



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Αθανασοπούλου Νικολέττας

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

2013

Τίτλος

**Η ειδική διδακτική υποστήριξη στα γλωσσικά μαθήματα στο τμήμα ένταξης σε
μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας**

Titolo

**lo speciale supporto didattico alle materie linguistiche nell'aula dipartimento
d'integrazione a studente con problemi di parola e pronuncia**

Title

**The special teaching support in classroom integration in language courses for a
student with speech and language problems**

Επιβλέπων Καθηγητής: Σάββας Παπαπέτρου

Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και διδάκτωρ στο Τμήμα Φιλολογίας,
Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Δράκος

Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Λογοπαιδείας – Λογοθεραπείας, Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Riassunto.....	9
Θεωρητικό μέρος.....	10
1.Ορισμοί –Επικοινωνία-Γλώσσα- Λόγος – Ομιλία.....	10
2.Στάδια φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης.....	12
3.Διαταραχές επικοινωνίας.....	13
3.1.Διαταραχές λόγου.....	13
3.1.1. Διαταραχές της άρθρωσης	14
3.1.2. Διαταραχές της ροής	14
3.1.3. Διαταραχές της φωνής	15
3.2. Φωνολογικές Διαταραχές	15
3.3. Γλωσσικές Διαταραχές.....	15
4. Αίτια	16
5. Συχνότητα εμφάνισης	16
6. Συμπτώματα- Χαρακτηριστικά.....	17
6.1. Λάθη στα φωνήματα	17
6.2. Δυσκολίες στην άρθρωση	17
6.3. Δυσκολία στην καθαρότητα και στο ρυθμό της φωνής.....	17
6.4. Δυσκολίες φωνής	17
6.5. Δυσκολίες λόγου.....	18
7.Διάγνωση.....	18
8. Παρέμβαση- Θεραπεία	21
8.1. Ειδική Παιδαγωγική αγωγή λόγου και ομιλίας.....	21
8.2. Αξιοποίηση των παιδαγωγικών μοντεσσοριανών αρχών	22
8.3. Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για παρέμβαση.....	23

8.4. Προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης	24
8.5. Συμβουλευτικές Υπηρεσίες	25
8.6. Προσαρμογές στο πρόγραμμα.....	25
8.7. Προσαρμογές σε στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας.....	27
8.8. Ενδεικτικές ενέργειες λογοθεραπευτών και εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση των διαταραχών.....	29
8.8.1. Αντιμετώπιση λαθών στα φωνήματα.....	29
8.8.1.1. Αρθρωτικά λάθη	29
8.8.1.2. Φωνολογικά λάθη.....	29
8.8.2. Αντιμετώπιση των διαταραχών ροής	30
8.8.3. Αντιμετώπιση των διαταραχών φωνής	30
8.8.4. Αντιμετώπιση των γλωσσικών διαταραχών	31
8.8.5. Καλλιέργεια λεξιλογίου.....	31
9. Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για βελτίωση λόγου και ομιλίας.....	32
10. Διαγνωστικά κριτήρια (DSM-V).....	35
10.1. Διαταραχή ήχου και ομιλίας	35
10.2. Διαταραχή της γλώσσας	36
11. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	38
12. Ορισμοί ΣΑΔΕΠΕΑΕ –ΠΑΠΕΑ.....	38
13. Αναγκαιότητα της έρευνας-Υποθέσεις	39
Ερευνητικό Μέρος.....	41
1.Ορισμός ερευνητικού πεδίου ΕΑΕ	41
2.Μελέτη περίπτωσης –θεωρητική τεκμηρίωση.....	41
2.1. Μελέτη περίπτωσης	42
2.1.1.Ατομικό ιστορικό	42
2.1.2.Οικογενειακό ιστορικό	42
2.1.3.Σχολικό ιστορικό	42
2.1.4.Διάγνωση- Φορέας	43

2.1.5.Αίτημα γονέα.....	43
3.Εργαλεία έρευνας	44
3.1. Περιγραφή εργαλείων για συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	44
3.1.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης –θεωρητική τεκμηρίωση.....	44
3.1.2. Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ	46
3.2.1. Μεθοδολογία Παρέμβασης-θεωρητική τεκμηρίωση	57
3.2.2. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	58
3.2.2.1. Αυτοπαρατήρηση	58
3.2.2.2. Ετεροπαρατήρηση	58
3.2.2.3. Χωροταξική ενσωμάτωση	59
3.3.1.Ειδική διδακτική –θεωρητική τεκμηρίωση	60
3.3.2. Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ	60
3.3.2.1. Διδακτικοί στόχοι στο πρόγραμμα ΕΑΕ	60
3.3.2.2. Διδακτικός στόχος και βήματα	61
3.3.2.3.Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα	61
3.3.2.4. Συμπεριφορά , αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας.....	62
3.3.2.5. Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με γονείς	63
3.1. Περιγραφή εργαλείων για συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	64
3.1.1. Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες	64
4. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας.....	66
Αποτελέσματα της έρευνας ΕΑΕ	67
1.Παρουσίαση αποτελεσμάτων και ερευνητικών υποθέσεων	67
Συζήτηση –Προτάσεις	71
Βιβλιογραφία	72
Παράρτημα.....	75

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του διακρατικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών με θέμα «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τορίνο. Το θέμα που επέλεξα να ασχοληθώ αφορά την ειδική διδακτική υποστήριξη στα γλωσσικά μαθήματα στο τμήμα ένταξης σε μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν, συμβάλλοντας σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου κύριο Σ. Παπαπέτρου, η βοήθεια του οποίου στάθηκε σημαντική σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, με τις διορθώσεις, τις συμβουλές, και τη στήριξη που μου παρείχε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που μας στήριξαν ψυχολογικά, αλλά και οικονομικά καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Ακόμη, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Πανεπιστημίου του Τορίνο για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα αυτό.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής που αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για την κοπιαστική μελέτη της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη ειδική διδακτική υποστήριξη ενός μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας στα γλωσσικά μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Ο λόγος που επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα έγκειται στο γεγονός ότι οι διαταραχές αυτές είναι ένα συχνό και πολυποίκιλο φαινόμενο στη σχολική πραγματικότητα. Γι' αυτό, ως μελλοντική ειδική παιδαγωγός οφείλω να γνωρίζω τα αίτια, τα διαγνωστικά κριτήρια ,τις διάφορες εκπαιδευτικές και θεραπευτικές μεθόδους, προκειμένου να ανταποκρίνομαι με τον καλύτερο τρόπο στο πρόβλημα των παιδιών.

Η μεταπτυχιακή εργασία απαρτίζεται από το θεωρητικό μέρος , το ερευνητικό μέρος και τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο θεωρητικό μέρος, αναφέρονται οι διαταραχές της επικοινωνίας και η κατηγοριοποίηση τους , παρουσιάζονται τα στάδια της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης , τα αίτια των διαταραχών , η συχνότητα εμφάνισης ,τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά των παιδιών , ο εντοπισμός και η διάγνωση των διαταραχών , η παρέμβαση και η θεραπεία μέσα κυρίως από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές. Ακόμη, περιγράφονται τα διαγνωστικά κριτήρια των διαταραχών, οριοθετείται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής.

Στο ερευνητικό μέρος ορίζεται το πεδίο έρευνας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης του μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας με την καταγραφή του ατομικού, οικογενειακού, σχολικού ιστορικού του, τη διάγνωση και το αίτημα του γονέα γι αυτό το μαθητή. Επιπλέον, περιγράφονται τα εργαλεία της έρευνας ,για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων ,τα οποία αναφέρονται στη μεθοδολογία παρατήρησης , τη μεθοδολογία παρέμβασης, και την ειδική διδακτική. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων που απαρτίζονται από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες. Τέλος, καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη ειδική διδακτική υποστήριξη ενός μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας στα γλωσσικά μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος πραγματοποιείται με δύο τρόπους: από τη μια γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του φαινομένου των διαταραχών λόγου και ομιλίας, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που εφαρμόζονται για την αντιμετώπισή τους μέσα από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, και από την άλλη πραγματοποιείται έρευνα. Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η μεθοδολογία αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία, βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής και τα ποσοτικά δεδομένα μέσω πειράματος με κοινωνικές ιστορίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι μέσω ενός στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) ο μαθητής μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά στον λόγο και την ομιλία και συγκεκριμένα στην ανάγνωση και τη γραφή.

Λέξεις-κλειδιά: προβλήματα λόγου και ομιλίας, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ανάγνωση και γραφή

ABSTRACT

This Master's paper discusses the special educative support of a child with problems on his speech in the linguistic lessons in the section of incorporation. The investigation of this special subject is accomplished in 2 ways: on one hand a retrospection of the bibliography of the phenomenon of disturbance of speech takes place, and especially of the educative practices and strategies that are applied for their confrontation within the special education and on the other hand there is a research taking place. The research takes place in the field of the special education, and the methodology consists of quantitative and qualitative data. This information was collected with research tools, based on the methodology of the participatory observation, the intervention and the special education, and the quantitative data through an experiment of social stories. The results of the research showed that through a targeted, personal, structured, accessive program of Special Education (TISIPfPSEN) the student can be significantly improved in the problems of speech and especially in his reading and writing skills.

Key words: Speech and language problems, Special Education, reading and writing

RIASSUNTO

La presente tesi post laurea, mostra lo speciale sostegno d' insegnamento in un alunno con problemi di parola e pronuncia nelle materie di lingua nella classe di inserimento. La ricerca di questo tema specifico si compie in 2 modi: da una parte si fa un resoconto bibliografico accurato del fenomeno dei disturbi di facilità di parola e parlato ed in special modo le pratiche e le strategie degli insegnanti che vengono messe in pratica per affrontare questi problemi attraverso l' insegnamento speciale e dall' altra viene messa in pratica la ricerca. La ricerca si svolge nell' ambito dell' insegnamento speciale e la metodologia e' costituita da dati di qualità e quantità. I dati sono stati raccolti con strumenti di ricerca basati sulla metodologia dell' osservazione, dell' intervento e della didattica speciale ed i dati quantitativi attraverso esperimenti con storie sociali. I risultati della ricerca hanno mostrato che attraverso un programma di inserimento di educazione speciale (MISIPISicBES), mirato, personale, strutturato, l' alunno può migliorare significativamente nei problemi di lingua e parlato e specialmente nella lettura e nella scrittura.

Parole chiave: problemi di parola e pronuncia, Educazione Speciale, (MISIPISicBES), Lettura e scrittura

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ορισμοί –Επικοινωνία-Γλώσσα-Λόγος-Ομιλία

- Επικοινωνία είναι η αμφίδρομη ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών, αισθημάτων, αναγκών και επιθυμιών. Αφορά στην κωδικοποίηση, την μετάδοση και την αποκωδικοποίηση μηνυμάτων. Κάθε επικοινωνιακή αλληλεπίδραση περιλαμβάνει ένα μήνυμα, έναν πομπό που εκφράζει το μήνυμα, και έναν δεκτή που αποκρίνεται στο μήνυμα (Heward, 2009).
- Γλώσσα είναι ένας τυποποιημένος κώδικας που χρησιμοποιούν τα άτομα μιας ομάδας για να επικοινωνούν μεταξύ τους. Όλες οι γλώσσες αποτελούνται από ένα σύνολο αφηρημένων συμβόλων και ένα σύστημα κανόνων (Hulit & Howard, 2006, Owens, 2008).

Οι γλώσσα έχει 5 διαστάσεις. Η μορφή της γλώσσας περιλαμβάνει την φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη, το περιεχόμενο της γλώσσας αναφέρεται στη σημασιολογία και η χρήση της γλώσσας στην πραγματολογία. Η φωνολογία αναφέρεται στους γλωσσικούς κανόνες που ρυθμίζουν το σύστημα ήχων μιας γλώσσας (Heward, 2009). Το παιδί, δηλαδή μαθαίνει ότι η κάθε λέξη αποτελείται από συγκεκριμένους ήχους, που η σειρά τους καθορίζεται από ηχητικούς κανόνες της γλώσσας (Τσιναρέλης, 2013). Η μορφολογία της γλώσσας περιλαμβάνει τους κανόνες που καθορίζουν τη σειρά και τη μορφή των λέξεων στην πρόταση. Η σύνταξη είναι το σύστημα των κανόνων που ρυθμίζουν τη διευθέτηση των λέξεων σε προτάσεις με νόημα. Η σημασιολογία αφορά στο νόημα και στους συνδυασμούς των λέξεων στην πρόταση, ώστε να αποδίδεται σωστά το περιεχόμενο της. Τέλος, η πραγματολογία είναι ένα σύνολο κανόνων που ορίζουν πώς η προφορική γλώσσα χρησιμοποιείται για επικοινωνία (Heward, 2009). Η σημασία δηλαδή των λέξεων υπαγορεύεται από διαφορετικούς κοινωνικούς και γλωσσικούς κανόνες που προσδιορίζουν ποιος λέει κάτι, σε ποιον και γιατί (Τσιναρέλης, 2013). Υπάρχουν 3 είδη πραγματολογικών δεξιοτήτων: α) η χρήση της γλώσσας για επίτευξη επικοινωνιακών λειτουργιών και στόχων, β)η τροποποίηση της γλώσσας ανάλογα με το πλαίσιο της συζήτησης, και γ) η τήρηση κανόνων συνομιλίας και διήγησης ιστοριών (Heward, 2009). Ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας αφορά την προφορική και την γραπτή μορφή της. Αυτές οι δυο μορφές γλώσσας δεν είναι ίδιες. Η ομιλία αναπτύσσεται σχεδόν

αυτόνομα ενώ ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) απαιτεί συστηματική διδασκαλία (Πόρποδας, 2003).

Η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση είναι μια λειτουργία, με την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο το εννοιολογικό του περιεχόμενο και την επίτευξη της επικοινωνίας. Κατά τη γραφή ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας επίσης την επικοινωνία. Η ανάγνωση είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική. Για να είναι ένα παιδί σε θέση να διαβάσει πρέπει να κατέχει την τεχνική αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος. Κατά την ανάγνωση, το παιδί χρησιμοποιεί πληροφορίες όπως είναι η αναγνώριση συμβόλων και η σύνθεση τους, αξιοποιώντας παράλληλα μια σειρά από σημασιολογικές και συντακτικές γραμματικές προσδοκίες. Συνδυάζοντας όλες αυτές τις πληροφορίες το παιδί καταφέρνει να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του γραπτού μηνύματος. Η γραφή είναι ένα από τα απαιτητικά μέρη του λόγου και περιλαμβάνει δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματα του σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας. Οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής λέξεων απαιτούν την ενεργοποίηση πολύπλοκων γλωσσικών συστημάτων. Να γίνει δηλαδή η επεξεργασία, η κωδικοποίηση και η αναπαράσταση φωνολογικών, γραφημάτων, μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών δεδομένων, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η πρόσβαση στην έννοια της λέξης ή να γίνει δυνατή η γραφή μιας έννοιας. Για να μπορέσει ένα παιδί να διαβάσει θα πρέπει τόσο οι μονάδες του συστήματος (τα φωνήματα) όσο και οι μονάδες δομής (οι συλλαβές) να γίνουν αντικείμενο χειρισμού του. Θα πρέπει να αποκτήσει φωνολογική επίγνωση, να κατανοήσει δηλ. ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε μικρότερες – χωρίς νόημα- μονάδες, να μπορέσει να τις απομονώσει, να τις αναλύσει, να τις συνθέσει και να τις χειριστεί (Πόρποδας, 2003).

- Λόγος είναι η προφορική ή γραπτή γλωσσική έκφραση και διακρίνεται σε προφορικό λόγο, εσωτερικό λόγο, ανάγνωση και γραπτό λόγο. Το γλωσσικό

σύστημα δεν είναι το ίδιο σταθερό για όλους τους ανθρώπους. Επηρεάζεται από το συναίσθημα, την κουλτούρα και τις εκφράσει (Χρηστάκης, 2011).

- Ομιλία είναι η συστηματική χρήση συμβόλων , λέξεων και εκφράσεων , για την προφορική μεταβίβαση μηνυμάτων , πληροφοριών και εννοιών. Η παράγωγη της ομιλίας ακλουθεί τα στάδια της αναπνοής, της φωνής, της αντήχησης και της άρθρωσης (Χρηστάκης, 2011).

2. Στάδια φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης

Το παιδί σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες μαθαίνει την γλώσσα μέσα από την αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του και κυρίως μέσα από τους γονείς του. Αρχικά, περνά από το προγλωσσικό στάδιο. Στο στάδιο αυτό και συγκεκριμένα στους 2-3 μήνες, αρχίζει να γουργουρίζει, να προσέχει τα πρόσωπα και να γελάει. Στους 5-6 μήνες, βγάζει ήχους , όπως «μπα μπα», στους 7 μήνες συνδέει λέξεις που ακούει, με τα ανάλογα πρόσωπα ή αντικείμενα. Στους 9 μήνες , μπορεί να διακρίνει καθαρά πρόσωπα ή αντικείμενα από τις λέξεις που ακούει. Στους 12 μήνες λέει τις πρώτες του λέξεις και σχηματίζει πρόταση με νόημα με μια λέξη (Χρηστάκης, 2011). Σε ηλικία 1,5 -2 ετών το λεξιλόγιο του παιδιού μπορεί να κυμαίνεται από 10 έως 50 λέξεις. Ο λόγος του να περιλαμβάνει πολλές ακατανόητες συλλαβές και μονολεκτικές προτάσεις και να υποστηρίζεται από χειρονομίες (Δράκος, 2003). Στην ηλικία των 2-3 ετών το παιδί ξέρει τουλάχιστον 50 λέξεις, είναι ικανό να σχηματίζει προτάσεις 2 λέξεων, να κατανοεί ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και προθέσεις. Στην ηλικία αυτή το παιδί κάνει πολλές ερωτήσεις και αρχίζει να μιλεί με τον εαυτό του, χρησιμοποιώντας το εγώ .Συχνά σχηματίζει ατελώς μεμονωμένους φθόγγους. Επιπλέον, συχνά παρουσιάζεται ατελής η σύνταξη του, καθώς μπορεί να παραλείπει άρθρα και προθέσεις και να δυσκολεύεται στην κλίση ρημάτων (Δράκος, 2003). Στην ηλικία 3-4 ετών το παιδί μπορεί να περιγράψει προφορικά καταστάσεις. Μπορεί να μιλά για πράγματα που δεν τα βλέπει άμεσα. Περιοδικά χρησιμοποιεί λανθασμένα τους φθόγγους , επαναλαμβάνει τμήματα προτάσεων λέξεων και συλλαβών, και σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζεται και ψευδισμός. Όλα αυτά είναι φυσιολογικά για την ηλικία αυτή (Δράκος, 2003). Στα 6 χρόνια τα περισσότερα παιδιά επικοινωνούν με σωστή σύνταξη και γραμματική και χρησιμοποιούν λεξιλόγιο 1000 περίπου λέξεων. Παρέκκλιση από τα παραπάνω αναπτυξιακά στάδια της γλώσσας μπορεί να σημαίνει πρόβλημα που χρειάζεται

άμεση θεραπευτική παρέμβαση (Χρηστάκης, 2011). Η ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας είναι μια ιδιαίτερα ατομική διαδικασία. Κανένα παιδί δεν ακολουθεί απόλυτα τα ακριβή αναπτυξιακά στάδια. Κάποια παιδιά είναι πιο προχωρημένα, κάποια παρουσιάζουν καθυστέρηση και ορισμένα κατακτούν τη γλώσσα ακλουθώντας μια ασυνήθιστη πορεία. Προκειμένου ένα παιδί να δικαιούται υπηρεσίες ειδικής αγωγής, οι διαταραχές επικοινωνίας που εμφανίζει πρέπει να έχουν αρνητική επίδραση στη μάθηση (Heward, 2009).

3. Διαταραχές επικοινωνίας

Η διαταραχή επικοινωνίας ορίζεται ως η διαταραχή της ικανότητας πρόσληψης, έκφρασης, επεξεργασίας και κατανόησης εννοιών, λεκτικών ή μη λεκτικών συστημάτων και γραφικών συμβόλων. Μια διαταραχή επικοινωνίας μπορεί να είναι εμφανής στις διαδικασίες της ακοής, της γλώσσας ή και του λόγου. Ένα άτομο θεωρείται ότι έχει διαταραχή επικοινωνίας όταν η μετάδοση των μηνυμάτων είναι λανθασμένη, όταν βρίσκεται σε οικονομικά, μαθησιακά ή κοινωνικά δυσμενή θέση, η συναισθηματική του ανάπτυξη επηρεάζεται αρνητικά ή το πρόβλημα θέτει κίνδυνο στην υγεία του (Heward, 2009).

3.1. Διαταραχές λόγου

Οι 3 βασικοί τύποι διαταραχών λόγου είναι οι διαταραχές άρθρωσης (λάθη στην παράγωγη των ήχων), οι διαταραχές της ροής (δυσκολίες στην ροή ή στο ρυθμό του λόγου) και οι διαταραχές της φωνής (προβλήματα με την ποιότητα ή τη χρήση της φωνής). Πολλά παιδιά εμφανίζουν ήπιες έως μέτριες διαταραχές λόγου. Συνήθως ο λόγος τους γίνεται κατανοητός αλλά μπορεί να δυσκολεύονται να εκφέρουν συγκεκριμένους ήχους ή χρησιμοποιούν ανώριμο λόγο που μοιάζει με αυτό των μικρών παιδιών. Αυτά τα προβλήματα συχνά εξαλείφονται καθώς το παιδί ωριμάζει. Αν ένα ήπιο ή μέτριο πρόβλημα άρθρωσης δεν βελτιωθεί κατά τη διάρκεια μιας μακράς περιόδου ή αν φαίνεται ότι επηρεάζει αρνητικά την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους άλλους ενδείκνυται η παραπομπή σε έναν λόγο-γλωσσοπαθολόγο (Owens, 2008).

3.1.1. Διαταραχές της άρθρωσης

Σημαίνει ότι ένα παιδί δεν μπορεί να παράγει φυσικά ένα δεδομένο ήχο. Σχετίζονται με το σχηματισμό ή την άρθρωση λέξεων. Η άρθρωση επιτυγχάνεται με την χρήση των δοντιών, γλώσσας, χειλιών, ουράνιου. Σε κάποιες περιπτώσεις μια πληγή ή μια εκ γενετής ανωμαλία επηρεάζει ένα ή περισσότερα από αυτά τα μέλη του σώματος και οδηγεί στην ανικανότητα των παιδιών να προφέρουν λέξεις (Lanier, 2010). Η δυσλαλία, η δυσαρθρία και η αναρθρία αποτελούν διαταραχές της άρθρωσης. Στην δυσλαλία για παράδειγμα, παραλείπονται φθόγγοι ή συμπλέγματα σύμφωνων και αντικαθίστανται από άλλους ή σχηματίζονται λανθασμένα (Δράκος, 2003).

3.1.2. Διαταραχές της ροής

Μια ασυνέχεια στη ροή της ομιλίας που χαρακτηρίζεται από μη τυπική ταχύτητα, ρυθμό και επαναλήψεις ήχων, συλλαβών, λέξεων και φράσεων. Μπορεί να συνοδεύονται από υπερβολική ένταση και προσπάθεια. Ένα άτομο με αυτή τη διαταραχή μπορεί να επαναλαμβάνει λέξεις, να παρατείνει συγκεκριμένους ήχους, συλλαβές, λέξεις ή φράσεις. Ο τραυλισμός και η ταχυλαλία είναι τύποι διαταραχής της ροής και είναι συνηθισμένοι στα νέα παιδιά. Η παραμονή αυτών των διαταραχών και στα σχολικά χρόνια επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των ατόμων (Lanier, 2010). Όσον αφορά τον τραυλισμό πρόκειται για μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ταχείες επαναλήψεις συμφώνων ή φωνηέντων ειδικά στην αρχή της λέξης, επιμηκύνσεις φθόγγων, διακοπτόμενη ροή ομιλίας, επιφωνήματα και πλήρη λεκτικά μπλοκαρίσματα (Δράκος, 2003). Ο αναπτυξιακός τραυλισμός θεωρείται μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Συνήθως εμφανίζεται μεταξύ 2-5 ετών και στο 98% των περιπτώσεων αρχίζει πριν την ηλικία των 10 ετών. Είναι 3 φορές συχνότερος σε οικογένειας με ανάλογο κληρονομικό ιστορικό και 4 φορές συχνότερος στα αγόρια απ ότι στα κορίτσια. (McKinnon, McLeod et Reilly, 2007). Ο τραυλισμός είναι καταστασιακός, δηλαδή φαίνεται να σχετίζεται με το πλαίσιο ή τις περιστάσεις του λόγου. Σχετικά με τον άτακτο λόγο ή την ταχυλαλία αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από πολύ γρήγορο λόγο με επιπλέον ήχους ή ήχους που προφέρονται λανθασμένα. Ο άτακτος λόγος αλλοιώνεται σε βαθμό που δεν μπορεί να γίνει κατανοητός (Heward, 2009).

3.1.3. Διαταραχές της φωνής

Μια διαταραχή της φωνής χαρακτηρίζεται από μη φυσιολογική παραγωγή , από απουσία ποιότητας , τόνου, έντασης ή διάρκειας λόγου (Heward, 2009). Ένα άτομο με διαταραχή φωνής δυσκολεύεται να παράγει τους ήχους της ομιλίας. Σε κάποιες περιπτώσεις ο λόγος μπορεί να είναι πολύ μονότονος, χαμηλός ή ψιλός για την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Οι διαταραχές της φωνής προκαλούνται από βλάβες ,ασθένειες ή δυσμορφίες του λάρυγγα ή των φωνητικών χορδών (Lanier, 2010). Συναντώνται περισσότερο σε ενήλικες παρά σε παιδιά. Η αφωνία είναι ο ανώτατος βαθμός της φωνητικής διαταραχής. Αφωνία μπορεί να σημαίνει παντελής έλλειψη φωνής ή μια ψιθυριστή γλώσσα (Καλαντζής, 2011). Η δυσφωνία, που και αυτή περιλαμβάνεται στις διαταραχές της φωνής, αποτελεί μια κατάσταση φτωχής ή δυσάρεστης ποιότητας φωνής, μιας φωνής που βγαίνει με πίεση ή με διακοπές, μια αδύνατη, μονότονη ή τρεμουλιαστή φωνή (Καλαντζής, 2011).

3.2. Φωνολογικές διαταραχές(δυσφωνία, αφωνία)

Ένα παιδί θεωρείται ότι εμφανίζει φωνολογική διαταραχή αν έχει την ικανότητα να παράγει ένα δεδομένο ήχο και το καταφέρνει σε ορισμένες περιπτώσεις αλλά κάποιες φορές δεν μπορεί να παράγει τον ήχο σωστά. Τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές έκφρασης τείνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα σε ακαδημαϊκούς τομείς και βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (Heward, 2009).

3.3. Γλωσσικές διαταραχές

Είναι μια ελλειμματική κατανόηση ή/ και χρήση του προφορικού, γραπτού ή /και συμβολικού συστήματος. Η διαταραχή μπορεί να αφορά στη μορφή της γλώσσας(φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), στο περιεχόμενο (σημασιολογία) και στη λειτουργία(πραγματολογία) με οποιονδήποτε συνδυασμό. Κάποια παιδιά εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας ή στην έκφραση μέσω αυτής. Ένα παιδί με *διαταραχή γλωσσικής αντίληψης* μπορεί να δυσκολεύεται να μάθει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σωστή σειρά ενώ ένα παιδί με *διαταραχή γλωσσικής έκφρασης* μπορεί να διαθέτει περιορισμένο λεξιλόγιο για την ηλικία του, να συγχέει την σειρά των ήχων στις λέξεις και να χρησιμοποιεί λανθασμένα τους

χρόνους κ.α. Τα παιδιά με δυσκολίες γλωσσικής έκφρασης μπορεί να έχουν ή όχι δυσκολία στη γλωσσική αντίληψη (Heward, 2009).

4. Αίτια

Τα αίτια των διαταραχών μπορεί να είναι οργανικά, κληρονομικά, ψυχολογικά ή περιβαλλοντικά. Οι οργανικές διαταραχές μπορεί να οφείλονται σε παραμόρφωση και βλάβες των γλωσσικών οργάνων (πχ γλώσσα , μύτη, φάρυγγας, χείλη κα), σε βλάβες στα αισθητήρια όργανα (ακοή, όραση) σε νευρολογικές διαταραχές που μπορεί να έχουν συμβεί πριν , κατά τη διάρκεια ή μετά από τη γέννηση (Χρηστάκης, 2011, Δράκος, 2003).

Κοινωνικοπολιτισμικά αίτια μπορεί να είναι η αυξανόμενη παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων που έχουν εκτοπίσει τον λόγο και την ανάγκη για επικοινωνία. Ακόμη, οι ισχύουσες κοινωνικές νόρμες και αξίες , η ανατροφή σε δίγλωσσο περιβάλλον και οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες μπορούν να συμβάλλουν στην διαμόρφωση διαταραχών του λόγου (Δράκος , 2003).

Τα ψυχικά αίτια αφορούν σε ψυχικές εντάσεις που ενδεχομένως είχε εκτεθεί το παιδί στην πρώιμη περίοδο της ανάπτυξης του, όπως για παράδειγμα ο χωρισμός των γονέων, η κρίση στη σχέση του ζευγαριού κ.α. Ακόμη, αίτια για τη δημιουργία διαταραχών του λόγου μπορεί να είναι η ατελής ανάπτυξη των παιδιών, η υπερπροστασία ή ασυνέπεια των γονέων προς αυτά. Επιπρόσθετα ,η πίεση και οι εσωτερικές συγκρούσεις που μπορεί να νιώθει ένα παιδί αποτελούν πιθανά αίτια (Δράκος , 2003).

Η διευκρίνιση των αιτιών είναι έργο των ειδικών για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των διαταραχών λόγου. Κατά την εξέταση του παιδιού και από τις συζητήσεις με τους γονείς μπορούν να διαπιστώσουν ποιοι παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία των διαταραχών του λόγου (Δράκος , 2003).

5. Συχνότητα εμφάνισης

Τα παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας δεν παρουσιάζουν μόνο μια μεγάλη ποικιλία ,αλλά εμφανίζουν και μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 30.000 παιδιά σχολικής ηλικίας , τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας και χρειάζονται συστηματική θεραπευτική παρέμβαση, είτε με ένα

εξατομικευμένο πρόγραμμα, είτε στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2011). Ακόμη, περίπου το 50% των παιδιών που δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής λόγω κάποιας άλλης πρωταρχικής αναπηρίας παρουσιάζουν επίσης διαταραχές επικοινωνίας.

Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας εμφανίζονται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Περίπου το 2,5 % των παιδιών σχολικής ηλικίας δέχονται ειδική αγωγή για διαταραχές λόγου και ομιλίας. Πρόκειται για τη δεύτερη μεγαλύτερη κατηγορία αναπηρίας μετά από τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με προβλήματα άρθρωσης και προφορικής γλώσσας αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία των διαταραχών λόγου και ομιλίας (Heward, 2009).

6. Συμπτώματα – χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας μπορεί να έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

6.1. Λάθη στα φωνήματα

Πολλές φορές γίνονται παραποιήσεις φωνημάτων. Ένα φώνημα παραποιείται όταν ακούγεται περισσότερο ως το προτιθέμενο φώνημα παρά σαν οποιοδήποτε άλλο ήχο αλλά είναι εμφανώς λάθος. Ακόμη, ορισμένες φορές τα παιδιά αντικαθιστούν έναν ήχο με έναν άλλο, παραλείπουν ορισμένους ήχους ή και προσθέτουν.

6.2. Δυσκολίες στην άρθρωση: Τα παιδιά συνήθως κάνουν λάθη όταν μιλούν. Για παράδειγμα αντικαθιστούν ένα φθόγγο με έναν άλλο και κυρίως φωνήεντα στη μέση ή στο τέλος των λέξεων. Η δυσκολία αυτή δημιουργεί δυσκολίες και στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες στην άρθρωση οφείλονται συχνά στην κακή κατασκευή των οργάνων ομιλίας όπως είναι τα δόντια.

6.3. Δυσκολία στην καθαρότητα και στο ρυθμό της φωνής: Η δυσκολία αυτή παρατηρείται συνήθως στα παιδιά ηλικίας 2-6 ετών. Σε μερικά παιδιά η αιτία βρίσκεται σε κληρονομικούς παράγοντες.

6.4. Δυσκολίες φωνής: Μια τέτοια δυσκολία είναι για παράδειγμα η ρινολαλία, η οποία μπορεί να οφείλεται σε κακή κατασκευή του ρινικού διαφράγματος. Πρόκειται για πολύ ψιλή φωνή και παρατηρείται κυρίως στα παιδιά με προβλήματα ακοής.

6.5. Δυσκολίες λόγου: Τα παιδιά κάνουν φωνολογικά , μορφολογικά, συντακτικά γραμματικά και σημασιολογικά λάθη. Μερικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία σε μια από τις περιοχές αυτές ή και σε περισσότερες. Γι αυτό το λόγο, τα αίτια εντοπίζονται πολύ δύσκολα. Μπορεί να πρόκειται για ένα πρόβλημα ομιλίας, για αναπτυξιακές δυσκολίες ή για προβλήματα που δεν αναγνωρίζονται εύκολα ,ωστόσο εμποδίζουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα. Μερικές περιπτώσεις που αναφέρονται ως αιτίες δυσκολιών της γλώσσας είναι η παραγωγή μη κατανοητών ήχων(άρθρωση και προφορά), η δημιουργία προτάσεων, χωρίς τη τήρηση συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, η δημιουργία προτάσεων χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο ή με λάθος γνωστικό περιεχόμενο και η ομιλία με ακατάλληλες εκφράσεις (Χρηστάκης, 2011).

7. Διάγνωση

Μια ακριβής, υπεύθυνη και έγκαιρη διάγνωση αποτελεί εγγύηση για μια σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση. Οι γονείς ή οι δάσκαλοι μόλις αντιληφτούν ότι το παιδί τους παρουσιάζει μια οποιαδήποτε διαταραχή του λόγου πρέπει να απευθυνθούν στον ειδικό ή σε κάποιο διαγνωστικό κέντρο (Καλαντζής, 2011). Η πιο κατάλληλη ηλικία για την αγωγή του λόγου είναι η προσχολική(3-5 χρ). Η διάγνωση της διαταραχής είναι δύσκολη υπόθεση, καθώς η διαταραχή του ήχου και της ομιλίας παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με την ειδική γλωσσική διαταραχή και την διαταραχή της ανάγνωσης. Οι διαταραχές αυτές είναι σύνθετες και οι σχέσεις μεταξύ τους πολύπλοκες (Pennington & Bishop, 2009). Συνεπώς, λόγω της μεγάλης ποικιλίας των συμπτωμάτων και των αιτιών παρατηρούνται δυσκολίες και πρέπει να γίνεται συστηματική διαγνωστική εργασία από ειδικούς στα πλαίσια πολυεπιστημονικής ομάδας(Καλαντζής, 2011).

Με τη διάγνωση της διαταραχής ασχολούνται ο ωτορινολαρυγγολόγος, ο παιδίατρος, ο παιδοψυχίατρος, ο σχολικός ψυχολόγος και ο λογοπεδικός, ο καθένας από τη δική του οπτική και γνωστική πλευρά, αλλά σε συνεργασία πάντα με γονείς και δασκάλους. Μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση για τον εντοπισμό της παρουσίας και του βαθμού κάποιας διαταραχής επικοινωνίας είναι η λήψη ιστορικού και η σωματική εξέταση του παιδιού, τα τεστ άρθρωσης με τα οποία αξιολογούνται τα λάθη στον λόγο του παιδιού , τα τεστ ακοής, προκειμένου να προσδιοριστεί αν η πιθανολογούμενη διαταραχή οφείλεται σε βλάβες της ακοής, τεστ ακουστικής

διάκρισης , για να ελεγχθεί αν το παιδί διακρίνει σωστά τους ήχους, τα τεστ φωνολογικής ενημερότητας και επεξεργασίας, προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ των φωνημάτων, τα τεστ λεξιλογίου και γλωσσικής ανάπτυξης ,η λήψη δειγμάτων του εκφραστικού λόγου και ομιλίας του παιδιού και τέλος η παρατήρηση σε φυσικά πλαίσια (Καλαντζής, 2011, Χρηστάκης, 2011). Ιδιαίτερη προσοχή στην αξιολόγηση των ικανοτήτων ομιλίας, γλώσσας και επικοινωνίας πρέπει να δίνεται στο πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο ενός ατόμου, ειδικά για άτομα που μεγάλωσαν με δύο μητρικές γλώσσες. Απ' όλες τις παραπάνω εξετάσεις πολύ σημαντική και πρωταρχική είναι η εξέταση της ακοής, γιατί στις βλάβες της οφείλονται οι περισσότερες από τις διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία (Καλαντζής, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα για τα παιδιά μικρών ηλικιών είναι καλό να ξέρουν τα βασικά συμπτώματα, ώστε να μπορούν να καθοδηγούν τους γονείς και να παραπέμπουν τα παιδιά στους ειδικούς έγκαιρα για πρώιμη αντιμετώπιση. Προϋπόθεση για τη σωστή διάγνωση και επισήμανση των δυσκολιών είναι να ξέρουν τα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας (Χρηστάκης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην προσχολική ηλικία, η διάγνωση των δυσκολιών λόγου και ομιλίας είναι δύσκολη πριν την ηλικία των 2 ετών. Ένα κριτήριο που βοηθά ίσως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν εάν το παιδί έχει δυσκολίες επικοινωνίας είναι ότι σε αυτή την ηλικία πρέπει να γνωρίζει περίπου 50 λέξεις. Στην ηλικία των 5-6 ετών οι δυσκολίες είναι πιο ευδιάκριτες και μπορεί να προγνωστούν ορισμένες εκπαιδευτικές δυσκολίες που ενδεχομένως ακολουθήσουν. Προκειμένου να γίνει έγκαιρη διάγνωση τα τελευταία χρόνια εξετάζεται με προσοχή η γλωσσική κατάσταση των παιδιών κατά το προγλωσσικό στάδιο. Αν υπάρξει καθυστέρηση στο στάδιο αυτό σημαίνει ότι υπάρχει δυσκολία στη γλώσσα και την επικοινωνία. Για παράδειγμα, ανωμαλίες στους πρώιμους μη λεκτικούς ήχους όπως στο κλάμα, μπορεί να υποκρύπτουν πρόβλημα ανάπτυξης του προφορικού λόγου, καθώς οι λειτουργίες αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με την παραγωγή της ομιλίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις μια ομάδα ειδικών με λογοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή, ωτορινολαρυγγολόγο, εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, γονείς, ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό μπορεί να σχεδιάσει μια έγκαιρη παρέμβαση. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φοιτούν στο γενικό νηπιαγωγείο και δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη κάποιες ώρες την εβδομάδα εκτός τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την

ηλικία των παιδιών είναι αποφασιστικός και βαρυσήμαντος, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην έγκαιρη επισήμανση και αντιμετώπιση των δυσκολιών λόγου, ομιλίας και επικοινωνίας (Χρηστάκης, 2011).

Στη σχολική ηλικία ,ανάλογα με την δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος διαφοροποιούνται οι στρατηγικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των παιδιών και των δυσκολιών τους. Μια καλή στρατηγική ακολουθεί τα εξής βήματα: Αρχικά, πραγματοποιείται μια γενική εκτίμηση των παιδιών που ενδεχομένως έχουν δυσκολίες γλώσσας και επικοινωνίας και χρειάζονται πλήρη διαγνωστική εργασία. Έπειτα, αξιολογούνται τα παιδιά που είτε κατά τον γενικό έλεγχο, είτε από το ιστορικό τους προκύπτει ότι μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα στον λόγο και στην επικοινωνία. Στην συνέχεια, διαγιγνώσκεται ο τύπος και ο βαθμός της δυσκολίας. Μετέπειτα, αποφασίζεται αν πρέπει να συνεχιστεί ή όχι η διαδικασία της αξιολόγησης (Χρηστάκης, 2011). Προκειμένου το παιδί να παραπεμφθεί σε ατομική αξιολόγηση από ειδικούς, κρίνεται απαραίτητη η συναίνεση των γονέων. Εφόσον συναινέσουν οι γονείς ακολουθείται μια διαδικασία πλήρους αξιολόγησης του παιδιού και εκτίμησης των δυσκολιών του, που αφορά καταρχήν στη λήψη του ιατρικού, οικογενειακού, κοινωνικού, σχολικού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού (Καλαντζής, 2011). Σε δεύτερο βήμα εκτιμούνται οι δυσκολίες με τυπικά και άτυπα τεστ ακοής, λόγου και ομιλίας. Τρίτο βήμα είναι η εκτίμηση άλλων περιοχών όπως η νοητική ανάπτυξη , οι γνωστικές δεξιότητες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση κα. Τέλος, η πολυεπιστημονική ομάδα συνεξετάζει όλα τα ευρήματα και συντάσσει διαγνωστική έκθεση, η οποία περιλαμβάνει το τελικό συμπέρασμα για το είδος και τον βαθμό της δυσκολίας, την πρόταση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού και άλλα στοιχεία που θα χρησιμεύσουν στον σχεδιασμό της θεραπευτικής παρέμβασης. Μετά από τον καθορισμό του είδους και του βαθμού του προβλήματος ακολουθεί ο σχεδιασμός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα εφαρμοστεί για το συγκεκριμένο παιδί. Στο πρόγραμμα αυτό αναφέρεται και το είδος της ειδικής βοήθειας που θα δοθεί, ώστε το παιδί να υπερβεί τις δυσκολίες του και να βελτιώσει τον εαυτό του στο τομέα του λόγου και της επικοινωνίας. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος κρίνεται αναγκαία η συνεργασία του προσωπικού του σχολείου και των ειδικών (Χρηστάκης, 2011).

8. Παρέμβαση-Θεραπεία

Η παρέμβαση κάθε διαταραχής περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών. Το είδος της παρέμβασης δεν καθορίζεται μόνο από το είδος του προβλήματος του λόγου αλλά και από τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως τη νοητική ικανότητα, το επίπεδο προσοχής του, τη συμπεριφορά του κ.α.. Η σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων του λόγου στηρίζεται στη πρόιμη επισήμανση του προβλήματος, στη σωστή διάγνωση, στη συνεκτίμηση των υπολοίπων προβλημάτων ανάπτυξης του παιδιού και στη συνεργασία των γονέων (Τσιναρέλης, 2013).

8.1.Ειδική Παιδαγωγική Αγωγή του Λόγου και της Ομιλίας

Η ειδική παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας εξετάζει και παρεμβαίνει θεραπευτικά στον διαταραγμένο λόγο. Κάθε γλωσσικό πρόβλημα πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Η βελτίωση και αντιμετώπιση του ειδικού γλωσσικού προβλήματος απαιτούν τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων (Δράκος, 2003).

Η θεραπευτική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας επιδιώκει την εξάσκηση, διόρθωση και αποκατάσταση των γλωσσικών προβλημάτων που υπάρχουν σε ένα από τα επίπεδα της γλώσσας: στο φωνολογικό, σημασιολογικό, μορφολογικό, ή πραγματικό. Ακόμη, με ασκήσεις άρθρωσης, λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικών κανόνων επιδιώκεται ο σωστός λόγος και η ομιλία. Επιπρόσθετα, γίνεται παρέμβαση με ασκήσεις στον αισθητηριακό – κινητικό τομέα, με τον σχεδιασμό μέτρων στήριξης του ψυχοσυναισθηματικού τομέα, στοχεύοντας στην κοινωνικοποίηση διότι αποτελεί προϋπόθεση και αγαθό για να ολοκληρωθεί το άτομο ως κοινωνικό ον. Επομένως για την παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας τα γλωσσικά προβλήματα δεν πρέπει να εξετάζονται αποσπασματικά, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όλη η ψυχοσωματική και ψυχοδιανοητική κατάσταση του ατόμου (Δράκος, 2003).

Είναι γεγονός ότι τα προβλήματα λόγου και ομιλίας προκαλούν παρενέργειες και άλλες μορφές διαταραχών. Η παιδαγωγική προσέγγιση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της αυτή την διάσταση. Κάθε διαταραχή του λόγου και της ομιλίας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και να επηρεάζει δυσμενώς τη μάθηση, τη σχολική του επίδοση και την κοινωνική του συμπεριφορά

.Τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας συχνά κάτω από συνεχές στρες προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επικοινωνίας μιας και το όργανο της γλώσσας είναι προβληματικό , απομονώνονται ή αποθαρρύνονται , αποκτούν φοβίες και παρουσιάζουν γενικευμένη διαταραχή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006 , Δράκος, 2003).

Οι περισσότερες διαταραχές του λόγου και της ομιλίας γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον περίγυρο και συχνά προκαλούν ακατάλληλες αντιδράσεις από αυτόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιβαρύνεται ψυχικά ο μαθητής και να εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές. Στο σχολείο, ο μαθητής καλείται να δείξει τις ικανότητές του, για τις οποίες και αξιολογείται (Παπαπέτρου, 2013). Όταν όμως απουσιάζουν οι μέθοδοι και οι διδακτικές στρατηγικές που ανταποκρίνονται σε αυτό το μαθητή, το παιδί νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, με αποτέλεσμα να αισθάνεται αποστροφή για τη σχολική διαδικασία και την γνώση. Συνεπώς, μία διαταραχή του λόγου είναι επικίνδυνο να εξελίσσεται σε μία γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή. Όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας συνδέονται άμεσα με τη σχολική αποτυχία και συνήθως προκαλούν συναισθήματα ντροπής, θλίψης και απογοήτευσης στο παιδί, εμποδίζοντάς το να διαμορφώσει και να διατηρήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Σακελλαροπούλου, 2007). Ακόμη, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή των μαθητών αυτών στην ενήλικη ζωή (Lanier, 2010).

8.2. Αξιοποίηση των παιδαγωγικών μοντεσοριανών αρχών

Η αξία του μοντεσοριανου υλικού στην αγωγή του λόγου είναι τεράστια καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτόνομης προσωπικότητας του παιδιού , μέσω της αυτενέργειας και προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του. Οι πολύμορφες ασκήσεις που προσφέρει το μοντεσοριανο υλικό συμβάλλουν ουσιαστικά στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η βασική παιδαγωγική αρχή της έγκειται στην εφαρμογή της επαγωγικής μεθόδου, από το απλό στο σύνθετο. Ακόμη, η συγκεκριμενοποίηση του στόχου και η δυνατότητα επιλογής από το ίδιο το παιδί της συγκεκριμένης δραστηριότητας αποτελούν βασικές αρχές των θεραπευτικών ασκήσεων στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας. Επιπλέον, το υλικό αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών, αισθητηριακών, αισθητικών, γνωστικών, επικοινωνιακών, συναισθηματικών, γλωσσικών δεξιοτήτων (Δράκος, 2003).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής είναι οι αρχές της ανάλυσης και της σύνθεσης, της εποπτείας και των μικρών βημάτων προς τη μάθηση. Οι αρχές αυτές αν συνδυαστούν με προγραμματισμό αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την αγωγή του λόγου και της ομιλίας.

Μια άλλη σημαντική αρχή είναι η εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας με ελεύθερη επιλογή και με παιχνίδι. Η αρχή αυτή ιδιαίτερα για τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας αποτελεί σήμερα το σημαντικότερο εργαλείο της αγωγής τους. Παράλληλα το παιδί με πρόβλημα λόγου έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ελεύθερα το υλικό με το οποίο θα ασχοληθεί και να παίζει δημιουργικά με αυτό. Η δυνατότητα αυτή αποτελεί για τον ειδικό του λόγου άριστη ευκαιρία καταγραφής των αντιδράσεων και επιδόσεων του παιδιού. Η ελεύθερη επιλογή από το παιδί μέσα από ένα ελκτικό εποπτικό υλικό προκαλεί διψά για μάθηση. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας τα κίνητρα είναι απαραίτητα για τη βελτίωση ή εξάλειψη των προβλημάτων τους, ανάλογα με τη μορφή, το είδος και την ένταση της διαταραχής (Δράκος, 2003).

Το μοντεσσοριανό υλικό έχει τεράστια παιδαγωγική αξία καθώς διευκολύνει την ενθάρρυνση που επέρχεται μέσα από την αυτενέργεια, την προσπάθεια, την επιτυχία ή την αποτυχία του μαθητή. Το υλικό αυτό απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά έτσι ώστε να το προσαρμόζει σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες και δυνατότητες. Βασικοί στόχοι της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και του υλικού της είναι η κοινωνική αγωγή και η κοινωνικοποίηση του παιδιού, οι οποίες συντελούνται κυρίως με τον έναρθο λόγο. Είναι λοιπόν σαφές πως οι παραπάνω στόχοι έχουν μεγάλη σημασία για τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Η αξία της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής γίνεται εντονότερη στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας με τις εξειδικευμένες ασκήσεις ομιλίας που περιλαμβάνονται στο υλικό αυτό (Δράκος, 2003).

8.3. Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την παρέμβαση

Οι τομείς που θα πρέπει να γίνεται η παρέμβαση είναι πολλοί και όλοι διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη του ατόμου με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αρχικά στον τομέα της γλώσσας, είναι απαραίτητες η λογοπαιδεία και η λογοθεραπεία για την άμβλυνση, βελτίωση και αποκατάσταση των προβλημάτων. Απαιτούνται ασκήσεις που έχουν στόχο την δυνατότητα άρθρωσης, σχηματισμού

εννοιών , χρήσης γραμματικών και συντακτικών κανόνων, σωστής χρήσης του λόγου και της επικοινωνίας , τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Ακόμη, στον τομέα της αντίληψης, μέσα από ασκήσεις ακοής , όρασης και άλλων αισθήσεων επιτυγχάνεται η αγωγή της αντιληπτικής ικανότητας. Επιπρόσθετα, η σχέση της κινητικής δυνατότητας και της γλώσσας είναι επιστημονικά δεδομένη. Γι αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι ασκήσεις αδρής και λεπτής κίνησης , οι γλωσσοκινητικές , οι ασκήσεις ρυθμών και μελωδίας, χώρου και χρόνου, ώστε να βελτιωθεί η γλώσσα ενός παιδιού. Επίσης, ένας άλλος τομέας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η γνωστική δυνατότητα όπου με ορισμένες ασκήσεις προσοχής- μνήμης, παρατήρησης, συνειρμού και συσχέτισης, ενισχύεται η δυνατότητα μάθησης ενός παιδιού. Τέλος, το συναίσθημα και η κοινωνικότητα είναι δύο τομείς που δεν πρέπει να ξεφεύγουν από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει κάποια μέτρα για να στηρίξει τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας όπως για παράδειγμα την αυτοιδέα και το αυτοσυναίσθημα τους καθώς και να δημιουργήσει ένα θετικό ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον(Δράκος, 2003), καθώς η θετική ανταπόκριση των μαθητών στο σχολείο προσφέρει ηρεμία στην προσωπική τους ζωή (Παπαπέτρου, 2013).

8.4. Προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης

Τα παιδιά είναι ενταγμένα στις τάξεις του γενικού σχολείου αλλά δέχονται την εξατομικευμένη και εξειδικευμένη υποστήριξη ή βοήθεια που χρειάζονται είτε μέσα στη γενική τάξη είτε έξω από αυτή, σε τμήμα ένταξης. Τα τμήματα ένταξης έχουν δημιουργηθεί, προκειμένου να διευκολυνθεί η ενσωμάτωση των ατόμων με δυσκολίες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και η συνεκπαίδευση τους με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης και αποτελεί οργανικό μέρος του. Με εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα βοηθά τα παιδιά με δυσκολίες να τις ξεπεράσουν και να εξελιχτούν ομαλά, ενώ παράλληλα αποτρέπει τη μαθησιακή και κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών και διευκολύνει την ενσωμάτωση τους στην ομάδα των συμμαθητών τους. Οι επιδιώξεις του τμήματος ένταξης αφορούν την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών και την ικανοποίηση άλλων αναγκών τους, την καταπολέμηση των αρνητικών επιδράσεων τους, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, την εξομάλυνση των διαπροσωπικών τους σχέσεων στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2013).

8.5. Συμβουλευτικές υπηρεσίες

Η συμβουλευτική εργασία προς γονείς και εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο λογοθεραπευτής συμβουλεύει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση του κατάλληλου προγράμματος και των κατάλληλων δραστηριοτήτων, οι οποίες βοηθούν το παιδί στο σπίτι και στο σχολείο. Οι γονείς, από τη μία πρέπει να δίνουν αρκετές ευκαιρίες για επικοινωνία μέσω των ενδιαφερόντων τους, των συναισθημάτων τους και κάποιων δικών τους γεγονότων, προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητες γλώσσας των παιδιών τους. Επίσης, η βλεμματική επαφή είναι πολύ σημαντική όπως και η ουσιαστική επικοινωνία και ενασχόληση με τα παιδιά τους. Ακόμη, οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ρωτούν τι δεν έχουν καταλάβει, να επαναλαμβάνουν τις προτάσεις που λένε συνοπτικά τα παιδιά με το ίδιο νόημα αλλά με περισσότερες λέξεις και να μοιράζονται βιβλία με τα παιδιά τους από την αρχή της παιδικής τους ηλικίας. Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας των παιδιών τους (Gross, 2013). Ο εκπαιδευτικός από την άλλη, πρέπει να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις ώστε να διασφαλίσει ευχάριστη επικοινωνία κι να δημιουργήσει κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Επίσης, πρέπει να ακολουθεί κάποιες τεχνικές που φαίνονται ιδιαίτερα χρήσιμες. Μπορεί να δίνει ευκαιρίες και να παροτρύνει το μαθητή να εκφραστεί, να προσαρμόσει το γλωσσικό επίπεδο των προτάσεων του σε αυτό του μαθητή χρησιμοποιώντας μικρές προτάσεις, επαναλαμβάνοντας αργά και σταθερά τις προτάσεις, κάνοντας μικρές χειρονομίες και μιλώντας πάντα σε παρόντα χρόνο. Ακόμη, ο τόνος της φωνής να διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση και το λεξιλόγιο του να συμπεριλαμβάνει εύκολους, εύχρηστους και κατανοητούς φθόγγους από το παιδί. Επιπρόσθετα, να αφήνει αρκετό χρόνο στο παιδί για να σκεφτεί, να είναι καλός ακροατής, να ενθαρρύνει, να επαινεί και να διευκολύνει το παιδί παρέχοντας του τα απαραίτητα βοηθητικά στοιχεία (Gross, 2013).

8.6. Προσαρμογές στο πρόγραμμα

Το σχολικό σύστημα πρέπει να προβλέπει υπηρεσίες για όλα τα παιδιά με δυσκολίες λόγου, ομιλίας και επικοινωνίας. Οι υπηρεσίες αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την καλύτερη ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας για όλα τα παιδιά, δραστηριότητες για τη διόρθωση ελλειμμάτων στην επικοινωνία, για την αντιμετώπιση δυσκολιών του λόγου και της ομιλίας. Μπορούν να περιληφθούν

ασκήσεις τις οποίες σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που αφορούν στη βελτίωση και ανάπτυξη προαπαιτούμενων δεξιοτήτων , οι οποίες σχετίζονται με τον λόγο και την επικοινωνία. Για παράδειγμα , για να ενισχύσει τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών, η οποία αφορά στην διάσπαση μιας λέξης σε μικρότερα κομμάτια , όπως είναι οι συλλαβές και τα γράμματα , ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει την άσκηση της ανάλυσης των λέξεων σε συλλαβές και σε φθόγγους και της σύνθεσης των φθόγγων και των συλλαβών σε λέξεις. Μια άλλη άσκηση είναι η σύνδεση συλλαβών και γραμμάτων με αντίστοιχες λέξεις στις οποίες συναντούνται όταν τα παιδιά ενώ μιλούν κάνουν λάθη ή δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ένα φθόγγο ή μια συλλαβή (Χρηστάκης, 2011).

Γενικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει μέσω του σχεδιασμού και της εκτέλεσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος .Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος προϋποθέτει την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σκοπεύει στην ανάπτυξή τους και περιλαμβάνει στόχους, δραστηριότητες και στρατηγικές που έχουν σχέση με το σχολικό πρόγραμμα και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει το διδακτικό πρόγραμμα με τους μακροπρόθεσμους, τους βραχυπρόθεσμους και τους διδακτικούς στόχους, την εξειδικευμένη διδακτική εργασία που χρειάζεται ο μαθητής, τα επιμέρους διορθωτικά ή θεραπευτικά προγράμματα που πρέπει να προβλέπονται για την αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών και προγράμματα θεραπείας ή τροποποίησης της συμπεριφοράς, όταν αυτά κρίνονται αναγκαία. Κάθε υποστηρικτικό πρόγραμμα διευρύνεται σταδιακά και εμπλουτίζεται ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με επιπρόσθετες θεραπευτικές και διορθωτικές ενέργειες, όπως την λογοθεραπεία , τη φυσικοθεραπεία κ.α. (Χρηστάκης, 2000).

Οι λόγο γλωσσοπαθολογοι. εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές στα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας και τα βοηθούν να επικοινωνήσουν σωστά μέσω παιχνιδιών όπως πάζλ, επιτραπέζια ,κάρτες κ.α. Χρησιμοποιούν είτε το άμεσο είτε το έμμεσο μοντέλο. Στο άμεσο όταν λέει κάτι λάθος το παιδί, ο λογοθεραπευτής επαναλαμβάνει το σωστό, ενώ στο έμμεσο είναι προγραμματισμένο αυτό που θα κάνει ο λογοθεραπευτής π.χ ένα βυσσινί κουτί με τον ήχο «β» και αντικείμενα με αυτόν τον ήχο βρίσκονται μέσα σε αυτό (Gross, 2013). Ορισμένοι πραγματοποιούν δομημένες ασκήσεις και πρακτική για να διορθώσουν τους ήχους, άλλοι δίνουν έμφαση στην παραγωγή λόγου σε φυσικά γλωσσικά πλαίσια, και κάποιοι προτιμούν να δουλεύουν

με παιδιά σε ατομικές θεραπευτικές συνεδρίες κ.α. Η Ashby αναφέρει τεχνικές και ασκήσεις διάκρισης προφορικής και γραπτής μορφής λέξεων και ήχων, τρόπους σωστής προφοράς των λέξεων, που μπορεί να φανούν χρήσιμοι στα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Ashby, 2005). Συνοψίζοντας, η αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει μια θεραπεία επηρεάζεται από το είδος της θεραπείας(κλινική, στην τάξη, στο σπίτι), τους συμμετέχοντες (ατομική, ομαδική, οικογενειακή βάση) καθώς και το χρονοδιάγραμμα. Το επίπεδο της οικογενειακής στήριξης και συμμετοχής μπορεί να παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της θεραπείας. Τα παιδιά που αποκομίζουν σημαντικά οφέλη στην ομιλία υπερδιπλασιαστήκαν όταν τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα δομημένο πρόγραμμα στο σπίτι. Στην πραγματικότητα με το να έχεις παρόν και μόνο τον γονέα στην αίθουσα θεραπείας μπορεί να επηρεαστεί θετικά η έκβαση της θεραπείας (Kamhi, 2006).

8.7. Προσαρμογές στις στρατηγικές και στα μέσα διδασκαλίας

Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες στρατηγικές για να εφαρμόσουν το διδακτικό τους πρόγραμμα για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Μια στρατηγική είναι το παιχνίδι. Ο ειδικός παιδαγωγός εφαρμόζει το θεραπευτικό-παιδαγωγικό παιχνίδι. Γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί στο παιχνίδι μαθαίνει γρήγορα να ξεπερνά τις δυσκολίες του. Το παιχνίδι είναι το πιο φυσικό μέσο αυτοεκφρασης του παιδιού γι αυτό και χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο (Καλαντζής, 2011).

Μια άλλη στρατηγική που είναι εξίσου σπουδαία είναι η μουσικοθεραπεία, της οποίας η σημασία είναι πραγματικά τεράστια στον τομέα της Ειδικής Αγωγής (Παντελιάδου, 2000). Η μουσική κατέχει πολύ σημαντική θέση στη ζωή όλων των παιδιών. Ως τέχνη έκφρασης, συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση προκειμένου να προαχθούν οι μαθησιακές, κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητές τους. Η μουσική συνεισφέρει θετικά και στην ανάπτυξη παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς διασφαλίζει το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης και προάγει την αυτοπεποίθηση. Η μουσική της κίνησης, του παιχνιδιού, της αισθητικής απόλαυσης, της επικοινωνίας μπορεί να συμβάλλει θεραπευτικά στα παιδιά. Ιδανικός είναι ο συνδυασμός παιχνιδιού με μουσική, τραγούδι και μουσικά όργανα από τα ίδια τα παιδιά (Lanier, 2010).

Επιπλέον τα παιχνίδια κατασκευών , που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τα παιδαγωγικά θεραπευτικά τους σχέδια τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση της γλωσσικής προσπάθειας και ικανότητας των παιδιών. Ακόμη, η δραματοποίηση μιας γνωστής ή μη ιστορίας παρέχει κίνητρα για ομιλία και ανάληψη πρωτοβουλίας για διάλογο και επικοινωνία. Τα δραματοποιημένα θεατρικά παιχνίδια προσφέρουν και μια εξωτερική έκφραση με τη νοηματική γλώσσα, τη μίμηση και την παντομίμα. Ένας άλλος εποικοδομητικός τρόπος διδασκαλίας σε παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι το θεατρικό παιχνίδι το οποίο συνιστά μία παιγνιώδη δραστηριότητα και δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να ανακαλύψει και να εκφράσει τις δημιουργικές του ικανότητες. Επίσης στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει κείμενο, ούτε προκαθορισμένοι ρόλοι. Συνεπώς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότητα στην εκπαιδευτική πράξη. (Gross, 2013). Επιπρόσθετα , άλλα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός για την ενδυνάμωση του λόγου και της ομιλίας των παιδιών είναι το κουκλοθέατρο, οι γλωσσοδέτες, τα αινίγματα , το μαγνητόφωνο κ.α. (Καλαντζής, 2011).

Ένα άλλο ενδιαφέρον μέσο που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεση του είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο οποίος παρέχει ευκαιρίες εξατομικευμένης διδασκαλίας για τους μαθητές με δυσκολίες λόγου και ομιλίας .Αρχικά, μπορεί να μεταδώσει εύκολα τη γνώση , να αποτελέσει αποτελεσματική μέθοδο ενίσχυσης των κινήτρων των παιδιών και ένα εναλλακτικό τρόπο παρουσίασης της διδασκαλίας. Ακόμη, μπορεί να παρέχει άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση και να επικεντρώνεται στον ενεργητικό ρόλο του παιδιού στη μάθηση. Επιπλέον, κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο, και η διδασκαλία μέσω υπολογιστή ακολουθεί το ρυθμό του μαθητή (Slavin, 2007). Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι εύκολο το παιδί να πειραματίζεται με τη γραφή και η σύνταξη και η σωστή γραφή με συντακτικούς, γραμματικούς κανόνες μπορεί να ελέγχεται και να διορθώνεται. Εκτός από τα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, το παιδί μπορεί παίζοντας στον υπολογιστή να κάνει ευχάριστα και αποτελεσματικά μια μεγάλη ποικιλία ασκήσεων όπως για παράδειγμα να κάνει λίστες με λέξεις που αρχίζουν από «μ» ή «βρ» ,να γράφει λέξεις και μετά να τις χωρίζει σε συλλαβές, να γράφει προτάσεις τις οποίες τροποποιεί και βελτιώνει συντακτικά, γραμματικά, σημασιολογικά ή αλλάζοντας λέξεις, να γράφει κείμενο, το οποίο μπορεί να επεξεργάζεται περισσότερο και να το βελτιώνει (Χρηστάκης, 2011).

Μερικές φορές παιδιά με σοβαρές δυσκολίες δεν μπορούν να παράγουν κατανοητή ομιλία. Στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Τέτοιες είναι η νοηματική γλώσσα , το makaton, και το σύστημα bliss symbols, που αναπαριστά έννοιες συνδυάζοντας γεωμετρικά σχήματα. Ο χρήστης του Blissymbolics συνδυάζει πολλαπλά σύμβολα για να δημιουργήσει νέα νοήματα (Heward, 2009).

8.8. Ενδεικτικές ενέργειες λογοθεραπευτών και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των διαταραχών

8.8.1. Αντιμετώπιση των λαθών στα φωνήματα

8.8.1.1. Αρθρωτικά λάθη: Στόχος του θεραπευτικού προγράμματος για τα προβλήματα άρθρωσης είναι η κατάκτηση των σωστών ήχων , η γενίκευση των σωστών ήχων σε όλα τα πλαίσια λόγου και η διατήρηση τους έπειτα από την θεραπεία. Η παραδοσιακή θεραπεία της άρθρωσης περιλαμβάνει δραστηριότητες διάκρισης και παραγωγής. Οι δραστηριότητες διάκρισης σχεδιάζονται για να βελτιώσουν την ικανότητα του παιδιού να ακούει προσεκτικά και να εντοπίζει τις διαφορές μεταξύ παρόμοιων ήχων (π.χ το /θ/ στη λέξη θέμα και το /δ/ στη λέξη δέμα), καθώς και να κάνει διάκριση μεταξύ σωστών και παραποιημένων ήχων. Οι δραστηριότητες παραγωγής αφορούν την ικανότητα σχηματισμού ενός δεδομένου ήχου μεμονωμένα και σε διαφορετικά πλαίσια, με ιδιαίτερη προσοχή στις κινητικές δεξιότητες που σχετίζονται με την άρθρωση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν ανοιχτές ερωτήσεις και να διορθώνουν την προφορά των παιδιών όταν λένε λάθος τις λέξεις επαναλαμβάνοντας τις οι ίδιοι σωστά και αργά. Ιδιαίτερα τα παιδιά με προβλήματα άρθρωσης μπορούν να βοηθηθούν με ένα βιβλίο επικοινωνίας ,με μια συλλογή από ποικιλία εικόνων και συμβόλων όπου μπορούν να τις δείχνουν με σκοπό να καταλάβουν τα νοήματα. Καλό θα ήταν να υπάρχει ένα βιβλίο που οι γονείς θα καταγράφουν τις συνήθειες, τις λέξεις που λένε τα παιδιά. Έτσι ο εκπαιδευτικός στην τάξη θα μπορεί να καταλάβει πιο εύκολα αυτό που θέλουν να πουν (Gross, 2013).

8.8.1.2.Φωνολογικά λάθη

Όταν η δυσκολία στην προφορική γλώσσα ενός παιδιού αφορά σε ένα ή περισσότερα φωνολογικά λάθη, στόχος της θεραπείας είναι η βοήθεια προς το παιδί να εντοπίσει

τα λανθασμένα πρότυπα και σταδιακά να παραγάγει γλωσσικά κατάλληλα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που συχνά παραλείπει τελικές συλλαβές μπορεί να διδαχτεί μέσω καρτών με τις λέξεις π.χ σαλάτα, σαλάμι, και σαλάχι. Τα παιδιά με φωνολογικά προβλήματα συχνά μπορούν να αρθρώσουν συγκεκριμένους ήχους , αλλά δεν τους χρησιμοποιούν σε κατάλληλα γλωσσικά πλαίσια (Heward, 2009).

8.8.2. Αντιμετώπιση των διαταραχών ροής

Ο θεραπευτής επιδιώκει να αντικαταστήσει τον τραυλισμό ενθαρρύνοντας για παράδειγμα τον ευφράδη λόγο. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χειρίζονται τον τραυλισμό τους επιμηκώνοντας εσκεμμένα συγκεκριμένους ήχους ή μιλώντας αργά .Μπορούν να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την ευχέρεια τους μιλώντας σε ομάδες , στις οποίες ο επιτυχημένος λόγος ενισχύεται θετικά. Μπορούν ακόμη, να μάθουν να μιλούν ακλουθώντας ένα ρυθμικό πρότυπο ή με τη βοήθεια συσκευών που καλύπτουν ή καθυστερούν την ικανότητα τους να ακούνε το δικό τους λόγο. Οι ηχογραφήσεις χρησιμοποιούνται πολλές φορές για ασκήσεις. Τα παιδιά συχνά μαθαίνουν να ελέγχουν τον τραυλισμό τους και να παράγουν ευφραδή λόγο, καθώς ωριμάζουν. Ο εκπαιδευτικός όταν αλληλεπιδρά με ένα παιδί που τραυλίζει πρέπει να εστιάζει κυρίως στο τι λέει το παιδί και όχι στις δυσκολίες του να το πει. Όταν το παιδί μπλοκάρει λεκτικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υπομονετικός και ήρεμος , να μη λέει τίποτα και να διατηρεί βλεμματική επαφή με το παιδί μέχρι να τελειώσει αυτά που έχει να πει. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά ένα παιδί που τραυλίζει λειτουργώντας ως ορθά πρότυπα λόγου , βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση του παιδιού και δημιουργώντας ένα θετικό γλωσσικό περιβάλλον (Heward, 2009).

8.8.3. Αντιμετώπιση των διαταραχών της φωνής

Οι περισσότερες θεραπευτικές τεχνικές παρέχουν άμεσα φωνητική αποκατάσταση που βοηθά το παιδί με διαταραχή της φωνής να μάθει σταδιακά να παράγει πιο αποτελεσματικό λόγο. Η θεραπεία της φωνής ξεκινά συχνά με διδασκαλία του παιδιού στο άκουσμα της φωνής του , ώστε να μάθει να αναγνωρίζει τους τομείς που πρέπει να αλλάξουν. Ανάλογα με τον τύπο της διαταραχής της φωνής και τη συνολική κατάσταση του παιδιού , η φωνητική αποκατάσταση μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες αύξησης της ικανότητας αναπνοής , τεχνικές χαλάρωσης για τη μείωση της έντασης, ή διαδικασίες αύξησης ή μείωσης της έντασης

της φωνής. Η τεχνολογία των υπολογιστών μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην αντιμετώπιση διαταραχών της φωνής. Κάποια εργαλεία επιτρέπουν στους ομιλητές να βλέπουν οπτικές αναπαραστάσεις των φωνητικών τους προτύπων σε μια οθόνη. Έτσι οι ομιλητές ελέγχοντας τις δικές τους λεκτικοποιήσεις οπτικά και ακουστικά μπορούν να αναπτύξουν νέα πρότυπα χρήσης της φωνής τους με πιο φυσικό και αποτελεσματικό τρόπο (Heward, 2009).

8.8.4. Αντιμετώπιση των γλωσσικών διαταραχών

Κάποια προγράμματα εστιάζουν σε προ-επικοινωνιακές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διερεύνηση του περιβάλλοντος από το παιδί και διαμορφώνουν κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να μιλά καθαρά, να χρησιμοποιεί σωστό τόνο φωνής και να παρέχει μια πλούσια ποικιλία λέξεων και προτάσεων. Οι λογο γλωσσοπαθολογοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της τάξης για να δημιουργήσουν πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα ,με γλωσσικό υλικό υψηλής ποιότητας που χαρακτηρίζεται από ποικίλο περιεχόμενο, μορφή και χρήση (Justice ,2004). Μια δραστηριότητα για τα παιδιά με πολύ περιορισμένη προφορική γλώσσα θα μπορούσε να είναι η προφορική ανάγνωση εικόνων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν πίνακες ιστοριών και τραγουδιών με εικόνες που ενισχύουν τη γλώσσα. (Skau & Cascella,2006).

8.8.5. Καλλιέργεια λεξιλογίου

Τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο .Οι εκπαιδευτικοί της τάξης χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών για να καλλιεργήσουν το λεξιλόγιο των μαθητών. Μερικά από αυτά είναι τα διαγράμματα οργάνωσης , οι μνημονικές τεχνικές και οι στρατηγικές μάθησης. Ακόμη, ποικίλοι τύποι θεατρικών δραστηριοτήτων μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία λεξιλογίου. Για παράδειγμα, οι μαθητές με τη σειρά τους δραματοποιούν το νόημα των λέξεων- στόχων , ενώ η υπόλοιπη τάξη προσπαθεί να βρει τη λέξη (Heward, 2009).

Προκειμένου οι μαθητές να μάθουν καινούριο λεξιλόγιο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάζουν κάθε νέα λέξη , να την προφέρουν, να λένε το νόημα της και να ζητούν από τους μαθητές να την επαναλάβουν, να τη συνδέουν με τις

προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να περιγράψουν τις εμπειρίες τους που σχετίζονται με αυτή. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες χρήσης της λέξης σε ένα πλαίσιο, να βοηθούν τους μαθητές να διακρίνουν μεταξύ τους λέξεις με παρόμοια νοήματα, να προωθούν τη γενίκευση και τη διατήρηση, να προτρέπουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν το νέο τους λεξιλόγιο και όταν αυτοί το κάνουν να τους επαινούν (Heward, 2009).

9. Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τη βελτίωση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας

Η Παντελιάδου (2000) αναφέρει ασκήσεις για τη διδασκαλία και ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας, την εξάσκηση των μαθητών στα δίψηφα σύμφωνα, στα φωνήματα, στη γραφή και την ανάγνωση, προκειμένου να βελτιωθούν σε αυτά.

«Έξω η αταίριαστη»

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τριάδες καρτών που απεικονίζουν τρία διαφορετικά αντικείμενα- λέξεις, όπου η τελευταία συλλαβή που αντιστοιχεί στην μια κάρτα δεν ταιριάζει με την τελευταία συλλαβή των άλλων δυο. Το παιδί που βρίσκει την αταίριαστη κάρτα την βγάζει έξω. Σταδιακά η άσκηση μπορεί να γίνει πιο δύσκολη με το να μην είναι τελείως άσχετη η αταίριαστη κάρτα με τις άλλες δυο. Μπορεί να διαφέρει μόνο ως προς το τελευταίο φώνημα, διατηρώντας το τελευταίο σύμφωνο το ίδιο π.χ φιλί- χαλί – μήλο ή οι τελευταίες συλλαβές να είναι παρόμοιες περιλαμβάνοντας σύμφωνα που το παιδί συγχέει συχνά όπως «θ-δ», «γ-χ», «φ-β» για παράδειγμα «πάθος – λάθος- φάρδος» κτλ.

«Βρίσκω την πρώτη φωνούλα»

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο παιδί 2 έως 3 εικόνες και του ζητά να επιλέξει εκείνη που ξεκινά από την φωνούλα «β» για παράδειγμα. Αφού σημειώσει αρκετές επιτυχίες του ζητεί να αναγνωρίσει κατευθείαν το αρχικό φώνημα της εικόνας που του παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να κάνουν ένα κολλάζ από εικόνες περιοδικών με θέμα τα πράγματα που αρχίζουν από τη φωνούλα «β» ή να κάνουν επιλογές από καταλόγους αγοράς που ξεκινούν από την φωνούλα «β».

«Βάλε μέσα μια φωνούλα»

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει προφορικά δύο λέξεις που διαφέρουν κατά ένα φώνημα και ζητά από το παιδί να το προσδιορίσει. Για παράδειγμα, στην αρχή ζητά από το παιδί να πει την λέξη «χύμα» και έπειτα το ρωτάει ποια λέξη θα σχηματιστεί αν βάλει στην αρχή της λέξης τη φωνούλα «σςς». Επίσης, μπορεί ο εκπαιδευτικός να πει τις λέξεις κύμα- κρίμα και να ρωτήσει το παιδί ποια φωνούλα έβαλε επιπλέον.

«Γράφω με χρώματα»

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει μια λέξη στα φωνήματα που την αποτελούν. Μετά την αναγνώριση των φωνημάτων, τα συμβολίζει με κυβακία ή χαρτονάκια διαφορετικού χρώματος. Στη συνέχεια, τα συνθέτει με διαφορετική σειρά και διαβάζει αυτό που προκύπτει ή ζητεί από τα παιδιά να σχηματίσουν διάφορες λέξεις προσθέτοντας, αφαιρώντας, αντικαθιστώντας αντιστρέφοντας, και επαναλαμβάνοντας φωνήματα.

«Αρπάζοντας γράμματα»

Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει μια σειρά από κάρτες γράφοντας σε καθεμία από αυτές ένα γράμμα. Τις τοποθετεί σε μια πάνινη σακούλα και ζητά από το παιδί να τις βγάλει μία μία έξω και να αναγνωρίσει όσα περισσότερα γράμματα μπορεί στη διάρκεια ενός λεπτού. Αν δεν γνωρίζει το φώνημα ενός γράμματος βάζει πάλι την κάρτα στην σακούλα και παίρνει μια άλλη. Στόχος του μαθητή είναι την επομένη φορά να αρπάξει περισσότερες κάρτες στην διάρκεια του ενός λεπτού. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και για δίψηφα σύμφωνα, συμπλέγματα, συλλαβές αλλά και απλές λέξεις.

Εξάσκηση στα δίψηφα σύμφωνα

Ο εκπαιδευτικός γράφει έναν συνδυασμό συμφώνων ή δίψηφο σύμφωνο στο πάνω μέρος μιας σελίδας. Κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου οι μαθητές ψάχνουν να βρουν σε καταλόγους ή περιοδικά εικόνες των οποίων οι αντίστοιχες λέξεις αρχίζουν από το συγκεκριμένο δίψηφο σύμφωνο ή συνδυασμό συμφώνων. Στη συνέχεια κολλούν τις εικόνες στην αντίστοιχη σελίδα. Οι σελίδες συγκεντρώνονται σε ένα ντοσιέ. Στα πλαίσια της ίδιας δραστηριότητας η δασκάλα μπορεί να ζωγραφίσει εικόνες των οποίων οι αντίστοιχες λέξεις περιλαμβάνουν τους

συνδυασμούς συμφώνων που θέλει να διδάξει. Στη συνέχεια τα παιδιά γράφουν κάτω από τις εικόνες τις λέξεις με τους ζητούμενους συνδυασμούς.

«Δημιουργώ τις δικές μου λέξεις»

Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει μια καρτέλα από χαρτόνι στην οποία γράφει την ίδια λέξη 2 φορές. Η πρώτη λέξη γράφεται ολόκληρη, ενώ στη δεύτερη αφήνει ένα κενό για ένα από τα γράμματα της λέξης. Επίσης, σε μικρές κάρτες από χαρτόνι γράφει κάποια γράμματα. Τοποθετεί την κάρτα μπροστά στο μαθητή. Ο μαθητής διαβάζει την πρώτη λέξη και μετά διαλέγει μια κάρτα με ένα γράμμα. Προσπαθεί να φτιάξει μια καινούρια λέξη βάζοντας το γράμμα που διάλεξε στη θέση του κενού. Διαβάζει τη δεύτερη λέξη και αποφασίζει αν είναι σωστή ή όχι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και ο μαθητής ξαναδοκιμάζει διαλέγοντας άλλο γράμμα. Όλες οι σωστές λέξεις γράφονται σε ένα φύλλο χαρτί.

«Τροχός γραμμάτων»

Ο εκπαιδευτικός κόβει ένα χάρτινο κύκλο και τον χωρίζει σε 8 ίσα μέρη. Σε κάθε κομμάτι γράφει από ένα γράμμα και στο κέντρο του κύκλου τοποθετεί έναν δείκτη με ένα καρφί. Ο μαθητής στρίβει τον δείκτη και διαβάζει το αντίστοιχο φώνημα. Κατόπιν ο μαθητής λέει μια λέξη που αρχίζει από το φώνημα αυτό. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει βάζοντας στη θέση των γραμμάτων συνδυασμούς συμφώνων, δίψηφα φωνήεντα κλπ.

Εξάσκηση στα δίψηφα σύμφωνα

Ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει ένα σιδηρόδρομο και ένα τρενάκι από χαρτόνι και γράφει δίψηφα σύμφωνα κατά μήκος του σιδηροδρόμου. Οι μαθητές προχωρούν ένα τρενάκι κατά μήκος της γραμμής λέγοντας συγχρόνως πώς φωνάζει κάθε δίψηφο σύμφωνο από το οποίο περνούν. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν λέξεις που αρχίζουν από το νέο δίψηφο σύμφωνο. Γράφει τις λέξεις σε ένα μεγάλο χάρτινο πίνακα και οι μαθητές τις εικονογραφούν. Στη συνέχεια κολλούν τις ζωγραφιές τους κάτω από τις λέξεις.

«Τροχός λέξεων»

Ο εκπαιδευτικός κόβει ένα χάρτινο κύκλο και ένα χάρτινο παραλληλόγραμμο, το οποίο προσαρμόζεται στο κέντρο του πίσω μέρους του κύκλου. Στην περίμετρο του

κύκλου γράφει σύμφωνα. Στο παραλληλόγραμμο επιλέγει και γράφει τις κατάλληλες καταλήξεις. Έπειτα ζητά από τους μαθητές να προφέρουν τις σωστές συλλαβές καθώς το παραλληλόγραμμο γυρνά γύρω από τον κύκλο. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει σε συνδυασμούς 2 ή 3 αρχικών γραμμάτων στο παραλληλόγραμμο και τις κατάλληλες καταλήξεις στον τροχό των λέξεων.

10. Διαγνωστικά κριτήρια (DSM-V)

Παραθέτω τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής ήχου και ομιλίας και της γλωσσικής διαταραχής, καθώς συνυπάρχουν στην περίπτωση του μαθητή όπου μελετώ.

10.1. Διαταραχή ήχου και ομιλίας

Διαγνωστικά κριτήρια 315.39 (F80.0).

A. επίμονη δυσκολία με την παραγωγή ήχου ομιλίας που διαπλέκεται με την κατανόηση της ομιλίας ή αποτρέπει την προφορική επικοινωνία.

B. Η διαταραχή προκαλεί περιορισμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία, που παρεμβαίνουν στην κοινωνική συμμετοχή, την ακαδημαϊκή επίδοση, ή επαγγελματική απόδοση, μεμονωμένα ή σε οποιοδήποτε συνδυασμό.

Γ. Η έναρξη των συμπτωμάτων γίνεται νωρίς στην αναπτυξιακή περίοδο.

Δ. Οι δυσκολίες δεν οφείλονται σε συγγενείς ή επίκτητες καταστάσεις, όπως η εγκεφαλική παράλυση, το λυκόστομα, η κώφωση ή η απώλεια ακοής, η τραυματική εγκεφαλική βλάβη, ή άλλες ιατρικές ή νευρολογικές παθήσεις.

Διαγνωστικά χαρακτηριστικά

Η παραγωγή ήχου ομιλίας περιγράφει τη σαφής άρθρωση των φθόγγων που σε συνδυασμό συνθέτουν τον προφορικό λόγο. Η παραγωγή ήχου ομιλίας απαιτεί τη φωνολογική γνώση των ήχων της ομιλίας και την ικανότητα του ατόμου να συντονίσει τις κινήσεις των αρθρώτων (δηλαδή, το σαγόι, τη γλώσσα και τα χείλη,) με την αναπνοή και την προφορά για την ομιλία. Παιδιά με δυσκολίες στην παραγωγή ομιλίας ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φωνολογική γνώση των ήχων της

ομιλίας ή την ικανότητα συντονισμού κινήσεων για την ομιλία. Η διαταραχή της ομιλίας και του ήχου περιλαμβάνει τη φωνολογική διαταραχή και τη διαταραχή της άρθρωσης. Μια διαταραχή του ήχου και της ομιλίας διαγιγνώσκεται όταν η παραγωγή ήχου και ομιλίας δεν είναι αυτή που θα αναμενόταν με βάση την ηλικία του παιδιού και το αναπτυξιακό στάδιο και όταν τα ελλείμματα δεν είναι το αποτέλεσμα μιας φυσικής, διαρθρωτικής, νευρολογικής, ή προβλημάτων ακοής αναπηρίας. Μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στην ηλικία των 4 χρόνων, συνολικά η ομιλία πρέπει να είναι κατανοητή, ενώ σε ηλικία 2 χρόνων, μόνο το 50% μπορεί να είναι κατανοητή (APA, 2013).

10.2. Διαταραχές της γλώσσας

Διαγνωστικά κριτήρια 315.39 (F80.9)

A. Επίμονες δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της γλώσσας σε όλα τα είδη (π.χ προφορική, γραπτή, νοηματική γλώσσα, ή άλλη) εξαιτίας των ελλείψεων της αντίληψης ή της παραγωγής που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Μειωμένο λεξιλόγιο

2. Περιορισμένη δομή προτάσεων (Η ικανότητα να τοποθετούνται οι λέξεις και οι καταλήξεις των λέξεων μαζί για να σχηματιστούν προτάσεις, βασισμένες στους κανόνες της γραμματικής και της μορφολογίας)

3. Αναπηρίες στην ομιλία(ικανότητα να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο και να συνδέει προτάσεις για να εξηγήσει ή να περιγράψει ένα θέμα ή σειρές από γεγονότα ή να κάνει μια συζήτηση).

B. Οι δυσκολίες της γλώσσας βρίσκονται ουσιαστικά και ποσοτικώς κατώτερα από αυτές που αναμένονται για την ηλικία, καταλήγοντας σε περιορισμούς λειτουργίας για την αποτελεσματική επικοινωνία, για συμμετοχή στην κοινωνία, για ακαδημαϊκή επιτυχία ή επαγγελματική απόδοση, μεμονωμένα ή συνδυαστικά.

Γ. Η αρχή των συμπτωμάτων γίνεται σε μια περίοδο πρόωρης ανάπτυξης.

Στοιχεία διάγνωσης

Τα κυριότερα διαγνωστικά στοιχεία γλωσσικών διαταραχών είναι δυσκολίες στην απόκτηση και στην χρήση της γλώσσας εξαιτίας ελλειμμάτων στην αντίληψη και στην παραγωγή λεξιλογίου, στη δομή των προτάσεων και της ομιλίας. Οι ελλείψεις

της γλώσσας είναι προφανείς στην προφορική επικοινωνία, στην γραπτή επικοινωνία ή στη νοηματική γλώσσα. Η μάθηση της γλώσσας και η χρήση της βασίζονται σε ικανότητες αντίληψης αλλά και έκφρασης. Η ικανότητα έκφρασης σχετίζεται με την παραγωγή φωνητικών, λεκτικών σημάτων ή χειρονομιών, ενώ η ικανότητα αντίληψης σχετίζεται με διαδικασία αφομοίωσης και κατανόησης γλωσσικών μηνυμάτων. Οι γλωσσικές ικανότητες πρέπει να αξιολογούνται σε εκφραστικές και αφομοιωτικές λεπτομέρειες, αφού αυτές μπορεί να διαφέρουν σοβαρά. Για παράδειγμα, εκφραστική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να έχει σοβαρή αναπηρία, ενώ η γλώσσα αντίληψης του μπορεί να είναι άθικτη. Οι γλωσσικές διαταραχές συνήθως επηρεάζουν το λεξιλόγιο και τη γραμματική και αυτά τα αποτελέσματα περιορίζουν την ικανότητα ομιλίας. Οι πρώτες λέξεις και φράσεις του παιδιού είναι πιθανό να καθυστερήσουν, το μέγεθος του λεξιλογίου είναι μικρότερο και με μικρότερη ποικιλία από το αναμενόμενο και οι προτάσεις είναι συντομότερες και με γραμματικά λάθη, ειδικά στον αόριστο. Ακόμη, ελλείψεις στην αντίληψη της γλώσσας συχνά υποτιμώνται, καθώς τα παιδιά μπορεί να είναι καλά στο να χρησιμοποιούν το κείμενο και να συμπεραίνουν την έννοια. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχουν προβλήματα στην ανεύρεση λέξεων, φτωχές ερμηνείες λέξεων ή αδύναμη κατανόηση συνωνύμων, πολλαπλά νοήματα ή λογοπαίγνια κατάλληλα για την ηλικία και την κουλτούρα. Προβλήματα με την αποστήθιση νέων λέξεων και προτάσεων εκδηλώνονται από την δυσκολία να ακολουθήσουν οδηγίες με μεγάλη διάρκεια, δυσκολία να αποστηθίσουν λεκτικές πληροφορίες, χαρακτηριστικό που είναι σημαντικό για την εκμάθηση νέων λέξεων. Δυσκολίες στην ομιλία φαίνονται από την μειωμένη ικανότητα να παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για τα γεγονότα και να αφηγούνται μια ιστορία. Η δυσκολία της γλώσσας εκδηλώνεται από ικανότητες ουσιαστικά και ποσοτικώς κατώτερες από τις αναμενόμενες για την ηλικία και εμπλέκονται σημαντικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, την επαγγελματική αποκατάσταση, την αποτελεσματική επικοινωνία ή την κοινωνικοποίηση. Μια διάγνωση γλωσσικής διαταραχής πραγματοποιείται βασισμένη στην σύνθεση του ιστορικού του ατόμου, στην άμεση κλινική παρακολούθηση σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ σπίτι, σχολείο ή δουλειά), και σε βαθμολογίες από καθιερωμένους ελέγχους γλωσσικής ικανότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκτιμηθεί η σοβαρότητα της κατάστασης (APA, 2013).

11. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρέος και δέσμευση της πολιτείας είναι η κατοχύρωση και η διαρκής αναβάθμιση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της ειδικής εκπαίδευσης και η φροντίδα για παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία και όλες οι υπηρεσίες του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

Η ΕΑΕ επιδιώκει κυρίως την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, ώστε να ενταχθούν ή επανενταχθούν στο γενικό σχολείο, την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και την αρμονική συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξή τους (ΝΟΜΟΣ 3699/2008).

12. ΣΑΔΕΠΕΑΕ- ΠΑΠΕΑ : Ορισμοί

Το Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) επιδιώκει να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας και να αναδείξει τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, τις παρεμβάσεις και τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση των προβλημάτων. Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. ορίζεται με βάση το ενταξιακό πλαίσιο και τα βιώματα του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Για να σχεδιαστεί και εφαρμοστεί το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να τηρούνται τα ακόλουθα. Αρχικά, πρέπει να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών και η διαδοχή να βασίζεται στο ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ, τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας και να είναι δομικά συνδεδεμένα. Ακόμη, η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε

ιεραρχία δεξιοτήτων, το πρόγραμμα να εμπίπτει στην συνολική και βιωμένη εμπειρία του μαθητή και να τον οδηγεί σε αύξηση των επιπέδων αυτονομίας (Δροσινού, 2014)

Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής

Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού.

Το ΠΑΠΕΑ στοχεύει στις περιοχές της σχολικής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δημιουργικών δεξιοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Οι περιοχές αυτές ανταποκρίνονται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς και προφυλάσσουν τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά από ενασχόληση με περιττές δραστηριότητες. Τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα (Χρηστάκης, 2013).

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι η τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία περιλαμβάνει τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, την εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας, των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την επιλογή των διδακτικών στόχων και τον σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων, την επιλογή σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων και τέλος την αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

13. Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις

Η έρευνα καθίσταται αναγκαία για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ή όχι των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων σε μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας και να καταγραφούν οι συνέπειες που αυτά θα έχουν στην ανάγνωση και στη γραφή.

Ακόμη, η έρευνα είναι χρήσιμη για να διαπιστωθεί αν οι θεωρητικές πρακτικές και αναλύσεις των προβλημάτων λόγου και ομιλίας επιβεβαιώνονται και στην πράξη.

Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας εξετάζουν:

- Αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται σε μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στο μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του τμήματος ένταξης.
- Αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για τη βελτίωση της ανάγνωσης και της γραφής υποστηρίζουν αποτελεσματικά τον μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας στο τμήμα ένταξης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η έρευνα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση καθίσταται αναγκαία για να διερευνηθούν και μελετηθούν τα σύνδρομα, οι μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες των παιδιών. Παλαιότερα η χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας ήταν πιο διαδεδομένη. Σήμερα ωστόσο, οι ποιοτικές έρευνες ,όπως οι μελέτες περίπτωσης , έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών. Επίσης οι έρευνες πλέον εστιάζουν στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν οι διάφορες ειδικές ανάγκες (Αβραμίδης & Καλύβα ,2006).

2.Μελέτη περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας ερευνητικός τρόπος για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων. Δεν χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη μεθοδολογία αλλά από το αντικείμενο της μελέτης .Ανάλογα σε τι είδους ερωτήματα σκοπεύει να απαντήσει μια έρευνα επιλέγεται και η αντίστοιχη στρατηγική. Ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» είναι περισσότερο επεξηγηματικά και μπορούν να οδηγήσουν στην επιλογή της μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι η πιο κατάλληλη στρατηγική όταν ο ερευνητής εξετάζει σύγχρονα γεγονότα που δεν μπορούν να ελεγχθούν πειραματικά. Ακόμη, προτιμάται όταν ο ερευνητής έχει ελάχιστο έλεγχο πάνω στα γεγονότα που διαδραματίζονται σε πραγματικό κοινωνικό χώρο. Η μελέτη περίπτωσης εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου είναι δυσδιάκριτες. Επιπλέον, η πλειοψηφία των μελετών περίπτωσης χρησιμοποιούν ποιοτική μεθοδολογία ακολουθώντας μια ερμηνευτική στάση. Γενικά, οι μελέτες περίπτωσης είναι πολύ διαδεδομένες στην ειδική αγωγή κυρίως για πρακτικούς λόγους, καθώς αρκετές αναπηρίες είναι πολύ σπάνιες έτσι ώστε η συγκρότηση ενός μεγάλου μεγέθους δείγματος είναι εξαιρετικά δύσκολη. Επίσης, υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στην ίδια αναπηρία μεταξύ ίδιων ατόμων. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

2.1.Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση (1η φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Στην 1^η φάση κατά τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση συλλέγουμε πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση στην τάξη και στο τμήμα ένταξης σχετικές με την προσωπικότητα του μαθητή, τις μαθησιακές δυσκολίες του και τη συμπεριφορά του. Λαμβάνουμε στοιχεία για το ιστορικό του μαθητή καθώς και της οικογένειας και του σχολείου (Δροσινού, 2014).

2.1.1.Ατομικό ιστορικό

Ο Α. είναι ένα αγόρι 10 ετών. Είναι το μεσαίο παιδί μιας πενταμελούς οικογένειας. Έχει έναν αδερφό μεγαλύτερο, από την ίδια μητέρα και πατέρα και έναν μικρότερο, από διαφορετικό πατέρα. Δεν έχει περάσει κάποια σοβαρή ασθένεια. Φαίνεται να είναι συνεργάσιμος, αλλά και αρκετά χειριστικός με τους δασκάλους. Ακόμη, είναι μεγάλο «πειραχτήρι», ζωηρός, κοινωνικός αλλά και πρόθυμος, φιλικός και ευγενικός. Το αγαπημένο του παιχνίδι είναι το κρυφτό και το αγαπημένο του χρώμα το κόκκινο. Επιπλέον, λατρεύει τα αυτοκινητάκια και έχει μια μεγάλη συλλογή από αυτά.

2.1.2. Οικογενειακό ιστορικό: Η μητέρα του είναι αλλοδαπή και ο πατέρας του ήταν ημεδαπός και αυτοκτόνησε σχεδόν πριν από 3 χρόνια. Η μητέρα παντρεύτηκε με άλλον ημεδαπό, τον οποίο ο Α. αποκαλεί πατέρα. Η μητέρα του Α. δεν εργάζεται και ο πατριός του δουλεύει περιστασιακά σαν εργάτης. Η μητέρα αποδέχεται το πρόβλημα του παιδιού και είναι αρκετά συνεργάσιμη. Δείχνει ενδιαφέρον για την συμπεριφορά του στο σχολείο. Όμως, όσον αφορά στα σχολικά μαθήματα δεν μπορεί να τον βοηθήσει και να τον διαβάσει στο σπίτι, γιατί δεν ξέρει καλά την ελληνική γλώσσα. Από την άλλη, ο πατριός του Α. τον βοηθάει αρκετά με τα μαθήματα στο σπίτι και φαίνεται να νοιάζεται και να ενδιαφέρεται γι' αυτόν. Επιπλέον, οι σχέσεις του Α. με τα αδέρφια του είναι καλές.

2.1.3. Σχολικό ιστορικό : Ο Α. φοιτούσε σε δημοτικό σχολείο στην α' δημοτικού, και από εκεί παραπέμφθηκε στα ΚΕΔΔΥ, όπου διαγνώστηκε με προβλήματα λόγου και ομιλίας και κρίθηκε αναγκαίο να μεταβεί σε άλλο δημοτικό σχολείο, όπου υπήρχε τμήμα ένταξης και να επαναλάβει την α' δημοτικού. Ο Α. αντιμετωπίζει δυσκολίες

κυρίως στη γραφή: αντικαθιστά, μετακινεί και παραλείπει φωνήματα και φθογοσυμπλέγματα συχνά χωρίς συνέπεια. Στον γνωστικό τομέα φαίνεται να διαθέτει καλή οπτική αντίληψη και ικανότητα λογικής σκέψης, αλλά υπολείπεται ιδιαίτερα σε ταχύτητα επεξεργασίας και χρειάζεται συχνά επανάληψη των οδηγιών, ώστε να ολοκληρώσει την εργασία που του ανατίθεται. Στον προφορικό λόγο, συμμετέχει σε διάλογο, απαντάει σε ερωτήσεις κατανόησης ενός προφορικού κειμένου και περιγράφει επιτυχώς μια ιστορία μέσα από εικόνες. Ωστόσο, έχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο. Στα διαλείμματα, όταν παίζει με τους φίλους του χρησιμοποιεί συνέχεια τις ίδιες λέξεις που είναι σίγουρος γι αυτές. Στον γραπτό λόγο, ο ρυθμός γραφής είναι αργός, αλλά ο γραφικός του χαρακτήρας είναι σχετικά ευανάγνωστος. Δεν κάνει σωστή ταύτιση φωνήματος-γραφήματος. Επιπλέον, στην ανάγνωση, δεν έχει κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα. Προσπαθεί να διαβάσει μια λέξη αναπαράγοντας ένα-ένα φθόγγο μεμονωμένα, χωρίς να έχει τη δυνατότητα συλλαβικής ή ολικής ανάγνωσης. Γενικά, παρουσιάζει μικρής διάρκειας συγκέντρωσης προσοχής, κουράζεται εύκολα και εμφανίζει έντονη κινητική ανησυχία και τάση υπέρβασης των ορίων-κανόνων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας.

2.1.4. Διάγνωση- φορέας

Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009).

Η διάγνωση του μαθητή που μελετώ έγινε από τα ΚΕΔΔΥ και αναφέρεται σε προβλήματα λόγου και ομιλίας, με άλλες δυσκολίες την μειωμένη διάρκεια συγκέντρωσης προσοχής.

2.1.5. Αίτημα γονέα

«Ο Α. να μάθει να γράφει και να διαβάζει, χωρίς να κάνει λάθη.»

3. Εργαλεία Έρευνας

3.1.Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της μεθοδολογίας της παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής.

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις λαμβάνονται σε τρεις φάσεις την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική¹. Αυτές καταγράφονται με τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης(ΑΠΑ). Η ΑΠΑ χρησιμοποιεί τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Μαθησιακής Ετοιμότητας, Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών(ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ).Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης και το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης συλλέχθηκαν δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση. Επίσης, με βάση την ειδική διδακτική καταγράφηκαν οι διδακτικοί στόχοι σε ετήσιο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013). Τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων (Δροσινού, 2014).

3.1.1.Μεθοδολογία Παρατήρησης – θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση τη συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση θεωρείται χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στην παρατήρηση δεν μεσολαβεί κάποιο σημαντικό χρονικό διάστημα ανάμεσα στο χρόνο εμφάνισης και καταγραφής μιας συμπεριφοράς. Οι παρατηρήσεις είναι πιο άμεσες από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια , επειδή δεν απαιτείται από τον συμμετέχοντα να ανακαλέσει ή να αναπαραστήσει λεκτικά μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά ,γεγονός που μπορεί να προκαλέσει κάποια παρερμηνεία. Γι αυτό το λόγο, η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί για την αξιολόγηση πληθυσμών, οι οποίοι δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά. Ωστόσο, η παρατήρηση

¹ Βλέπε: Παράρτημα σελ.84

είναι μια υποκειμενική διαδικασία, καθώς καλείται κάθε φορά ο παρατηρητής να χρησιμοποιήσει την κρίση του για να αποφασίσει πού ακριβώς θα εστιάσει. Κατά την διάρκεια μιας παρατήρησης ο ερευνητής-παρατηρητής παίζει τον ρόλο του ερευνητικού εργαλείου και επειδή δεν είναι σε θέση να ακούει και να βλέπει τα πάντα καλείται να αποφασίσει πού θα επικεντρώσει την προσοχή του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ειδικότερα, στη συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στην κατάσταση ή στο πλαίσιο που καταγράφεται η συμπεριφορά. Ο παρατηρητής εμπλέκεται βαθύτατα σε ένα πλαίσιο για αρκετά μεγάλο διάστημα, συμμετέχει με αρκετούς τρόπους, παρατηρεί ενώ συμμετέχει, κρατά σημειώσεις για όσα παρατηρεί, κάνει ανεπίσημες και επίσημες συνεντεύξεις, αναλύει τις σημειώσεις του και γράφει την ανάλυση αυτών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η συστηματική παρατήρηση είναι χρήσιμη στην τάξη. Ο δάσκαλος παρατηρεί συστηματικά το παιδί στην τάξη και κρατά σημειώσεις για τη συμπεριφορά του. Μερικά από τα στοιχεία που σημειώνει είναι η συμπεριφορά του παιδιού όταν είναι στην ομάδα, η συμμετοχή του στην ομαδική εργασία, πότε και κάτω από ποιές συνθήκες εργάζεται καλύτερα. Ακόμη, μπορεί να σημειώνει τι είδους βοήθεια δέχεται στο σπίτι από τους γονείς του, τη σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές του και τα άλλα παιδιά του σχολείου κ.τ.λ. Με τη συστηματική παρατήρηση ο δάσκαλος ανακαλύπτει καινούριες περιοχές αλλά και συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιδί σημειώνει επιτυχία, παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη γνωστική λειτουργία του παιδιού κ.τ.λ. Για τη συστηματική παρατήρηση εφαρμόζονται ειδικές τεχνικές, στις οποίες οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν επιμορφωθεί. Η γνώση αυτών των στοιχείων είναι σημαντική για το σχεδιασμό και την εκτέλεση των εξατομικευμένων και προσαρμοσμένων διδακτικών προγραμμάτων, καθώς και το σχεδιασμό ολόκληρης της υποστηρικτικής εργασίας των παιδιών (Χρηστάκης, 2000).

Για την επιτυχή διεξαγωγή της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης απαιτείται αρχικά η επιλογή θέματος και η διεξαγωγή μιας απλής διερευνητικής παρατήρησης, η διατύπωση υποθέσεων και ο σχεδιασμός κατάλληλων εργαλείων μέτρησης, η εκπαίδευση των παρατηρητών και η περάτωση πιλοτικής έρευνας, η αναθεώρηση της

διαδικασίας και των μεθόδων, καθώς επίσης η δειγματοληψία για τη συλλογή των δεδομένων. Έπεται η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ η διαδικασία ολοκληρώνεται με την σύνταξη της μελέτης με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014).

3.1.2. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (2^η φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Μέσω της παρατήρησης επιτυγχάνεται η αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών, των δυνατοτήτων τους καθώς και των αποκλίσεων που εμφανίζουν σε σχέση με το επίπεδο της τάξης και του εξαμήνου φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και η καταγραφή της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης είναι τα μέσα για την ανίχνευση και κατανόηση των δυσκολιών του ατόμου τόσο στο οικογενειακό πλαίσιο, όσο και στο σχολικό (Δροσινού, 2014).

Στην 2^η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, λοιπόν, που απαρτίζεται από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση αξιολογούνται οι δυνατότητες του μαθητή σε διάφορες αναπτυξιακές περιοχές σχετικά με την μαθησιακή ετοιμότητα, με το ΠΑΠΕΑ, τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εντοπίζεται το επίπεδο του μαθητή και οι αποκλίσεις του σε σχέση με το εξάμηνο φοίτησής του. Τέλος, σχολιάζονται οι αποκλίσεις και ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες και οι τομείς που πρέπει να δοθεί έμφαση για την βελτίωση των δυσκολιών του μαθητή (Δροσινού, 2014).

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα. Εξετάζει τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και σε σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των δυσκολιών του. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται να αναστοχαστεί και να απαντήσει σε παιδαγωγικά ερωτήματα του τύπου τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους, με μικρή βοήθεια, με μεγάλη βοήθεια, με τη συστηματική διδακτική παρέμβαση.

Η καταγραφή στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός,

αφού προηγουμένως έχει αποφασίσει τους άξονες που εμπίπτουν στις ανάγκες του μαθητή και έχει παρατηρήσει τη συμπεριφορά του στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω από το σχολείο, την αλληλεπίδραση του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος και έχει συλλέξει πληροφορίες από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία για το μαθητή, τα οποία τον βοηθούν να καταγράψει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και στη συνέχεια να σχεδιάσει το διδακτικό πρόγραμμα που αφορά το συγκεκριμένο μαθητή (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. ,2009). Στη συνέχεια παραθέτω τις αποκλίσεις του μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας της γ' δημοτικού στις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των αρχικών, ενδιάμεσων και τελικών παρατηρήσεών μου στο μαθητή αυτό.

3.1.2.1.ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Α)Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές

Σχολιασμός Αποκλίσεων:

- Στις περιοχές του προφορικού λόγου παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις. Στην ακρόαση ο μαθητής βρίσκεται κατά μέσο όρο 2 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης, στην συμμετοχή στο διάλογο 3 εξάμηνα και στην έκφραση με σαφήνεια 4 εξάμηνα κάτω.
- Σχετικά με την ψυχοκινητικότητα το παιδί δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις.
- Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις στην ακουστική μνήμη και συγκέντρωση προσοχής, όπου ο μαθητής βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Λιγότερο σημαντικές είναι οι αποκλίσεις στην οπτική μνήμη, λογικομαθηματική σκέψη και στους συλλογισμούς. (2 εξάμηνα κάτω).
- Οι αποκλίσεις που σημειώθηκαν στη συναισθηματική οργάνωση αφορούν το ενδιαφέρον για το μάθημα, όπου ο μαθητής βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από

την γραμμή βάσης, καθώς και το αυτοσυναίσθημα, όπου βρίσκεται 2 εξάμηνα κάτω.

Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας , παρουσιάζονται αποκλίσεις της τάξεως των 4 εξαμήνων στον προφορικό λόγο, των 3 εξαμήνων στις νοητικές ικανότητες και των 2 εξαμήνων στη συναισθηματική οργάνωση.
- Στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παρουσιάζονται μεγαλύτερες αποκλίσεις. Συγκεκριμένα, στην ανάγνωση , γραφή και κατανόηση ο μαθητής βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω από την γραμμή της βάσης, και στα μαθηματικά 3 εξάμηνα.
- Στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων ο μαθητής απέχει 2 εξάμηνα στην αυτονομία στο περιβάλλον, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην προσαρμογή στο περιβάλλον.
- Στην περιοχή των δημιουργικών δραστηριοτήτων ο μαθητής απέχει 2 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης στις αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο.
- Σχετικά με την προεπαγγελματική ετοιμότητα, οι προεπαγγελματικές δεξιότητες του παιδιού βρίσκονται 3 εξάμηνα κάτω και ο επαγγελματικός του προσανατολισμός βρίσκεται 2 εξάμηνα πιο χαμηλά από τη γραμμή της βάσης.

Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στην περιοχή των δεξιοτήτων της γλώσσας παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις. Στην γραφή, στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στην παραγωγή ο μαθητής απέχει 4 εξάμηνα χαμηλότερα από το εξάμηνο φοίτησης.
- Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις στον προφορικό λόγο του παιδιού, που απέχει 4 εξάμηνα από τη γραμμή της βάσης, στις νοητικές ικανότητες, οι οποίες βρίσκονται 3 εξάμηνα

πιο χαμηλά, καθώς και στην ψυχοκινητικότητα και στη συναισθηματική οργάνωση, οι οποίες εμφανίζονται 2 εξάμηνα κάτω.

- Σχετικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών, ο μαθητής αποκλίνει κατά 4 εξάμηνα από το εξάμηνο φοίτησης στην επίλυση προβλημάτων, 3 εξάμηνα στις πράξεις και 2 στους αριθμούς.
- Όσον αφορά στις δεξιότητες συμπεριφοράς, τόσο η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού όσο και η θετική συμπίπτουν στα 2 εξάμηνα χαμηλότερα από τη γραμμή βάσης.

Δ) Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στις αντιληπτικές λειτουργίες παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις. Η ακουστική, οπτικοακουστική αντίληψη του παιδιού και οι πολυαισθητηριακές αντιληπτικές του λειτουργίες απέχουν 4 εξάμηνα από το κανονικό, ενώ η οπτική αντίληψη 3.
- Στην περιοχή των μνημονικών λειτουργιών παρουσιάζονται αποκλίσεις της τάξεως των 4 εξαμήνων στην μακροπρόθεσμη μνήμη, των 3 εξαμήνων στη βραχυπρόθεσμη και στη λειτουργική μνήμη.
- Οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στην περιοχή του γραφικού χώρου, τοποθετούνται στα 4 εξάμηνα χαμηλότερα για τις ενότητες της γραφοκινητικότητας και στα 3 εξάμηνα για τον χωρο-χρονικό προσανατολισμό.
- Σημαντικές αποκλίσεις σημειώνονται στην περιοχή της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις αφορούν τη φωνολογική αντίληψη, το μορφολογικό μέρος-ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση που είναι της τάξεως των 5 εξαμήνων. Ακολουθεί η γραφή και το σημασιολογικό μέρος, τα οποία βρίσκονται στα 4 εξάμηνα.

- Και στις μαθηματικές δεξιότητες οι αποκλίσεις αγγίζουν τα 4 εξάμηνα τόσο στην ενότητα των αριθμών και των συμβόλων , όσο και στην ενότητα της γλώσσας και των μαθηματικών.
- Οι αποκλίσεις στη συμπεριφορά του παιδιού είναι σημαντικές. Η αναγνωστική αυτοεικόνα του παιδιού τοποθετείται 5 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο φοίτησης. Η ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού βρίσκεται 4 εξάμηνα χαμηλότερα και στα 3 εξάμηνα τοποθετείται η συναισθηματική υποστήριξη.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, είναι ανάγκη να οριστούν οι διδακτικές προτεραιότητες, που θα εστιάσουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και στους τομείς που το δυσκολεύουν περισσότερο σε καθεμία από τις παραπάνω περιοχές ξεχωριστά. Οι διδακτικές προτεραιότητες που προκύπτουν είναι οι εξής:

- Στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας , η διδακτική προτεραιότητα εστιάζει στον προφορικό λόγο, από την ενότητα της έκφρασης με σαφήνεια, καθώς σε αυτή ο μαθητής παρουσιάζει μεγαλύτερη απόκλιση, της τάξεως των 4 εξαμήνων κάτω από την γραμμή της βάσης.
- Στην περιοχή του ΠΑΠΕΑ , η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην γραφή και την ανάγνωση , όπου ο μαθητής αποκλίνει 4 εξάμηνα από το εξάμηνο φοίτησής του. Συνεπώς η διδακτική προτεραιότητα εστιάζει κυρίως στην γραφή και ανάγνωση.
- Στην περιοχή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών ,ως διδακτική προτεραιότητα ,προκύπτει από τις δεξιότητες της γλώσσας η γραφή και ανάγνωση, στις οποίες ο μαθητής βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω από την γραμμή της βάσης.
- Στην περιοχή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών , οι μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώθηκαν στην περιοχή της αναγνωστικής λειτουργίας. Συγκεκριμένα η

φωνολογική αντίληψη στην οποία ο μαθητής αποκλίνει 5 εξάμηνα από την γραμμή της βάσης ορίστηκε ως διδακτική προτεραιότητα.

3.1.2.2. ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Α)Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές

Σχολιασμός Αποκλίσεων:

- Στις περιοχές του προφορικού λόγου παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις. Στην ακρόαση ο μαθητής βρίσκεται κατά μέσο όρο 2 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης, στην συμμετοχή στο διάλογο 3 εξάμηνα και στην έκφραση με σαφήνεια ανέβηκε στα 3 εξάμηνα πλέον.
- Σχετικά με την ψυχοκινητικότητα το παιδί δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις και υπάρχει σταθερότητα στα επίπεδα φοίτησης.
- Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις στην ακουστική μνήμη όπου ο μαθητής βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Το επίπεδο του μαθητή στη συγκέντρωση προσοχής τοποθετείται πλέον 2 εξάμηνα χαμηλότερα. Λιγότερο σημαντικές είναι οι αποκλίσεις στην οπτική μνήμη , λογικομαθηματική σκέψη και στους συλλογισμούς. (2 εξάμηνα κάτω).
- Οι αποκλίσεις που σημειώθηκαν στη συναισθηματική οργάνωση αφορούν το ενδιαφέρον για το μάθημα και το αυτοσυναίσθημα , όπου ο μαθητής βρίσκεται 2 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης,

Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας , παρουσιάζονται αποκλίσεις της τάξεως των 3 εξαμήνων στον προφορικό λόγο και στις νοητικές ικανότητες και των 2 εξαμήνων στη συναισθηματική οργάνωση.
- Στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παρουσιάζεται βελτίωση σε σχέση με τις αρχικές παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, στην

ανάγνωση , γραφή και κατανόηση ο μαθητής ανέβηκε στα 3 εξάμηνα κάτω από την γραμμή της βάσης.

- Στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων ο μαθητής απέχει σταθερά 2 εξάμηνα στην αυτονομία στο περιβάλλον, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην προσαρμογή στο περιβάλλον.
- Στην περιοχή των δημιουργικών δραστηριοτήτων ο μαθητής απέχει σταθερά 2 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης στις αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο.
- Σχετικά με την προεπαγγελματική ετοιμότητα, οι προεπαγγελματικές δεξιότητες του παιδιού βρίσκονται 3 εξάμηνα κάτω και ο επαγγελματικός του προσανατολισμός βρίσκεται 2 εξάμηνα πιο χαμηλά από τη γραμμή της βάσης.

Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στην περιοχή των δεξιοτήτων της γλώσσας σημειώθηκε σημαντική πρόοδος. Στην γραφή, στην ανάγνωση, στην κατανόηση ο μαθητής απέχει 3 εξάμηνα πλέον χαμηλότερα από το εξάμηνο φοίτησης, ενώ στην παραγωγή παραμένει στα 4.
- Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας παρουσιάζεται βελτίωση στον προφορικό λόγο του παιδιού, που απέχει 3 εξάμηνα από τη γραμμή της βάσης, ενώ οι νοητικές ικανότητες παραμένουν 3 εξάμηνα πιο χαμηλά, όπως και η ψυχοκινητικότητα και η συναισθηματική οργάνωση, οι οποίες παραμένουν 2 εξάμηνα κάτω.
- Σχετικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών , ο μαθητής αποκλίνει κατά 3 εξάμηνα στην επίλυση προβλημάτων, 3 εξάμηνα στις πράξεις και 2 στους αριθμούς.
- Όσον αφορά στις δεξιότητες συμπεριφοράς, η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται 2 εξάμηνα χαμηλότερα και η θετική 2.

Δ) Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στις αντιληπτικές λειτουργίες επικρατεί σταθερότητα στις αποκλίσεις. Η ακουστική, οπτικοακουστική αντίληψη του παιδιού και οι πολυαισθητηριακές αντιληπτικές του λειτουργίες απέχουν 4 εξάμηνα από το κανονικό, ενώ η οπτική αντίληψη 3.
- Στην περιοχή των μνημονικών λειτουργιών παραμένουν ίδιες οι αποκλίσεις των 4 εξαμήνων στην μακροπρόθεσμη μνήμη , των 3 εξαμήνων στη βραχυπρόθεσμη και στη λειτουργική μνήμη.
- Οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στην περιοχή του γραφικού χώρου ,παραμένουν στα 4 εξάμηνα χαμηλότερα για τις ενότητες της γραφοκινητικότητας και στα 3 εξάμηνα για τον χωρο-χρονικό προσανατολισμό.
- Σημαντική βελτίωση σημειώνεται στην περιοχή της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις που αφορούν τη φωνολογική αντίληψη, το μορφολογικό μέρος-ορθογραφία σημείωσαν άνοδο και κυμαίνονται πλέον στα 4 εξάμηνα χαμηλότερα. η γραφή και το σημασιολογικό μέρος , βρίσκονται στα 4 εξάμηνα ενώ η γραπτή έκφραση στα 5 εξάμηνα.
- Και στις μαθηματικές δεξιότητες οι αποκλίσεις αγγίζουν τα 4 εξάμηνα τόσο στην ενότητα των αριθμών και των συμβόλων , όσο και στην ενότητα της γλώσσας και των μαθηματικών.
- Οι αποκλίσεις στη συμπεριφορά του παιδιού είναι σημαντικές. Η αναγνωστική αυτοεικόνα του παιδιού τοποθετείται πλέον στα 4 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο φοίτησης. Η ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού βρίσκεται 4 εξάμηνα χαμηλότερα και στα 3 εξάμηνα τοποθετείται η συναισθηματική υποστήριξη.

3.1.2.3 ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Α)Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές

Σχολιασμός Αποκλίσεων:

- Στις περιοχές του προφορικού λόγου παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις. Στην ακρόαση και στην συμμετοχή στο διάλογο ο μαθητής βρίσκεται κατά μέσο όρο 2 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης, και στην έκφραση με σαφήνεια 3εξάμηνα κάτω.
- Σχετικά με την ψυχοκινητικότητα το παιδί δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις.
- Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις στην ακουστική μνήμη όπου ο μαθητής βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Λιγότερο σημαντικές είναι οι αποκλίσεις στην συγκέντρωση προσοχής, στην οπτική μνήμη, στη λογικομαθηματική σκέψη και στους συλλογισμούς. (2 εξάμηνα κάτω).
- Οι αποκλίσεις που σημειώθηκαν στη συναισθηματική οργάνωση αφορούν το ενδιαφέρον για το μάθημα, όπου ο μαθητής βρίσκεται 2 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης, καθώς και το αυτοσυναίσθημα, όπου βρίσκεται 2 εξάμηνα κάτω.

B) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας , παρουσιάζονται αποκλίσεις της τάξεως των 3 εξαμήνων στον προφορικό λόγο, των 2 εξαμήνων στις νοητικές ικανότητες και των 2 εξαμήνων στη συναισθηματική οργάνωση.
- Στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παρουσιάζονται σημαντικές βελτιώσεις. Συγκεκριμένα, στην ανάγνωση , γραφή, κατανόηση και μαθηματικά ο μαθητής βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από την γραμμή της βάσης.
- Στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων ο μαθητής απέχει 1 εξάμηνο στην αυτονομία στο περιβάλλον, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην προσαρμογή στο περιβάλλον.

- Στην περιοχή των δημιουργικών δραστηριοτήτων ο μαθητής απέχει 2 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης στις αισθητικές τέχνες και στον ελεύθερο χρόνο.
- Σχετικά με την προεπαγγελματική ετοιμότητα, οι προεπαγγελματικές δεξιότητες του παιδιού βρίσκονται 3 εξάμηνα κάτω και ο επαγγελματικός του προσανατολισμός βρίσκεται 2 εξάμηνα πιο χαμηλά από τη γραμμή της βάσης.

Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στην περιοχή των δεξιοτήτων της γλώσσας παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις. Στην γραφή, στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στην παραγωγή ο μαθητής απέχει 3 εξάμηνα χαμηλότερα από το εξάμηνο φοίτησης.
- Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις στον προφορικό λόγο του παιδιού, που απέχει 3 εξάμηνα από τη γραμμή της βάσης, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση οι οποίες βρίσκονται 2 εξάμηνα πιο χαμηλά, καθώς και στην ψυχοκινητικότητα που εμφανίζεται 1 εξάμηνο κάτω.
- Σχετικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών, ο μαθητής αποκλίνει 3 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης στην επίλυση προβλημάτων και στις πράξεις και 2 εξάμηνα κάτω στους αριθμούς.
- Όσον αφορά στις δεξιότητες συμπεριφοράς, τόσο η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού όσο και η θετική βρίσκονται 1 εξάμηνο χαμηλότερα.

Δ) Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σχολιασμός Αποκλίσεων :

- Στις αντιληπτικές λειτουργίες παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις. Η οπτικοακουστική αντίληψη του παιδιού και οι πολυαισθητηριακές αντιληπτικές του λειτουργίες απέχουν 4 εξάμηνα από το κανονικό, ενώ η οπτική αντίληψη και η ακουστική αντίληψη 3 εξάμηνα.

- Στην περιοχή των μνημονικών λειτουργιών παρουσιάζονται αποκλίσεις της τάξεως των 3 εξαμήνων στην μακροπρόθεσμη μνήμη , των 2 εξαμήνων στη βραχυπρόθεσμη και στη λειτουργική μνήμη.
- Οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στην περιοχή του γραφικού χώρου ,τοποθετούνται στα 2 εξάμηνα χαμηλότερα για τις ενότητες της γραφοκινητικότητας και του χωρο-χρονικού προσανατολισμού.
- Σημαντικές αποκλίσεις σημειώνονται στην περιοχή της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις αφορούν τη φωνολογική αντίληψη, το μορφολογικό μέρος-ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση που είναι της τάξεως των 4 εξαμήνων. Ακολουθεί η γραφή και το σημασιολογικό μέρος , τα οποία βρίσκονται στα 3 εξάμηνα.
- Και στις μαθηματικές δεξιότητες οι αποκλίσεις αγγίζουν τα 3 εξάμηνα τόσο στην ενότητα των αριθμών και των συμβόλων , όσο και στην ενότητα της γλώσσας και των μαθηματικών.
- Οι αποκλίσεις στη συμπεριφορά του παιδιού είναι σημαντικές. Η αναγνωστική αυτοεικόνα και η ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού του παιδιού τοποθετούνται 4 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο φοίτησης και στα 2 εξάμηνα τοποθετείται η συναισθηματική υποστήριξη.

3.2.1. Μεθοδολογία Παρέμβασης– θεωρητική τεκμηρίωση

Η Μεθοδολογία της παρέμβασης αναφέρεται στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή Στοχευμένων, Ατομικών ,Δομημένων, Ενταξιακών, Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η παρέμβαση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πραγματοποιείται στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών με σκοπό την πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια, το δικαίωμα στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η παρέμβαση αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες, σε όλα τα

στάδια της ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη με προγράμματα ειδικής αγωγής που πραγματοποιούνται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στα Ειδικά σχολεία, και στα τμήματα ένταξης (Δροσινού, 2014).

Η κατάρτιση ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος παρέμβασης πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης με την συμμετοχή και άλλων ειδικών όπως λογοπεδικου, φυσικοθεραπευτή κτλ. Σε ένα διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης απαιτείται ο καθορισμός ενός σαφούς διδακτικού στόχου, η επιλογή των μέσων και των υλικών διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής ικανότητας, των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, καθώς και συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο ειδικός παιδαγωγός για να διδάξει στους μαθητές του τις γνώσεις και δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο διδακτικό στόχο. Τα βασικά στοιχεία του διδακτικού προγράμματος είναι ο καθορισμός του σκοπού, της διαδικασίας και των βημάτων, των μεθόδων που θα ακολουθήσει ο ειδικός παιδαγωγός και τέλος η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Για να είναι αποτελεσματικό το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης, ο παιδαγωγός πρέπει να ξέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τους σκοπούς που θα εξυπηρετηθούν με το πρόγραμμα, την ηλικία, τα αναπτυξιακά και γνωστικά χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις αδυναμίες των παιδιών για τα οποία το σχεδιάζει, τις τεχνικές σχεδιασμού διδακτικών προγραμμάτων, τις ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, τα μέσα και τα υλικά που απαιτούνται, τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες αξιολογείται η πρόοδος των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ένα διδακτικό πρόγραμμα απαιτεί την εμπειρική παιδαγωγική εκτίμηση των αποκλίσεων από τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του παιδιού, την προσαρμογή του προγράμματος για ατομική διδασκαλία, τη διδακτική αλληλεπίδραση και καταγραφή, τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, τις υποεπιδοσεις στην συμπεριφορά, την παιδαγωγική και συμβουλευτική εργασία, τα κριτήρια επιτυχίας, τον ορισμό των αμοιβών, το χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας, τον χρόνο έναρξης, το χρόνο λήξης και τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων με συγκεκριμένο στόχο, τα βήματα διδασκαλίας, τη δημιουργία παιδαγωγικών υλικών διδασκαλίας, τη συνεργασία με τους γονείς και με άλλους ειδικούς και την καταγραφή της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων (Δροσινού, 2014). Η εκτέλεση των διδακτικών προγραμμάτων

παρέμβασης προϋποθέτει καλή οργάνωση. Κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός στόχου πρέπει να γίνεται αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη, προκειμένου να ελέγχεται το αποτέλεσμα της διδακτικής εργασίας και να γίνεται ανατροφοδότηση (Χρηστάκης, 2013).

3.2.2. Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)²

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης και το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης συλλέχτηκαν δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση.

3.2.2.1 Αυτοπαρατήρηση : Η αυτοπαρατήρηση αναφέρεται στις ενέργειες του ίδιου του εκπαιδευτικού και στον αντίκτυπο που έχουν στον μαθητή (Δροσινού, 2014). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής ήταν πολύ συνεργάσιμος μαζί μου και φιλικός. Είχαμε άψογη συνεννόηση και σχέση καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ακόμη, η επιλογή των δραστηριοτήτων που πραγματοποίησα, έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες του μαθητή στο πλαίσιο του διδακτικού στόχου που έθεσα. Επιπλέον, μετά από κάθε παρέμβαση έκανα αναστοχασμο για να διαπιστώσω κατά πόσο ήμουν αποτελεσματική και τι θα μπορούσα να αλλάξω.

3.2.2.2 Ετεροπαρατήρηση: Η ετεροπαρατήρηση είναι η παρατήρηση των άλλων οι οποίοι περιβάλλουν το μαθητή και οι μεταξύ τους σχέσεις (Δροσινού, 2014). Κατά την παρατήρησή μου τόσο στην γενική τάξη, όσο και στο τμήμα ένταξης παρατήρησα ότι οι δασκάλες εφαρμόζαν δραστηριότητες σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, χωρίς όμως συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά.

3.2.2.3 χωροταξική ενσωμάτωση: Ο χώρος της τάξης επηρεάζει τον ψυχισμό ,την πορεία ανάπτυξης και τη συμπεριφορά του παιδιού. Η διάταξη των θρανίων και των υπόλοιπων επίπλων μέσα στην τάξη επιδρά σημαντικά στην επικοινωνία και την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Κάθε αλλαγή στο χώρο της αίθουσας επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και αυτή των μαθητών με τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003). Στην περίπτωση του μαθητή που παρατηρούσα, όπως φαίνεται και από το χωροταξικό σκαρίφημα, η δασκάλα της τάξης άλλαζε συχνά τις θέσεις των μαθητών στα θρανία.

² Βλέπε: Παράρτημα σελ. 77

3.3.2. Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (3^η, 4^η, 5^η Φάση)³

Στα πλαίσια αυτής της μελέτης δημιούργησα ένα στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα το οποίο να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή γ δημοτικού με προβλήματα λόγου και ομιλίας και να αποβλέπει στην εξάσκηση του στην ανάγνωση και γραφή λέξεων με τα σύμφωνα, δίψηφα σύμφωνα και διπλά σύμφωνα που τον δυσκολεύουν.

Μιλώντας για ατομικό πρόγραμμα δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιαιτερότητες του παιδιού και προσαρμόζουμε την διδασκαλία στις δυνατότητες, δυσκολίες, ανάγκες και στα βιώματα του παιδιού. Σημαντικό συστατικό στο ατομικό πρόγραμμα ΕΑΕ αποτελεί η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του ατόμου. Σχετικά με το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα, αυτό αναφέρεται στην διαδοχή οδηγιών, ώστε να αποκτάται μια δεξιότητα και να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων. Το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα προϋποθέτει την συστηματική προετοιμασία του υπό ένταξη μαθητή, των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Δροσινού, 2014).

3.3.2.1. Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ

Το ημερήσιο πρόγραμμα σχετίζεται με συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Ακολουθεί ορισμένα βήματα ως μέρος της τεμαχιοποίησης του διδακτικού στόχου και την προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ. Το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα συνδέεται με την αμοιβή σε κάθε δραστηριότητα και αξιολογείται με βάση το έντυπο συνεργασίας με το γονέα, το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και το έντυπο καθημερινής καταγραφής. Είναι σημαντικό ο ειδικός παιδαγωγός να υπογραμμίζει την ανάγκη του αγαπημένου αντικειμένου που χαρακτηρίζει το μαθητή, το οποίο δρα ως συναισθηματικός μεσολαβητής για να αναπτυχθεί αλληλεπιδραστική διδακτική σχέση παιδαγωγού- μαθητή. Ακόμη, ιδιαίτερη βαρύτητα στην υλοποίηση του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος έχει η αυτοαξιολόγηση. Όσον αφορά το μαθητή που μελετώ, οι διδακτικοί στόχοι επικεντρώθηκαν στη βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή, γιατί μέσα από τις παρατηρήσεις μου και τη συνεργασία μου με το μαθητή διαπίστωσα ότι στους τομείς

³ Βλέπε: Παράρτημα σελ. 75

αυτούς δυσκολεύεται αρκετά και χρειάζεται άμεση παρέμβαση μέσω εξειδικευμένων ασκήσεων. Με βάση τους στόχους αυτούς δομήθηκε και υλοποιήθηκε το διδακτικό πρόγραμμα για αυτό τον μαθητή.

3.3.2.2. Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)

Το βασικό στοιχείο του διδακτικού μοντέλου με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου είναι η διαδικασία της ανάλυσης ενός στόχου σε μικρότερα βήματα (Χρηστάκης, 2013).

Ο στόχος που έθεσα για το συγκεκριμένο μαθητή είναι μακροπρόθεσμος και αναλύεται σε μικρότερους πιο εξειδικευμένους ημερήσιους στόχους.

- Να είναι ικανός ο μαθητής να γράφει και να διαβάζει σωστά λέξεις με τα σύμφωνα, τα δίψηφα σύμφωνα και τα διπλά σύμφωνα που τον δυσκολεύουν.

α) Να συμπληρώνει σωστά τα κενά με τα κατάλληλα σύμφωνα, δίψηφα σύμφωνα και διπλά σύμφωνα.

β) Να γράφει σωστά όλους τους τύπους λέξεων σταδιακά (απλές σε σύνθετες).

γ) Να γράφει προτάσεις με λέξεις.

δ) Να διαβάζει με ευκολία λέξεις (απλές σε σύνθετες).

ε) Να διαβάζει με ευκολία κείμενο 6 σειρών.

3.3.2.3. Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα

Ο διδακτικός στόχος πρέπει να είναι λειτουργικός και ρεαλιστικός και να εξυπηρετεί τις ειδικές ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του (Χρηστάκης, 2013).

Για την επίτευξη του στόχου πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της νοητικής ικανότητας, στις μαθησιακές δυσκολίες, στις δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, αλλά και να συνδέονται με την πραγματικότητα και τη ζωή (Χρηστάκης, 2013). Τα παιδαγωγικά υλικά και τα διδακτικά μέσα προσδιορίζονται με βάση την επιλογή των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, της προεπαγγελματικής ετοιμότητας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να επιλέξει κάποια υλικά εξατομικεύοντας ωστόσο, ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή που θα υποστηρίξει. Ακόμα,

προτείνονται παιδαγωγικά υλικά, διδακτικά μέσα και παιδαγωγικές κατασκευές που μπορεί να δημιουργήσει ο ίδιος για να πετύχει η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση π.χ. τα παπουτσόκουτα (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. , 2009). Τα παπουτσόκουτα εξυπηρετούν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ. Αποτελούν μια καινοτόμα εξατομικευμένη διδακτική προσθήκη που διευκολύνει την χρήση των αντικειμένων, των υλικών και των καρτών, στην υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δομεί τον ορισμένο χώρο του παπουτσόκουτου, σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή του, προωθώντας παράλληλα την αυτονομία του στη μάθηση (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. ,2009).

Στην διδακτική παρέμβαση στο μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήσα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Εφάρμοσα δραστηριότητες χρησιμοποιώντας παπουτσοκουτα, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, διάφορες καρτέλες και εικόνες. Κατασκεύασα πάζλ, επιτραπέζιο παιχνίδι, σταυρόλεξο, κ.α. προκειμένου να κεντρίσω την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή.

3.3.2.4. Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων η αμοιβή του μαθητή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του στις δραστηριότητες, τις οποίες εκτελεί. Επιπλέον, μετά τη διδασκαλία μιας στοχευμένης δραστηριότητας, ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει αν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που έχουν διδαχτεί. Τα ενδεικτικά κριτήρια μπορεί να είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στο διδακτικό στόχο, η ολοκλήρωσή του, το επίπεδο αυτονόμησης και η περιγραφή του με μικρή ή μεγάλη βοήθεια (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. ,2009).

Πιο συγκεκριμένα, όταν η συμπεριφορά του μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας και η ανταπόκρισή του στις δραστηριότητες ήταν θετική ανταμειβόταν είτε με λεκτικό έπαινο («μπράβο»), είτε με δραστηριότητες της αρεσκείας του (π.χ. ηλεκτρονικό υπολογιστή). Ακόμη, κάθε φορά που ο μαθητής προχωρούσε ένα βήμα παραπάνω από αυτό που συνήθιζε ή προσπαθούσε πολύ να λύσει σωστά μια άσκηση, τον επαινούσα και τον επιβράβευα με αυτοκόλλητα με αυτοκινητάκια, δίνοντάς του κάποιο προνόμιο, ή επιτρέποντάς του να διαλέξει ο ίδιος τις δραστηριότητες που θέλει να ασχοληθεί..

3.3.2.5. Έντυπο συνεργασίας με τους γονείς⁴

Η ενεργοποίηση και συμμετοχή του γονέα στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής κρίνεται αναγκαία. Ο γονέας αξιοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει ουσιαστικά και ενεργά στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού του. Σε κάθε συνάντηση του γονέα με τον εκπαιδευτικό καταγράφονται το αίτημα, οι προσδοκίες και η εμπλοκή του γονέα. Τα θέματα συζήτησης, εστιάζουν στις συγκεκριμένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνονται εναλλακτικές δραστηριότητες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται στο συγκεκριμένο μαθητή (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. ,2009).

Σχολιασμός 4^{ης} φάσης(υλοποίηση ενός διδακτικού προγράμματος) και 5^{ης} φάσης (αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του) ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Στην 4^η φάση που αφορά στην υλοποίηση διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη των γλωσσικών δυσκολιών του μαθητή επέλεξα ένα από τα 5 βήματα στα οποία αναλύεται ο διδακτικός στόχος , ο οποίος σχετίζεται με την εξάσκηση του μαθητή στην ανάγνωση και γραφή λέξεων με «β» και «δ». Το 1^ο βήμα στοχεύει στη σωστή συμπλήρωση 5 λέξεων με «β» και «δ» και πιο συγκεκριμένα των λέξεων: «χελιδόνι», «ρόδα», «πηγάδι», «κουβάς» και «βόδι». Για την επίτευξη του βήματος αυτού ,εφάρμοσα μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα, για να κεντρίσω το ενδιαφέρον του μαθητή και να του προσφέρω το κίνητρο να ασχοληθεί με αυτή ευχάριστα. Τα υλικά που χρησιμοποίησα για την κατασκευή της δραστηριότητας ήταν : ένα χαρτόνι, κόλλα, μαρκαδόροι, ψαλίδι, εικόνες και χάρακας. Χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο πράσινο χαρτόνι, σχεδίασα δρομάκια με κουτάκια σχηματίζοντας ένα μεγάλο «δ» και «β» και στο πλάι κόλλησα διάφορες εικόνες με λέξεις που περιέχουν «β» ή «δ». Ακόμη, έγραψα σε κάθε κουτάκι μια ενέργεια που έπρεπε να εκτελέσει ο μαθητής, ώστε να φτάσει στο τέλος του παιχνιδιού. Επιπλέον, έφτιαξα 3 χάρτινα ζάρια από τον αριθμό 1 έως το 18 συνολικά, για να ξέρει ο μαθητής σε ποιο κουτάκι θα μεταβαίνει κάθε φορά. Κάθε φορά που ο μαθητής προχωρούσε στο επόμενο κουτάκι, τον επαινούσα λεκτικά και τον ενθάρρυνα. Αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας ήταν ο μαθητής να την ολοκληρώσει φτάνοντας στο τέρμα του παιχνιδιού και να είναι χαρούμενος για το κατόρθωμά του. Θεωρώ ότι η επιλογή αυτού του επιτραπέζιου παιχνιδιού ήταν εύστοχη και απέφερε

⁴ Βλέπε: Παράρτημα σελ. 82

τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό μου δίνει το έναυσμα να επικεντρωθώ στο μέλλον σε τέτοιου είδους δραστηριότητες που τον βοηθούν και τον ευχαριστούν.

Στην 5^η φάση συμπληρώθηκε το έντυπο καθημερινής καταγραφής με τις 5 διδακτικές παρεμβάσεις που έγιναν στο μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας, με στόχο τη εξάσκηση του στη σωστή ανάγνωση και γραφή λέξεων με «δ» και «β». Ο διδακτικός αυτός στόχος αναλύθηκε σε 5 βήματα, τα οποία περιλαμβάνουν πιο εξειδικευμένους στόχους και δραστηριότητες. Ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων, η επάρκεια και ο χρόνος ολοκλήρωσής τους. Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στον προαπαιτούμενο χρόνο, ήταν επαρκείς και απέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Μόνο η δραστηριότητα στο 4^ο βήμα δεν ήταν αποτελεσματική, καθώς ο μαθητής δυσανασχέτησε με την σωστή τοποθέτηση των συλλαβών «βου», «κά», «φας» προκειμένου να σχηματιστεί η λέξη «κάβουρας». Δεν είχε καταλάβει για ποια λέξη πρόκειται και προσπαθούσε να τοποθετήσει όλους τους πιθανούς συνδυασμούς. Χρειάστηκε την βοήθεια μου, γιατί απογοητεύτηκε και ήταν έτοιμος να εγκαταλείψει την προσπάθεια. Γι αυτό και σε αυτή την άσκηση όπως και στο 5^ο βήμα στον σχηματισμό προτάσεων με λέξεις με «β» ή «δ» χρειάστηκε την βοήθεια μου. Συνεπώς, η αυτονομία του μαθητή ήταν μέτρια καθώς στις 3 από τις 5 παρεμβάσεις δεν χρειάστηκε βοήθεια. Σχετικά με τα συναισθήματα του μαθητή κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, σχεδόν όλες τις φορές ήταν θετικά, εκτός από την παραπάνω δραστηριότητα που τον είχε ταλαιπωρήσει. Στο μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας ο Α. τα πήγε πολύ καλά κάτι που σημαίνει ότι το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα της 9^{ης} Φεβρουαρίου, που σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα του Α. ήταν αποτελεσματικό στο σύνολό του.

3.1.Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

3.1.1. Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες

Το πείραμα είναι μια ποσοτική μέθοδος έρευνας που αποσκοπεί να αποδείξει μια σχέση αιτίου –αιτιατού ανάμεσα σε 2 μεταβλητές. Είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να υποβάλλει σε έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτιου- αιτιατού, γι ' αυτό αποτελεί κατά πολλούς την πιο έγκυρη μέθοδο επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων. Τα πειράματα ελέγχουν όσο το δυνατόν περισσότερες μεταβλητές και

αλλάζουν μια μεταβλητή με σκοπό την εξέταση της επίδρασης της σε μια άλλη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η κοινωνική ιστορία είναι ένα απλό κείμενο που εξατομικεύεται ανάλογα με τις δυσκολίες και τις ανάγκες του μαθητή για τον οποίο δημιουργείται. Μια κοινωνική ιστορία περιγράφει συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και κοινωνικές δεξιότητες που εστιάζουν στο μαθητή, περιέχοντας ταυτόχρονα ασκήσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ίδιου μαθητή (Δροσινού, 2014).

3.1.2. Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών

Στην πειραματική παρέμβαση δόθηκαν πέντε διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες με στόχο τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή. Τα κείμενα αυτά αφορούσαν ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς, αλλά και μάθησης του μαθητή. Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών σχετίζονταν με τη συνέπεια του μαθητή στα μαθήματα, την ειλικρίνεια, τη συγγνώμη, την προσοχή του στο μάθημα και την εκτέλεση μιας άσκησης. Στις ιστορίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν λέξεις όλων των τύπων και οπτικοποιημένοι διευκολυντές. Το αποτέλεσμα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, είναι ο μαθητής να σημειώσει σημαντική επιτυχία.

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Σωστές απαντήσεις
1	Συνέπεια στα μαθήματα	20/04/15	5/60	Όλοι οι τύποι	6	4/5
2	Μαθαίνω να είμαι ειλικρινής	22/04/15	7/61	Όλοι οι τύποι	5	5/7
3	Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητάω συγγνώμη	23/04/15	7/60	Όλοι οι τύποι	4	5/7
4	Ησυχία και προσοχή στο μάθημα	27/04/15	8/ 65	Όλοι οι τύποι	11	7/8
5	Πώς εκτελώ μια άσκηση	29/04/15	7/78	Όλοι οι τύποι	5	5/7

4. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος διέπεται από ορισμένους περιορισμούς όπως η επιλογή του συγκεκριμένου μέρους της έρευνας και οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από την επιλογή του. Η έγκριση και η αποδοχή διεξαγωγής μιας έρευνας σε ένα συγκεκριμένο χώρο δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς απαιτείται ο ανάλογος σεβασμός από μέρους των ερευνητών και η επίδειξη ευαισθησίας στα άτομα που τον απαρτίζουν (Esterberg, 2002). Επιπλέον, υπάρχουν και ηθικά διλήματα που πρέπει να επιλυθούν προκειμένου να μην διαταραχτεί η ζωή και η λειτουργικότητα των συμμετεχόντων. Αρχικά, πρέπει να υπάρχει ενημέρωση των συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή της έρευνας και η έγγραφη συγκατάθεση τους. Επίσης, να τους δίνεται η δυνατότητα απομάκρυνσης από την ερευνητική διαδικασία σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο, χωρίς ασφαλώς να υπάρχει καμία επίπτωση και τέλος είναι σημαντική η ενημέρωση των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να επωφεληθούν από τη συγκεκριμένη γνώση και να ανταμειφθούν για τον χρόνο και την ενέργεια που επένδυσαν στην έρευνα (Sommer & Sommer, 2002).

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας εξασφάλισα τα απαραίτητα στοιχεία και τις συνθήκες, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και διακριτικότητας, ώστε να μην διαταραχθούν τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος από την παρουσία μου στο χώρο τους και κυρίως ο μαθητής που παρατηρούσα στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης. Ξεκίνησα την πρακτική στις 20 Νοεμβρίου 2014. Τις αρχικές παρατηρήσεις τις κατέγραψα στις 10 Δεκεμβρίου 2014, δηλαδή 3 εβδομάδες μετά την έναρξη της πρακτικής μου, τις ενδιάμεσες στις 10 Φεβρουαρίου, δηλαδή 4 εβδομάδες μετά από τις αρχικές και τις τελικές στις 2 Απριλίου, δηλ. 8 εβδομάδες μετά από τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις. Μετά από τις παρατηρήσεις που συγκέντρωσα, εφάρμοσα το πείραμα με πέντε κοινωνικές ιστορίες που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθητή.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων και ερευνητικές υποθέσεις

Τα αποτελέσματα προκύπτουν τόσο από την παρατηρήσεις όσο και από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες. Μέσα από τις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις διαπιστώθηκε η βελτίωση του μαθητή στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας, των γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, και ιδιαίτερα στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κυρίως στην γλώσσα και στην ανάγνωση όπου είχε τεθεί ο διδακτικός στόχος και είχε οικοδομηθεί το διδακτικό πρόγραμμα και οι διδακτικές παρεμβάσεις του μαθητή. Ακόμη, για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ή μη της εφαρμογής του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο μαθητή αυτό με προβλήματα λόγου και ομιλίας, εφαρμόστηκε ένα πείραμα με πέντε κοινωνικές ιστορίες που έδειξε ότι ο μαθητής είχε βελτιωθεί σημαντικά στη γραφή και ανάγνωση λέξεων με τα σύμφωνα, δίγηφα σύμφωνα και διπλά σύμφωνα που τον δυσκολεύουν.

- Η πρώτη ερευνητική υπόθεση που εξετάζει αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για την ανάπτυξη των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται σε μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας αποδείχτηκε πλήρως σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αλλά και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, από την 1^η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, την συστηματική εμπειρική παρατήρηση, την αλληλεπίδραση με το μαθητή, τον γονέα και τους δασκάλους και την άντληση στοιχείων για το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή, την 2^η φάση που αφορά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, την 3^η φάση όπου περιλαμβάνει το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος, τη 4^η φάση με το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα και την 5^η φάση με την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης ,καθίσταται

σαφές ότι όλα αυτά τα βήματα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στοχεύουν στην κατάλληλη διδακτική παρέμβαση με κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας. Οι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στα μέτρα του συγκεκριμένου μαθητή (Δροσινού, 2014). Ειδικότερα, επιλέχθηκαν τα κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά και μέσα για να διδάξω στο μαθητή συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο διδακτικό στόχο ο οποίος έχει καθοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια. Τα Κριτήρια για την επιλογή των μέσων και των υλικών διδασκαλίας είναι το επίπεδο της νοητικής ικανότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι δυνατότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, αλλά και η σύνδεση με την πραγματικότητα και τη ζωή (Χρηστάκης, 2013, Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009). Επέλεξα παιδαγωγικά υλικά, διδακτικά μέσα και παιδαγωγικές κατασκευές, μερικές από τις οποίες δημιούργησα η ίδια για να πετύχω την εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Μερικές από αυτές ήταν τα παπουτσόκουτα, το παζλ, το επιτραπέζιο παιχνίδι, και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Τις δραστηριότητες και τα μέσα που χρησιμοποίησα φρόντισα να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας, προκειμένου να βελτιωθεί στην ανάγνωση και τη γραφή. Η διαφοροποίηση και η προσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων στο μαθητή αυτό αποδείχθηκαν και μέσα από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες όπου ο μαθητής σημείωσε σημαντική επιτυχία σε ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής λέξεων μέσα σε κείμενα.

- Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που εξετάζει αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στο μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας επηρεάζουν το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του τμήματος ένταξης αποδείχθηκε μερικώς. Από τη θεωρητική ανασκόπηση έχει σημειωθεί ότι το ΠΑΠΕΑ, «υποστηρίζει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού.» Οι περιοχές που στοχεύει είναι η σχολική ετοιμότητα, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι δημιουργικές δεξιότητες και η

προεπαγγελματική ετοιμότητα (Χρηστάκης, 2013). Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι η τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία περιλαμβάνει τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των παιδιών, καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, την επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων, την εφαρμογή σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009). Η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προϋποθέτει εκτός όλων των παραπάνω τα αναγκαία προσόντα και τις εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών αλλά και πολύ χρόνο, ο οποίος είναι περιορισμένος (Δροσινού, 2014). Επομένως, από την μια πλευρά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να εφαρμοστεί στο τμήμα ένταξης επηρεάζοντας το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, επειδή υπάρχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα, από την άλλη όμως υπάρχουν οι αντικειμενικές δυσκολίες, όπως η έλλειψη χρόνου. Συγκεκριμένα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του μαθητή περιέχει πέντε ώρες την εβδομάδα στο τμήμα ένταξης όπου απ αυτές, τις τρεις ώρες η ειδική παιδαγωγός τις αφιερώνει στην γλώσσα και τις δύο στα μαθηματικά. Ακόμη, σύμφωνα με την θεωρητική ανασκόπηση, τα τμήματα ένταξης δημιουργήθηκαν, προκειμένου να διευκολυνθεί η ενσωμάτωση των ατόμων με δυσκολίες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και η συνεκπαίδευση τους με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους (Χρηστάκης, 2013). Ο στόχος αυτός όμως καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος, όπως διαπίστωνα από την πρακτική μου άσκηση, καθώς είναι δύσκολο να συμβαδίσει το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην γενική τάξη με αυτό της ειδικής αγωγής, καθώς ο χρόνος είναι περιορισμένος, οι απαιτήσεις και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο τμήμα ένταξης πολλαπλές και ο μαθητής που έχει μέσα στην τάξη ανά διδακτική ώρα δεν είναι μόνο ένας, με αποτέλεσμα να απαιτείται σε μια διδακτική ώρα η εφαρμογή δύο ή περισσότερων εξατομικευμένων προγραμμάτων ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που υπάρχουν μέσα στο τμήμα ένταξης.

- Η τρίτη ερευνητική υπόθεση που εξετάζει αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με την εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για τη βελτίωση της ανάγνωσης και της γραφής υποστηρίζουν αποτελεσματικά τον μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας στο τμήμα ένταξης αποδείχθηκε πλήρως. Σύμφωνα με την θεωρητική ανασκόπηση, υπάρχουν πάρα πολλές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη γλώσσα του μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Συγκεκριμένα, για την βελτίωση του μαθητή στην ανάγνωση και στη γραφή, υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες που αποτελούνται από εύχρηστα και απλά υλικά και μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός που ενισχύουν τη οπτική και ακουστική διάκριση των συμφώνων, την ευχερή ανάγνωση, τη διάκριση των φωνημάτων, την εξάσκηση στην γραφο-φωνημική αντιστοιχία στα σύμφωνα (Παντελιάδου, 2000, Δράκος, 2003). Ακόμη, υπάρχουν πολλά μέσα στη διάθεση του εκπαιδευτικού όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής που περιέχει πολλά προγράμματα για βελτίωση της ανάγνωσης και γραφής των μαθητών, η μουσικοθεραπεία, η δραματοποίηση ρόλων, το παιχνίδι (Χρηστάκης, 2011, Καλαντζής, 2011). Επιπλέον, στις διδακτικές μου παρεμβάσεις με το μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας έκανα ασκήσεις συμπλήρωσης κενών με λέξεις, συλλαβές, αντιστοίχισης, σχηματισμό προτάσεων, ασκήσεις γραφής λέξεων που αφορούν μια εικόνα, ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση κειμένου εφαρμόζοντας δραστηριότητες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, κατασκευάζοντας παπουτσόκουτα, πάζλ, επιτραπέζια παιχνίδια με κάρτες, χρησιμοποιώντας γράμματα της αλφαβήτου-μαγνητακια, τα οποία υποστήριξαν αποτελεσματικά το μαθητή με προβλήματα λόγου και ομιλίας, όπως σημειώθηκε στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση που έκανα. Επιπρόσθετα, τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών περιλαμβάνουν ασκήσεις με τα σύμφωνα, δίγηφα σύμφωνα και διπλά σύμφωνα που δυσκολεύουν το μαθητή, στα οποία σημείωσε σημαντική επιτυχία κάτι που αποδεικνύει ότι ειδική διδακτική διαφοροποίηση που εφάρμοσα στο τμήμα ένταξης, τον υποστηρίζουν αποτελεσματικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η επικοινωνία είναι ένα θεμελιώδες συστατικό της ανθρώπινης εμπειρίας .Όλοι έχουμε ανάγκη για επικοινωνία (Heward, 2009).Το κυριότερο μέσο με το οποίο ο άνθρωπος επικοινωνεί, μαθαίνει και αποκτά γνώσεις είναι η γλώσσα. Αυτό είναι εμφανές από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής του κάθε παιδιού οπότε διαπιστώνεται ότι η μάθηση της γλώσσας του δίνει μεγάλες δυνατότητες για κάθε είδους μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Επιπλέον, η κάθε είδους εκπαίδευση πραγματοποιείται κυρίως μέσω του συμβολικού συστήματος της γλώσσας (Πόρποδας, 2003). Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι χωρίς τη γλώσσα το άτομο δεν θα μπορούσε να μάθει και να εκπαιδευτεί.

Τα προβλήματα λόγου και ομιλίας αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο στα παιδιά σχολικής ηλικίας και επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής τους. Μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών και να επηρεάζουν δυσμενώς τη μάθηση, τη σχολική τους επίδοση και την κοινωνική τους συμπεριφορά (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2006, Δράκος 2003). Γι αυτό, είναι αναγκαία η έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση των δυσκολιών των παιδιών και η εφαρμογή του κατάλληλου εξατομικευμένου και στοχευμένου διδακτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τα κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, ώστε να βελτιωθούν ή και να εξαλειφθούν τα προβλήματα αυτά (Χρηστάκης, 2011).

Επιπλέον, το θέμα των διαταραχών λόγου και ομιλίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να σκιαγραφηθούν και άλλες ενδείξεις των ατόμων , και άλλοι τομείς όπου μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικοί και να ανακαλυφθούν νέες τεχνικές και στρατηγικές που μπορούν να συντελέσουν στην πληρέστερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η. , Καλύβα, Ευφρ. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA.: Author.
- Ashby, P. (2005). *Speech Sounds*. Abingdon: Routledge.
- Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία..* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δροσινού, Μ. (2014). Φάκελος Σημειώσεων. Πρακτική άσκηση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014). Φάκελος Σημειώσεων. *Δημιουργία Σχεδίου Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014). Φάκελος Σημειώσεων. *Δημιουργία Φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014). Φάκελος Σημειώσεων. *Δημιουργία Διαφοροποιημένου Ημερήσιου Προγράμματος, Τρισδιάστατου Διαφοροποιημένου Παιδαγωγικού Υλικού*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. New York: McGraw Hill.
- Gross, J. (2013). *Time to Talk: Implementing outstanding practice in speech, language and communication*. Abingdon: Routledge.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional Children, An Introduction to Special Education*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Hulit, L. M., & Howard, M. R. (2006). *Born to talk : An introduction to speech and language development* (4th ed.), Boston: Allyn & Bacon.

Justice, L. M. (2004). Creating language – rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37 (2), 36-44.

Κάκουρος, Ε. , Μανιαδάκη, Κ. (2006): *Τραυλισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζής, Κ. (2011). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Φωνή- Ομιλία – Ανάγνωση- Γραφή. Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου*. 8^η έκδοση. Αθήνα: Παπαζήση.

Kamhi, G. A. (2006). Treatment decisions for children with speech – sound disorders. *Language, speech and hearing services in schools*, 37, 271- 279.

Lanier, W. (2010). *Speech Disorder*. United States: Gale, Cengage Learning.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

McKinnon, D. H., McLeod, S., Reilly, S. (2007). The Prevalence of Stuttering, Voice and Speech- sound Disorders in Primary School Students in Australia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, pp. 5-15.

Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», ΦΕΚ Α 199/02.10.2008

Owens, R. E. (2008). *Language development: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Παντελιαδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαπέτρου, Σ. (2013). Η οικογένεια και η σχέση της με την εκπαίδευση :Η συστημική θεωρία –τρόπος προσέγγισης της σχολικής αποτυχίας. *Διδακτικές σημειώσεις* . Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Pennington, B. F. & Bishop, D. V. M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της. Γνωστική Προσέγγιση*. α΄ έκδοση. Πάτρα: του ιδίου.

Σακελλαροπούλου, Ευ. (2007). Μαθητές με τραυλισμό και η αντιμετώπισή τους από το σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 6.

Skau, L. , Cascella, P. W. (2006). Using assistive technology to foster speech and language skills at home and in preschool. *Teaching Exceptional Children* , 38 (6), 12-17.

Sommer A., Sommer, B. (2002). *A practical guide to behavioral research : Tools and techniques (5th ed.)*. Oxford : Oxford University Press.

Τσιναρέλης, Σ. Γ (2013). *Προσαρμοσμένη εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Αθήνα: Ιδίου.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009). *Μεθοδολογικές οδηγίες*. Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Εκδ. Δ΄ Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.

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

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

3^η Φάση : Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη των προβλημάτων λόγου και ομιλίας στη γλώσσα

Στοιχεία μαθητή			Διδακτικός στόχος:		
Όνομα: Α.			Να είναι ικανός ο μαθητής να διαβάζει και να γράφει σωστά λέξεις με «δ» και «β».		
Τάξη φοίτησης: Γ' Δημοτικού εξάμηνο: α'			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης		
Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο – τάξη)			Ημ. έναρξης:	Ημ. Λήξης:	Διάρκεια
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	09/02/2014	09/02/2015	45 λεπτά
α' εξάμηνο	α' εξάμηνο	β' εξάμηνο			
Α' Δημοτικού	Α' Δημοτικού	Α' Δημοτικού	Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):		
Ηλικία: 11 ετών			Τι πήγε καλά: Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο μαθητής ήταν πολύ προσεκτικός και τα πήγε πολύ καλά σε όλες σχεδόν τις ασκήσεις.		
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: Τμήμα ένταξης			Τι δεν πήγε καλά: Στην άσκηση που ζητούσε να βάλει στη σωστή σειρά τις συλλαβές για να σχηματίσει τη λέξη: «κάβουρας», δυσκολεύτηκε αρκετά.		
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: προβλήματα λόγου και ομιλίας. Άλλες δυσκολίες: μειωμένη συγκέντρωση προσοχής (ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ) ΚΕΛΔΥ			Τι να τροποποιήσω: Είμαι πολύ ικανοποιημένη από την ανταπόκριση του μαθητή και θεωρώ ότι κέντρισα την προσοχή του, με αυτό το παιχνίδι. Ωστόσο, ο μαθητής χρειάζεται περισσότερο εξάσκηση στα σύμφωνα αυτά. Στην άσκηση με τη σωστή σειρά των συλλαβών, για να σχηματιστεί πρόταση, ίσως έπρεπε να τον διευκολύνω δίνοντάς του την πρώτη συλλαβή και ζητώντας του τις άλλες δύο.		

Υλικά			ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες 1^ο Βήμα: Να συμπληρώνει σωστά λέξεις με «β» και «δ». 2^ο Βήμα: Να διαβάζει σωστά λέξεις με «β» και «δ». 3^ο Βήμα: Να γράφει σωστά λέξεις με «δ» και «β» που δείχνουν οι εικόνες. 4^ο Βήμα: Να τοποθετεί συλλαβές σε σωστή σειρά για να σχηματιστεί λέξη. 5^ο Βήμα: Να σχηματίζει προτάσεις με λέξεις με «β» ή «δ».
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	
Προφορικός	Ψαλίδι	Υπολογιστής	
ψυχοκινητικότητα	Χαρτιά Α4	Εικόνες	
Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες: ανάγνωση και γραφή	Τετράδιο Α4 όχι σπιράλ	Ραδιόφωνο	
Συναισθηματική οργάνωση	Μαγνητικός πίνακας	Χάρτινα ζάρια	
Τεύχος ιστορίας	Αυτοκόλλητα	Φωτογραφική μηχανή	
Τεύχος γλώσσας	Βέλτρον-παπου τσόκουτα	Εκτυπωτή	
Χαρτόνια	Μαρκαδόρους	Διαδίκτυο	

Κριτήρια επιτυχίας	Αμοιβή
Χρόνος: 5 παρεμβάσεις	Λεκτική: «Μπράβο!» «Πολύ σωστά!». Υλική: Αυτοκόλλητο με αυτοκίνητο. Άλλη: Θα του δοθεί η δυνατότητα να παίξει στον Η/Υ
Συχνότητα επιτυχίας: 4/5 φορές	
Ολοκλήρωση: 5/5 φορές	
Αυτονομία: Μέτρια	

Συμπεριφορά	Αξιολόγηση
Να επικεντρώνεται στην άσκηση χωρίς να απασπάται από άλλα ερεθίσματα	Έντυπο συνεργασίας με το γονέα Έντυπο καθημερινής καταγραφής Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Διδακτικός στόχος : Να γράφει και να διαβάζει σωστά λέξεις με τα σύμφωνα, δίψηφα σύμφωνα που τον δυσκολεύουν.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες	Στοχευμένες δραστηριότητες στην ανάγνωση και γραφή. Γλώσσα (ασκήσεις με «φ-θ», «φ-δ», κ.α)
-------------------------------	--	---

Ημερομηνία	Ο μαθητής (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Ο εκπαιδευτικός(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Η απάντηση του μαθητή (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)
1) 20/11/2014	«Θα κάνετε κι εσείς μαζί μας μάθημα;»	«Ναι ήρθα να μάθω κι εγώ τα ωραία πράγματα που κάνετε στο σχολείο. «Θα μου πεις πώς σε λένε;» «Τι ομάδα είσαι;»	«Ναι. Είμαι ο Α». «Ολυμπιακός.» «Εσείς;»	Η πρώτη γνωριμία μου με τον μαθητή. Ήταν πρόσχαρος και ανοικτός μαζί μου.
2)17/12/14	« Με βοηθάτε εδώ;»	«Έλα να σε βοηθήσω! Μπορείς να κοιτάξεις τα χαρτόνια που είναι στον τοίχο και βλέποντας πώς κλίνεται το «κλαδεύω», θα κάνεις κι εσύ το ίδιο με το ρήμα σου. Για δεξ εδώ».	«Ναι. Κατάλαβα».	Στο τμήμα ένταξης, η ειδική παιδαγωγός είχε βάλει στον μαθητή να κλίνει το ρήμα «μαζεύω» σε ενεστώτα, παρατατικό και αόριστο. Ο Α. μπερδευόταν στις καταλήξεις, στον χαρακτήρα αλλά και στο θέμα του ρήματος. Ζητώντας την βοήθεια μου , σηκώθηκα και του έδειξα τα χαρτόνια που είχε η δασκάλα του κρεμάσει στον τοίχο με το ρήμα «κλαδεύω» και του έδειχνα ποιες αλλαγές γίνονται σε κάθε

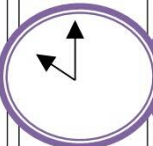


				χρόνο.
3)12/01/15	« Αυτά τα δυο τα μπερδεύω συνέχεια.»	«Μην σε παίρνει από κάτω. Τα περισσότερα παιδιά τα μπερδεύουν. Προσπάθησε και θα δεις ότι θα τα καταφέρεις!»	«Βα -λί-στα» «Βα -λί -τσα» «Βαλίτσα»	Στο Τμήμα Ένταξης, στη συμπλήρωση ενός κειμένου που του είχε βάλει η δασκάλα, με «στ» και «τς» δυσκολευόταν να επιλέξει το ένα από τα δύο και να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου. Ο Α. έχει επίγνωση των δυσκολιών του, αλλά ορισμένες φορές απογοητεύεται και σταματά την προσπάθεια. Προσπάθησα να τον βοηθήσω προφέροντας δυνατά και καθαρά το «τς» και το «στ» και επικεντρώνοντας την προσοχή του στο άκουσμα και στο γράψιμο του «τ» πρώτα και μετά του «ς» στο «τς» και το αντίστροφο στο «στ».
4) 19/02/2015	«Τι θα κάνουμε σήμερα;»	«Σήμερα θα καθίσουμε στον υπολογιστή και θα γνωρίσεις τον Φαγαλέξη που τρώει τις λέξεις!»	«ΟΟΟ ωραία! Μου αρέσει ο υπολογιστής!»	Στη δραστηριότητα αυτή τα πήγε πολύ καλά. Ασχολήθηκε με συμπλήρωση λέξεων με «β» και «φ». Του αρέσει πολύ να κάθεται στον υπολογιστή και ξέρει να πληκτρολογεί και να γράφει στην οθόνη. Ταυτόσηκε με τον «Φαγαλέξη» γιατί ξέρει ότι αντιμετωπίζει κι αυτός το ίδιο πρόβλημα.

5) 19/03/2015	«Εδώ θα βάλω ένα από αυτά ;»	«Ναι! Δες ποιο ταιριάζει καλύτερα.»	«καφές» «καθές»	Του έβαλα ασκήσεις ανάγνωσης συλλαβών , λέξεων και κειμένου, καθώς και συμπλήρωσης κενών με «φ» ή «θ». Έμεινα ευχαριστημένη από την προσπάθεια του Α. Έκανε μόνο 2 λάθη στη συμπλήρωση με «φ» ή «θ» στις λέξεις «καφές» και «Θάνος». Το κείμενο το διάβασε πολύ καλά. Πρώτα σιωπηλά και μετά φωναχτά.
6) 02/04/2015	«Σήμερα θέλω να κάνουμε στον υπολογιστή».	«Θέλεις να ακούσουμε ένα παραμύθι; Θα διαλέξεις εσύ αυτό που σου αρέσει».	«Ναι! Αυτό εδώ!»	Παρατήρησα ότι ο Α. απόλαυσε τη δραστηριότητα που έκανε. Κατά την αφήγηση του παραμυθιού «Ο Τζακ και η φασολιά» ήταν πολύ συγκεντρωμένος και το είχε κατανοήσει. Στις ερωτήσεις κατανόησης που του είχα βάλει μου απαντούσε πρώτα προφορικά, γιατί δυσκολευόταν να οργανώσει τον γραπτό του λόγο. Στο σημείο αυτό τον βοήθησα να ξεκινάει την απάντησή του μέσα από τις φράσεις κάθε ερώτησης. Τέλος, ζωγράφισε μια σκηνή που του άρεσε περισσότερο από το παραμύθι.

4^η φάση: Υλοποίηση διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη της ανάγνωσης και γραφής στα γλωσσικά μαθήματα (σαλονάκια).

Διδακτική παρέμβαση: 1^ο Βήμα	
Να συμπληρώνει σωστά 5 λέξεις με «δ» και «β».	
Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες στις	Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές

Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, στην ανάγνωση και της γραφή				δραστηριότητες: Συμπλήρωση λέξεων με «β» ή «δ»			
Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	Είναι	Δευτέρι	Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	είναι	Δε
							




Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 5 λεπτά
ζωγραφίστε το ρολόι 10:00	ζωγραφίστε το ρολόι 10:05	ζωγραφίστε το ρολόι 5λεπτά
		

Επιτραπέζιο παιχνίδι με γλωσσικές ασκήσεις
Συμπληρώνω τις λέξεις με «β» και «δ».

Χελι_όνι,
Ρό_α,
Πηγά_ι,
Κου_άς,
_ό_ι

Σημειώστε τις αισθητηριακές – γλωσσικές ασκήσεις:
Να συμπληρώσει 5 λέξεις, επιλέγοντας «β» ή «δ» ή και τα δύο.

Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων

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






Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

Τι πήγε καλά: Του άρεσε πολύ αυτή η δραστηριότητα. Είμαι πολύ ικανοποιημένη από την ανταπόκριση του μαθητή και θεωρώ ότι κέντρισα την προσοχή του, παίζοντας αυτό το παιχνίδι. Παρατήρησα ότι δεν βαρέθηκε ούτε κουράστηκε. Ακόμη, νομίζω ότι είναι μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που εκπλήρωσε το στόχο μου. Ωστόσο, υπάρχουν πάντα περιθώρια βελτίωσης.

Τι να διαφοροποιήσω: Να επικεντρωθώ σε δραστηριότητες που του αρέσουν, που νιώθει ευχάριστα κατά την πραγματοποίησή τους, δίνοντας του έτσι το κίνητρο να ασχοληθεί και να προσπαθεί να τις εκτελεί σωστά.

**5^η φάση: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας
του διδακτικού προγράμματος
Έντυπο καθημερινής καταγραφής
(βιβλιοτετράδιο)**

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να είναι ικανός ο μαθητής να γράφει και να διαβάζει σωστά λέξεις με «δ» και «β».				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες στον τομέα των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων		Στοχευμένες δραστηριότητες στην ανάγνωση και γραφή ○	
α/α, ημερομηνία 09/02/2015	Περιγραφή δραστηριότητας	Επάρκεια και Ολοκλήρωση εργασίας	Αυτονομία (με βοήθεια: μβ, χωρίς βοήθεια: χβ)	Έκφραση συναισθημάτων:

1^ο βήμα:	Να συμπληρώνει σωστά λέξεις με «β» και «δ»	10:00-10:05 = 5 λεπτά Επάρκεια εργασίας	χβ	
2ο βήμα:	Να διαβάζει σωστά λέξεις με «β» και «δ»	10:05-10:10 = 5 λεπτά Επάρκεια εργασίας	χβ	
3ο βήμα:	Να γράφει σωστά λέξεις με «δ» και «β» που δείχνουν οι εικόνες	10:10-10:20 = 10 λεπτά Επάρκεια εργασίας	χβ	
4ο βήμα:	Να τοποθετεί συλλαβές σε σωστή σειρά για να σχηματιστεί λέξη	10:20-10:35 = 15 λεπτά 2 επαναλήψεις, όχι επιθυμητά αποτελέσματα	μβ	
5ο βήμα:	Να σχηματίζει προτάσεις με λέξεις που περιέχουν «β» ή «δ».	10:35-10:45 = 10 λεπτά Επάρκεια εργασίας	μβ	

**Έντυπο συνεργασίας με το γονέα
(βιβλιοτετράδιο)**

α/α και ημερομηνία συνεργασίας με το γονέα	Τα λόγια του γονέα χωρίς αλλαγές και ερμηνείες	Αξιοποίηση της συνεργασίας -προτάσεις
1. 19/11/14	<p>«Ο Α. είναι ζιζάνιο στο σπίτι. Δεν κάθεται να διαβάσει».</p> <p>«Εγώ δεν ξέρω να τον διαβάσω».</p> <p>«Δεν μου αρέσει που κάνει πολλά λάθη στα τετράδιά του».</p>	<p>Με αφορμή την αίτηση που έπρεπε να υπογράψει η μητέρα του Α. για να εγκρίνει την παρουσία μου και την ενασχόληση μου με το παιδί της στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης , ήρθε στο σχολείο να με γνωρίσει. Στην αρχή, ήταν διστακτική, αλλά όταν της κατέστησα σαφές το τι ακριβώς θα κάνω, το οποίο θα είναι προς όφελος του γιου της, ήταν πρόθυμη και το αποδέχτηκε. Συζητήσαμε για το πρόβλημα του μαθητή και για τις επιδιώξεις της από τον γιό της. Ήταν φανερό ότι δεν ήξερε πώς να διαχειριστεί το πρόβλημα του γιου της και δεν είχε και τα μέσα, καθώς δεν είχε χρήματα για επιπλέον βοήθεια από άλλους ειδικούς όπως λογοθεραπευτή.</p>

2. 27/03/15	<p>«Έχουμε κανένα πρόβλημα με τον Α; Μένω στο χωριό και δεν μπορώ να έρχομαι όταν με καλέσετε».</p>	<p>Η μητέρα του Α. αντιμετωπίζει δυσκολίες με την μετακίνηση και δεν μπορεί να παρευρίσκεται όταν την καλούν οι δασκάλες. Επίσης πολλές φορές ο Α. ξεχνάει και δεν της δίνει καν τις υπεύθυνες δηλώσεις. Είναι φανερό ότι η μητέρα ενδιαφέρεται για την πρόοδο του μαθητή, αλλά οι συνθήκες δεν της επιτρέπουν τη συνεπή ανταπόκριση της στις εκκλήσεις των δασκάλων για συνεργασία.</p>
----------------	---	--

ΑΡΧΙΚΕΣ-ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ-ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες γλώσσας: Ανάγνωση													
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	ήπιση	προφορικός λόγος	ψυχολογικά όπλα	λογικές και κλίμακες	συναριθμητική οργάνωση	αριθμολογία	πρόβλεψη	επίλυση προβλημάτων	θετικές συνεισφορές επί πεδίου	αφινείς (επίπεδο, με τη συνεργασία)	παραβλαπτικές
β' εξ. ΣΤ' Δημ													
α' εξ. Στ' Δημ													
β' εξ. Ε' Δημ													
α' εξ. Ε' Δημ													
β' εξ. Δ' Δημ													
α' εξ. Δ' Δημ													
β' εξ. Γ' Δημ													
α' εξ. Γ' Δημ													
β' εξ. Β' Δημ													
α' εξ. Β' Δημ													
β' εξ. Α' Δημ													
α' εξ. Α' Δημ													
β' εξ. Νηπ													
α' εξ. Νηπ													

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Α.	Τάξη φοίτησης: Γ' Δημ.	Εξάμηνο: Β'	Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 02/04/2015										
Β) γραμμική Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Ανάγνωση														
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)		Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)			
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητ. ικανοτ.	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγ. Δεξιότη.	Επαγγ. προσανατολισμός
β' εξ. ΣΤ' Δημ														
α' εξ. Στ' Δημ														
β' εξ. Ε' Δημ														
α' εξ. Ε' Δημ														
β' εξ. Δ' Δημ														
α' εξ. Δ' Δημ														
β' εξ. Γ' Δημ														
α' εξ. Γ' Δημ														
β' εξ. Β' Δημ														
α' εξ. Β' Δημ														
β' εξ. Α' Δημ														
α' εξ. Α' Δημ														
β' εξ. Νηπ														
α' εξ. Νηπ														

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																
Όνομα μαθητή: Α.				Τάξη: Γ' Δημ. Εξάμηνο: Β'				ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: Αρχ. Παρατήρηση: 10/12/2014 Ενδ. Παρατήρηση: 10/02/2015 Τελ. Παρατήρηση: 02/04/2015								
Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Αναγνωστικές δεξιότητες: Φωνολογική Αντίληψη																
εξάμηνο/τάξη φοίτησης	Αντιληπτικές δεξιότητες (1)			Μνημονικές δεξιότητες (2)			Δεξιότητες - κωδικοποίηση (3)		Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες (4)			Μαθηματικές δεξιότητες (5)		Δεξιότητες συμπεριφοράς (6)		
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Μικροαφήματα μνήμη - μεμνητογραφία	Βιογραφικόφωτομ. λειτουργική μνήμη	Χωρο χρονικές προσανατολισμός	Φωνολογική αντίληψη	Γραφή	Μικρολογισμός - οργάνωσις	Σηματοδότηση	Γραφή έκφραση	Αριθμοί κ. μαθηματικές σφραγίδες	Γλώσσα κ. μαθηματικές	Συνεπής συμπεριφορά στο σχολείο	Κωδικοποίηση προγράμματος	Αναγνωστική αυτοακρόαση
Β' εξ. ΣΤ' Δημ.																
Α' εξ. ΣΤ' Δημ.																
Β' εξ. Ε' Δημ.																
Α' εξ. Ε' Δημ.																
Β' εξ. Δ' Δημ.																
Α' εξ. Δ' Δημ.																
Β' εξ. Γ' Δημ.																
Α' εξ. Γ' Δημ.																
Β' εξ. Β' Δημ.																
Α' εξ. Β' Δημ.																
Β' εξ. Α' Δημ.																
Α' εξ. Α' Δημ.																
Β' εξ. Νηπ.																
Α' εξ. Νηπ.																

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.												
Όνομα μαθητή: Α. Τάξη: Γ' Δημ. Εξάμηνο: Β'				Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 10/12/2014 Παρατηρήσεων: 10/02/2015 Παρατηρήσεων: 02/04/2015				Ημερομηνία Ενδ. Ημερομηνία Τελ.				
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)												
Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικός Λόγος - Σαφής και ακριβής έκφραση												
εξάμηνο/τάξη φοίτησης	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα			(3) νοητικές ικανότητες			(4) συναισθηματική οργάνωση		
	Ακρόαση			Αεπιτή κινήτ.			Πλευριώση	Οπτική μνήμη			Συλλογισμός	συναισθηματική
Β' εξ. ΣΤ' Δημ.												
Α' εξ. ΣΤ' Δημ.												
Β' εξ. Ε' Δημ.												
Α' εξ. Ε' Δημ.												
Β' εξ. Δ' Δημ.												
Α' εξ. Δ' Δημ.												
Β' εξ. Γ' Δημ.												
Α' εξ. Γ' Δημ.												
Β' εξ. Β' Δημ.												
Α' εξ. Β' Δημ.												
Β' εξ. Α' Δημ.												
Α' εξ. Α' Δημ.												
Β' εξ. Νηπ.												
Α' εξ. Νηπ.												