες, όπως θα τις διαχειριζόταν ένας μαθητής 6 ή 7 ετών. Οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς του εμφανίζουν απόκλιση σε όλες τις περιοχές, με τη μεγαλύτερη στην περιοχή της «Αναγνωστικής αυτοεικόνας». Η συστολή που τον χαρακτηρίζει, ίσως προκύπτει από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που διαθέτει και την αρνητική αναγνωστική αυτοεικόνα του. Στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συμπεριφοράς του μαθητή, δυστυχώς η συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεν συμβάλλει αποτελεσματικά, όσο κι αν το επιδιώκει, καθώς τα ερεθίσματα που δέχεται καθημερινά ο μαθητής δεν είναι αυτά που θα έπρεπε σύμφωνα με το νοητικό του δυναμικό, αλλά κατώτερα αυτού. Επιπλέον, το επίπεδο των συμμαθητών του δεν του αφήνει περιθώριο ανάπτυξης υγιών κοινωνικών επαφών. Στην περιοχή των Αντιληπτικών Δεξιοτήτων, η Διδ. Προτεραιότητα προσδιορίζεται στις «Πολυαισθητηριακές Αντιληπτικές Λειτουργίες», ενώ στην περιοχή των Μνημονικών Λειτουργιών στόχος είναι η ανάπτυξη της «Βραχυπρόθεσμης, της Μακροπρόθεσμης

και της Λειτουργικής μνήμης», καθώς παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση σε σχέση με την ηλικία του μαθητή. Στην περιοχή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στον Γραφικό Χώρο, η Διδ. Προτεραιότητα εντοπίζεται στην «Κατάκτηση του Γραφικού Χώρου» από την πλευρά του μαθητή. Στην περιοχή της Αναγνωστικής Λειτουργίας η Διδ. Προτεραιότητα σχετίζεται με τη «Φωνολογική Αντίληψη, την Προανάγνωση, την Ανάγνωση και τη Γραφή». Μπορεί, το «Μορφολογικό» και «Σημασιολογικό κομμάτι» να παρουσιάζει τις μεγαλύτερες αποκλίσεις, όπως και η «Γραπτή Έκφραση» του μαθητή, δεν τίθενται όμως ως διδακτικές προτεραιότητες, διότι δεν μπορούν να κατακτηθούν από τον μαθητή, εάν δεν καλλιεργήσει πρώτα το φωνολογικό κομμάτι και την αναγνωστική του ικανότητα. Στην περιοχή των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς, η Διδ. Προτεραιότητα σχετίζεται με την «Αναγνωστική του Αυτοεικόνα».



Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.

ΕΞΑΜΗΝΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	Όνομα μαθητή: Κώστας				Τάξη: Ε.Ε.Ε.Κ, 15 ετών				Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: Οκτώβριος 2013-Απρίλιος 2014			
	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ				ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ				ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ						
Όνομα εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Σκρεπετού Γεωργία					Ειδικότητα: Φιλολόγος										
Διδακτικές προτεραιότητες: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ															
	(1) Μαθησιακή Ετοιμότητα				(2) Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες				(3) Κοινωνικές Δεξιότητες			(4) Δημιουργικές Δραστηριότητες		(5) Προεπαγγελματική Ετοιμότητα	
	Προφ. λόγος	Ψυχοκ. ινητικότητα	Νοητ. Ικανότητες	Συναισθ. Οργάν.	Ανάγν. ωση	Κατανό. ηση	Γραφή	Μαθημα. τικά	Αυτονο. μία στο περιβ.	Κοινων. Συμπερι. φορά	Προσαρ. μ.στο περιβ.	Ελευθ. Χρόνος	Αισθητ. Τέχνες	Προεπαγ. Δεξιότητ.	Επαγ. Προσανατ. ολισμός
Α' εξ. Α' Λυκ.															
B' εξ. Γ' Γυμν.	X	X	X						X		X	X	X	X	
A' εξ. Γ' Γυμν.	X	X													
B' εξ. Β' Γυμν.	X		X	X					X						
A' εξ. Β' Γυμν.				X											
B' εξ. Α' Γυμν.										X					
A' εξ. Α' Γυμν.															
B' εξ. ΣΤ' Δημ.						X								X	X
A' εξ. ΣΤ' Δημ.															
B' εξ. Ε' Δημ.						X									
A' εξ. Ε' Δημ.															
B' εξ. Δ' Δημ.															
A' εξ. Δ' Δημ.															

Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.

ΕΞΑΜΗΝΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	Όνομα μαθητή: Κώστας				Τάξη: Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, 15 ετών				Εξάμηνο: Β'				Ημερομηνία: Οκτώβριος 2013-Απρίλιος 2014			
	— ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ				— ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ				— ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ							
Όνομα εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Σκρεπετού Γεωργία					Ειδικότητα: Φιλολόγος											
Διδακτική προτεραιότητα: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ																
	(1) Δεξιότητες Γλώσσας				(2) Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας				(3) Δεξιότητες Μαθηματικών			(4) Δεξιότητες Συμπεριφοράς				
	ανάγνωση	Κατανόηση	γραφική	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	πράξεις	προπαίδεια	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές			
A' εξ. A' Λυκ.																
B' εξ. Γ' Γυμν.																
A' εξ. Γ' Γυμν.												XXX	XXX			
B' εξ. Β' Γυμν.																
A' εξ. Β' Γυμν.																
B' εξ. Α' Γυμν.																
A' εξ. Α' Γυμν.																
B' εξ. ΣΤ' Δημ.	X															
A' εξ. ΣΤ' Δημ.																
B' εξ. Ε' Δημ.	X	X	X	X												
A' εξ. Ε' Δημ.																
B' εξ. Δ' Δημ.																
A' εξ. Δ' Δημ.	X		X	X	X											

Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΑ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.

ΕΞΑΜΗΝΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	Όνομα μαθητή: Κώστας						Τάξη: Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, 15 ετών						Εξάμηνο: Β'						Ημερομηνία: Οκτώβριος 2013-Απρίλιος 2014					
	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ						ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ						ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ											
Όνομα εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Σκρεπετού Γεωργία												Ειδικότητα: Φιλολόγος												
Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ																								
	(1)Αντιληπτικές Λειτουργίες				(2)Μνημονικές Λειτουργίες			(3)Γραφικός Χώρος		(4)Αναγνωστική Λειτουργία						(5)Μαθηματικά		(6)Συμπεριφορά						
	Οπτ.αντιληψη	Ακουσ.αντιληψη	Οπτ/ακουστ.αντιλ.	Πολυαισθ.αντ.λειτουργ.	Λειτουργ.μνήμη	Μακρομνήμη	Βραχυμνήμη	Χωροχρ.προσαν.	Γραφ.κ.&γρ.χώρος	Φωνολ.μέρος	Προανάγν.	Ανάγνωση	Γραφή	Μορφολογ.	Σηματοσολογ.	Γραπτή εκφ.	Αριθ.&σύμβ.	Γλώσσ.&μ.αθ.	Συναισθ.υπ.	Ικαν.προγρ.	Αναγν.Αυτ.			
Α' εξ. Α' Λυκ.																								
B' εξ. Γ' Γυμν.	X	X	X					X	X															
Α' εξ. Γ' Γυμν.																								
B' εξ. Β' Γυμν.			X																					
Α' εξ. Β' Γυμν.			X						X	X														
B' εξ. Α' Γυμν.				X																				
Α' εξ. Α' Γυμν.					X																			
B' εξ. ΣΤ' Δημ.																			X	X				
Α' εξ. ΣΤ' Δημ.						X								X										
B' εξ. Ε' Δημ.					X	X						X	X	X										
Α' εξ. Ε' Δημ.							X	X			X	X	X							X	X			
B' εξ. Δ' Δημ.										X	X	X												
Α' εξ. Δ' Δημ.																								
B' εξ. Γ' Δημ.													X	X	X	X		X	X	X	X			

Σχήμα 4. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος για τον μαθητή διαμορφώνεται ως εξής: *Να βελτιώσει τις βασικές δεξιότητες στο μάθημα της Γλώσσας (ανάγνωση και γραφή –όχι αυθόρμητη γραφή-) και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του.*

4.4.2. Παρέμβαση: Για την κατάκτηση του μακροπρόθεσμου διδακτικού στόχου, καθορίζονται βραχυπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι αποτελούνται από συγκεκριμένα βήματα και ορισμένες δραστηριότητες (βλ. Παράρτημα Α). Στην παρούσα μελέτη τίθενται τρεις βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι. Παρουσιάζονται τα ΕΔΑ μεταξύ της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας και του μαθητή, που αντιστοιχούν στις 16 διδακτικές παρεμβάσεις, καθώς και τα αποτελέσματα κάθε διδακτικής παρέμβασης. Τα ΕΔΑ που ακολουθούν αναφέρονται σε ενδεικτικούς διαλόγους μεταξύ της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας και του μαθητή για κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά. Σημειώνεται πως συνήθως δεν υπάρχει αμοιβή για τον μαθητή μετά την ολοκλήρωση της εργασίας, καθώς ο ίδιος συνεργάζεται άψογα και δεν κρίνεται απαραίτητο να συνδέσει την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας με μια αμοιβή, η οποία θα διαφοροποιείται κατά πολύ από τις καθημερινές του δραστηριότητες.

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσοφ, σσοφ) και να ενισχυθεί η αναγνωστική του αυτοεικόνα.

Πίνακας 11. ΕΔΑ_15/01/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
15/01/2014	Τι δείχνει η εικόνα;	Μια σοκολάτα..	Φάνηκε πως ντρεπόταν.
15/01/2014	Ανάλυσέ μου τη λέξη σε συλλαβές.	Δηλαδή;	Δεν γνώριζε τι είναι η συλλαβή.
15/01/2014	Δηλαδή...σο-κο..	A!!Κατάλαβα..σο-κο-λά-τα	Χάρηκε που τα κατάφερε!
15/01/2014	Μπράβο!		Χαμογέλασε λίγο..
15/01/2014	(Αργότερα..) Μπορείς να μου διαβάσεις αυτή τη λέξη στο κίτρινο χαρτόνι;	Ναι, λέει...καπέλο	Το σκέφτηκε λίγο και απάντησε..
15/01/2014	(Αργότερα) Μπορείς να γράμεις στον πίνακα τη λέξη καπέλο;		Πήρε τον μαρκαδόρο και έγραψε τη λέξη «καπέλο». Συλλάβιζε ψιθυριστά, αλλά την έγραψε σωστά.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε 15 λεπτά. Δεν δόθηκε ιδιαίτερη βοήθεια στον μαθητή. Ο ίδιος τόνισε πως δεν δυσκολεύτηκε καθόλου. Στο πρώτο βήμα επιλέχθηκαν απλές λέξεις, που οι συλλαβές

τους αποτελούνταν από «σφ», ώστε να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί με επιτυχία στη δραστηριότητα. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή του κι φάνηκε πως θα αντιμετωπίσει με αισιοδοξία τις επόμενες δραστηριότητες.

Πίνακας 12. ΕΔΑ_23/01/2014

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
23/01/2014	Ανάλυσέ μου τη λέξη σε συλλαβές..	Τώρα..το «θ» με το «ρ», θα πάνε μαζί;	
23/01/2014	Ναι..	Δηλαδή.. «θρα-νί-ο»;	
23/01/2014	Ακριβώς!Μπράβο!		Χαμογέλασε.
23/01/2014	Μπορείς να γράψεις τη λέξη «θρανίο»;		Την έγραψε σωστά..
23/01/2014	Σε δυσκόλεψαν αυτά που κάναμε;	Όχι πολύ..εντάξει..	Δεν εκφράζεται συχνά..

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε 15 λεπτά με την παροχή μικρής βοήθειας στον μαθητή. Ο ίδιος παραδέχθηκε πως δυσκολεύτηκε λίγο σε αυτήν τη δραστηριότητα. Κατάφερε, όμως, να γράψει σχεδόν όλες τις λέξεις σωστά. Οι συλλαβές των λέξεων αυτής της δραστηριότητας αποτελούνταν από «σφ». Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, σκέφτηκα πως πρέπει να δίνονται στον μαθητή ευκαιρίες για έκφραση.

Πίνακας 13. ΕΔΑ_31/01/2014

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
31/01/2014	Αυτή η εικόνα δείχνει ένα αυγό..Είναι το kinder...;	Δεν ξέρω..	Ένωσα πως η προσπάθεια με την εικόνα ήταν αποτυχημένη..
31/01/2014	Kinder έκπληξη το λένε..	Ααα..	
31/01/2014	Μπορείς να γράψεις τη λέξη «έκπληξη»; Θα σε βοηθήσω κι εγώ..	Εντάξει..	Αισθάνθηκα πως θα δυσκολευόταν, γιατί δεν ένωθε σιγουριά..
31/01/2014	Έχεις ξεχάσει το «π»..Για άκου...ε-κκκκππππλλλη-ξη.		Το συμπλήρωσε.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε από τον μαθητή μέσα σε 20 λεπτά. Η παροχή βοήθειας και καθοδήγησης από την πλευρά μου ήταν σημαντική. Ο ίδιος σημείωσε πως δυσκολεύτηκε αρκετά σε αυτήν τη δραστηριότητα, καθώς απαιτούσε μεγαλύτερη προσοχή σε σχέση με τις δύο προηγούμενες. Παρ' όλα αυτά, ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις δραστηριότητες. Οι λέξεις αυτών των δραστηριοτήτων αποτελούνταν από συλλαβές με «σσφ». Χρειαζόταν εξάσκηση, ώστε να συνειδητοποιήσει τη σύνδεση της προφορικής με τη γραπτή γλώσσα. Επιπλέον, έπρεπε να καλλιεργηθεί η ακουστική αντίληψη του

μαθητή. Οι εικόνες που επιλέχθηκαν για αυτήν τη δραστηριότητα δεν ήταν αμιγώς απεικονιστικές, λόγω της φύσης των λέξεων που έπρεπε να «λειτουργήσουν» ως υλικό για τον μαθητή. Δεν υπάρχει ποικιλία απλών απεικονιστικών λέξεων της μορφής «σσοφ». Επομένως οι εικόνες που κοιτούσε ο μαθητής ήταν περιγραφικές. Για παράδειγμα, για τη λέξη «έκπληξη», επιλέχθηκε μια εικόνα με ένα αυγό kinder έκπληξη. Αποδείχθηκε όμως, ατυχής επιλογή, μιας και τα ερεθίσματα που έχει λάβει ο μαθητής από το οικογενειακό του περιβάλλον είναι ανεπαρκή. Αυτό που για κάποιο άλλο παιδί μοιάζει προφανές, για τον εν λόγω μαθητή δεν είναι.

Πίνακας 14. ΕΔΑ_07/02/2014

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
07/02/2014	Στη λέξη «μεγαλώνω», μπορείς να εντοπίσεις την τρίτη συλλαβή;	Εεεε.. «λώ»;	Απάντησε διστακτικά.
07/02/2014	Τέλεια! Μπορείς να βγάλεις την πρώτη συλλαβή και να διαβάσεις τη λέξη;	Τι...Εντάξει. «λώνω»...Όχι, όχι.. «γαλώνω».	
07/02/2014	Ωραία..		Χαμογέλασε.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε 15 λεπτά, χωρίς την παροχή σημαντικής βοήθειας στον μαθητή. Όταν ολοκληρώθηκε η εργασία, ο ίδιος ήταν ευχαριστημένος, καθώς δεν δυσκολεύτηκε πολύ. Παραδέχθηκε πως του άρεσε αυτή η δραστηριότητα με το παπουτσόκουτο, καθώς τη θεώρησε διασκεδαστική.

Πίνακας 15. ΕΔΑ_14/02/2014

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
14/02/2014	Μπορείς να διαβάσεις αυτήν τη λέξη;	Πο- λυ-θρό-να	Εξοικειώθηκε στο να χωρίζει σε συλλαβές τις λέξεις κι αυτό τον βοηθά και στην ανάγνωση.
14/02/2014	Μπράβο!		Χαμογέλασε.
14/02/2014	Θέλεις να γράψεις τη λέξη «μνήμη»;		Ξέχασε το «ν»
14/02/2014	Ξανακοίταξε τη λέξη που έγραψες; Μήπως ξέχασες να γράψεις κάποιο γράμμα; Εκτός από το «μ», ποιο άλλο γράμμα ακούς;		Συμπλήρωσε το «ν» και μου έδειξε τη λέξη.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία διήρκησε 20 λεπτά και ολοκληρώθηκε με την παροχή βοήθειας στον μαθητή. Ο ίδιος ανέφερε πως

δυσκολεύτηκε λίγο. Πάντως ήταν πρόθυμος να κάνει οτιδήποτε του ζητηθεί. Συνεργάστηκε άψογα. Παράλληλα αδυνατούσε να εκφράσει τα συναισθήματά του και ήταν ντροπαλός και γι' αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο να του δίνονται ολοένα και περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης των συναισθημάτων του.

Πίνακας 16. ΕΔΑ_21/02/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
21/02/2014	Μπορείς να γράψεις τη λέξη «σκληρό»;	Για να δω..	Έγραψε «κληρό».
21/02/2014	Προσπάθησε να μου πεις ένα ένα τα γράμματα που ακούς..Το πρώτο που ακούς ποιο είναι, το «κ»;	Σσςς... όχι, είναι το «σ»..Δεν το έγραψα αυτό.	Συμπλήρωσε το γράμμα που έλειπε.
21/02/2014	Θα γράψεις τη λέξη «έκφραση»; Με προσοχή! Θα γράφεις ένα ένα γράμμα που ακούς..		Έγραψε σωστά τη λέξη! Χάρηκε μόλις του είπα πως η λέξη που έγραψε ήταν ολόσωστη.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε 20 λεπτά. Η βοήθεια που παρείχα στον μαθητή ήταν σημαντική. Ο ίδιος ένιωσε πως μπορεί να δυσκολεύτηκε, αλλά τα κατάφερε ικανοποιητικά. Αποδείχθηκε πως ο μαθητής μπορούσε να σημειώσει πρόοδο μέσω της εξάσκησης και του εξατομικευμένου προγράμματος.

Πίνακας 17. ΕΔΑ_25/02/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
25/02/2014	Επιλέγω τη λέξη «πολυθρόνα» από αυτήν την κατηγορία. Με ποια λέξη από αυτήν την κατηγορία θα την ταίριαζες; (του δείχνω τα ρήματα)	Εεεεε...με το «θέλω».	Ένωσε τη λέξη «Θέλω» με τη λέξη «πολυθρόνα».
25/02/2014	Ωραία, ποια λέξη από αυτές ταιριάζει με την «πολυθρόνα»; (του δείχνω τα άρθρα.)	«Στην»;	
25/02/2014	Θέλω στην πολυθρόνα; Βγαίνει νόημα; Η λέξη που θέλουμε, πρέπει να ταιριάζει και με το «θέλω» και με την «πολυθρόνα»	«Θέλω την πολυθρόνα»	
25/02/2014	Μπράβοοο! Και τώρα βρες μια λέξη από εδώ να ταιριάζει με την πρόταση που μόλις είπες. (του δείχνω τα επίθετα) «πράσινη»; «Θέλω την πράσινη πολυθρόνα!»	Διάβασε όλα τα επίθετα και διάλεξε τη λέξη «πράσινη». Χαίρεται μόνο όταν ενθουσιάζομαι και τον συγχαίρω. Δεν χαίρεται από μόνος του την επιτυχία του.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η συγκεκριμένη εργασία διήρκησε 25 λεπτά. Ο μαθητής παραδέχθηκε πως του άρεσε πολύ το παπουτσόκουτο και πως δεν είχε ξανακάνει κάτι παρόμοιο. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας βοηθούσα τον μαθητή. Σκοπός δεν ήταν να σχηματίσει όλους του συνδυασμούς μόνος του, αλλά να κατανοήσει τον μηχανισμό της άσκησης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται όλες οι λέξεις μεταξύ τους σε μια πρόταση. Επιπλέον, μ' αυτόν τον τρόπο ασχολήθηκε με μια συνδυαστική δραστηριότητα, η οποία αφορούσε σε λέξεις με συλλαβές της μορφής «σφ», «σσφ», «σσσφ». Φυσικά, δεν δόθηκε σημασία στη διάκριση των μερών του λόγου. Αυτή η διάκριση στο παπουτσόκουτο έγινε για να διευκολυνθεί ο μαθητής. Δηλαδή, από κάθε κατηγορία, γνώριζε πως θα πρέπει να επιλέγει μια λέξη για τον σχηματισμό ενός λεκτικού συνόλου. Ο διδακτικός στόχος επετεύχθη. Σημειώνεται πως δεν δόθηκε βαρύτητα στην ορθογραφία, καθώς το ζητούμενο του στόχου ήταν η καλλιέργεια της φωνολογικής αντίληψης του μαθητή, η ανάγνωση και η γραφή. Ο επόμενος στόχος θα αφορούσε, επίσης, στην καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά θα πρέπει να στοχεύει και στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή.

4.4.3. Ενδιάμεση Παρατήρηση: Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν στον πρώτο βραχυπρόθεσμο στόχο, ολοκληρώνεται η ενδιάμεση Παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός – ερευνητής σημειώνει τις παρατηρήσεις του στους πίνακες ΛΕΒΔ και εξετάζει εάν έχουν σημειωθεί αποκλίσεις σε σχέση με την Αρχική Παρατήρηση που είχε κάνει. Ο μαθητής φαίνεται να παρουσιάζει κάποια βελτίωση σε ορισμένες περιοχές.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ (βλ. Σχήμα 1, μπλε γραμμή)

Στην περιοχή του Προφορικού Λόγου σημειώνεται μικρή βελτίωση, εφόσον μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων καλλιεργείται ο προφορικός λόγος του μαθητή. Επίσης, στην περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων φαίνεται να υπάρχει βελτίωση στο κομμάτι της «Συγκέντρωσης προσοχής», εφόσον το διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται είναι εξατομικευμένο και ο μαθητής είναι αφιερωμένος στις δραστηριότητες, χωρίς να αποσπάται η προσοχή του. Σημαντική είναι η βελτίωση και στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης.

ΠΑΠΕΑ (βλ. Σχήμα 2, μπλε γραμμή)

Ο μαθητής φαίνεται πως έχει βελτιωθεί αισθητά στην «Ανάγνωση» και «Γραφή» στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων. Επιπλέον, παρουσιάζουν βελτίωση οι Κοινωνικές Δεξιότητες του μαθητή. Πλέον, νιώθει πιο άνετα μέσα στη σχολική μονάδα και η κοινωνική του συμπεριφορά έχει σημειώσει πρόοδο.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (βλ. Σχήμα 3, μπλε γραμμή)

Οι «Δεξιότητες της Γλώσσας» σημειώνουν βελτίωση. Η φωνολογική ενημερότητα του μαθητή αποδεικνύεται πως μπορεί να καλλιεργηθεί. Με εξάσκηση και στοχευμένες δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του μαθητή, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται επαρκώς την ανάλυση των φθόγγων μιας λέξης. Δυσκολεύεται ακόμη αρκετές φορές στη ανάγνωση και κυρίως στη γραφή των λέξεων που αποτελούνται από διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά αυτό είναι λογικό, εφόσον απαιτείται εξάσκηση και συνεχόμενη καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας του μαθητή, ώστε να παγιωθούν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης.

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (βλ. Σχήμα 4, μπλε γραμμή)

Η «Πολυαισθητηριακή λειτουργία» του μαθητή παρουσιάζει βελτίωση, ενώ στις περιοχές του «Φωνολογικού μέρους», της «Προανάγνωσης», της «Ανάγνωσης» και της «Γραφής» σημειώνεται μικρή βελτίωση. Τέλος, η «Αναγνωστική αυτοεικόνα» του μαθητή παρουσιάζεται πιο θετική σε σχέση με την Αρχική Παρατήρηση. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και ενημερότητας του μαθητή, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αναγνωστικής του αυτοεικόνας, αλλά και τη βελτίωση της γραφικής του ικανότητας.

4.4.4. Παρέμβαση – 2^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από δίψηφα σύμφωνα (-μπ, -ντ, -τσ, -τζ, -γκ, -γγ) και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επιτυχία του.

Πίνακας 18. ΕΔΑ_28/02/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
28/02/2014	Αυτό ακούγεται «μπ» και μαζί με το «ε» «μπε»(Του δείχνω τη συλλαβή «μπε» της λέξης «ταμπέλα»)	Ναι, το ξέρω.. Απλώς τα μπερδεύω λίγο! (Χαμογέλασε)	Αυτή τη φορά ήταν πολύ πιο άνετος απέναντί μου.
28/02/2014	Μπορείς να μου διαβάσεις αυτή τη λέξη;	.. «Ρόπα..» Όχι, όχι, «ρόμπα»	Χάρηκε που το βρήκε.
28/02/2014	Πάμε να διαβάσουμε την ιστορία μας;	ΝΑΙ!!.. «Η Μαρία άνοξε..»	
28/02/2014	«άνοιξε»	«άνοιξε το μπαούλο»	Στη συνέχεια έγραψε τη λέξη σε ένα λευκό χαρτί.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε μέσα σε 15 λεπτά, με τη βοήθειά μου. Ο ίδιος ανέφερε πως η δραστηριότητα του άρεσε πολύ. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία στη δραστηριότητα. Αυτή τη φορά, του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει περισσότερο, αλλά και να λάβει πρωτοβουλίες. Να σημειωθεί πως ο μαθητής γνώριζε τα δίψηφα σύμφωνα, γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο να αποφύγουμε να θέσουμε ως μοναδικό στόχο της δραστηριότητας την ανάλυση των δίψηφων συμφώνων (π.χ. Το δίψηφο σύμφωνο «μπ» αποτελείται από το «μ» και το «π»). Αυτή η προσέγγιση δεν θα εξυπηρετούσε τον μαθητή, μιας και μπερδευε τους φθόγγους των δίψηφων συμφώνων κι επομένως χρειαζόταν εξάσκηση στην ανάγνωση και γραφή λέξεων. Δεν θα ήταν ενθαρρυντικό για την αυτοεικόνα του μαθητή να θεωρήσει πως οι δραστηριότητες που καλείται να κάνει, προορίζονται για

νήπια. Ας μην ξεχνάμε πως ο μαθητής διαθέτει πολύ καλή αντίληψη. Επίσης, να σημειωθεί πως η ιστορία που δόθηκε στον μαθητή περιλάμβανε ορισμένες λέξεις που περιέχουν δίψηφο φωνήεν. Τα δίψηφα φωνήεντα δεν τίθενται ως διδακτική προτεραιότητα σε αυτόν τον στόχο και ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολία. Αυτό σημαίνει πως διάβαζε αυτές τις λέξεις με βοήθεια.

Πίνακας 19. ΕΔΑ_05/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
05/03/2014	Θα μου διαβάσεις αυτή τη λέξη;	«ντέφι»	Δυσκολεύτηκε πολύ λίγο στην ανάγνωση των λέξεων.
05/03/2014	Ξέρεις ποιο είναι το ντέφι;	Το έχουμε μάθει στη Μουσική. Είναι μουσικό όργανο.	Χάρηκε που το γνώριζε.
05/03/2014	(Στην ιστορία) Μπορείς να γράψεις τη λέξη «μανταρίνι»	Θα προσπαθήσω..	Την έγραψε σωστά!

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η δραστηριότητα διήρκεσε 15 λεπτά και ολοκληρώθηκε με την παροχή βοήθειας προς τον μαθητή. Ο ίδιος ανέφερε πως του αρέσει να κάνει κάτι διαφορετικό κάθε φορά. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία και σε αυτήν τη δραστηριότητα. Τα κατάφερε πολύ καλά, με αποτέλεσμα να ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεικόνα του. Χάρηκε πολύ με την επιτυχία του.

Πίνακας 20. ΕΔΑ_10/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
10/03/2014	Θα μου διαβάσεις αυτή τη λέξη;	«πα- τε- ρι-στα»	Δυσκολεύτηκε λίγο στην ανάγνωση των λέξεων που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ», γιατί το μπερδευε με το «στ»
10/03/2014	Για προσπάθησε ξανα..Γράφει «στα;»	«Πατερίτσα»	
10/03/2014	Τώρα μάλιστα! Τέλεια! Αυτό είναι το «τσ»	Το ξέρω, αλλά μπερδευτηκα..	
10/03/2014	Δεν πειράζει..Γι' αυτό κάνουμε αυτές τις ασκήσεις. Ξέρεις τι είναι η πατερίτσα;	Όχι..	Του εξήγησα πώς είναι μια πατερίτσα και ποια είναι η χρήση της. Με άκουγε προσεκτικά.
10/03/2014	(Στην ιστορία) Θα γράψεις τη λέξη κατσαρίδα και μετά θα τελειώσουμε.. Εντάξει;	Ωραία.. Εγώ δεν σιχαίνομαι τις κατσαρίδες..	Έγραψε σωστά τη λέξη!

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε μέσα σε 15 λεπτά, με την παροχή βοήθειας στον μαθητή. Ο ίδιος σημείωσε πως δυσκολεύτηκε λίγο, αλλά τελικά θεώρησε πως τα πήγε καλά. Μου δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσω περισσότερο με τον μαθητή, εφόσον ο ίδιος ήταν πιο ανοιχτός και άνετος μαζί μου. Είχε αρχίσει να εκφράζει αυτό που σκέφτεται και σταδιακά κερδίζα την εμπιστοσύνη του. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, σκέφτηκα πως ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ξεχωριστή δραστηριότητα με λέξεις που περιέχουν το δίηφο σύμφωνα «τσ», αλλά και το διπλό συμφωνικό σύμπλεγμα «στ».

Πίνακας 21. ΕΔΑ_14/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
14/03/2014	Θα μου διαβάσεις αυτή τη λέξη;	«τζάκι»	Διάβασε αμέσως τη λέξη.
14/03/2014	Αυτή;	«τζάκι»	
14/03/2014	Για δεξ καλύτερα..	Αααα..τζάμι. Μόνο ένα γράμμα αλλάζει ε; Κι όμως είναι άλλη λέξη..	Ευχαριστήθηκε με το συμπέρασμά του. Το ίδιο κι εγώ.
14/03/2014	(Στην ιστορία).	Οι «πυτζάμες» γράφονται με «α»;	
14/03/2014	Όχι, γράφονται με «υ».	Εντάξει, γιατί θέλω να την γράψω σωστά!	Του χαμογέλασα.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία διήρκεσε 15 λεπτά και ολοκληρώθηκε με την παροχή βοήθειας στον μαθητή. Ο ίδιος όταν ρωτήθηκε, θεώρησε πως δεν δυσκολεύτηκε αρκετά και μάλιστα εξέφρασε και τη χαρά του για αυτές τις δραστηριότητες με τις ιστορίες. Τόνισε πως κάθε φορά αναρωτιέται σχετικά με το πώς τελειώνει μια ιστορία. Ο μαθητής έδειχνε ενδιαφέρον για μάθηση. Αρχίζει να κατανοεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας, να εντοπίζει μικρές διαφορές στις λέξεις, οι οποίες αλλάζουν την ερμηνεία τους και να συσχετίζει την ανάγνωση με τη γραφή.

Πίνακας 22. ΕΔΑ_17/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
17/03/2014	(Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας)	Δηλαδή, διαβάζονται το ίδιο οι λέξεις με «γκ» και οι λέξεις με «γγ».	
17/03/2014	Ναι, ο ήχος, δηλαδή ο φθόγγος ακούγεται το ίδιο ακριβώς. Για διάβασε αυτές τις λέξεις..	«βεγαλικό» «αγκάθι»	Μπέρδεψε το δίγηφο σύμφωνα «γγ»
17/03/2014	Είπαμε όμως, πως ακούγονται το ίδιο.	Α..ναι.. «βεγγαλικό». Και πώς θα ξέρω με τι γράφονται όλες οι λέξεις;	Έδειξε ενδιαφέρον.
17/03/2014	Σιγά-σιγά θα μάθεις. Δεν είναι πολλές αυτές οι λέξεις, έτσι κι αλλιώς.	Εντάξει.	Χαμογέλασε.
17/03/2014	Θέλεις να προσπαθήσεις να γράψεις κάποιες λέξεις στην ιστορία μας;	Γιατί όχι;	Μπέρδεύτηκε λίγο στη δεύτερη δραστηριότητα, γιατί δεν θυμόταν πώς γράφονται οι λέξεις(ποιες γράφονται με «γγ» και ποιες με «γκ»). Εξασκήθηκε όμως και τα πήγε αρκετά καλά!

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε μέσα σε 15 λεπτά. Παρείχα σημαντική βοήθεια στον μαθητή, ώστε να καταφέρει να κατανοήσει πως τα δίγηφα σύμφωνα «γγ» και «γκ» αντιστοιχούν στον ίδιο φθόγγο. Ο μαθητής ανέφερε πως δυσκολεύτηκε, καθώς κάποιες λέξεις γράφονται με «γγ», ενώ άλλες με «γκ». Όμως, αντιμετώπισε ευχάριστα τη δραστηριότητα και προσπάθησε πολύ.

Πίνακας 23. ΕΔΑ_18/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
18/03/2014	Τα έκανες όλα σωστά! Μπράβο!(Σχετικά με την πρώτη δραστηριότητα)	Μπράβο μου!	Χάρηκε πολύ που τα κατάφερε.
18/03/2014	Η λέξη «μπάρμπας» δεν έχει δίγηφο σύμφωνα; Δεν έχεις υπογραμμίσει τίποτα.(Σχετικά με την δεύτερη δραστηριότητα)	Α...ναι..Το «μπ»	
18/03/2014	Έτσι..		
18/03/2014	(Σχετικά με την τρίτη δραστηριότητα)	Τι είναι αυτό;...ι...ίκι	
18/03/2014	«τζιτζίκι»	Άρα, το «τζ»!!	Συμπλήρωσε το κενό χαμογελώντας.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η δραστηριότητα διήρκησε 20 λεπτά και ολοκληρώθηκε με την παροχή βοήθειας. Στόχος ήταν ο μαθητής να εφαρμόσει όσα έμαθε στις προηγούμενες δραστηριότητες. Αυτό ήταν κάτι που κατάλαβε και ο ίδιος, καθώς ανέφερε πως κάνουμε επανάληψη σε όσα μάθαμε. Θεώρησε ότι δυσκολεύτηκε, αλλά ένιωσε πως τα κατάφερε ικανοποιητικά. Χρειάστηκε τη βοήθειά μου αρκετές φορές και κυρίως στην τρίτη δραστηριότητα με τη συμπλήρωση των κενών. Σημειώσε, όμως, μεγάλη πρόοδο και άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι προσπαθεί πάνω απ' όλα για την πρόδό του.

4.4.5. Παρέμβαση – 3^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα (-οι, -ει, -αι, -ου)

Πίνακας 24. ΕΔΑ_21/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
21/03/2014	Αυτά τα δυο γράμματα, τα διαβάζουμε μαζί «ου». (Του δείχνω το «ου»). Το ίδιο κι αυτά. (Του δείχνω το «ει»)	Ναι, το ξέρω, αλλά τα μπερδεύω..Και το «α» με το «ι», τα διαβάζουμε «ι»;	
21/03/2014	Όχι, αυτά τα διαβάζουμε «ε». Θα το κάνουμε μετά αυτό..Πάμε να διβάσουμε κάποιες λεξούλες..	Δηλαδή, όπου βλέπω το «οι» και το «ει», θα λέω «ι».	Κατανόησε πλήρως αυτό που του είπα.
21/03/2014	Ναι. Μπορείς να διαβάσεις αυτή;	«εργαλείο»	Διάβασε σχεδόν όλες τις λέξεις σωστά. Τον βοήθησα λίγο.
21/03/2014	(Αργότερα στη φωτοτυπία)..	Τι είναι αυτό μπροστά στη λέξη;	
21/03/2014	Είναι το άρθρο. Σημαίνει πως είναι πολλοί οι λαγοί. Το «ου» μπροστά από μια λέξη δείχνει τα «πολλά». Και στο τέλος της λέξης βάζουμε «ου», όταν είναι «πολλά». Για παράδειγμα οι λαγοί είναι πολλοί. Άρα ποιο «ου» θα βάλεις στο τέλος της λέξης;	Το «ου». Και στο «οι σκύλοι» το ίδιο.	Τα κατάφερε πολύ καλά! Ακολουθούσε τη σκέψη μου. Χάρηκε πολύ που τα κατάφερε.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε 20 λεπτά. Ο μαθητής βοηθήθηκε αρκετά. Στο τέλος φάνηκε πολύ ευχαριστημένος. Τόνισε πως μέσα στην τάξη δεν είχε κάνει ποτέ τέτοιες δραστηριότητες και πως όλα του φάνηκαν βαρετά. Η δραστηριότητα πήγε πολύ καλά. Προσπάθησα να φέρω τον μαθητή σε μια επιφανειακή επαφή με το γραμματικό μέρος του λόγου. Του εξήγησα

την έννοια του πληθυντικού αριθμού, όχι με κανόνες, αλλά απλοϊκά και στην πράξη. Επίσης, έγινε μια προσπάθεια να γνωρίσει ο μαθητής τη διαφορά του ρήματος με το ουσιαστικό. Του εξήγησα πως οι λέξεις που δείχνουν ότι αυτός, αυτή ή αυτό «κάτι κάνει», στο τέλος της λέξης γράφονται με «ει».

Πίνακας 25. ΕΔΑ_26/03/2014

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
26/03/2014	Το «αι» το διαβάζουμε «ε». Για διάβασε αυτή τη λέξη.	ταινία;	Διάβασε τη λέξη αμέσως.
26/03/2014	Μπράβο! Το βρήκες;	Πώς θα ξέρω με τι «ε» γράφεται κάθε λέξη;	Μου έκανε εντύπωση η ερώτησή του. Έδειξε ενδιαφέρον!
26/03/2014	Σιγά-σιγά..Θα διαβάζεις αρκετές λεξούλες και μετά θα θυμάσαι πώς γράφονται. Αργότερα, θα ακολουθείς και κανόνες. Θα διαβάσεις αυτή τη λέξη; Αυτό είναι το «ου» (Του έδειξα τη λέξη «κουδούνι»)	Κο-υδούνι... Κουδούνι!	
26/03/2014	Τέλεια!	Το ο και το υ διαβάζονται « ου ». Εντάξει αυτό είναι εύκολο!	Χαμογελούσε συνεχώς και χαιρόταν την επιτυχία του.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε 20 λεπτά, με την παροχή βοήθειας στον μαθητή. Ο ίδιος θεώρησε πως τα πήγε καλά και πως δεν δυσκολεύτηκε πολύ. Και αυτή η δραστηριότητα πήγε πολύ καλά. Του φάνηκε πιο εύκολη από την προηγούμενη. Ο μαθητής συνεργάστηκε άπογα και προσπάθησε πολύ να τα καταφέρει. Δέθηκε μαζί μου και με εμπιστεύθηκε. Αυτό ήταν λογικό, εφόσον ασχολήθηκα εξατομικευμένα μαζί του και ο ίδιος ένιωθε ξαφνικά πώς είναι να έχεις την αποκλειστικότητα.

Πίνακας 26. ΕΔΑ_28/03/2014

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
28/03/2014	Σε δυσκολεύει η λέξη «ποίηση»;	Δεν μπορώ να τη διαβάσω καλά..	Τον μπερδεύει το «ου» δίπλα στο «η».
28/03/2014	Ποιο είναι το δίγηφο φωνήεν της λέξης;	Αυτό (Μου δείχνει το «ου»)	
28/03/2014	Πώς το διαβάζουμε αυτό;	«υ». Άρα έχω δύο «υ» στη λέξη;	
28/03/2014	Ακριβώς. Για διάβασέ τη τώρα..	«ποίηση»	Την διάβασε σωστά!
28/03/2014	Αυτή; (Του δείχνω τη λέξη οικογένεια)	Έχει δύο δίγηφα φωνήεντα, δύο «υ»! Λέει «οικογένεια» Κυρία, να ρωτήσω κάτι άσχετο; (Έγνεψα καταφατικά.) Μπορούμε να κάνουμε μαζί μάθημα και την άλλη ώρα;	Χάρηκε πολύ που το βρήκε μόνος του. Έχει βελτιωθεί πολύ στην ανάγνωση κι αυτό είναι εμφανές και στον ίδιο. Σχετικά με την ερώτηση, του απάντησα πως δεν γίνεται αυτό και πως πρέπει να επιστρέψει στην τάξη του. Μου απάντησε πως βαριέται.

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός): Η δραστηριότητα διήρκησε 20 λεπτά. Ο μαθητής σημείωσε πως δεν δυσκολεύτηκε πολύ και έμεινε ευχαριστημένος από τον εαυτό του. Χρειάστηκε βοήθεια κυρίως στη δεύτερη δραστηριότητα με την ιστορία. Έχει βελτιωθεί πολύ στην ανάγνωση, αλλά χρειάζεται εξάσκηση. Αυτός ο μαθητής έχει αρκετά καλή αντίληψη και έχει τη δυνατότητα να προοδεύσει ακόμη περισσότερο. Απαιτείται όμως εξατομικευμένο πρόγραμμα, βασισμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, αναδεικνύοντας τα δυνατά του σημεία και βελτιώνοντας τα αδύνατα. Εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το μέλλον αυτού του λειτουργικού μαθητή στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων. Επίσης, προκύπτει το ερώτημα σχετικά με το πώς μπορεί να νιώθουν οι μαθητές που έστω και για λίγο γίνονται το επίκεντρο της προσοχής κάποιων ανθρώπων και μετά γυρνούν στην καθημερινότητά τους, που γι' αυτούς είναι ανιαρή και πολλές φορές δυσάρεστη.

4.4.6. Τελική Παρατήρηση: Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν στον δεύτερο και τρίτο βραχυπρόθεσμο στόχο, ολοκληρώνεται η Τελική Παρατήρηση.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ (βλ. Σχήμα 1, κόκκινη γραμμή)

Ο Προφορικός Λόγος και η Συναισθηματική Οργάνωση είναι οι περιοχές στις οποίες έχει σημειωθεί η μεγαλύτερη βελτίωση, καθώς αυτοί είναι και οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης. Ο μαθητής συμμετέχει πλέον περισσότερο σε διαλόγους μέσα στην τάξη, εκφράζει το ενδιαφέρον του για το μάθημα και συνεργάζεται περισσότερο με τους καθηγητές του. Ο ίδιος νιώθει ότι έχει προοδεύσει κι αυτό τον χαροποιεί, καθώς νιώθει πως έχει καταφέρει κάτι.

ΠΑΠΕΑ (βλ. Σχήμα 2, κόκκινη γραμμή)

Οι Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες του μαθητή σημείωσαν τη μεγαλύτερη πρόοδο. Άλλωστε, οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης σχετίζονταν με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή και την εξάσκηση στη γραφή των λέξεων που διαβάζει. Ο μαθητής κατάφερε να διαβάζει με αυτονομία λέξεις που αποτελούνται από συλλαβές με διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα, με δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα. Επιπλέον, εξασκήθηκε στη γραφή των ίδιων λέξεων και αποδείχθηκε πως ο μαθητής, μπορεί να ανταποκριθεί σε ποικίλες δραστηριότητες, σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων και προτάσεων και σταδιακά να βελτιωθεί.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (βλ. Σχήμα 3, κόκκινη γραμμή)

Ο μαθητής σημειώνει ακόμη πιο θετική εικόνα στην «Ανάγνωση» και «Γραφή» στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας σε σχέση με την Ενδιάμεση Παρατήρηση. Η αναγνωστική και γραφική ικανότητα του μαθητή σημείωσαν βελτίωση, αποδεικνύοντας πως η διδακτική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική. Παρά το γεγονός πως ο μαθητής θεωρείται άτομο με νοητική καθυστέρηση, η βελτίωση που σημειώθηκε ήταν σημαντική και μεγαλύτερη από το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (βλ. Σχήμα 4, κόκκινη γραμμή)

Σημειώνεται βελτίωση στις περιοχές των «Αντιληπτικών και Μνημονικών λειτουργιών», καθώς και της «Αναγνωστικής λειτουργίας». Οι στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες απέδειξαν πως η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας του μαθητή βελτίωσε την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, καθώς ο ίδιος κατάφερε να διαβάσει σωστά λέξεις που πιθανότατα δεν είχε ξανασυναντήσει, αλλά και να κατηγοριοποιήσει την προσληφθείσα γνώση, ώστε να μπορέσει να την ανακαλέσει στην προσπάθεια ανάγνωσης μιας οποιασδήποτε λέξης.

Από την Τελική Παρατήρηση προκύπτει πως ο μαθητής κατέκτησε τους τρεις βραχυπρόθεσμους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή, καθώς οι τεθλασμένες γραμμές σκιαγραφούν τη βελτίωση του μαθητή σε περιοχές που αναμενόταν να παρουσιάσει βελτίωση.

4.4.7. Πείραμα: Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, ακολουθεί το Πείραμα, το οποίο έχει στόχο τον έλεγχο των διδακτικών παρεμβάσεων ως προς το αποτέλεσμά τους και ως προς την εμπέδωση του στόχου από τον μαθητή (βλ. Παράρτημα Β). Εξετάζεται κατά πόσο έχει βελτιωθεί ο μαθητής σε σχέση με την αρχική του εικόνα και εάν οι τελικές Παρατηρήσεις του ερευνητή ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ακολουθούν τα ΕΔΑ μεταξύ της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας και του μαθητή που αντιστοιχούν σε κάθε κοινωνική ιστορία του Πειράματος, καθώς και τα αποτελέσματα για κάθε κοινωνική ιστορία, μέσω του εντύπου καταγραφής απαντήσεων του μαθητή.

Πίνακας 27. ΕΔΑ_31/03/2014 (βλ. Παράρτημα Β – Κείμενο 1):

<i>Ημερομηνία</i>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	<i>Μαθητής</i>	<i>Σχόλια</i>
31/03/2014	Θέλεις να ξεκινήσεις να διαβάζεις την ιστορία;	Θα προσπαθήσω...	Διάβασε την ιστορία με την βοήθειά μου. Μετά του την διάβασα κι εγώ για να καταλάβει καλύτερα το νόημα.
31/03/2014	Οι εικόνες είναι για να σε βοηθήσουν να καταλάβεις καλύτερα τι θέλει να πει η ιστορία.	Εντάξει, ωραία άσκηση είναι αυτή!	Χαμογελούσε...
31/03/2014	(Αργότερα)	Όταν λέει συλλαβές εννοεί κα-θό-μα-στε;	
31/03/2014	Ναι, ακριβώς.	Άρα έχει 4 συλλαβές.	
31/03/2014	Μπράβο!		Χάρηκε που απάντησε σωστά!

Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός Αναστοχασμός): Άρεσε πολύ στον μαθητή ο τρόπος με τον οποίο είχε σχεδιαστεί η πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία και αυτό τον βοήθησε να προσπαθήσει να την υλοποιήσει. Όλα πήγαν καλά. Ο μαθητής απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις. Θα μπορούσαν να εισαχθούν περισσότερες εικόνες στο κείμενο που δίνεται στον μαθητή.

Πίνακας 28. ΕΔΑ_02/04/2014 (βλ. Παράρτημα Β – Κείμενο 2):

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
02/04/2014		Αααα! Αυτή η ιστορία έχει περισσότερες εικόνες! Μου αρέσει πολύ!	Του άρεσαν οι έγχρωμες εικόνες.
02/04/2014	Τι είναι ο διάλογος; Μπορείς να μου πεις με δικά σου λόγια;	Όταν μιλάνε οι άνθρωποι.	
02/04/2014	Όλοι μαζί;	Ε όχι! Τότε δεν θα ακούγονται. Η ιστορία λέει ότι λες ό,τι θες, αλλά ακούς και τον άλλον.	Είχε καταλάβει το νόημα του κειμένου.
02/04/2014	(Αργότερα). Ποια έχουμε πει πως είναι τα δίψηφα φωνήεντα;	Τα ει, οι, αι και ου.	
02/04/2014	Άρα η λέξη «ονομάζεται» έχει δίψηφο φωνήεν;	Σκέφτηκε για λίγο..Ναι, το «αι»	Απάντησε λανθασμένα στην ερώτηση. Σημείωσε πως η λέξη «ονομάζεται» περιέχει δίφθογγο. Όταν πρόσεξα το λάθος του, του διατύπωσα με διαφορετικό τρόπο την ίδια ερώτηση κι απάντησε σωστά.
02/04/2014	Πολύ σωστά!		

Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός Αναστοχασμός): Ο μαθητής δεν απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις. Απάντησε σωστά στις 2. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στο φωνολογικό κομμάτι των λέξεων θα μπορούσαν να είναι πιο απλές και κατανοητές.

Πίνακας 29. ΕΔΑ_07/04/2014 (βλ. Παράρτημα Β – Κείμενο 3)

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
07/04/2014	Εσύ συνήθως τα καταφέρνεις καλά στις εργασίες σου;	Ε, κάποιες φορές..Κάποιες άλλες όχι..	Χαμογέλασε.
07/04/2014	Τι λέει η ιστορία πως πρέπει να κάνουμε όταν τα καταφέρνουμε καλά;	Να είμαστε χαρούμενοι! Όπως εγώ τώρα!	Ικανοποιήθηκα που αντιμετώπισε με ευχαρίστηση την άσκηση. Το είδε σαν παιχνίδι.
07/04/2014	Σωστά! Ενώ όταν δεν τα καταφέρνουμε καλά;	Πρέπει να προσπαθούμε κι άλλο!	
07/04/2014	Ωραία, απάντησε στις ερωτήσεις τώρα..	Εντάξει...	
07/04/2014	(Αργότερα)	Πλάκα έχουν οι εικόνες..Πού τις βρήκατε;	
07/04/2014	Από το Internet..	Αααα..Θα ψάξω κι εγώ στο μάθημα της Πληροφορικής.	

Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός Αναστοχασμός): Ο μαθητής απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις.

Πίνακας 30. ΕΔΑ_09/04/2014 (βλ. Παράρτημα Β – Κείμενο 4)

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
09/04/2014	Τα λέει η ιστορία μας; Πώς θα τα καταφέρεις καλύτερα στην ανάγνωση;	Όταν διαβάζω συνέχεια..Κάτι που δεν γίνεται, γιατί βαριέμαι κάποιες φορές!	Άρχισε να γελά. Ήταν χαρούμενος!
09/04/2014	Βαριέσαι και τώρα;	Όχι..τώρα όχι, αλλά άλλες φορές ναι.	Ντράπηκε λίγο.
09/04/2014	Δεν χρειάζεται να διαβάζεις συνέχεια όπως λες, αλλά με σωστό τρόπο. Ποιοι σε βοηθούν σε αυτό;	Οι δάσκαλοί μου.	
09/04/2014	Με ποιο τρόπο σε βοηθούν;	Μου λένε τα λάθη μου και μου εξηγούν ό,τι δεν καταλαβαίνω.	Αντιλαμβάνεται εύκολα τα μηνύματα που δέχεται.

Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός Αναστοχασμός): Ο μαθητής απάντησε σωστά στις 2 ερωτήσεις. Θα μπορούσα να στοχεύσω περισσότερο στο περιεχόμενο του κειμένου, και όχι στο φωνολογικό κομμάτι.

Πίνακας 31. ΕΔΑ_10/04/2014 (βλ. Παράρτημα Β – Κείμενο 5)

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
10/05/2014	Σου αρέσει στο σχολείο;	Ε εντάξει, όχι πάντα.. Για να πω την αλήθεια δεν μου αρέσει και πολύ!	Το ύφος του ήταν σοβαρό.
10/05/2014	Γιατί;	Γιατί δεν περνάω καλά.	
10/05/2014	Όλοι οι άνθρωποι διαφέρουμε ο ένας από τον άλλον. Αυτό δεν σημαίνει, όπως λέει και η ιστορία μας, ότι δε κερδίζουμε ο ένας από τον άλλον.	Η ιστορία λέει πως όλοι κερδίζουν από εμένα, αλλά κι εγώ από τους άλλους. Τι κερδίζω;	Με κοιτούσε μέσα στα μάτια με απορία.
10/05/2014	Αυτό πρέπει να το ανακαλύψεις εσύ και να δώσεις την ευκαιρία σε άλλους να σου δώσουν αυτό που μπορούν.	Δεν έχω καταλάβει και πολύ καλά..	
10/05/2014	Δεν πειράζει.	Ξέρω όμως πως δεν χρειάζεται να κάνω παρέα μόνο με άτομα σαν εμένα. Αυτό κάνω εδώ έτσι κι αλλιώς.	Αναρωτήθηκα για ακόμη μια φορά γιατί αυτό το παιδί πρέπει να φοιτά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Πώς του ζητώ να δώσει ευκαιρίες σε άλλους ανθρώπους, ενώ κανείς δεν έδωσε σ' αυτό;

Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός Αναστοχασμός): Ο μαθητής απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις.

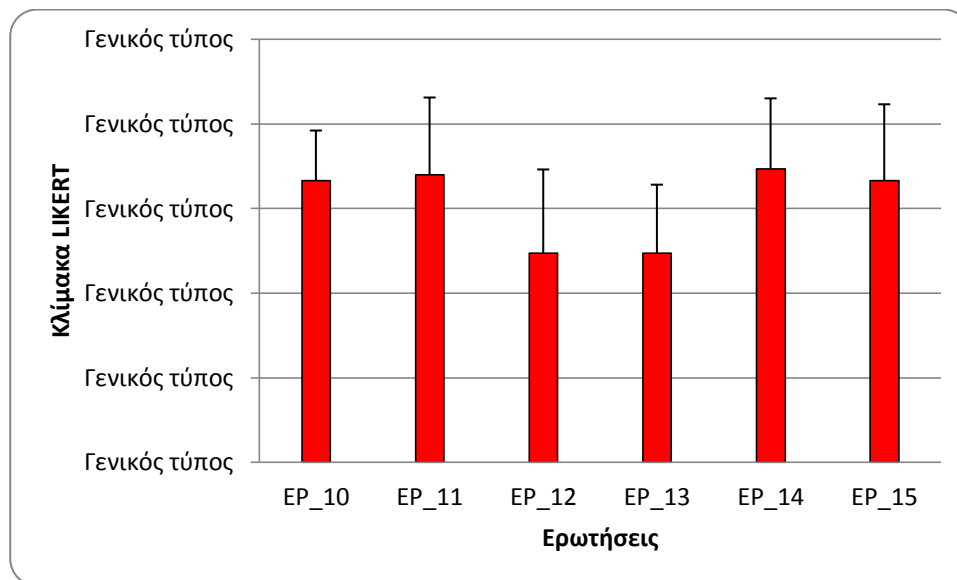
Τα αποτελέσματα του Πειράματος επιβεβαιώνουν, όπως και οι πίνακες ΛΕΒΔ πως ο μαθητής έχει κατακτήσει και τους τρεις διδακτικούς στόχους που τέθηκαν. Εκτός από δύο απαντήσεις, στις οποίες απάντησε λανθασμένα ο μαθητής, στις υπόλοιπες απάντησε σωστά.

4.4.8. Ερωτηματολόγιο: Το Πείραμα ολοκληρώνεται και ύστερα από δύο μήνες οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες σχετίζονται με την τρίτη ερευνητική υπόθεση και αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης που έχει προηγηθεί (βλ. Παράρτημα Γ). Με αυτόν τον τρόπο αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα της Τελικής Παρατήρησης, αλλά και του Πειράματος. Επομένως, αναμένεται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να αποτυπώνουν τη βελτίωση που περιγράφεται μέσα από τα αποτελέσματα της Τελικής Παρατήρησης και του Πειράματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το τελευταίο δίμηνο, ο μαθητής έχει βελτιωθεί αισθητά στην ανάγνωση των διπλών και τριπλών συμπλεγμάτων μιας λέξης (Ερώτηση 10 - MT = 3,33 και TA = 0,90). Γίνεται κατανοητό πως η MT = 3,40 και η TA = 0,91, φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το τελευταίο δίμηνο, ο μαθητής διαβάζει με λίγο μεγαλύτερη ευκολία τις λέξεις με δίμηνα σύμφωνα και φωνήεντα (Ερώτηση 11). Από τη MT = 2,47 και TA = 0,99 προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως ο μαθητής δεν συμμετέχει αρκετά σε διαλόγους το τελευταίο δίμηνο (Ερώτηση 12). Η ίδια MT = 2,47 προκύπτει και στην Ερώτηση 13 που αξιολογεί το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν πως το τελευταίο δίμηνο, το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα έχει αυξηθεί αρκετά, παρά μόνο λίγο ή ελάχιστα (TA = 0,83). Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή (Ερώτηση 14) το τελευταίο δίμηνο, φαίνεται ότι τον ενθαρρύνει μάλλον αρκετά, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών (MT = 3,47 και TA = 0,83). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως το τελευταίο δίμηνο, ο μαθητής χαίρεται περισσότερο (Ερώτηση 15), όταν νιώθει ότι πετυχαίνει κάτι στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας (MT = 3,33 και TA = 0,90). Οι Μέσες Τιμές και οι Τυπικές Αποκλίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 32 και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.

Πίνακας 32. Μέσες Τιμές (ΜΤ) και Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των Ερωτήσεων που αφορούν στην 3^η Ερευνητική Υπόθεση (n=15)

Ερωτήσεις		ΜΤ	ΤΑ
Ερ_10	Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η ανάγνωση των διπλών και τριπλών συμπλεγμάτων μιας λέξης από τον μαθητή γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία.	3,33	0,90
Ερ_11	Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η ανάγνωση των δίψηφων συμφώνων (μπ, ντ, τσ, τζ, γγ και γκ) και δίψηφων φωνηέντων (αι, ει, οι και ου) μιας λέξης από τον μαθητή γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία.	3,40	0,91
Ερ_12	Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η συμμετοχή του μαθητή σε διαλόγους κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει αυξηθεί.	2,47	0,99
Ερ_13	Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα έχει αυξηθεί.	2,47	0,83
Ερ_14	Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή, τον ενθαρρύνει.	3,47	0,83
Ερ_15	Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η οποιαδήποτε επιτυχία του μαθητή στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, του προκαλεί χαρά.	3,33	0,90



Γράφημα 4. Μέσες τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 10 έως 15

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα, η οποία αφορά μια μελέτη περίπτωσης είχε πρωταρχικό στόχο την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας σε έναν μαθητή με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση (περιβαλλοντική νοητική καθυστέρηση), προκειμένου ο ίδιος μαθητής να αναπτύξει τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και την κατανόηση της γλώσσας. Προσδιορίστηκαν οι προσαρμογές και οι μεθοδολογικές επιλογές που επιχειρήθηκαν για τη δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Εν συνεχεία, περιγράφηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα μεθοδολογικά εργαλεία, σε σχέση με τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις, στις οποίες κινήθηκε η παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά το ιστορικό του μαθητή, η περίπτωση του οποίου μελετάται, προκύπτει πως πράγματι ο μαθητής ανήκει στην κατηγορία των παιδιών που έχουν γίνει δέκτες γονικής παραμέλησης, αδιαφορίας και ψυχρότητας και είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες (SEBDA, 2006). Δεν υπάρχει διάγνωση για τον μαθητή, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει δεν είναι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά προκύπτουν από εξωγενείς παράγοντες (The Education of Children and Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties as a Special Educational Need, 2008) και υποβαθμισμένες ευκαιρίες εκμάθησης γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Clegg, 2014). Παρ' όλα αυτά φοιτά σε ειδικό σχολείο κι όχι σε σχολική μονάδα γενικής αγωγής, αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί στην τελευταία (Farrell, 2006). Ο ίδιος μαθητής, για όλους αυτούς τους λόγους, εσωτερικεύει αυτό που νιώθει, προσεγγίζεται δύσκολα και το αυτοσυναίσθημά του χαρακτηρίζεται ως χαμηλό (Squires, 2012). Αυτό σημαίνει πως ο συναισθηματικός του κόσμος έχει διαταραχθεί λόγω της δυσαρμονίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, αλλά και πως οι κοινωνικές του δεξιότητες έχουν αναπτυχθεί ελάχιστα (Herbert 1996). Αυτές οι δυσμενείς επιδράσεις του περιβάλλοντος οδηγούν στην καθυστέρηση στο νοητικό τομέα, που δεν οφείλεται σε ανεπάρκεια ή βλάβη των νοητικών μηχανισμών (περιβαλλοντική νοητική καθυστέρηση) (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ΕΕΕΕΚ δεν χρησιμοποιούν συχνά το επίσημο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα βιβλία μαθησιακής ετοιμότητας, ούτε είναι ενημερωμένοι επαρκώς σχετικά με τους θεματικούς κύκλους που προτείνονται από το ΠΙ για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση. Αυτό το αποτέλεσμα επαληθεύει την άποψη πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αγνοούν την ύπαρξη του ΠΑΠΕΑ, των βιβλίων Ειδικής Αγωγής και βιβλιοτετραδίων (Δροσινού, 2006). Βέβαια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα και υλικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (διαδραστικούς πίνακες, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυτοσχέδια αναγνωστικά, πλαστικοποιημένες κάρτες, μαρκαδόρους, χαρτόνια, αυτοσχέδια παιχνίδια και άλλα), τα οποία τις περισσότερες φορές συνδέονται με την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004; Παρασκευόπουλος, 1980). Προκύπτει λοιπόν το εξής αντιφατικό συμπέρασμα. Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ενημερωμένοι επαρκώς σχετικά με τους θεματικούς κύκλους που προτείνονται από το ΠΙ για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση, την ίδια στιγμή απαντούν πως εντάσσουν αρκετά ή πολύ τα εποπτικά μέσα και υλικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φυσικά, τα εποπτικά μέσα και υλικά επιτρέπουν την αναγωγή και την αναφορά σε ποικίλα θέματα της καθημερινότητας. Αυτό είναι ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα και υποδηλώνει πως είτε οι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν ενημερώνονται επαρκώς για τις οδηγίες του ΠΙ, επιλέγουν, αυθόρμητα ίσως, να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτικές που προτείνει το ΠΙ, είτε δεν κατανοούν την έννοια της διαθεματικότητας και με ποιες διδακτικές πρακτικές μπορεί αυτή να συνδεθεί. Επίσης, τα 2/3 των εκπαιδευτικών αναφέρουν πως η ανομοιογένεια των τμημάτων και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι οι βασικότεροι λόγοι, οι οποίοι περιορίζουν ή αποκλείουν επιλογές εκπαιδευτικού υλικού που θα ήθελαν να κάνουν. Αυτή η άποψη επαληθεύει την άποψη της Ζώνιου-Σιδέρη (2011β).

Σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση ωφελούνται από τη φοίτησή τους στο συγκεκριμένο ΕΕΕΕΚ. Την ίδια στιγμή όμως, αναφέρουν πως η ανομοιογένεια του τμήματος, στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής, τον επηρεάζει αρνητικά και στον

μαθησιακό και στον ψυχολογικό τομέα. Επίσης, απαντούν πως ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε σχέση με την ένταξή του στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα. Για ακόμη μια φορά ερχόμαστε αντιμέτωποι με την αντίφαση που προκύπτει από αυτά τα αποτελέσματα. Εάν ο μαθητής ωφελείτο από τη φοίτησή του στο ΕΕΕΕΚ, δεν θα δυσκολευόταν να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα. Άλλωστε, για να επιτευχθεί η ένταξη, οι υγιείς συνθήκες του περιβάλλοντος του σχολείου θεωρούνται μία από τις βασικές προϋποθέσεις (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011β). Αυτή την άποψη επιβεβαιώνει η έρευνα των Walker et al. (2011), σύμφωνα με την οποία προκύπτει πως η αλληλεπίδραση του ατόμου με διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό ή το εκπαιδευτικό – σχολικό περιβάλλον, μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει σημαντικά το αυτοσυναίσθημά των μαθητών, καθώς και να διευκολύνει την ένταξή τους στην κοινωνία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στις ερωτήσεις που αφορούν τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, επιβεβαιώνουν την άποψη των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), σχετικά με τη συγκεκριμένη ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της «ένταξης». Επιπλέον, επαληθεύεται η πεποίθηση του Glazzard (2011), ο οποίος επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προβληματιστούν σχετικά με τις προσωπικές τους αξίες για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αναπτύξουν μια κοινή αντίληψη σχετικά με το τι συνιστά η ενταξιακή εκπαίδευση. Σίγουρα, εκείνο που πρέπει να επιτευχθεί είναι η επιτάχυνση της βελτίωσης των συνθηκών λειτουργίας των σχολείων, ώστε να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι θα μπορούν να υποστηριχθούν αποτελεσματικά στα γενικά σχολεία και θα συνεκπαιδεύονται με τα παιδιά της ηλικίας τους (Χρηστάκης, 2006). Άλλωστε, στην προκειμένη περίπτωση, επιβεβαιώνεται πως η εφαρμογή της ένταξης λειτουργεί αποσπασματικά, μιας και ο συγκεκριμένος μαθητής δεν φοιτά σε γενικό σχολείο και έχει γίνει αποδέκτης της απομόνωσης που επιτρέπει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η φοίτησή του στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεν του επιτρέπει να ενταχθεί ομαλά και να συμμετέχει στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή (Δροσινού, 2004). Ανήκει στην κατηγορία των μαθητών που δεν μπορούν να υποστηριχθούν αποτελεσματικά, με τα σημερινά δεδομένα, ούτε σε σχολική μονάδα γενικής αγωγής, ούτε ειδικής αγωγής. Πάντως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγεται από αυτούς για τους μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητικά καθυστέρηση, φαίνεται να καθορίζει σε έναν βαθμό την ποιότητα της

φοίτησης αυτών των μαθητών. Την άποψη αυτή έρχεται να επαληθεύσει και να συμπληρώσει ο Goleman (1997), σύμφωνα με τον οποίο ο τρόπος που διδάσκονται οι μαθητές είναι καθοριστικός για το αυτοσυναίσθημά τους.

Σχετικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά τη δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η μεθοδολογία που επιλέγεται στην παρούσα έρευνα προσδιορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 ΦΕΚ 208, 1996 για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ και περιλαμβάνει την Παρατήρηση του μαθητή και την καταγραφή του ιστορικού του, τη δόμηση του παρεμβατικού εκπαιδευτικού προγράμματος και την αξιολόγησή του τελευταίου. Η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στον μαθητή με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση, αφορά στην παρατήρηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τις τελικές παρατηρήσεις σύμφωνα με τους πίνακες ΛΕΒΔ, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης μέσω των πειραμάτων και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ από τους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ. Ο μαθητής βελτιώθηκε στην ανάγνωση και τη γραφή λέξεων που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσοφ, σσοφ), δίψηφα σύμφωνα και δίψηφα φωνήεντα. Κατάφερε επίσης να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα των πειραμάτων, στα οποία καταγράφηκαν μόνο δύο λάθη από τον μαθητή, αλλά και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και επιβεβαιώνεται η άποψη πως, μιας και η «νοητική καθυστέρηση» αποτελεί μια ομπρέλα, κάτω από την οποία συγκεντρώνονται ποικίλες κατηγορίες ατόμων που δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες γνωστικές κι όχι μόνο δυσκολίες, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2011). Αυτή την άποψη επιβεβαιώνει και η έρευνα των Sheriff και Boon (2014), η οποία έδειξε πως μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση μπορούν να επωφεληθούν από ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ επαληθεύει την άποψη πως με την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας, η οποία δίνει βάρος στις βασικές δεξιότητες των μαθητών και συνδέεται με την επιλογή διδακτικών στόχων, μπορούν να διδαχθούν και να μάθουν όλοι οι μαθητές (Χρηστάκης, 2011). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτυπώνουν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης μετά τους δύο μήνες. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς εξετάζονται τα αποτελέσματα σε σχετικό βάθος χρόνου. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο μαθητής βελτιώθηκε στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που περιέχουν διπλά και τριπλά συμπλέγματα, δίψηφα σύμφωνα και δίψηφα φωνήεντα. Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής στον μαθητή βασίστηκε στη φωνολογική ενημερότητα του μαθητή. Τα αποτελέσματα της βελτίωσης της αναγνωστικής εικόνας του εν λόγω μαθητή, μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ επιβεβαιώνουν την έρευνα των Fredrick et al. (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να βασίζεται στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών, καθώς και την έρευνα των Channell et al. (2013), που θεωρούν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις, που βασίζονται στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και φωνολογικής μνήμης, μπορούν να βελτιώσουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αλλά και την γραφή λέξεων από τους ίδιους. Αυτά τα συμπεράσματα προστάζουν, σύμφωνα με τους Roberts et al. (2013), την πρακτική εφαρμογή καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίοι θα στοχεύουν στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα καταφέρουν να γενικεύσουν τη γνώση και να αναπτύξουν προσωπικές στρατηγικές μάθησης.

Όσον αφορά στη συμμετοχή του μαθητή σε διαλόγους και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει για μάθηση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως παρατήρησαν μικρή διαφορά σε σχέση με τη συμπεριφορά του μαθητή πριν από τη διδακτική παρέμβαση. Μεγαλύτερη βελτίωση παρατήρησαν στον τρόπο διαχείρισης της οποιασδήποτε σχολικής επιτυχίας του μαθητή, η οποία του προκαλεί χαρά και τον ενθαρρύνει πλέον περισσότερο. Αυτά τα συμπεράσματα επιβεβαιώνουν τις έρευνες της Casserly (2011) και των Gardino και Fullerton (2010), σύμφωνα με τις οποίες η χρήση των διαφοροποιημένων προγραμμάτων βελτιώνει τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών και προωθεί την επικοινωνία μαζί τους, αλλά και η κατάκτηση μαθησιακών στόχων από τους τελευταίους, ενισχύει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον τους παρέχει κίνητρο για προσπάθεια.

5.2. Συμπεράσματα

Είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι τα συμπεράσματα που ακολουθούν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης ενός και μόνο

μαθητή και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, επιχειρήθηκε μια ουσιαστική και σε βάθος διερεύνηση της διδακτικής διαδικασίας, από την οργάνωση έως την αξιολόγησή της, η οποία δεν παρουσιάζεται ως «ιδανική μεθοδολογία» ή «λύση» ενός προβλήματος, αλλά αξιολογεί ορισμένες μεθοδολογικές επιλογές μιας διδασκαλίας σε σχέση με την επίδρασή της σε έναν μαθητή.

Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως σύμφωνα με τον Basseby, πολλά αποτελέσματα παραδοσιακών (ποσοτικών) ερευνών, τα οποία θεωρούνται γενικεύσιμα επειδή προέρχονται από μεγάλα δείγματα, εκλαμβάνονται από επαγγελματίες του χώρου (π.χ. εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) ως άσχετα με την καθημερινή τους πραγματικότητα. Αντίθετα, η μελέτη σε βάθος και η ακριβής περιγραφή μιας μελέτης περίπτωσης, δεν είναι λίγες οι φορές, που κρίνεται ως πιο σχετική και χρήσιμη από τους επαγγελματίες του ίδιου χώρου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η πρόοδος του μαθητή ήταν σημαντική και αισθητή, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν άφησε πίσω τις χρόνιες αδυναμίες και ελλείψεις του μαθητή. Άλλωστε, μια τέτοια προσδοκία θα ήταν ουτοπική, απραγματοποίητη. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως ένα υποστηρικτικό διδακτικό πρόγραμμα δεν είναι δυνατόν να αλλάξει τα δεδομένα, παρά μόνο να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για συνεχόμενες υποστηρικτικές προσπάθειες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για λογαριασμό των μαθητών. Μόνο με αυτόν τον τρόπο, θα αποκομίσουν οφέλη οι μαθητές και θα βοηθηθούν πραγματικά. Διαφορετικά, οι μαθητές λειτουργούν ως πειραματόζωα που εξυπηρετούν πορίσματα ερευνών, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα σε βάθος χρόνου και υπηρετούν μια «ανθρωπιστική παιδεία», η οποία στην πράξη αδυνατεί να ωφελήσει τους μαθητές της.

Επιλογικά, κρίνεται απόλυτη ανάγκη να κατανοήσουμε πως οι συνθήκες του περιβάλλοντος του σχολείου και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούμε αποτελούν τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη της σχολικής ένταξης, καθώς και πως η σχολική ένταξη πρέπει να επεκταθεί σε κοινωνική ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β). Φυσικά, μόνο αν αυξηθεί σταδιακά ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι θα εντάσσονται στο γενικό σχολείο και θα συνεκπαιδούνται με τα παιδιά της ηλικίας τους, θα γίνεται λόγος για πραγματική ένταξη (Χρηστάκης, 2006 ; Dessemontet et al., 2012).

5.3. Μελλοντικές προτάσεις

Η παρούσα μελέτη απέδειξε πως ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ έχει τη δυνατότητα να αποδειχθεί αποτελεσματικό, όσον αφορά κυρίως, στη βελτίωση της αναγνωστικής και γραφικής ικανότητας μαθητή με ΓΝΩ. ΣΥ. ΚΟΙ δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση στόχευσε στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας του μαθητή, ώστε να καταφέρει ο ίδιος να έχει επίγνωση της διαδικασίας ανάγνωσης οποιασδήποτε λέξης και να μην την διαβάξει συνειρμικά, απλώς και μόνο επειδή την έχει δει πολλές φορές. Με αυτόν τον τρόπο, ο ίδιος απέκτησε τη δυνατότητα να γενικεύσει την παρεχόμενη γνώση και να καλλιεργήσει την ικανότητα διαχείρισης της αναγνωστικής του αυτοεικόνας.

Σύμφωνα με τους Roberts et al. (2013), οι έρευνες που εμπλέκουν και εντάσσουν εφήβους με νοητική καθυστέρηση σε διδακτικά προγράμματα παρέμβασης, με στόχο τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης σε αυτούς, είναι περιορισμένες. Ακόμη όμως κι όταν σχεδιάζονται διδακτικά προγράμματα για εφήβους με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση, κάθε άλλο παρά στοχευμένα είναι, καθώς έχει υιοθετηθεί από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και ερευνητές η συγκεκριμένη και απλοϊκή αντίληψη πως τα ίδια προγράμματα που σχεδιάζονται για να διδάξουν ανάγνωση και γραφή σε μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό, θα αποδεικνύονταν αποτελεσματικά και για μεγαλύτερους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Φυσικά, αυτή η αντίληψη έχει αναδυθεί από την αδυναμία διαχείρισης των ιδιαίτερων αναγκών κάθε μαθητή και κατανόησης πως είναι απαραίτητη η εφαρμογή νέων στρατηγικών μάθησης και υλοποίηση νέων διδακτικών προγραμμάτων, τα οποία θα αφογκράζονται τις πολλαπλές και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι διανύουν και την περίοδο της εφηβείας.

Θα είχε ενδιαφέρον, εάν επόμενες έρευνες εφάρμοζαν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία για τη δόμηση ενός στοχευμένου διδακτικού προγράμματος παρέμβασης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες μιας ομάδας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κοινή διάγνωση. Φυσικά, το προφίλ κάθε μαθητή είναι διαφορετικό, αλλά υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, όσον αφορά το μαθησιακό προφίλ τους. Για παράδειγμα, θα προέκυπταν σημαντικά ευρήματα, από τη δόμηση ενός διδακτικού προγράμματος παρέμβασης, με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής και γραφικής ικανότητας μιας

ομάδα μαθητών με διάγνωση ελαφράς ή μέτριας νοητικής καθυστέρησης. Μια τέτοια συγκριτική μελέτη, θα αποδεικνυόταν πολύ ενδιαφέρουσα και μέσω των διαφορετικών αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν, θα τονιζόταν η διαφορετικότητα και μοναδικότητα κάθε μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatry Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V-TR* (4th ed) (Text Revision). Washington, DC: American Psychiatry Association.
- Anstotz, C. (2012). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο & Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη.
- Browder, D. M., Hudson, M. E., & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 21(4), 191-206.
- Casserly, A. M. (2011). Children's experiences of reading classes and reading schools in Ireland. *Support for Learning*, 26(1), 17-24.
- Channell, M. M., Loveall, S. L., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 3(2), 776-787.
- Clegg, J. (2014). Curriculum vocabulary learning intervention for children with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD): findings from a case study series. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 106-127.
- Dessementet, R. B., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties-Practical strategies*. USA and Canada: Routledge.
- Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A., & Waugh, R. E. (2013). From initial phonics to functional phonics: teaching word-analysis skills to students with

- moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 48(1), 49-66.
- Gardino, C., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviours by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 8-13.
- Geoff, L. (2004). Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο. Μια προοπτική με κρίσιμο μέλλον. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) *Σύγχρονη εκπαίδευση* (136), 127-148.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teacher and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, R. L., Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teacher's experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-227.
- Grossman, H.J. (Ed.). (1983). *Manual on terminology and classification in mental retardation* (3rd rev.) Washington, DC: American Association of Mental Deficiency.
- Herbert Martin, E. E.-A. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hodapp, R. M. (2005). Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία. (Α. Ζώνιου - Σιδέρη & Η. Σπανδάγου, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Maris, A. F., Barbato, I. T., Trott, A., & Montano, M. A. E. (2013). Familial mental retardation: a review and practical classification. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(6), 1717-1729.
- Maulik, D. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T. & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta - analysis of population - based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419-436.
- Munro, E. (2012). The mundo review of child protection. Progress report: Moving towards a child centred system. London, England. Ανάκτηση Αύγουστος 07, 2014, από dera.ioe.ac.uk
- Roberts, C. A., Leko, M. M., Wilkerson, K. L. (2013). New directions in reading instruction for adolescents with significant cognitive disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(5), 305-317.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre - service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Sanchez, J.-M. R. (2009). Psicología de la educación familiar "Tipos de familia" y "Satisfacción familiar" en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicología, Educación y satisfacción familiar*, 2(1), 11-23.
- SEBDA. (2006). Definitions - SEBD and its overlap with disruptive and anti-social behaviour, mental health difficulties and ADHD. Cumbria: SEBDA.
- Sheriff, K. A., Boon, R. T. (2014). Effects of computer-based graphic organizers to solve one-step word problems for middle school students with mild intellectual disability: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 35(8), 1828-1837.

- Squires, G., Caddick, K. (2012). Using group cognitive behavioural therapy intervention in school settings with pupils who have externalizing behavioural difficulties: an unexpected result. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 25-45.
- Guidance, DCSF. (2008). *The Education of Children and Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties as a Special Educational Need*. Sherwood Park, Annesley, Nottinghamshire: DfES.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Walker H. M., Calkins, C, Wehmeyer M. L., Waker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., ... & Johnson, D. R. (2011). A Social - ecological approach to promote self - determination. *Exceptionality*, 19(1), 6-18.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (H. Μπεζεβέγκης, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Yaw, J., Skinner, C. H., Orsega, M. C., Parkhurst, J., Booher, J. & Chambers, K. (2012). Evaluating a computer - based sight - word reading intervention in a student with intellectual disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 28(4), 354-366.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αντωνίου, Φ., Λουάρη, Μ. (2007). Διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης για μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση: Δυνατότητες και

- περιορισμοί. Στο Ε. Ε. Ελλάδα, *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης* (σελ. 47-63). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Φ. (2011-2012, Οκτώβριος - Φεβρουάριος). *Σημειώσεις για το μάθημα: Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανάκτηση 2014, από eclass.uoa.gr: <http://eclass.uoa.gr>
- Βερνάδος, Μ., & Τερεζάκη, Μ. (2004). *Προσεγγίσεις σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Γραφότυπο.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2011). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμ. Β' Πράξη). Αθήνα: Πεδίο.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαλλάν Α., Γκαλλάν, Ζ. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. (Ε. Κοσμά, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού, (2014α). ΕΑΕ03. Μεθοδολογία της Παρατήρησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΑ). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014β). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ανάκτηση 2014, από University of Peloponnese.

- 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. (2008). Προεπαγγελματική εκπαίδευση και πρακτικές ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Συμμετοχή- 16ο Εκλογοαπολογιστικό Συνέδριο της Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α. με Α. στη Θεσσαλονίκη*, 3:22-24.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Ηλεκτρονική ανάρτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου www.pi-schools.gr/Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12:114 - 128 (Ημερ. Ανάκτησης 12 Μαΐου 2014).
- Δροσινού, Μ. (2006). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολείο και παιδιά με αναπηρίες. Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. Θεωρητικό Αφιέρωμα για την Ειδική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο νηπιαγωγείο* 50:82-93.
- Δροσινού, Μ. (2004). Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Ηλεκτρονική ανάρτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου www.pi-schools.gr/Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9: 143-156. (Ημερ. Ανάκτησης 10 Ιουλίου 2014).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011α). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Πεδίο.

- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. (Τόμ. Β'). Αθήνα: Κασσωτάκης Μιχάλης, Φλουρής Γεώργιος.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Κασσωτάκης Μιχάλης, Φλουρής Γεώργιος.
- Κρασανάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2006). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής. Θεωρία και πράξη της αγωγής του νέου ανθρώπου*. Αθήνα: ΨΠ1, Γεώργιος Κρουσταλάκης.
- Νόμος 3699 Ειδική Αγωγή. (2008). Ελλάδα: ΥΠΕΠΘ.
- Ξανθάκου Γ., Παπαηλιού, Χ., Χατζηχρήστου, Σ. (2006). *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία, Τόμος Β'*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1980). *Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση. Αιτιολογία- Πρόληψη. Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα.
- Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 ΦΕΚ 208. (1996, 08 29). Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.Γιώργος Δαρδάνος.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2007). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Σταύρου, Λ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή* (Τόμ. Α' ΤΟΜΟΣ: Λογικομαθηματικές έννοιες και νοητική υστέρηση). Αθήνα: Άνθρωπος.

- Σταυρούση, Π. (2007). Εκπαίδευση και νοητική καθυστέρηση: Πρακτικές και προκλήσεις. Στο Ε. Ε. Ελλάδα, *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*, 72-86. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥπεΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ)*. Αθήνα: ΥπεΠΘ/ΠΙ.
- ΥπεΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004α). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΥπεΠΘ/ΠΙ.
- ΥπεΠΘ/ΠΙ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Προφορικός λόγος-Ψυχοκινητικότητα-Νοητικές ικανότητες-Συναισθηματική Οργάνωση*. (Δ' εκδ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία - Εκτίμηση, Πρόληψη, Καταγραφή, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

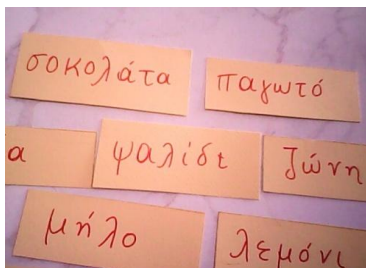
Παράρτημα Α - Παρέμβαση

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από σύνθετα συμπλέγματα (σσφ, σσφφ) και να ενισχυθεί η αναγνωστική του αυτοεικόνα.

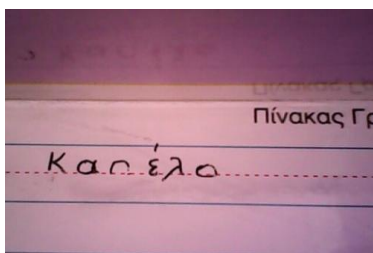
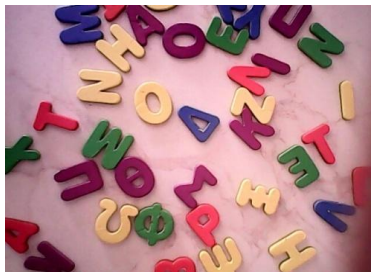
15/01/2014 (1^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνα 1. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Απεικόνιση λέξεων, που οι συλλαβές τους αποτελούνται από «σφ». Ανάλυση των συλλαβών των λέξεων από τον μαθητή.

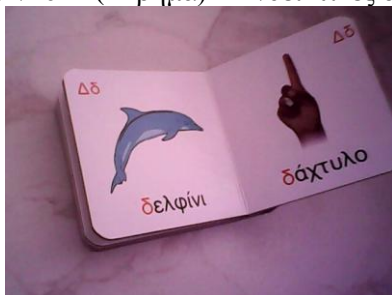


Εικόνα 2. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχετική με τη φωνολογική ενημερότητα του μαθητή. Εντοπισμός συλλαβών στις λέξεις, απομόνωση συλλαβών ή τονισμός σε άλλες συλλαβές των λέξεων.



Εικόνες 3, 4, 5. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (3) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Γραφή απεικονιζόμενων λέξεων σε μαγνητικό πίνακα και ύστερα σε πίνακα γραφής.

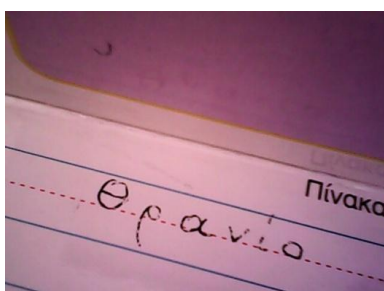
23/01/2014 (2^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνα 6. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Απεικόνιση λέξεων, που οι συλλαβές τους αποτελούνται από «σφσφ». Ανάλυση των συλλαβών των λέξεων από τον μαθητή.



Εικόνα 7. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχετική με τη φωνολογική ενημερότητα του μαθητή. Εντοπισμός συλλαβών στις λέξεις, απομόνωση συλλαβών ή τονισμός σε άλλες συλλαβές των λέξεων.



Εικόνα 8. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (3) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Γραφή απεικονιζόμενων λέξεων σε μαγνητικό πίνακα και ύστερα σε πίνακα γραφής.

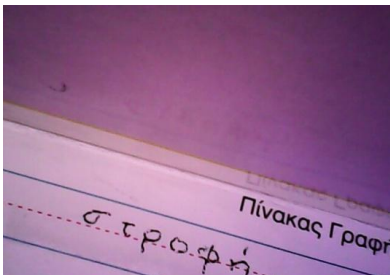
31/01/2014 (3^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνα 9. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Απεικόνιση λέξεων, που οι συλλαβές τους αποτελούνται από «σσφ». Ανάλυση των συλλαβών των λέξεων από τον μαθητή.



Εικόνα 10. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχετική με τη φωνολογική ενημερότητα του μαθητή. Εντοπισμός συλλαβών στις λέξεις, απομόνωση συλλαβών ή τονισμός σε άλλες συλλαβές των λέξεων.



Εικόνα 11. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (3) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Γραφή απεικονιζόμενων λέξεων σε μαγνητικό πίνακα και ύστερα σε πίνακα γραφής.

07-14-21/02/2014 (4^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:





Εικόνες 12, 13, 14. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (α' μέρος). Ανάγνωση λέξεων από το παπουτσόκουτο, οι οποίες αποτελούνται από συλλαβές με «σφ».



Εικόνα 15. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (β' μέρος). Ανάγνωση λέξεων από το παπουτσόκουτο, οι οποίες αποτελούνται από συλλαβές με «σφ».



Εικόνα 16. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (γ' μέρος). Ανάγνωση λέξεων από το παπουτσόκουτο, οι οποίες αποτελούνται από συλλαβές με «σσφ».

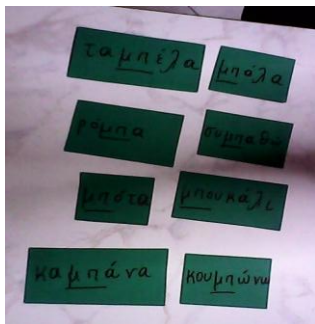
25/02/2014 (5^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



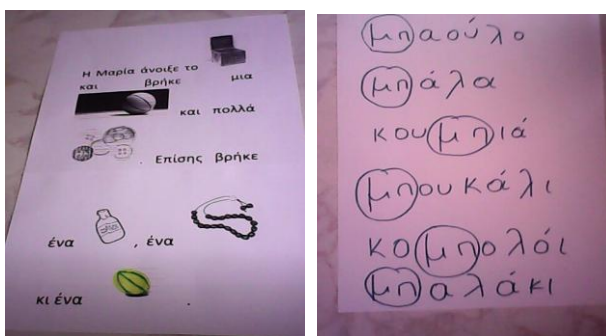
Εικόνες 17, 18. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Δημιουργία λεκτικών συνόλων με άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, τα οποία υπάρχουν σε παπουτσόκουτο ειδικά διαμορφωμένο για αυτόν τον σκοπό.

2^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που αποτελούνται από δίψηφα σύμφωνα (-μπ, -ντ, -τσ, -τζ, -γκ, -γγ) και να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επιτυχία του.

28/02/2014 (1^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:

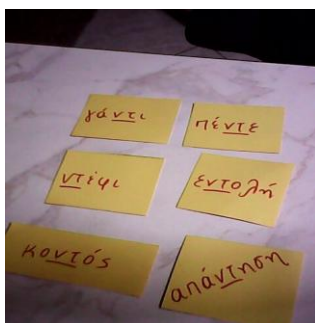


Εικόνα 19. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση λέξεων, που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ».

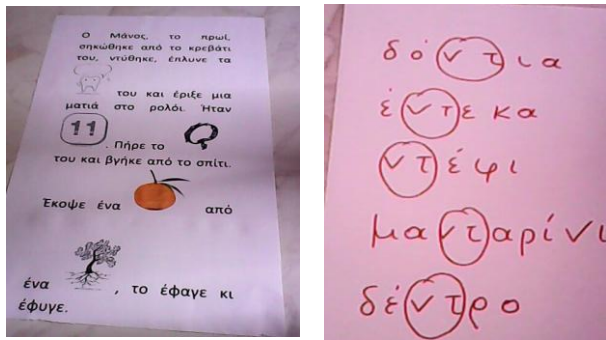


Εικόνες 20, 21. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση μικρής ιστορίας με εικόνες που εκφράζουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ». Ο μαθητής καλείται να γράψει αυτές τις λέξεις.

05/03/2014 (2^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:

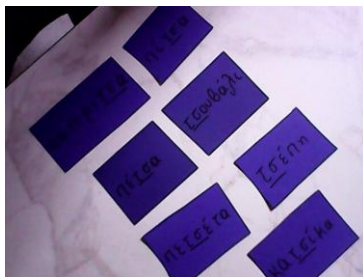


Εικόνα 22. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση λέξεων, που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «ντ».

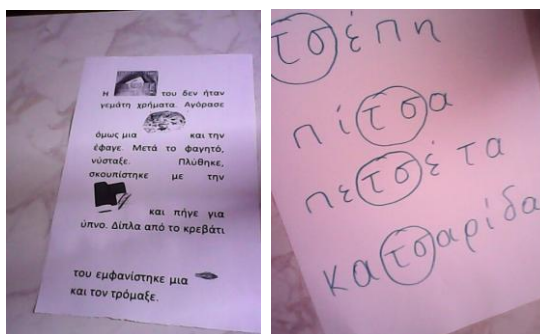


Εικόνες 23, 24. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση μικρής ιστορίας με εικόνες που εκφράζουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «ντ». Ο μαθητής καλείται να γράψει αυτές τις λέξεις.

10/03/2014 (3^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:

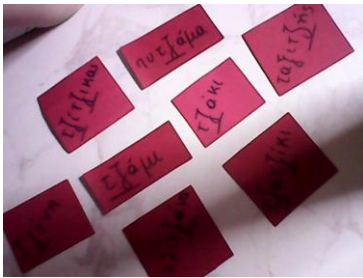


Εικόνα 25. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση λέξεων, που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ».

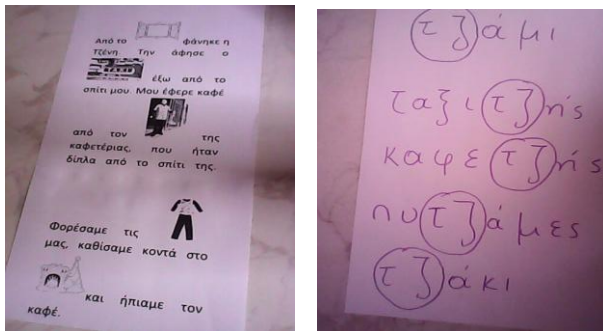


Εικόνες 26, 27. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση μικρής ιστορίας με εικόνες που εκφράζουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τσ». Ο μαθητής καλείται να γράψει αυτές τις λέξεις.

14/03/2014 (4^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνα 28. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση λέξεων, που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τζ».

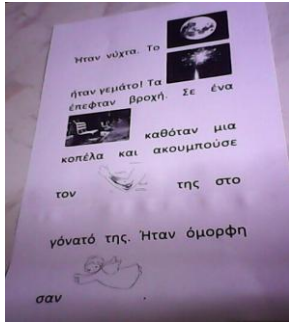


Εικόνες 29, 30. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση μικρής ιστορίας με εικόνες που εκφράζουν λέξεις που περιέχουν το δίψηφο σύμφωνο «τζ». Ο μαθητής καλείται να γράψει αυτές τις λέξεις.

17/03/2014 (5^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνα 31. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση λέξεων, που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα «γγ» και «γκ».

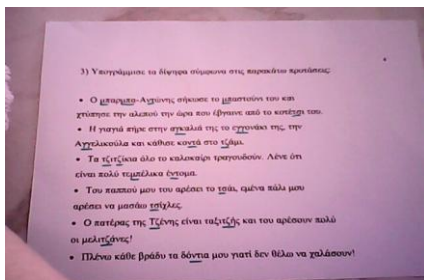


Εικόνα 32. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση μικρής ιστορίας με εικόνες που εκφράζουν λέξεις που περιέχουν τα δίγηφα σύμφωνα «γγ» και «γκ». Ο μαθητής καλείται να γράψει αυτές τις λέξεις.

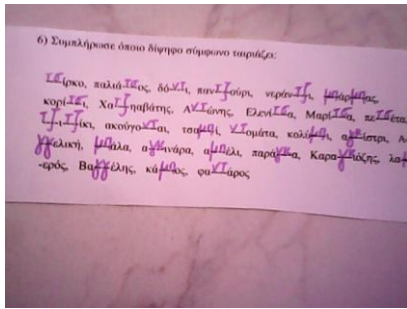
18/03/2014 (6^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνες 33, 34. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Σχηματισμός δίγηφων συμφώνων με καρτέλες, πάνω στις οποίες αναγράφονται μεμονωμένα σύμφωνα και ανάγνωση του φθόγγου που σχηματίζεται.



Εικόνα 35. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Εντοπισμός, υπογράμμιση και ανάγνωση λέξεων που περιέχουν δίγηφο σύμφωνο.



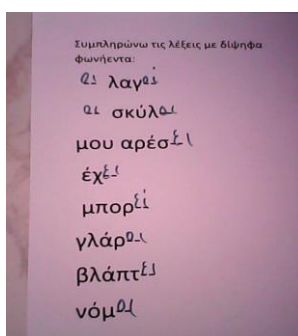
Εικόνα 36. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (3) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συμπλήρωση κενών με δίψηφα σύμφωνα.

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξασκηθεί στην ανάγνωση και γραφή μικρών λεκτικών συνόλων με λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα (-οι, -ει, -αι, -ου).

21/03/2014 (1^ο βήμα) – Ενδεικτικές Οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνες 37, 38, 39. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Δίνεται φωτοτυπία στον μαθητή για να κατανοήσει πως τα δίψηφα φωνήεντα «οι» και «ει» συνδέονται με τον φθόγγο «ι». Ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «οι» και «ει».

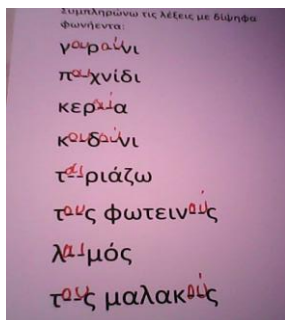


Εικόνα 40. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συμπλήρωση κενών σε λέξεις, με τα δίψηφα φωνήεντα «οι» και «ει».

26/03/2014 (2^ο βήμα) – Ενδεικτικές Οπτικοποιημένες δραστηριότητες:

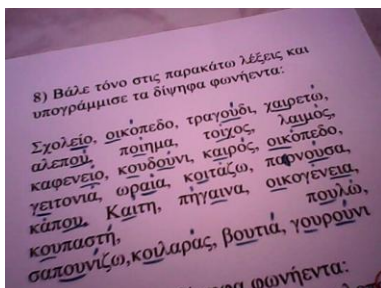


Εικόνες 41, 42, 43. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Δίνεται φωτοτυπία στον μαθητή για να κατανοήσει πως το δίψηφο φωνήεν «αι» συνδέεται με τον φθόγγο «ε». Ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα «αι» και «ου».

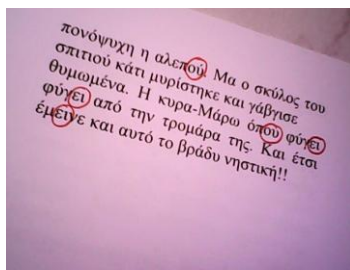
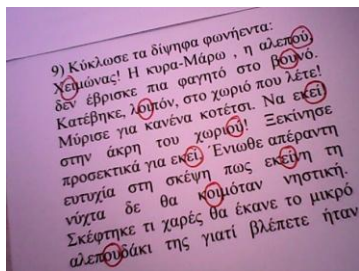


Εικόνα 44. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συμπλήρωση κενών σε λέξεις, με τα δίψηφα φωνήεντα «αι» και «ου».

28/03/2014 (3^ο βήμα) – Ενδεικτικές οπτικοποιημένες δραστηριότητες:



Εικόνα 45. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (1) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Εντοπισμός δίψηφων φωνηέντων σε κάθε λέξη και ανάγνωση των λέξεων.



Εικόνες 46, 47. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα (2) για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση μικρής ιστορίας, η οποία περιέχει λέξεις με δίψηφα φωνήεντα. Εντοπισμός δίψηφων φωνηέντων στις λέξεις από τον μαθητή και ανάγνωση της ιστορίας.

Παράρτημα Β - Πείραμα

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας (1) – 31/03/2014

Αρχίζει το μάθημα...

Όταν χτυπάει το κουδούνι για να αρχίσει το μάθημα, ανεβαίνουμε ήσυχα τη σκάλα, μπαίνουμε



στην τάξη μας και καθόμαστε στο θρανίο μας. Περιμένουμε να μπει μέσα ο δάσκαλος ή η δασκάλα για να ξεκινήσει το μάθημα. Την ώρα που γίνεται το μάθημα, εάν δεν



καταλαβαίνουμε κάτι, σηκώνουμε το χέρι και ρωτάμε τους δασκάλους. Με αυτόν τον τρόπο δείχνουμε το ενδιαφέρον μας για το μάθημα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό!

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1 ^η ερώτηση: Στη λέξη «δάσκαλος», η συλλαβή «σκα» είναι της μορφής:		
1 ^η απάντηση	«σφ»	
2 ^η απάντηση	«σση»	
3 ^η απάντηση	«σσησφ»	

2 ^η ερώτηση: Η λέξη «καθόμαστε» πόσες συλλαβές έχει;		
1 ^η απάντηση	2	
2 ^η απάντηση	3	
3 ^η απάντηση	4	

3 ^η ερώτηση: Πώς δείχνουμε το ενδιαφέρον μας για το μάθημα;		
1 ^η απάντηση	Με το να ρωτάμε τους δασκάλους μας όταν δεν καταλαβαίνουμε κάτι.	
2 ^η απάντηση	Με το να μιλάμε με τον διπλανό μας.	
3 ^η απάντηση	Με το να καθόμαστε ήσυχοι χωρίς να ρωτάμε τίποτα.	

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας (2) – 02/04/2014

Τι είναι ο διάλογος;

Μερικές φορές μέσα στην τάξη γίνεται συζήτηση ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές




Αυτό είναι καλό να γίνεται . Όλοι λένε αυτό που




πιστεύουν , αλλά ακούνε κι ο ένας τον άλλον . Αυτό ονομάζεται διάλογος. Με τον διάλογο κερδίζουν πολλά οι άνθρωποι γιατί βλέπουν τον κόσμο



μέσα από τα μάτια των άλλων ανθρώπων.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου






1^η ερώτηση: Η λέξη «άνθρωποι» είναι της μορφής:		
1^η απάντηση	«σφ»	
2^η απάντηση	«σσφ»	
3^η απάντηση	«σσσφ»	

2^η ερώτηση: Η λέξη «ονομάζεται» περιέχει:		
1^η απάντηση	δίψηφο φωνήεν	
2^η απάντηση	δίψηφο σύμφωνο	
3^η απάντηση	δίφθογγο	

3^η ερώτηση: Στον διάλογο		
1^η απάντηση	Οι άνθρωποι μιλάνε όλοι μαζί την ίδια στιγμή.	
2^η απάντηση	Ο καθένας λέει τη γνώμη του, αλλά ακούει και τους άλλους.	
3^η απάντηση	Οι άνθρωποι δεν μιλάνε καθόλου, αλλά ακούνε τους άλλους.	

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας (3) – 07/04/2014

Κάποιες φορές τα καταφέρνουμε καλά... ενώ άλλες όχι και τόσο!

Συχνά τα καταφέρνουμε πολύ καλά στις εργασίες μας  , ενώ άλλες φορές δεν τα καταφέρνουμε και τόσο καλά  . Όταν τα καταφέρνουμε καλά, είναι καλό να χαιρόμαστε με την επιτυχία μας και να νιώθουμε όμορφα  ! Όταν δεν τα καταφέρνουμε πολύ καλά, δεν χρειάζεται να στενοχωριόμαστε  , αλλά ούτε και να μην μας νοιάζει. Είναι καλό να προσπαθούμε περισσότερο  .

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου






1^η ερώτηση: Η λέξη «χρειάζεται» πόσα δίψηφα φωνήεντα έχει;		
1^η απάντηση	1	
2^η απάντηση	2	
3^η απάντηση	3	

2^η ερώτηση: Όταν τα καταφέρνουμε καλά είναι καλό:		
1^η απάντηση	να χαιρόμαστε	
2^η απάντηση	να μην μας νοιάζει	
3^η απάντηση	να στενοχωριόμαστε	

3^η ερώτηση: Όταν δεν τα καταφέρνουμε καλά είναι καλό:		
1^η απάντηση	να χαιρόμαστε	
2^η απάντηση	να στενοχωριόμαστε	
3^η απάντηση	να προσπαθούμε περισσότερο	

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας (4) – 09/04/2014

Όταν διαβάζω...

Είναι καλό να προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος στην ανάγνωση . Για να το καταφέρω αυτό είναι πολύ σημαντικό να διαβάζω συχνά λέξεις  και μικρές προτάσεις . Όταν δυσκολεύομαι να διαβάσω κάποιες λέξεις, πρέπει να το δέχομαι και να προσπαθώ να καταλάβω τι είναι αυτό που με δυσκολεύει . Σε αυτό με βοηθούν και οι δάσκαλοί μου . Με αυτόν τον τρόπο, μπορώ να διαβάζω όλο και καλύτερα.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου






1^η ερώτηση: «Ανάγνωση» - «Μπορώ». Ποια λέξη έχει δίψηφο σύμφωνο;		
1^η απάντηση	Η λέξη «ανάγνωση»	
2^η απάντηση	Η λέξη «μπορώ»	
3^η απάντηση	Και οι δύο λέξεις.	

2^η ερώτηση: Στη λέξη «δέχομαι», ποια γράμματα ακούγονται ίδια (αντιστοιχούν στον ίδιο φθόγγο);		
1^η απάντηση	Το «ε» και το «αι»	
2^η απάντηση	Το «ε» και το «ο»	
3^η απάντηση	Το «ο» και το «αι»	

3^η ερώτηση: Όταν δυσκολεύομαι στην ανάγνωση είναι καλό:		
1^η απάντηση	να μην το δέχομαι	
2^η απάντηση	να το δέχομαι και να προσπαθώ να καταλάβω τι με δυσκολεύει	
3^η απάντηση	να μην με νοιάζει πολύ	

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας (5) – 10/04/2014

Οι άλλοι κι εγώ!

Μέσα στο σχολείο , αλλά και έξω από το σχολείο υπάρχουν παιδιά και άνθρωποι διαφορετικοί από εμένα. Με κάποιους ανθρώπους ταιριάζω αρκετά , ενώ με άλλους όχι και τόσο . Αυτό δεν πειράζει. Είναι σημαντικό να γνωρίζω πως από όλους τους ανθρώπους μπορώ να κερδίσω κάτι , γιατί ο καθένας είναι ξεχωριστός. Και όλοι οι άνθρωποι μπορούν να κερδίσουν από εμένα , γιατί είμαι κι εγώ ξεχωριστός.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Ποια λέξη είναι της μορφής «σσφ»;		
1^η απάντηση	Η λέξη «έξω».	
2^η απάντηση	Η λέξη «ξεχωριστός».	
3^η απάντηση	Η λέξη «ανθρώπους».	

2^η ερώτηση: Μπορώ να κερδίσω από όλους τους ανθρώπους;		
1^η απάντηση	Ναι.	
2^η απάντηση	Όχι.	
3^η απάντηση	Ίσως.	

3^η ερώτηση: Πρέπει να κάνω παρέα μόνο με ανθρώπους που είναι ίδιοι μ' εμένα;		
1^η απάντηση	Ναι.	
2^η απάντηση	Όχι, μπορώ να έχω φίλους και άτομα που διαφέρουν από εμένα.	
3^η απάντηση	Τις περισσότερες φορές.	

Παράρτημα Γ - Ερωτηματολόγιο έρευνας

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

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου με θέμα:

«Προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.) στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.»

Στόχος μας είναι να μελετήσουμε το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται σε μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Τα προσωπικά σας στοιχεία, καθώς και τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικά και ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, παρακαλώ να απαντήσετε, άλλοτε σημειώνοντας ένα (✓) στο κουτάκι και άλλοτε κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας. Θα ήταν μεγάλη βοήθεια για την έρευνα να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Η συμβολή σας είναι καθοριστική για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Σκρεπετού Γεωργία

Φιλολόγος

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

21 – 25 ετών 36 – 45 ετών άνω των 56
 26 – 35 ετών 46 – 55 ετών

Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή

Σεμινάρια
 Μετεκπαίδευση
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Άλλο.....

Χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

0 - 5 έτη 11 – 15 έτη άνω των 20 ετών
 6 – 10 έτη 16 – 20 έτη

Εργάζομαι στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ

Από επιλογή με τοποθέτησε η Υπηρεσία

1. Χρησιμοποιώ διδακτικό υλικό για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων: (Κυκλώνω την απάντησή μου για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού υλικού.)

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
(α) Επίσημο, προτεινόμενο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο			1, 2, 3, 4, 5	
(β) Ηλεκτρονικό			1, 2, 3, 4, 5	
(γ) Υποστηρικτικό εξωσχολικό			1, 2, 3, 4, 5	
(δ) Αυτοσχέδιο			1, 2, 3, 4, 5	

2. Χρησιμοποιώ τα βιβλία της Μαθησιακής Ετοιμότητας που προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

3. Είμαι ενημερωμένος/η σχετικά με τους θεματικούς κύκλους που προτείνονται από το Π.Ι. για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

4. Χρησιμοποιώ εποπτικά μέσα και υλικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

5. Θεωρώ πως υπάρχουν λόγοι, οι οποίοι περιορίζουν ή αποκλείουν κάποιες επιλογές εκπαιδευτικού υλικού που θα ήθελα να κάνω.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

Αν απάντησα θετικά στην προηγούμενη ερώτηση:

Κάποιοι λόγοι που θα μπορούσα να αναφέρω είναι : (Μπορώ να επιλέξω περισσότερες από μία απάντηση)

- Χώρος
- Υλικοτεχνική υποδομή
- Συνεργασία με άλλους συναδέλφους
- Κατάλληλη επιμόρφωση
- Ανομοιογένεια τμήματος
- Όλα τα παραπάνω
- Κάτι άλλο που δεν αναφέρεται.....

6. Θεωρώ πως οι μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση ωφελούνται από τη φοίτησή τους στο ΕΕΕΕΚ.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

7. Θεωρώ πως το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς του ΕΕΕΕΚ για τους μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση έχει τη δυνατότητα να καθορίσει την ποιότητα της φοίτησής τους στο ΕΕΕΕΚ.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

8. Θεωρώ πως ο μαθητής επηρεάζεται αρνητικά από την ανομοιογένεια της τάξης του στον μαθησιακό, αλλά και ψυχολογικό τομέα.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

9. Θεωρώ πως ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε σχέση με την ένταξή του στη σχολική κοινότητα.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

10. Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η ανάγνωση των διπλών και τριπλών συμπλεγμάτων μιας λέξης από τον μαθητή γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

11. Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η ανάγνωση των δίψηφων συμφώνων (μπ, ντ, τσ, τζ, γγ και γκ) και δίψηφων φωνηέντων (αι, ει, οι και ου) μιας λέξης από τον μαθητή γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

12. Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η συμμετοχή του μαθητή σε διαλόγους κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει αυξηθεί .

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

13. Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα έχει αυξηθεί.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

14. Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή, τον ενθαρρύνει.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

15. Θεωρώ πως το τελευταίο δίμηνο, η οποιαδήποτε επιτυχία του μαθητή στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, του προκαλεί χαρά.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

Ευχαριστώ για τον χρόνο που αφιερώσατε.