



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Λιέα Αγγελικής

Διπλωματούχου Τμήματος Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών (2012)

Τίτλος

«Διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης σε άτομα με νοητική καθυστέρηση».

Title

«Teaching independent living skills in people with intellectual disabilities».

Titolo

«Insegnare abilità di vita indipendente nelle persone con disabilità intellettiva».

Επιβλέπων Καθηγητής:

Τραυλός Αντώνιος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

Δροσινού – Κορέα Μαρία

Επίκουρος Καθηγήτρια

Αραβανή Εβελίνα

Διδάκτωρ

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να ευχαριστήσω όλους όσους βρέθηκαν στο πλευρό μου και με στήριξαν στις επιλογές μου. Μεταξύ αυτών, τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας αναπληρωτή καθηγητή κ. Αντώνη Τραυλό για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση, που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια της δουλειάς μου, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κκ Δροσινού-Κορέα Μαρία και Αραβανή Ευαγγελία, για τις βιβλιογραφικές κατευθύνσεις.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το προσωπικό του ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας για τη πολύτιμη βοήθεια και στήριξη, που μου παρείχε προκειμένου να πραγματοποιήσω όλα όσα είχα σκεφτεί αλλά και τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη συναισθηματική, ηθική και οικονομική βοήθεια, που μου παρέχει απλόχερα όλα αυτά τα χρόνια, προκειμένου να κάνω τα όνειρα μου πραγματικότητα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης μαθήτριας είκοσι ετών με διάγνωση Νοητικής καθυστέρησης (ΝΚ). Η μαθήτρια φοιτά στο Κέντρο Φυσικής Ιατρικής Αποκατάστασης (ΚΕΦΙΑΠ) Καλαμάτας. Στα πλαίσια της άσκησης της πρακτικής (370 ωρών), συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αποτέλεσαν προϊόν συμμετοχικής ποιοτικής παρατήρησης. Η παρατήρηση απετέλεσε το εργαλείο με βάση το οποίο ελέγχθηκε η εξέλιξη της μαθήτριας και τέθηκε ως προτεραιότητα, ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης-συνεργασίας με τους άλλους, όπως αυτή είχε οριστεί από την αρχική παρατήρηση. Ο μακροπρόθεσμος στόχος του δομημένου προγράμματος που εφαρμόστηκε ήταν η Ερατώ (ψευδώνυμο) να μπορεί μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα να εκτελεί δραστηριότητες από την περιοχή της αυτόνομης διαβίωσης, χωρίς να δημιουργεί εντάσεις. Σύμφωνα με τον στόχο αυτό διαμορφώθηκε ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), το οποίο στηρίχθηκε στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα της μαθήτριας. Στη συνέχεια υλοποιήθηκαν παρεμβάσεις διδακτικές, που πραγματοποιήθηκαν σε διάρκεια τριών μηνών. Για την αξιολόγηση αυτών των αποτελεσμάτων σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν πέντε πειράματα- κοινωνικές ιστορίες, όπου η μαθήτρια κλήθηκε να επιλύσει την εκάστοτε προβληματική κατάσταση, ώστε να επιβεβαιωθεί η επιτυχία του στόχου. Συμπληρωματικά, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 18 ενήλικες από το ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας (γονείς και εκπαιδευτικοί) με σκοπό να ελεγχθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αυτόνομη διαβίωση και αν είναι δυνατόν αυτή να διδαχθεί σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Τέλος, τα αποτελέσματα της περιπτωσιολογικής μελέτης έδειξαν ότι το Διαφοροποιημένο Πρόγραμμα δημιούργησε κίνητρα στην Ερατώ για να εμπλακεί στο Ημερήσιο Πρόγραμμα και κατ' επέκταση τη βοήθησε να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας και αυτόνομης διαβίωσης.

Λέξεις κλειδιά: νοητική καθυστέρηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, διδακτικές παρεμβάσεις, δεξιότητες συνεργασίας, κοινωνικές ιστορίες, αυτόνομη διαβίωση.

ABSTRACT

This thesis refers to a case study of a twenty years old girl diagnosed with Intellectual Disability (ID). The student attends Kalamata's Centre for Physical Medical Rehabilitation (CPMR). As part of the internship (370 hours), data were collected, which were the product of participatory qualitative observation, according to which her progression was evaluated. As it was defined by the initial observation the sector of emotional-organization cooperation with others was entered as a priority. The long term goal of the implemented structured program was for Erato (nickname) to manage by participating in activities of group character to perform activities from the area of living, without creating tensions. For this goal a Targeted, Individual, Structured, Integrated Program of Special Educational Needs (TISIPfPSEN) was formed which was based on the specific needs and interests of this particular student. Then, instructional interventions were implemented and conducted over the course of three months. To control these effects, five tests - social stories were designed and implemented, in which the student was asked to resolve the current problematic situation in order to confirm the success of the target. Additionally, questionnaires were distributed in 18 adults (parents and teachers) from Kalamata's Centre for Physical Medical Rehabilitation in order to control their perceptions on independent living, and if it can be taught to people with intellectual disabilities. The results of the case study showed that the differentiated program not only creates incentives for Erato to engage in the Daily Program, but it also develops cooperation and independent living skills.

Keywords: Intellectual Disability, instructional interventions, cooperation, social stories, independent living skills.

ASTRATTO

Questa tesi si riferisce ad uno studio del caso di una studentessa di vent'anni con la diagnosi ritardo mentale (RM). La studentessa frequenta il Centro di Medicina Fisica Riabilitazione (CMFR) Kalamata. Nell'ambito della pratica (370 ore), sono stati raccolti dei dati, che sono costituiti prodotto di osservazione qualitativa e partecipativa, in base alla quale e' stata valutata la sua evoluzione ed e' stata posta come prioritaria, il settore organizzazione emotiva – cooperazione con gli altri, come questa e' stata definita dalla prima osservazione. L'obiettivo a lungo termine del programma strutturato, che e' stato implementato, era quello di far riuscire Erato (soprannome) può attraverso la partecipazione ad attività di carattere gruppo per svolgere attività dalla zona della vita, senza creare tensioni. Secondo questo punto di vista formazione di Programma Mirato, Individuale, Strutturato, Integrato di Educazione Speciale (PMISIES) il quale si e' basato sui bisogni speciali e sugli interessi della studentessa in particolare. Successivamente sono stati effettuati gli interventi educativi, che sono stati realizzati nell' arco di tre mesi. Per il controllo di questi risultati sono stati progettati I cinque esperimenti – storie sociali, dove la studentessa e' stata chiesta di risolvere la corrente situazione problematica, in modo da confermare il successo dell' obiettivo. Addizionalmente, sono stati distribuiti dei questionari a 18 adulti (genitori e insegnanti) dal CMFR e sono stati condotti interviste, con lo scopo di controllare le percezioni in relazione alla vita autonoma e se possibile che essa venga insegnata a persone con disfunzione mentale. I risultati del caso studio hanno dimostrato che il programma differenziata crea incentivi per Erato di impegnarsi nel programma quotidiano e, quindi, ha contribuito a sviluppare la cooperazione e le abilità di vita indipendente.

Parole chiave: ritardo mentale, insegnando interventi educativi, cooperazione, storie sociali, la vita indipendente.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ASTRATTO.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	10
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 Ερευνητικές υποθέσεις.....	16
1.2 Περιορισμοί της Έρευνας.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	18
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	18
2.1 Ορισμοί και θεωρίες για άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	18
2.1.1 Σύντομη Ιστορική Ανάδρομη.....	21
2.2 Κατηγοριοποίηση με βάση το νοομετρικό έλεγχο.....	23
2.2.1 Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση.....	23
2.2.2 Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση.....	24
2.2.3 Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.....	25
2.2.4 Βαρύτατη Νοητική Καθυστέρηση.....	26
2.3 Γενικά χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης.....	26
2.3.1 Γνωστικές δυσκολίες.....	26
2.3.2 Κοινωνικές δυσκολίες.....	28

2.3.3 Συναισθηματικές δυσκολίες.....	29
2.3.4 Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας	31
2.3.5 Η προοπτική τους ως ενήλικες.....	31
2.4 Αξιολόγηση νοητικής καθυστέρησης.....	32
2.4.1 Έγκαιρη εντόπιση κι αναγνώριση αναπτυξιακών προβλημάτων σε παιδιά με ΝΚ	34
2.4.2 Προσδιορισμός και ταξινόμηση νοητικής καθυστέρησης.....	35
2.4.3 Διάγνωση της Νοητικής Καθυστέρησης	37
2.4.4 Εκτίμηση προσαρμοστικής ικανότητας.....	37
2.4.5 Ψυχοφαρμακολογική παρέμβαση	38
2.5 Εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση.....	38
2.5.1 Βασικές αρχές	39
2.5.2 Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).....	40
2.5.3 Διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με νοητική καθυστέρηση	43
2.5.4 Σκοποί και στόχοι αναλυτικού προγράμματος για άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	43
2.5.5 Μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης	44
2.6 Διδασκαλία αυτόνομης διαβίωσης.....	50
2.6.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αυτόνομης διαβίωσης.....	50
2.6.2 Περιοχές διδασκαλίας της αυτόνομης διαβίωσης.....	52
2.6.3 Σκοποί και στόχοι	53
2.6.4 Διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης και αξιολόγησης.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	56
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	56

3.1 Δείγμα της Έρευνας.....	56
3.3 Εργαλεία μέτρησης.....	57
3.3.1 Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων.....	59
3.3.2 Εργαλεία Συλλογής Ποσοτικών Δεδομένων	62
3.4 Διαδικασία έρευνας.....	65
3.4 Στατιστική Ανάλυση.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	89
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	89
4.1. Τα επίπεδα αυτονομίας μαθήτριας με ΝΚ μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας.....	89
4.1.1 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Μαθησιακής Ετοιμότητας	89
4.1.2 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)	95
4.1.3 Μεταβολές στη γραμμή βάσης ΠΑΠΕΑ	97
4.1.4 Οι μεταβολές στη γραμμή βάσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)	101
4.1.5 Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	103
4.1.6 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση την 1 ^η ερευνητική υπόθεση	105
4.2 Ο βαθμός αποδοχής του προβλήματος από την οικογένεια επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας.....	107
4.2.1 Αποτελέσματα ημι-δομημένης συνέντευξης	108
4.2.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση τη 2 ^η ερευνητική υπόθεση.....	109
4.3 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ επηρεάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης.....	111
4.3.1 Αποτελέσματα πειραμάτων	111
4.3.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση την 3 ^η ερευνητική υπόθεση	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	117

ΣΥΖΗΤΗΣΗ	117
5.1 Μελλοντικές προτάσεις	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ Π.Η.Π.Α.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ – ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	154

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 3.1 Το κολλάζ που έφτιαξε η ομάδα της Ερατώ.....	69
Εικόνα 3.2 Χαρακτηριστικά της ομάδας	70
Εικόνα 3.3 Συμβόλαιο λειτουργίας της ομάδας.....	70
Εικόνα 3.4 Το παιχνίδι της δραματοποίησης.....	71
Εικόνα 3.5 Κανόνες ατομικής υγιεινής.....	73
Εικόνα 3.6 Αναγνώριση σημάτων Κ.Ο.Κ.....	74
Εικόνα 3.7 Χρωματισμός σημάτων	74
Εικόνα 3.8 Βόλτα με τα πόδια στην πόλη της Καλαμάτας	76
Εικόνα 3.9 Τα βήματα που ακολουθούμε για να βάλουμε πλυντήριο.....	77
Εικόνα 3.10 Φτιάχνοντας πιτσάκια.....	79
Εικόνα 3.11 Η Ερατώ απαντά στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.	83
Εικόνα 3.12 Το παπουτσόκουτο με τους κανόνες ατομικής υγιεινής.....	84
Εικόνα 3.13 Η Ερατώ διαβάζει την κοινωνική ιστορία.....	85
Εικόνα 3.14 Η Ερατώ διαβάζει την κοινωνική ιστορία.....	85

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Αριθμός	Τίτλος	Σελ
3.1	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	61
3.2	Συνοπτικός πίνακας κοινωνικών ιστοριών – πειράματος	82
4.1	Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση	94
4.2	Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση	97
4.3	Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση	100
4.4	Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση	102
4.5	Μέσες τιμές (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με δείγμα (n=18).	105
4.6	Απαντήσεις στην ερώτηση «Η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί σε άτομα με ΝΚ»	106
4.7	Η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας ατόμων με ΝΚ	106
4.8	Στην καθημερινότητα του ένα άτομο με ΝΚ μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που έχει διδαχθεί	107
4.9	Ο ρόλος της οικογένειας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης είναι σημαντικός	110
4.10	Η συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης του μαθητή	110
4.11	Η ενεργή υποστήριξη από την οικογένεια, βοηθά το άτομο με ΝΚ να διδαχθεί τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης	111
4.12	Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ του μαθητή	115
4.13	Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τον βαθμό της ΝΚ του μαθητή	115
4.14	Τα άτομα με βαριά καθυστέρηση μπορούν να διδαχθούν στον ίδιο βαθμό δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης με άτομα με ελαφριά ΝΚ	116

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠΑ: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΓΜΔ: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

ΕΑΕ: Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

ΕΕΕΕΚ: Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΕΔΑ: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΜΔ: Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ερατώ: Ψευδώνυμο Μαθήτριας- Μελέτης Περίπτωσης

ΚΕΦΙΑΠ.: Κέντρο Φυσικής Ιατρικής Αποκατάστασης

ΛΕΒΔ.: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΜΕ: Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΝΚ : Νοητική Καθυστέρηση

ΠΑΠΕΑΕ: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

ΠΗΠΑ: Περίληψη Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

ΣΑΔΕΠΕΑ: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής & εκπαίδευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της αυτόνομης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία έχει βρεθεί συστηματικά στο επίκεντρο των επιστημονικών ερευνών, που καταπιάνονται με τις ειδικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά, στις περιπτώσεις, που το άτομο εμφανίζει σημαντική απόκλιση στις γνωστικές ικανότητες του, η οικογένεια πρώτη είναι αυτή που εκφράζει το άγχος της για τη δυνατότητα του ατόμου να ζήσει ανεξάρτητο στο μέλλον. Η περίπτωση των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση (NK) είναι χαρακτηριστική, αφού πολύ συχνά οι δυσκολίες τους υπονομεύουν σοβαρά τη δυνατότητά τους να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία στη διαβίωσή τους (Argan, Blanchard, & Wehmeyer, 2000; Chirkov, Kim, Ryan, & Kaplan, 2003).

Η έρευνα των Allor, Mathes, Roberts, Jones, και Champlin (2010) ασχολήθηκε με μαθητές μέτριας NK και μελέτησε τη δυνατότητα εντάξεως σ' ένα πρόγραμμα, συμπεραίνοντας ότι, εάν οι μαθητές λάβουν οδηγίες κατανοητές μπορούν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα αυτό. Δηλαδή, μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες και να ενεργοποιηθούν, δίχως να τίθενται στο περιθώριο.

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, τα πορίσματα των οποίων συνέβαλαν στη δημιουργία μίας κατάλληλης πολιτικής για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων με NK. Ειδικότερα, πολλές από αυτές αναφέρονται σε πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς αυτών των ατόμων όπως είναι ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν το σώμα τους, οι σχέσεις που δημιουργούν με τους συνανθρώπους τους και το άλλο φύλο αλλά και οι δεξιότητες οι επαγγελματικές, που εμφανίζουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Mercier, Delville, και Collignon (1994), οι οποίοι μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίον βιώνουν τα άτομα με NK το σώμα τους, το πώς αντιλαμβάνονται τη σεξουαλικότητά τους και τέλος το πώς διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Ειδικότερα, η έρευνα περιλάμβανε είκοσι άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση και έδειξε ότι αγνοούν την εικόνα του σώματός τους και τις φυσιολογικές λειτουργίες του. Η άγνοια αυτή οφείλεται τόσο στις δυσκολίες τις γνωστικές που εμφανίζουν όσο και στην ελλιπή πληροφόρηση, απόρροια της περιορισμένης εκπαίδευσης από τους γονείς, τους εκπαιδευτές και γενικότερα τους εμπλεκόμενους. Στο ζήτημα της σεξουαλικότητας επικρατεί σιωπή εκ

μέρους των ειδικών και σύγχυση ή παντελής έλλειψη γνώσης στα άτομα με ΝΚ. Να επισημάνουμε ότι η σύγχυση εξαρτάται από τον βαθμό του δείκτη νοημοσύνης. Στην έρευνα καταδεικνύεται ότι οι άνδρες έχουν καλύτερη ενημέρωση, γεγονός που συνδέεται με τη γενικότερη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, ιδίως, στο ζήτημα της σεξουαλικότητας. Το ζήτημα της σεξουαλικότητας το θέτουμε, διότι αποτελεί την προϋπόθεση για την απόκτηση οικογένειας και την σύναψη γάμου, γεγονός που προϋποθέτει την αυτονόμηση του ατόμου με ΝΚ.

Σ' έρευνα του Νιτσόπουλου (1992), αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, βρέθηκε ότι μόνο το 3% των γονέων επικροτούν τη σύναψη σεξουαλικών σχέσεων. Μάλιστα πολλοί από αυτούς συνηθίζουν να ντύνουν τα παιδιά τους με τρόπο άκομφο για να μην εγείρουν σεξουαλικές επιθυμίες για αυτά. Από την άλλη όσοι από τους γονείς τάσσονται υπέρ της ολοκλήρωσης σεξουαλικών σχέσεων πρόκειται για άνδρες που έχουν αγόρια με ΝΚ. Επιπλέον, ο Νιτσόπουλος (1992) αναφέρει ότι μόλις το 8% των γονέων συμφωνούν με τη σύναψη γάμου υπό όρους συγκεκριμένους, ενώ θεωρούν ότι ένας τέτοιος γάμος θα αποτύχει. Το θέμα του γάμου, ο Edgerton (1967) το θεωρεί ως δείγμα κανονικότητας ενός ανθρώπου, ο οποίος ζει εντός της κοινωνίας, δραστηριοποιείται επαγγελματικώς, έχει σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, όπως και εκπαίδευση στα κοινωνικά-πολιτικά φαινόμενα, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.

Τα άτομα με ΝΚ αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης του σώματός του μέσα στον χώρο και δεν μπορούν να εκτιμήσουν τη θέση των άλλων σωμάτων σε σχέση με τη δική τους. Έρευνα των Francis και Rarick (1959) που έγινε σε 284 παιδιά με ΝΚ, με Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ) 50-90, και ηλικία 7,5 έως 14,5 χρόνων, έδειξε ότι τα παιδιά με ΝΚ σε σχέση με τα «φυσιολογικά» παιδιά ακολουθούσαν τα ίδια πρότυπα εκτέλεσης στις ρίψεις και το οριζόντιο άλμα (αν και είχαν χαμηλότερες επιδόσεις), διέθεταν ελαφρώς μικρότερη δύναμη και είχαν μεγάλες διαφορές στο άλμα από στάση. Σε δραστηριότητες όπως δρόμος ταχύτητας, ισορροπία και ευκινησία δεν παρατηρούνταν διαφορές στα πρότυπα ανάπτυξης. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με ΝΚ βρίσκονταν τέσσερα (4) χρόνια πίσω από τις χρονολογικές νόρμες των «φυσιολογικών» παιδιών. Αυτή η καθυστέρηση η χρονική αύξανε το ποσοστό της σε κάθε επόμενο αναπτυξιακό χρονολογικό στάδιο. Παρόλα αυτά η ανάπτυξη η κινητική

ακολουθούσε τον πρότυπο ανάπτυξης των παιδιών χωρίς νοητική καθυστέρηση. Η σχέση, που είχε το παιδί με το σώμα του αντανακλούσε τη γενικότερη ψυχική και κοινωνική του κατάσταση και τη σχέση του με τον εαυτό του, το πόσο δηλαδή δημιουργικό, άνετο, εκφραστικό, συναισθηματικό, προσαρμοσμένο ένοιωθε και ήταν το παιδί και το πώς βίωνε τον χώρο τους γύρω από αυτόν, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό.

Με τη σειρά της, η Ειδική Διδακτική μεταφέρεται από τον διδακτικό υλισμό στον διδακτικό ειδολογισμό και επιχειρεί μέσα από την εφαρμογή διδακτικών διαφοροποιημένων προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των εκάστοτε εκπαιδευόμενων να καλλιεργήσει αρχές, αξίες και δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ζήσουν αυτόνομα και λειτουργικά στη μετέπειτα ζωή τους (Δροσινού & Χρυσοσπάθη, 2010).

Αναλυτικότερα, η αυτόνομη διαβίωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλέγει ελεύθερα και αυτόνομα τις δράσεις του στην καθημερινότητά του. Η ικανότητα αυτή δεν είναι πάντα δεδομένη. Αντιθέτως, τόσο οι δυσκολίες οι γνωστικές των ατόμων με ΝΚ, όσο και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν και δραστηριοποιούνται, δύνανται να επηρεάσουν καθοριστικά τη δυνατότητά τους για αυτονομία. Πράγματι, σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι ιδιαίτερα το οικογενειακό περιβάλλον και η συμπεριφορά του παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου με ΝΚ. Πολύ συχνά, μάλιστα, παρατηρείται ότι η οικογένεια στην προσπάθειά της να υποστηρίξει το άτομο, καταλήγει στο να του στερεί συστηματικά την ευκαιρία στο να παίρνει πρωτοβουλίες και αυτόνομες αποφάσεις για τη ζωή του (Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001; Clark, Olympia, Jensen, Heathfield, & Jonson, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί ένα πρώτο δίκτυο υπηρεσιών στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ, που ασχολείται με την ενίσχυση της αυτονομίας των ατόμων με ΝΚ στη διαβίωσή της, στο μέτρο κατά το οποίο το κάθε άτομο μπορεί να επιτύχει την αυτονομία του ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητές του. Κύριο μέλημα των προγραμμάτων αυτών είναι η δημιουργία κατάλληλων χώρων με εύκολη πρόσβαση για τα άτομα με αναπηρία και ευκαιρίες για αυτονομία (Clark et al., 2004).

Εντούτοις, τα δίκτυα αυτά δεν νοούνται σήμερα ως οι αποκλειστικοί υπεύθυνοι για την ενίσχυση της αυτονομίας προσώπων με ΝΚ. Εξάλλου, για να επιτευχθεί αυτονομία στη διαβίωση δεν επαρκεί ένας καλά προσαρμοσμένος χώρος με σύγχρονο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Πολύ περισσότερο, το άτομο προκειμένου να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τις υπηρεσίες που αναφέρονται παραπάνω χρειάζεται να κατέχει μια σειρά από δεξιότητες (Δροσινού 2007; Farinella, 2013). Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ειδικών θεραπειών, όπως είναι οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι φυσικοθεραπευτές κ.α. (Αντωνίου, 2009; Πολυχρονοπούλου, 2004).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι βασικές δυσκολίες, που εμπόδιζαν την αυτονομία ατόμου με ΝΚ και μέσα από την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014), να εξετάσει μια σειρά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση των εμποδίων αυτών. Παράλληλα, μέσα από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν επιδιώχθηκε η μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών και γονιών του Κέντρου Φυσικής Ιατρικής Αποκατάστασης (ΚΕΦΙΑΠ) Καλαμάτας αναφορικά με τη διδακτική της αυτόνομης διαβίωσης σε μαθητές με ΝΚ.

1.1 Ερευνητικές υποθέσεις

Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας συντάχθηκαν τρεις (3) ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση εξέτασε αν η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας του ατόμου που παρουσιάζει ΝΚ. Η δεύτερη υπόθεση διερεύνησε αν ο βαθμός αποδοχής του προβλήματος από την πλευρά της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Τέλος, η τρίτη ερευνητική υπόθεση αξιολόγησε τον βαθμό επίδρασης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ΝΚ (βαθμός και βαρύτητα) στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτονομίας σε άτομο με ΝΚ.

1.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε είχε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν. Αρχικά, το δείγμα των ενηλίκων στους οποίους χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν περιορισμένο με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των

συμπερασμάτων μας. Παράλληλα, το δείγμα είχε μεγάλο εύρος αναφορικά με τις περιπτώσεις ατόμων με ΝΚ, καθώς τόσο η ηλικία και το φύλο όσο και οι μορφές αναπηρίας κάθε παιδιού ξεχωριστά παρουσίαζαν μεγάλες διαφοροποιήσεις και δεν μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε μία κατηγορία. Αναφορικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από μέρος των γονέων αντιμετωπίστηκε μια σχετική δυσκολία η οποία στο τέλος ξεπεράστηκε. Ορισμένοι από αυτούς ήταν αρκετά διστακτικοί στη συμμετοχή τους στην έρευνα, αν και τελικά όλοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Βασικό εργαλείο της έρευνας ήταν και η παρατήρηση. Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητα να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και συνειδητά ή ασυνειδητά να χρησιμοποιούμε τα συμπεράσματα που εξάγουμε προκειμένου να καθορίσουμε τη συμπεριφορά μας. Είναι μια χρήσιμη ερευνητική μέθοδος και χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί ως προς την παρατήρηση καθώς είναι μια μέθοδος αρκετά υποκειμενική, όπου ο ερευνητής αποφασίζει το πού θα εστιάσει την προσοχή του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Επιπλέον, μέσω της παρατήρησης καταγράφονται μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις και πεποιθήσεις. Μπορούμε να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για μια συμπεριφορά που παρατηρούμε, αλλά δε μπορούμε να είμαστε απόλυτα σίγουρη για την ορθότητα τους. Η παρατήρηση αποτελεί βασικό εργαλείο στη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή. Για τη διεξαγωγή της, λοιπόν πρέπει να συμπεριλαμβάνουμε τον χώρο, τον χρόνο και τον τρόπο που γίνεται αλλά και τον πληθυσμό που συμμετέχει, γιατί διαφορετικά δε θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Ορισμοί και θεωρίες για άτομα με νοητική καθυστέρηση

Γενικά, το θέμα της ΝΚ έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον σε επιστήμονες και ειδικούς εδώ και πολλά χρόνια. Είναι επίσης μια περιοχή ιδιαιτερότητας της οποίας ο ορισμός έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαράθεσης (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Η κατανόηση της φύσης της ΝΚ, η διερεύνηση της αιτιολογίας της, η προσπάθεια ταξινόμησης της, ο καθορισμός ενός κατάλληλου πλαισίου εκπαίδευσης και ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση διαγνωστικών και παρεμβατικών μεθόδων αποτελούν μερικά από τα σπουδαιότερα πεδία έρευνας, στα οποία συμμετέχουν και συνεργάζονται επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί και άλλοι (Αλεξόπουλου, 2007).

Αν και ο όρος ΝΚ είναι γνωστός εδώ και 2.500 χρόνια, μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποσαφηνιστεί ο ορισμός του (Χρηστάκης, 2006). Στο «Λεξικό της Ψυχολογίας» του N. Sillamy, η νοητική ανεπάρκεια ορίζεται ως συγγενής ανεπάρκεια στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, που εκδηλώνεται νωρίς και συνήθως δεν είναι δυνατόν να αναπληρωθεί (Κυπριωτάκη, 2008). Ο πρώτος ορισμός για τη ΝΚ δόθηκε από τον Tregold (1937), σύμφωνα με τον οποίο η ΝΚ δηλώνει μια ανεπάρκεια στη νοητική ανάπτυξη, κατά την οποία το άτομο αδυνατεί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιβιώσει χωρίς τη βοήθεια των προσώπων του περιβάλλοντός του.

Πολλοί μελετητές αναφέρονταν στη ΝΚ για να χαρακτηρίσουν άτομα τα οποία λειτουργούν νοητικά σε επίπεδο χαμηλότερο από το μέσο επίπεδο των πολιτών της κοινωνίας (Thomas & Woods, 2008). Πολλές διαφορετικές μορφές ορολογίας έχουν χρησιμοποιηθεί στο πέρασμα των χρόνων για να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΝΚ, όπως «ηλιθιότητα», «ψυχική ανεπάρκεια», «ψυχική αναπηρία», «ιδιωτεία», «άννοια», «ολιγοφρένεια», «νοητική αδυναμία», «νοητική ανεπάρκεια», «παραφροσύνη» (Schalock et al., 2007). Οι Horn et al. (2010) ορίζουν τη ΝΚ ως τη διαταραχή της νόησης και των προσαρμοστικών λειτουργιών πριν την ηλικία των 18 ετών.

Ένας ορισμός, ο οποίος έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός είναι ο ορισμός του Αμερικανικού Συνδέσμου Νοητικής Καθυστέρησης

(American Association on Mental Retardation, 1983). Η νοητική ανεπάρκεια χαρακτηρίζεται ως μία σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου. Αντιλαμβανόμαστε από τον ορισμό ότι η νοητική καθυστέρηση είναι ένα σύνδρομο, που χαρακτηρίζεται από διαταραχές της συμπεριφοράς και έχει δύο κύρια συμπτώματα, τη διαταραχή της αντίληψης, όπως αυτή εκτιμάται από τον δείκτη της νοημοσύνης και την αδυναμία προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Polloway, 1997).

Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο σύνδεσμο για την καλύτερη κατανόηση του παραπάνω ορισμού χρειάζεται επίσης να αναλυθούν οι εξής τέσσερις σημαντικές υποθέσεις: (α) η έγκυρη εκτίμηση εξετάζει την πολιτιστική και γλωσσική διαφοροποίηση, καθώς επίσης και τους διάφορους παράγοντες επικοινωνίας και συμπεριφοράς, (β) οι περιορισμοί στις δεξιότητες προσαρμογής εμφανίζονται μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας ή κοινότητας, στα πλαίσια σύγκρισης με τους συνομηλίκους και αποτελούν τις ατομικές ανάγκες για υποστήριξη, (γ) οι προσαρμοστικοί αυτοί περιορισμοί τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν με ικανότητες σε άλλες προσαρμοστικές δεξιότητες ή άλλες προσωπικές δυνατότητες, και (δ) μέσω της κατάλληλης υποστήριξης-εκπαίδευσης σε ένα επαρκή χρονικό διάστημα η λειτουργική ζωή του ατόμου με ΝΚ δύναται να βελτιωθεί.

Ο ορισμός αυτός αναθεωρήθηκε το 1992 από τον Luckasson και τους συνεργάτες του (όπως αναφέρεται στον Polloway, 1997). Ειδικότερα, στον ορισμό που προέκυψε δόθηκε μεγάλη σημασία στις δυνατότητες του ατόμου, στο περιβάλλον που ζει και εργάζεται και στο λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Συνεπώς, οι δυσκολίες μετατοπίζονται από το ίδιο το άτομο στο περιβάλλον και κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά. Δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον δείκτη νοημοσύνης και υποδιαιρείται σε ελαφρές και σοβαρές μειονεξίες κι όχι στις προηγούμενες τέσσερις (4) υποκατηγορίες. Αντί αυτών δομήθηκαν τα επίπεδα υποστήριξης: (α) διαλειμματικό (όποτε χρειάζεται), (β) περιορισμένο (διαρκείας, αλλά χαμηλής έντασης με περιορισμένο αριθμό προσωπικού), (γ) εκτεταμένο, και (δ) διάχυτο

(για όλη του ζωή, όμως εμπλέκεται περισσότερο προσωπικό και υψηλής έντασης από το εκτεταμένο ή το περιορισμένο). Θεωρείται, λοιπόν, η ΝΚ όχι σαν χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά σαν το προϊόν ανάμεσα στο άτομο και στη φύση, και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του ατόμου. Δηλαδή, η ΝΚ μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία προσωρινή μεταβατική κατάσταση κι όχι ως κάτι το μόνιμο (Polloway, 1997).

Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Theunissen (2006) εξετάζοντας την εξέλιξη της «Ειδικής Παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένους» διαπιστώνει ότι ο όρος «νοητική αναπηρία» (geistige Behinderung ή νοητικό πρόβλημα) περιέχει εν πολλοίς πολιτικές σκοπιμότητες και η χρησιμοποιούμενη ορολογία συνδέεται με τον παλαιότερο όρο «πνευματική (νοητική) αδυναμία» (Schwachsinn).

Η Πολυχρονοπούλου παραθέτει τον ορισμό του Bijou, ο οποίος αντιλαμβάνεται την ΝΚ σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο ως την έλλειψη ανάπτυξης επαρκών μέσων αλληλενέργειας (Πολυχρονοπούλου, 2004). Κατά τον Gold (όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη, 2006), η ΝΚ δεν αποτελεί τόσο μειονέκτημα του ατόμου, αλλά θεωρείται ως μια ανεπιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των σύγχρονων συστημάτων αγωγής. Ο Χρηστάκης αναφέρει επίσης, τον ορισμό του Αμερικανού ψυχολόγου Edgar Doll για την ΝΚ, στην οποία συνδυάζει τη φυσική-οργανική ανεπάρκεια με την ανεπαρκή κοινωνική προσαρμογή. Σύμφωνα με τον ορισμό, η κατάσταση αυτή είναι ανίατη ή εφαρμόζεται θεραπευτική αγωγή ή κατάλληλη άσκηση. Παράλληλα, ο Doll καθιέρωσε 6 βασικά κριτήρια για τη διάγνωση της ΝΚ, τα οποία είναι α) η ανεπαρκής κοινωνική προσαρμογή, β) η ανεπαρκής νοητική ανάπτυξη, γ) η κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ώριμη ηλικία, δ) η εμφάνισή της κατά τη γέννηση ή την πρώτη παιδική ηλικία, ε) η ύπαρξη οργανικών αιτιών, και στ) η συνύπαρξή της με το άτομο σε όλη του τη ζωή (Χρηστάκης, 2006).

Ο Fred Kuhlman (1941) που άσκησε σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη δοκιμασιών της νοημοσύνης στις Ηνωμένες Πολιτείες, θεώρησε τη ΝΚ ως μια διανοητική κατάσταση που απορρέει από ένα μη φυσιολογικό βαθμό ανάπτυξης σε κάποιες ή σε όλες τις διανοητικές λειτουργίες.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), μία από τις θεωρίες που θεμελιώθηκε για τα άτομα με ΝΚ είναι η θεωρία της ακαμψίας, η οποία διατυπώθηκε από τους Levin (1935)

και Kounin (1948). Στο επίκεντρο τίθεται η αντίληψη ότι τα άτομα με ΝΚ διαφέρουν από τους υπόλοιπους ανθρώπους ως προς τον βαθμό διαφοροποίησης και ως προς τη διαπερατότητα των ορίων μεταξύ των υποτιθέμενων ψυχικών διαταραχών. Με τη συγκεκριμένη πρόταση εξηγούνται κάποια φαινόμενα της συμπεριφοράς, τα οποία έχουν χαρακτηριστεί και ως «παγίωση συμπεριφοράς» (Speck, 1984, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), «άκαμπτη, μη ευλύγιστη συμπεριφορά που ακολουθεί συνηθισμένους τρόπους δράσης και δύσκολα μεταβάλλεται» (Mühl, 1979, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία ποιοτικής διαφοράς υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις γνωστικές διεργασίες ανάμεσα σε άτομα με και χωρίς νοητική αναπηρία, όταν οι δύο ομάδες εξισωθούν ως προς τη νοητική ηλικία. Δηλαδή, η ΝΚ παρουσιάζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή, τα αίτια της οποίας προσπαθεί κανείς να ανιχνεύσει (Anstötz, 1997; Algozzine et al., 2001; Clark et al., 2004).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΝΚ χαρακτηρίζεται από κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη ή νοητική ικανότητα και έλλειψη δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την αυτόνομη διαβίωση του ατόμου. Τα άτομα με ΝΚ δύνανται να μάθουν νέες δεξιότητες, αλλά σε ρυθμούς πιο αργούς από αυτούς του μέσου όρου, πράγμα που σημαίνει ότι βαθμοί πνευματικής αναπηρίας διαφοροποιούνται από ήπια έως πολύ σοβαρή (Clark et al., 2004).

2.1.1 Σύντομη Ιστορική Ανάδρομη

Σ' αυτό το σημείο θα κάνουμε μία μικρή αναδρομή στον τρόπο με τον οποίο σημαντικοί παιδαγωγοί αντιμετώπισαν το ζήτημα της ΝΚ, αλλά και οι κοινωνίες σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ιστορίας της ανθρωπότητας.

Η ΝΚ αποτελεί φαινόμενο τόσο παλιό όσο και οι πρώτες ανθρώπινες κοινωνίες. Ωστόσο, τα άτομα αυτά δεν είχαν πάντα θετική αντιμετώπιση και αποδοχή από τις εκάστοτε κοινωνίες. Χαρακτηριστικά, υπήρξαν κοινωνίες, οι οποίες αγνοούσαν τα άτομα με ΝΚ, τα καταδίωκαν ή και τα θανάτωναν, τον 17^ο αιώνα τα άτομα με ΝΚ τα έκλειναν σε άσυλα στα οποία βρισκόταν για όλη τους τη ζωή. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) παραθέτει την πρώτη μεθοδική υπόδειξη για την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων ατόμων η

οποία έρχεται από τον P. Jordan. Ειδικότερα, ο P. Jordan υποστήριζε πως δεν ήταν μεθοδικό να προσπαθούν να μάθουν στα παιδιά με ΝΚ απέξω το αλφάβητο αλλά θα έπρεπε κάθε γράμμα της αλφαβήτας να συνδέεται με μια φιγούρα ή με ένα αντικείμενο. Εκατό χρόνια μετά, ο Comenius υποστηρίζει την εκπαίδευση των ατόμων με ΝΚ αναφέροντας ότι ο άνθρωπος αν θέλει να είναι άνθρωπος πρέπει να μορφωθεί. Αυτό ισχύει και για τους καθυστερημένους (Ζώνιου-Σιδέρου, 2011).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), η πρώτη προσπάθεια συστηματικής εκπαίδευσης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων έγινε από τον Γάλλο γιατρό Jean Marc Itard το 1779 με τον Βίκτωρα ηλικίας δώδεκα (12) ετών που βρέθηκε στο δάσος από ομάδα κυνηγών. Ο Itard ύστερα από τη συστηματική προσπάθεια πέντε ετών θεώρησε πως απέτυχε. Ωστόσο με την εργασία του έθεσε τις βάσεις της ειδικής εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας ότι και σε βαριά περίπτωση ΝΚ αν το άτομο δεχτεί την κατάλληλη αγωγή μπορεί να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του.

Όσον αφορά την κατάσταση στην Ελλάδα, η παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έτυχε προσοχής από το ελληνικό κράτος μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα. Με κρατική ή ιδιωτική πρωτοβουλία, ιδρύθηκαν ορισμένα ιδρύματα για τα άτομα με ψυχικές διαταραχές (π.χ. το «φρενοκομείο» της Αίγινας, το Δρομοκαΐτειο, το Αιγινήτειο) ή επεκτάθηκαν τα, ήδη, υπάρχοντα, όπως το «φρενοκομείο» της Κέρκυρας ύστερα από την προσάρτηση των Ιονίων νήσων. Ανάμεσα στους τροφίμους των ψυχιατρείων υπήρχε και μια μικρή μερίδα ατόμων με ΝΚ, άνω των 10 ετών, που αποκαλούνταν «βλάκες και μωροί», σύμφωνα με την -αποθητική σήμερα- ορολογία της εποχής. Ύστερα από τις πρωτοβουλίες της Ρόζα Ιμβριώτη δημιουργήθηκε το πρώτο σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, το οποίο δεν λειτούργησε για μεγάλο χρονικό διάστημα, λόγω της εμπλοκής της Ελλάδας στον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο (Ιμβριώτη, 1939).

Επιπροσθέτως, αρκετοί παιδαγωγοί καθόρισαν την ειδική αγωγή και ιδίως την ενασχόληση με παιδιά με ΝΚ. Η Descoeurdes τόνισε την ανάγκη της πλήρους διάγνωσης των νοητικά καθυστερημένων υποστηρίζοντας ότι παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους και συνεπώς έχουν διαφορετικές διδακτικές και κοινωνικές ανάγκες. Η επίδραση των ιδεών της διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με ΝΚ, καθώς τα προγράμματα

που χρησιμοποιήσε για την αξιοποίηση τόσο των διαφορών όσο και των βιωμάτων αυτών των ατόμων αποτέλεσαν τον σκελετό των σύγχρονων διδακτικό-θεραπευτικών προγραμμάτων αγωγής των νοητικά καθυστερημένων σε όλες τις βαθμίδες. Ο Duncan διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα, που εστίαζε στην εποπτική μάθηση και στις πρακτικές δραστηριότητες έχοντας ως πυρήνα της διδακτικής εργασίας την επαφή του παιδιού με πράγματα που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή.

Τέλος, μεγάλη ήταν η συμβολή των Binet και Simon, οι οποίοι το 1905 εξέδωσαν την πρώτη κλίμακα μέτρησης της γενικής νοημοσύνης. Η κλίμακα αυτή αποτέλεσε την αφετηρία για την επινοήση εγκυρότερων διαγνωστικών μέσων για την εντόπιση των παιδιών με ΝΚ, καθώς και την πληρέστερη κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους αλλά και των αναγκών τους και έτσι συντέλεσαν στη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας (Παρασκευόπουλος, 1979).

2.2 Κατηγοριοποίηση με βάση το νοομετρικό έλεγχο

Προτού αναφερθούμε στον τρόπο κατηγοριοποίησης των ατόμων με ΝΚ θα κάνουμε ένα σχόλιο επ' αυτής της διαδικασίας. Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η ταξινόμηση είναι μία αυθαίρετη διαδικασία (Greenspan & Love, 1997) η οποία εξαρτάται από τις πολιτικές και τις οικονομικές πιέσεις της κοινωνίας και εκφράζει κοινωνικά ιδεολογήματα των συγκεκριμένων κοινωνιών, τα οποία ενδεχομένως στο μέλλον παύσουν να υφίστανται. Επομένως, ίσως, μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης η κατηγοριοποίηση είναι ορθότερη, λόγω της εμπειρίας (Sleeter, 1986).

Σύμφωνα με το DSM_V, 2013 αν και η διάγνωση εστιάζει λιγότερο στον δείκτη νοημοσύνης και περισσότερο στην αξιολόγηση της προσαρμοστικής λειτουργίας του ατόμου σε γνωστικό, κοινωνικό και πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν διάφορα επίπεδα ΝΚ, τα οποία διαφέρουν όσον αφορά τη λειτουργικότητα και τις δυνατότητες του ατόμου. Σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM_V, 2013 τα άτομα με ΝΚ διακρίνονται στις κατηγορίες που αναφέρονται παρακάτω.

2.2.1 Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση

Είναι τα άτομα με δείκτη νοημοσύνης από 55 μέχρι 70 περίπου. Αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα ανάμεσα στα άτομα με ΝΚ, περίπου το 85%. Μία από τις

κυριότερες αιτίες είναι η κοινωνικο- πολιτισμική αποστέρηση, εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1980). Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο το 10% - 20% αυτών των περιπτώσεων οφείλεται σε οργανικές παθολογίες. Η διάγνωση της ΝΚ συνήθως γίνεται με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο όπου παραπέμπεται σε διαγνωστική επιτροπή. Τα παιδιά με ελαφριά ΝΚ μπορούν να ακολουθήσουν σχολικό/ακαδημαϊκό πρόγραμμα και να ωφεληθούν από αυτό (Garjia & Hughes, 1988). Τα άτομα αυτά έχουν την ικανότητα να αναπτυχθούν ικανοποιητικά στους βασικούς τομείς μάθησης και συμπεριφοράς. Ειδικότερα έχουν τη δυνατότητα: (α) να κατανοούν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού, (β) να προσαρμόζονται κοινωνικά σε σημείο που θα μπορούν να κινούνται ανεξάρτητα μέσα σε μια κοινότητα, και (γ) να εκπαιδεύονται σε ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέπει να συντηρούν πλήρως ή μερικώς τον εαυτό τους ή την οικογένεια τους.

2.2.2 Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση

Είναι τα άτομα με δείκτη νοημοσύνης από 40 μέχρι 55 περίπου. Τα άτομα αυτά δεν δύνανται να ακολουθήσουν το κοινό σχολικό πρόγραμμα και να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις. Είναι όμως σε θέση να μάθουν ατομικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες, ώστε να γίνουν στοιχειωδώς παραγωγικά και να ζήσουν με μερική επιτήρηση (Χρηστάκης, 2006). Συγκεκριμένα, στον κοινωνικό τομέα μπορούν να πετύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (ένδυση, τροφή κλπ.), να προστατεύονται από συνηθισμένους κινδύνους (στο σπίτι, στο σχολείο κλπ.), να προσαρμόζονται στις διάφορες απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος που διαβιών, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται (Πολυχρονοπούλου, 1995). Βεβαίως, να επισημάνουμε ότι αυτά τα παιδιά έχουν σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής και αναγνωρίζονται συχνά από τη γέννησή τους ή λίγο αργότερα (Langone, 1992).

Οι αιτίες του προβλήματος αναφέρονται σε πολλές και διαφορετικές διαταραχές νευρολογικής, ενδοκρινολογικής ή μεταβολικής φύσης, για αυτό τις περισσότερες φορές τα άτομα της κατηγορίας αυτής έχουν «ξεχωριστά» φυσικά χαρακτηριστικά.

Παρουσιάζουν σοβαρή καθυστέρηση στην πραγματοποίηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αναγνωρίζονται στη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Ως μαθητές, χρειάζονται προσαρμογές και τροποποιήσεις του σχολικού προγράμματος και έχουν ιδιαίτερη ανάγκη εκπαίδευσης σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν βοηθηθούν μπορούν να αποκτήσουν βασικές σχολικές γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες. Ως ενήλικες μπορούν με ειδική βοήθεια να προσαρμοστούν κοινωνικά αλλά και να αυτονομηθούν οικονομικά, εργαζόμενοι σε προστατευόμενο ή ημιπροστατευόμενο περιβάλλον. Ειδικότερα, μπορούν (α) σε κάποιο βαθμό να αποκτήσουν κοινωνική υπευθυνότητα και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, να προστατεύουν τον εαυτό τους από συνηθισμένους κινδύνους, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται, (β) να αποκτήσουν στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως ανάγνωση και γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων και να μάθουν απλές αριθμητικές έννοιες. Μπορούν επίσης να διαβάζουν οδηγίες, πινακίδες, να μετρούν ή να κάνουν απλές μαθηματικές πράξεις, πράγμα που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό διάφορα μικροπροβλήματα της καθημερινότητας (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

2.2.3 Βαριά Νοητική Καθυστέρηση

Είναι τα άτομα με επίπεδο ευφυΐας κάτω από 25-40. Δεν μπορούν να ακολουθήσουν εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να ωφεληθούν από αυτό. Ζουν με πλήρη φροντίδα και εξάρτηση από άλλους στην οικογένεια ή σε ιδρύματα (Χρηστάκης, 2006). Επίσης, αναγνωρίζονται αμέσως με τη γέννησή τους (Langone, 1992).

Τα άτομα αυτά φαίνονται συνήθως διαφορετικά από τα άλλα και παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό πολλαπλές μειονεξίες (εγκεφαλική παράλυση, προβλήματα όρασης ή ακοής, συναισθηματική διαταραχή και άλλα). Χρειάζονται εντατική εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής επάρκειας και αυτοεξυπηρέτησης η οποία συχνά παρέχεται σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, όπως είναι το ειδικό σχολείο. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που καταρτίζονται για αυτά τα άτομα στοχεύουν κυρίως στην κοινωνική προσαρμογή τους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Τα άτομα αυτά συναντώνται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, αφού οι αιτίες του προβλήματος είναι βιολογικές και ως τέτοιες εμφανίζονται δίχως

διάκριση σε όλο τον γενικό πληθυσμό (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009; Πολυχρονοπούλου, 2004).

2.2.4 Βαρύτατη Νοητική Καθυστέρηση

Είναι τα άτομα με επίπεδο ευφυΐας κάτω από 25. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες σε όλους τους τομείς. Οι περισσότεροι έχουν ένα διαγνωσμένο νευρολογικό πρόβλημα, που είναι υπεύθυνο για τη ΝΚ. Ειδικότερα, τα άτομα αυτά από την προσχολική ηλικία εμφανίζουν μειωμένη κινητική ανάπτυξη και χρειάζονται διαρκή φροντίδα. Κατά τη σχολική αλλά και εφηβική ηλικία παρουσιάζουν κάποια κινητική ανάπτυξη αλλά και πάλι χρειάζονται συνεχή φροντίδα καθώς δεν δύνανται να αυτοεξυπηρετηθούν. Τα άτομα αυτά εμφανίζουν περιορισμένη κινητική και γλωσσική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη για συνεχή φροντίδα και υποστήριξη (Κρασανάκης, 1997).

2.3 Γενικά χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης

Μια από τις βασικότερες γνωστικές διεργασίες του ανθρώπου είναι η ικανότητα του να κατανοεί τα στοιχεία που του δίνονται, να τα ταξινομεί και να τα αξιολογεί με τρόπο, τέτοιο ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει δημιουργικά σε διαφορετικά πλαίσια. Τα άτομα με ΝΚ φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν και να εφαρμόσουν αυθόρμητα ή και αυτόματα κάποιες γνωστικές συμπεριφορές ή σε άλλες περιπτώσεις, οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν δεν επαρκούν για την αποτελεσματική επίλυση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Πολλές φορές αδυνατούν να δομήσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν αυτόνομα, ώστε να περάσουν στο επόμενο στάδιο μάθησης και μετασηματισμού (Anstötz, 1997).

2.3.1 Γνωστικές δυσκολίες

Σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία, στα άτομα με ΝΚ, η γνωστική επεξεργασία εξελίσσεται πιο αργά και καλύπτει μικρότερη ποσότητα πληροφοριών συγκριτικά με τη γνωστική επεξεργασία ενός ατόμου χωρίς ΝΚ, με αποτέλεσμα οι περίπλοκες επεξεργασίες να καθίστανται αδύνατες (Lehalle & Mellier, 2010). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με

NK έχουν δυσκολίες σε όλους σχεδόν τους τομείς της γνωστικής λειτουργίας (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Γενικά, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με NK στις γνωστικές λειτουργίες μπορούν να αναλυθούν συσχετιζόμενες με τρεις φάσεις της διανοητικής πράξης: (α) τη φάση πρόσκτησης των πληροφοριών, (β) τη φάση της επεξεργασίας, και (γ) τη φάση της αντίδρασης ανταπόκρισης. Οι συσχετισμοί μεταξύ των τριών αυτών φάσεων παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του βαθμού και της σοβαρότητας της γνωστικής δυσκολίας (Anstötz, 1997).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), τα άτομα με NK παρουσιάζουν σημαντικές ανεπάρκειες στη μνήμη (ειδικότερα η πρόσφατη είναι ιδιαίτερα αδύνατη), στην αντίληψη και στην κατανόηση. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες αφηρημένες και μένουν προσηλωμένα στα συγκεκριμένα. Είναι, επίσης, γνωστό ότι δύσκολα μπορούν να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές, ενώ ιδιαίτερες δυσκολίες παρατηρούνται στην αντίληψη της μορφής και του βάθους, του όλου και του μέρους και στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου (δηλαδή έννοιες που δηλώνουν προσανατολισμό στον χώρο και στον χρόνο, αν και γνωστές στο άτομο με NK, δεν έχουν μετατραπεί σε λειτουργικές έννοιες). Στα άτομα αυτά, η ένταση της προσοχής είναι περιορισμένη και έχει σύντομη διάρκεια, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να μείνουν συγκεντρωμένα σε κάτι για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθιστώντας ιδιαίτερα δύσκολη τη διαδικασία της μάθησης (Χρηστάκης, 2006). Αδυναμία παρουσιάζουν και στο να επιλέξουν μέσα από ένα σύνολο τα σωστά στοιχεία-ενδείξεις, που θα τα βοηθήσουν στο να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν μια κατάσταση. Φαίνεται ότι αποδιοργανώνονται και αδυνατούν να κατανοήσουν ποιες ενδείξεις και ποια χαρακτηριστικά σχετίζονται με διαφορετικές καταστάσεις και ποια στοιχεία είναι άσχετα· αυτή η αποδιοργάνωση και αδυναμία επιλογής σχετίζεται με την αδυναμία ανάπτυξης αποτελεσματικών εξερευνητικών ικανοτήτων, δηλώνοντας έτσι την αδυναμία οριοθέτησης του προβλήματος που καταλήγει στην έλλειψη οριοθέτησης στόχων. Άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω είναι και η αδυναμία ανάπτυξης οργανωμένης και συστηματικής εξερευνητικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, δυσκολίες στη γνωστική διαδικασία μπορεί να σχετίζονται και με την αδυναμία ανάπτυξης αυθόρμητης συγκριτικής συμπεριφοράς που θα το βοηθήσει να

ξεπεράσει το γνωστικό επίπεδο της αναγνώρισης και να φτάσει στο επίπεδο της κριτικής σκέψης (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της αποσπασματικής αντίληψης, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην προσπάθεια αφήγησης μιας ιστορίας με τρόπο συστηματικό και λογικό και παράλληλα δυσκολεύεται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην επίλυση ενός προβλήματος κυρίως γιατί έχει αναπτύξει εγωκεντρική νοοτροπία επικοινωνίας (δε διαφοροποιεί τον εαυτό του από τον άλλο) (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000).

2.3.2 Κοινωνικές δυσκολίες

Η παρούσα κατασκευή της μειονεξίας επικεντρώνεται στον καθορισμό των ορίων των ατομικών παραγόντων εκπροσωπώντας σημαντικά μειονεκτήματα σε ατομικό επίπεδο μέσα από τα κοινωνικά πλαίσια. Η αναπηρία έχει τη γέννησή της σε κάποιο πρόβλημα υγείας που προκαλεί βλάβη στις λειτουργίες και δομές του σώματος, περιορίζει τη δραστηριότητα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Schalock et al., 2007).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος προσαρμοστικής συμπεριφοράς αναφέρεται στις ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων να αποκρίνονται λιγότερο ή περισσότερο στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και του κόσμου των αντικειμένων τους. Η μειωμένη προσαρμοστική συμπεριφορά αντικατοπτρίζεται στην ωρίμανση, στη μάθηση, και στην κοινωνική ένταξη (Παρασκευόπουλος, 1979). Πιο συγκεκριμένα, άτομα με ΝΚ παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον σε σχέση με άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη καθώς δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αυτοβοήθειας, τις γλωσσικές, τις κοινωνικές, τις αισθητηριακές και τις επαγγελματικές δεξιότητες. Περιοχές, που αναφέρονται αλλά και επηρεάζονται οι προσαρμοστικές δεξιότητες των ατόμων με ΝΚ είναι, επίσης, η επικοινωνία, η οικογενειακή αλλά και ευρύτερη κοινωνική ζωή, ο αυτοέλεγχος, η μετακίνηση, η αυτονομία (εξαρτώνται από τους άλλους), η υγεία και η ασφάλεια, η χρήση υπηρεσιών της κοινότητας, οι ακαδημαϊκές λειτουργίες, ο ελεύθερος χρόνος και η επαγγελματική απασχόληση (Kirk et al., 2003). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές άτομα με ΝΚ παρουσιάζουν μικρή πρόοδο στη σχολική επίδοση, αλλά συμπεριφέρονται

με ιδιαίτερη επιτυχία στο σπίτι και στο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν (Χρηστάκης, 2006).

2.3.2.1 Περιοχές συμπεριφοράς

Τα άτομα με ΝΚ συγκριτικά με τα φυσιολογικά άτομα παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας της ανεπάρκειας των κοινωνικό-γνωστικών λειτουργιών τους. Έτσι, πολλές φορές δυσκολεύονται να επιλέξουν κατάλληλους τρόπους και στρατηγικές επίλυσης των καθημερινών τους προβλημάτων λόγω των μειωμένων ικανοτήτων αντίληψης της προοπτικής και των προθέσεων των άλλων, καθώς και δυσκολία στην αναγνώριση του συναισθήματος αλλά και στην ερμηνεία των διάφορων κοινωνικών καταστάσεων (αποτέλεσμα: μη αποδοχή/ένταξη).

Έτσι, από τη μια δεν ικανοποιούν βασικές μαθησιακές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες και από την άλλη γίνονται αντικείμενα εμπαιγμού και χλεύης από το ευρύτερο περιβάλλον τους. Αποτέλεσμα αυτών των βιωμάτων και των ανεπαρκειών είναι η εμφάνιση δυσκολίας προσαρμογής στο περιβάλλον και στη μάθηση, μειωμένο αυτοσυναίσθημα, άγχος, ευερεθιστικότητα, ανησυχία, έλλειψη συγκέντρωσης, προσοχής, επιθετικότητα κ.α. Τα συμπτώματα αυτά γίνονται συχνότερα και εντονότερα όσο ο βαθμός της ΝΚ μεγαλώνει (Χρηστάκης, 2011).

2.3.3 Συναισθηματικές δυσκολίες

Όπως αναφέρεται από τη Ζώνιου- Σιδέρη (2011),

ο Adler υποστηρίζει ότι τα άτομα με αναπηρίες (συμπεριλαμβάνοντας και τα άτομα με ΝΚ), εξαιτίας της λειτουργικής τους αναπηρίας, τείνουν να έχουν έντονα συναισθήματα κατωτερότητας. Το κάθε άτομο αντιδρά ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ζει είτε με απελπισία είτε με συμψηφισμό. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο αποτελεσματικές δυνατότητες για να ξεπεράσουν οι ανάπηροι το αίσθημα κατωτερότητας τους: ή δείχνουν δυνατές τάσεις νευρωτικής αντίδρασης (φόβο, άγχος, ανησυχία, απάθεια, εγωισμό, επιθετικότητα, μελαγχολία, συναισθηματικές ταλαντώσεις κ.α.), ή προσπαθούν να συμψηφίσουν τις ελλείψεις τους με μια υπεραπόδοση που μπορεί να οδηγήσει σε έναν πιο μεγάλο συμβιβασμό.

Επίσης, ο Adler (όπως αναφέρεται στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2011) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των ανάπηρων είναι ακραία, και αυτή είναι μια από τις βασικές αιτίες αποκλεισμού τους από την κοινωνία. Επίσης, βασικό στοιχείο αποκλεισμού ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι και η έλλειψη θάρρους. Το θάρρος είναι ένα αίσθημα που δημιουργείται στο άτομο όταν νιώθει πως ανήκει κάπου, συνεπώς η έλλειψη αυτού του αισθήματος μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση και στον στιγματισμό (Adler, 1974).

Επικρατεί, επίσης, η άποψη ότι τα άτομα με ΝΚ εμφανίζουν ψυχοπαθολογίες, συχνότερα από ότι οι πληθυσμιακές ομάδες χωρίς ΝΚ, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις, με συνέπεια να αντιδρούν επιστρατεύοντας μέσα όπως το ψέμα, τις φοβίες, την επιθετικότητα ενώ είναι άτομα αγχώδη με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσυναίσθημα που δεν είναι σε θέση να δεχτούν ματαιώσεις. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι ΝΚ και προβληματική συμπεριφορά ταυτίζονται (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα συναισθηματικών προβλημάτων και στοιχεία δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα άτομα με ΝΚ είναι, πρώτον, η συναισθηματική προσκόλληση και εξάρτηση από τους ενήλικους στην καθημερινότητα και στο άμεσο περιβάλλον. Στην πράξη αυτό, μεταφράζεται με αδυναμία να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή να ακολουθήσουν εντολές με ένα τρόπο συνεπή και ανεξάρτητο, με συνέπεια την ανάγκη συνεχής υποστήριξης στις διάφορες εργασίες. Αρκετές από τις αδυναμίες αυτές οφείλονται στις γνωστικές τους δυσκολίες και άλλες στην ανεπαρκή εκπαίδευση και υποστήριξη ανάληψης πρωτοβουλιών από το κοινωνικό περιβάλλον ή στην υπερπροστατευτική στάση των γονέων. Δεύτερον, η προβληματική ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από απόσυρση, έλλειψη συμμετοχής, άκαιρες συναισθηματικές εκδηλώσεις, κ.ά. Τρίτον, η μη αναγνώριση εξωτερικών ερεθισμάτων, π.χ η εμφάνιση ενός άγνωστου προσώπου μπορεί να θεωρηθεί ως απειλή από το άτομο με ΝΚ με αποτέλεσμα αυτό να εκδηλώσει συμπτώματα φοβίας ή και επιθετικότητας. Τέλος, η δυσκολία αναγνώρισης συναισθηματικών σημάτων, π.χ. μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου (αυτό σχετίζεται και με τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως έχουμε ήδη αναφέρει).

Εκ των ανωτέρω, αντιλαμβανόμαστε ότι η ΝΚ επηρεάζει σε ανάλογο βαθμό τους περισσότερους τομείς ανάπτυξης, όπως και την ψυχική δομή του ατόμου και τις ψυχολογικές του λειτουργίες, με τις οποίες το άτομο κατορθώνει να εμφανίζεται στο περιβάλλον του (φυσικό, κοινωνικό, ψυχοσυναισθηματικό). Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα να καθιλώνουν το άτομο με ΝΚ σε κάποιο πρώιμο εξελικτικό στάδιο. Θα πρέπει λοιπόν η ειδική αγωγή που εφαρμόζεται στα άτομα με ΝΚ να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη τόνωση, ενίσχυση και βελτίωση της ψυχοσωματικής τους λειτουργικότητας (Σταύρου, 2002).

2.3.4 Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας

Στα άτομα με ΝΚ, η γλωσσική ανάπτυξη είναι βραδύτερη από τη γενική πνευματική ανάπτυξη και η επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και προβλήματα. Τα παιδιά αυτά έχουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη τους σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο βαθμός και η έκταση των γλωσσικών δυσκολιών τους εξαρτάται από τον βαθμό του νοητικού προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Όσον αφορά τα παιδιά με ελαφριά ΝΚ έχει αποδειχτεί ότι οι περιορισμένες ικανότητες επικοινωνίας οφείλονται κυρίως στην αδυναμία τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, πράγμα που τα ωθεί να εξωτερικεύουν με ακατάλληλο τρόπο, ακατάλληλες για τη περίσταση σκέψεις που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για το περιβάλλον τους (Kaplan, 1996).

2.3.5 Η προοπτική τους ως ενήλικες

Ως ενήλικες, μετά από κατάλληλη και επαρκή εκπαίδευση, μπορούν να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να κάνουν φιλίες και να απασχολούνται σε επαγγέλματα ρουτίνας, ως ανειδίκευτοι ή ημιειδικευμένοι εργάτες (Χρηστάκης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα πάντα από τον βαθμό της νοητικής καθυστέρησης τα άτομα αυτά μπορούν να σημειώσουν σημαντική πρόοδο. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με ελαφριά ΝΚ μπορούν να γίνουν παραγωγικά, προσαρμοσμένα σε επίπεδο ανειδίκευτου ή ημιειδικευμένου εργάτη. Τα άτομα με μέση ΝΚ

μπορούν να πετύχουν κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική απασχόληση σε προστατευμένο εργαστήριο ή σε ένα επάγγελμα ρουτίνας, με υποστήριξη συμβούλου. Τέλος, τα άτομα με βαριά ΝΚ θα εξαρτώνται από άλλα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Χρηστάκης, 2006).

2.4 Αξιολόγηση νοητικής καθυστέρησης

Επειδή, η ΝΚ συνοδεύεται και από άλλες διαταραχές, η διάγνωση κρίνεται αναγκαίο να περιλαμβάνει την αξιολόγηση των γνωστικών, προσαρμοστικών και καθημερινών λειτουργιών, καθώς επίσης και την αξιολόγηση της οικογένειας ή και της τάξης που φοιτά το συγκεκριμένο άτομο, ώστε να εφαρμόζονται τα καταλληλότερα συστήματα για την εκπαίδευση και την ευρύτερη αγωγή του (Αντωνίου, 2009).

Ειδικότερα, η διάγνωση της ΝΚ περιλαμβάνει τη συστηματική χρήση άμεσων και έμμεσων δοκιμασιών για την τεκμηρίωση και περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ατόμου μεμονωμένα (Simeonsson & Bailey, 1992). Η διαδικασία αυτή μπορεί να πάρει πολλές διαφορετικές μορφές και να αποτελείται από διαφορετικά εργαλεία μέτρησης που έχουν ως αποτέλεσμα την επιβεβαίωση της συγκεκριμένης διάγνωσης, την ανίχνευση της αναπτυξιακής κατάστασης και την αναζήτηση της πιο κατάλληλης θεραπείας (Αντωνίου, 2009).

Πολλά από τα εργαλεία αξιολόγησης έχουν επικριθεί, λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος για τις πολιτιστικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα στα οποία χρησιμοποιούνται καθώς συχνά δίνουν λάθος διάγνωση (Reiss & Szyszko, 1983). Ωστόσο, τα εργαλεία αξιολόγησης τις περισσότερες φορές είναι έγκυρα και αποτελεσματικά γιατί επιτρέπουν την παρατήρηση των αλλαγών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων. Παράλληλα, παρατηρούν και κάποια πρότυπα αξιολόγησης της απόδοσης των παιδιών σε βασικές γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα τυποποιημένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά τη λήψη των πληροφοριών αποτελούν τμήμα της ευρύτερης διαδικασίας αξιολόγησης και ενδέχεται να παρουσιάζουν ορισμένα ελαττώματα, δεν υπάρχει όμως για την ώρα κάποια εναλλακτική λύση. Συνεπώς, απαιτείται από τους ειδικούς υγείας, η άρτια εκπαίδευση στα υπάρχοντα εργαλεία αξιολόγησης και η εις βάθος κατανόηση τους προκειμένου να χρησιμοποιούνται σωστά

ώστε τα αποτελέσματα που προκύπτουν να μπορούν να ερμηνευτούν σωστά (Αντωνίου, 2009).

Τα συστατικά μια αξιολόγησης για ΝΚ είναι τα επίσημα τεστ, οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι ανεπίσημες μετρήσεις. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία αλληλοσυμπληρώνονται διαμορφώνοντας ένα υπόβαθρο για τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Η αξιοποίηση πολλαπλών διαδικασιών αξιολόγησης αφενός προσφέρει πλούτο πληροφοριών για το άτομο και αφετέρου επιτρέπει την αξιολόγηση των βιολογικών, γνωστικών, κοινωνικών και διαπροσωπικών μεταβλητών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Επίσης, έχει σημασία κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να λαμβάνονται πληροφορίες από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του και του κοινωνικού περίγυρου. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι σημαντικές αποκλίσεις που προκύπτουν μεταξύ των συμπερασμάτων που λαμβάνονται από τις διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να επιλύονται πριν οι ειδικοί της υγείας προχωρήσουν σε διαγνωστικές αποφάσεις ή συστάσεις (Αντωνίου, 2009).

Τέλος, κατά τη διαδικασία της διάγνωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί κάποιος να κάνει τη διάκριση ανάμεσα στη ΝΚ και την αναπτυξιακή καθυστέρηση. Η διάγνωση της ΝΚ είναι ορθή μονάχα όταν οι γνωστικές ικανότητες και οι συμπεριφορές προσαρμογής του παιδιού είναι κάτω από τον μέσο όρο των υπόλοιπων παιδιών. Όταν λοιπόν δεν υπάρχουν ευδιάκριτα στοιχεία για τη διάγνωση της ΝΚ, είναι καλύτερο ο ειδικός της υγείας να χρησιμοποιεί τη διάγνωση της αναπτυξιακής καθυστέρησης. Η διάγνωση αυτή αναγνωρίζει κάποιο γνωστικό ή συμπεριφορικό έλλειμμα, αφήνει όμως χώρο για κάποια διφορούμενη ερμηνεία σχετικά με την προέλευση του ελλείματος (Bregman, 1991). Σε πρακτικό επίπεδο λοιπόν, δε πρέπει να γίνεται διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης σε παιδί ηλικίας κάτω των 2 εκτός και αν οι ανεπάρκειες που παρουσιάζει είναι πολύ σοβαρές και έχει κάποια πάθηση που σχετίζεται με τη ΝΚ (π.χ. σύνδρομο Down) (Αντωνίου, 2009).

2.4.1 Έγκαιρη εντόπιση κι αναγνώριση αναπτυξιακών προβλημάτων σε παιδιά με ΝΚ

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012), οι γονείς είναι οι πρώτοι, που παρατηρούν κάποιες ασυνήθιστες συμπεριφορές στο παιδί του ή την ενδεχόμενη αναπτυξιακή ανεπάρκεια τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Οι περισσότεροι από αυτούς περιγράφουν ότι το παιδί τους αποκλίνει από την ώρα της γέννησης, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν ότι το παιδί τους ακολουθούσε φυσιολογική ανάπτυξη και ξαφνικά παλινδρόμησε. Παρόλα αυτά, σε αυτό το σημείο χρειάζεται να τονιστεί η σημασία της διάγνωσης για τη μετέπειτα πορεία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι Gillman, Heyman, και Swain (2000) ερεύνησαν τη σημασία της διάγνωσης τόσο για το άτομο, όσο και για το περιβάλλον του. Στο συμπέρασμα που κατέληξαν ήταν ότι η διάγνωση-κατηγοριοποίηση της αδυναμίας, τους βοηθάει στον ορισμό της ταυτότητας του ατόμου.

Η έγκαιρη και σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων του νοητικά καθυστερημένου παιδιού εξαρτάται σημαντικά από την έγκαιρη εντόπιση και αξιολόγηση των ειδικών αναγκών του. Συνεπώς, κάθε παιδί πρέπει να εξετάζεται για «πιθανά σημάδια κινδύνου» το συντομότερο δυνατό, καθώς οι αποφάσεις που παίρνονται βασισμένες σε λανθασμένες προσδοκίες και υποθέσεις αναφορικά με τις δυνατότητες του παιδιού, μπορεί να οδηγήσουν σε χρόνια αποτυχία και συναισθηματική διαταραχή (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η ευθύνη για τη πρώιμη αναγνώριση του νοητικά καθυστερημένου παιδιού ανήκει πρωταρχικά στον μαιευτήρα και στον παιδίατρο και αργότερο στη βρεφονηπιοκόμο και στη νηπιαγωγό, αλλά και σε κάθε άλλο άτομο, φορέα ή οργανισμό που έρχεται σε άμεση επαφή με το παιδί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Παρ' ότι οι σοβαρές μορφές καθυστέρησης εντοπίζονται συχνά στη γέννηση ή στη βρεφική περίοδο, η πλειοψηφία των καθυστερημένων παιδιών δεν αναγνωρίζεται εύκολα δίχως την τακτική εξέταση και εκτίμηση της ανάπτυξης τους. Ειδικότερα, αν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα για έγκαιρη αναγνώριση ή το κατάλληλα εκπαιδευόμενο προσωπικό το παιδί με την ελαφρά καθυστέρηση δεν πρόκειται να εντοπιστεί πριν από την είσοδο του στο σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι βιολογικοί και οι πολιτισμικοί παράγοντες συχνά αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται. Παραδείγματος χάρη, μωρά που

γεννιούνται από γονείς με πολύ χαμηλό ή καθόλου εισόδημα και ελάχιστες γνώσεις σχετικά με την ανατροφή ενός παιδιού, έχουν πιθανότητες να υποστούν ως έμβρυα και ως παιδιά αργότερα, τις αρνητικές επιδράσεις μια προγεννητικής και μεταγεννητικής κακής διατροφής ή υποσιτισμού. Επίσης, σωματικές και αισθητηριακές βλάβες που δεν έχουν διαγνωστεί (π.χ. κακή όραση ή βαρηκοΐα) μπορεί να περιορίσουν ακόμη περισσότερο τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί αυξάνοντας έτσι τις δυσμενείς συνέπειες του στερητικού οικογενειακού περιβάλλοντος (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Ο έγκαιρος εντοπισμός των αναπτυξιακών προβλημάτων του παιδιού με καθυστέρηση αρχίζει από την ημέρα της γέννησης με την εκτίμηση δυσμενών προγεννητικών και προγεννητικών παραγόντων, όπως η παρατεταμένη καθυστέρηση της πρώτης αναπνοής που οφείλεται σε πρόωρη αποκόλληση ή ρήξη του πλακούντα, σε περιτύλιξη του ομφάλιου λώρου ή σε υπερβολική χρήση αναισθητικών. Η ιδανική ηλικία για τον εντοπισμό των αναπτυξιακών και νευρολογικών προβλημάτων του παιδιού είναι: (α) η ηλικία των έξι εβδομάδων, (β) των έξι μηνών, (γ) των δέκα μηνών, διότι σε αυτές τις χρονικές περιόδους το παιδί περνάει σημαντικά στάδια ανάπτυξης. Η έγκαιρη αναγνώριση των προβλημάτων του παιδιού προϋποθέτει τη μελέτη του ιατρικού και οικογενειακού ιστορικού του παιδιού, καθώς και του ιστορικού της ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου, 2004).

2.4.2 Προσδιορισμός και ταξινόμηση νοητικής καθυστέρησης

Ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση της ΝΚ έχει αποτελέσει και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης. Τα τελευταία χρόνια, το πρόβλημα αυτό έχει προσελκύσει το διεθνές ενδιαφέρον προκειμένου να υιοθετηθεί ένας γενικότερα αποδεκτός και σαφέστερος προσδιορισμός. Η δυσκολία ύπαρξης γενικής συμφωνίας έγκειται στο γεγονός ότι ο όρος αυτός δεν επιδέχεται απλή εννοιολογική εξήγηση. Οποιαδήποτε προσπάθεια οριοθέτησης σχετίζεται (α) με τη συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο, (β) με τις υπάρχουσες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις, τους θεσμούς, το υπάρχον σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών, τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης και τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία και (γ) με τη κοινωνική του θέση, έτσι όπως αυτή επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ των αντικειμενικών ιστορικό-κοινωνικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Βλάχου-Μπαλαφούτη

(2000), ο προσδιορισμός της νοητικής καθυστέρησης σχετίζεται με μια σειρά πολύπλοκων ερωτημάτων, όπως:

- ❖ Ο προσδιορισμός της ΝΚ θα πρέπει να αναφέρεται στη δυναμική διανοητικότητα του ατόμου, όπου η ανεπάρκεια να σχετίζεται με τη μέτρηση των σταθμισμένων δοκιμασιών μια γενικής νοητικής ικανότητας, ή να αντιπροσωπεύει τη λειτουργικότητα του ατόμου με επιπρόσθετες αξιολογήσεις;
- ❖ Πως ορίζονται και οριοθετούνται τόσο η προσαρμοστική συμπεριφορά όσο και η δυναμική διανοητική ικανότητα;
- ❖ Ποιες ικανότητες και ποιοι αξιολογικοί παράγοντες θα συμπεριλαμβάνονται στον προσδιορισμό;
- ❖ Κατά πόσο το στατιστικό και ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της νοητικής καθυστέρησης βοηθάει στην κατανόηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη ΝΚ και στη σχολική συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα για τα παιδιά εκείνα που προέρχονται από ασθενέστερα και μη κυρίαρχα, πολιτιστικά και κοινωνικο-οικονομικά στρώματα;

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων ενός παιδιού πρέπει να εξετάζεται στα πλαίσια του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και στις προσφερόμενες ή μη πολιτισμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μόνο βιολογικοατομικό θέμα, καθότι η ετικέτα νοητικά καθυστερημένος είναι ταυτόχρονα και μια κοινωνική θέση που αποκτά το άτομο μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα που αδυνατεί να παράσχει επαρκή εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000). Τα άτομα με ΝΚ έχουν επίπεδο ευφυΐας κατώτερο από εκείνο που θεωρείται κανονικό, εκτιμώμενο με έγκυρα κριτήρια αξιολόγησης της νοημοσύνης. Έτσι, ανάλογα με τον βαθμό της καθυστέρησης, τα άτομα με ΝΚ διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Χρηστάκης, 2006).

2.4.3 Διάγνωση της Νοητικής Καθυστέρησης

Πολλές φορές, ο ειδικός αντιμετωπίζει το πρόβλημα της μειωμένης ομιλίας ή και της αλαλίας ενός παιδιού, πράγμα που καθιστά την αξιολόγηση ιδιαίτερα δύσκολη. Η παρατήρηση θεωρείται το ασφαλέστερο μέσο για την αξιολόγηση του περιστατικού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με τους Siaperas και Higgins (2009), η σωστή διάγνωση είναι αποτέλεσμα, τόσο της εξειδίκευσης του προσωπικού που την ασκεί, όσο και της χρήσης των σωστών διαγνωστικών μοντέλων.

Ένα από τα κοινώς αποδεκτά εργαλεία που παρέχουν προσδιορισμένα διαγνωστικά κριτήρια για κάθε ψυχική διαταραχή συμπεριλαμβανομένου και της νοητικής καθυστέρησης είναι το DSM_V, 2013TM. Σύμφωνα με το τελευταίο, τρία κριτήρια πρέπει να πληρούνται για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης τα οποία είναι: Η εμφάνιση ελλείψεων σε λειτουργίες διανοητικές, όπως είναι η λογική, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο σχεδιασμός, η αφηρημένη σκέψη, η κρίση, η ακαδημαϊκή μάθηση και η μάθηση από την εμπειρία, τα οποία επιβεβαιώνονται τόσο από την κλινική αξιολόγηση και παρατήρηση όσο και από τα σταθμισμένα τεστ που αξιολογούν την νοημοσύνη. Ελλείψεις σε λειτουργίες προσαρμοστικής συμπεριφοράς, που προκαλούν αδυναμία ανταπόκρισης στα αναπτυξιακά, κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα αναφορικά με την προσωπική ανεξαρτησία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Τέλος, έναρξη εμφάνισης των ελλείψεων στις διανοητικές λειτουργίες και την προσαρμοστική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου.

Το διαγνωστικό εργαλείο χρησιμοποιεί τους όρους «ποιοτικές», όταν περιγράφει την αδυναμία του παιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ενώ οι «ποσοτικές μετρήσεις» αναφέρονται στα τρία κυριότερα εξελικτικά μοντέλα ψυχοπαθολογίας, καθήλωση, παλινδρόμηση και εξελικτική καθυστέρηση (Wenar & Kerig, 2008).

2.4.4 Εκτίμηση προσαρμοστικής ικανότητας

Τα τεστ για την εκτίμηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς δεν είναι τόσο έγκυρα και αξιόπιστα όσο τα τεστ νοημοσύνης. Αυτό οφείλεται κυρίως στον ασαφή ορισμό της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, αλλά και στο γεγονός ότι οι προσπάθειες κατασκευής των δοκιμασιών για τη μέτρηση της άρχισαν τη δεκαετία του '70. Από αυτά τα τεστ, το πιο

γνωστό σήμερα είναι η AAMD. Κλίμακα προσαρμοστικής Συμπεριφοράς που χωρίζεται σε δυο μέρη. Το ένα από αυτά αναφέρεται σε δεξιότητες της καθημερινής ζωής απαραίτητες για τη κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, όπως οι ικανότητες γλωσσικής ανάπτυξης, η υπευθυνότητα, η αυτονομία κ.α. Το δεύτερο περιλαμβάνει δώδεκα περιοχές δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς, όπως είναι η επιθετικότητα, η απόσυρση, οι εκκεντρικές και κοινωνικά μη αποδεκτές συνήθειες (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στην περίπτωση του μαθητή με ΝΚ, η ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής του εκτιμάται συνήθως από τον δάσκαλο και από τα άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού που έχουν άμεση επαφή με το παιδί (Δροσινού, 2012).

2.4.5 Ψυχοφαρμακολογική παρέμβαση

Η θεραπεία, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση φαρμάκων πρέπει να εξετάζεται με ιδιαίτερη προσοχή και να χρησιμοποιείται μονάχα σε περιπτώσεις που η ΝΚ συνυπάρχει και κάποιο ψυχιατρικό πρόβλημα. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν τη μορφή κάποιας βαριάς κατάθλιψης, κάποιας ψυχαναγκαστικής διαταραχής, της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας ή κάποιο συνδυασμό ποικίλων άλλων ψυχιατρικών διαταραχών. Αν και οι μελέτες σχετικά με τη χρήση φαρμακολογίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη ΝΚ είναι περιορισμένες, αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση φαρμάκων στη διαταραχή αυτή πρέπει να αποφεύγεται. Παράλληλα, η χρήση φαρμάκων κρίνεται πρόπον να αποτελεί ένα μόνο μέρος της γενικότερης θεραπευτικής παρέμβασης (Αντωνίου, 2009).

2.5 Εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν σύμφωνα με ένα γενικό και ασαφή τρόπο, αλλά με την έννοια μιας μεταβολής της συμπεριφοράς που δύναται να περιγραφεί ως μια παρατηρήσιμη μορφή ανθρώπινης επίδοσης. Είναι μια διαδικασία πολύπλοκη που πραγματώνεται στον εσωτερικό κόσμο του κάθε ανθρώπου και υποβοηθά τους οργανισμούς να διαφοροποιήσουν ή και να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα με έναν μόνιμο τρόπο ώστε η ίδια η τροποποίηση να μην χρειαστεί να επαναληφθεί (Αραβανή, 2014).

Ο Gagné (όπως αναφέρεται στην Αραβανή, 2014) υποστηρίζει πως οι εσωτερικές διεργασίες της μάθησης επηρεάζονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Στους εσωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται ο δείκτης νοημοσύνης, οι αντιληπτικοί μηχανισμοί, η συναισθηματική κατάσταση, η ιδιοσυγκρασία, οι άμεσες εμπειρίες και γνώσεις του ατόμου. Για αυτό και η μάθηση θεωρείται ζήτημα προσωπικό και όχι μια τυποποιημένη κατάσταση. Από την άλλη στους εξωτερικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι ιδιαίτερες συνθήκες στα πλαίσια των οποίων πραγματοποιείται η μάθηση-εκπαίδευση, το διδακτικό υλικό, οι υποβοηθητικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα

Μετά από τη γέννηση λοιπόν ενός παιδιού με ΝΚ κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευση. Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα με ελαφριά ΝΚ, μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση δύνανται να αποκαθιστούν ως ανεξάρτητοι ή ημιανεξάρτητοι εργαζόμενοι (Χρηστάκης, 2006).

2.5.1 Βασικές αρχές

Οι βασικές αρχές, που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να είναι αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται, είναι η έγκαιρη διάγνωση και επιλογή των παιδιών και η πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά αυτές οι αρχές:

Α. Έγκαιρη διάγνωση και επιλογή. Προκειμένου να σχεδιαστεί οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, απαιτείται η αξιολόγηση του παιδιού και η εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του. Δεδομένου ότι, για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών και των νέων με ΝΚ κρίνεται αναγκαία η συνεργασία και η συνεισφορά πολλών ειδικών υπηρεσιών και προσώπων, γίνεται σαφές ότι απαιτείται η συνεργασία πολλών και διαφορετικών ειδικών επιστημόνων, με στόχους: (α) τον εντοπισμό των δυσκολιών, (β) την εκτίμηση των δυνατοτήτων και τη καταγραφή των εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών, και (γ) τον σχεδιασμό προγραμμάτων και τον καθορισμό στρατηγικών που θα χρησιμοποιηθούν και τα μέτρα που πρέπει να παρθούν ώστε κάθε παιδί ή ομοιογενείς ομάδες παιδιών να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά.

Ωστόσο κανένα άτομο από μόνο του δεν επαρκεί για να αξιολογήσει και να εκτιμήσει ένα παιδί, καθώς και να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα τις δυσκολίες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Αν ληφθεί υπόψη ότι πολύ συχνά τα άτομα με ΝΚ, εκτός από προβλήματα νοημοσύνης, εμφανίζουν και άλλα πρωτογενή ή δευτερογενή προβλήματα (π.χ. αισθητηριακά, κινητικά κ.α.) είναι σαφές λοιπόν, ότι σε τέτοιες περιπτώσεις χρειάζονται εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλα επιπλέον προγράμματα όπως: (α) λογοθεραπεία, (β) οφθαλμολογική εξέταση, (γ) φυσιοθεραπεία, (δ) διάφορες ασκήσεις με στόχο την καλύτερη ανάπτυξη και ωρίμανση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την παραπέρα εκπαιδευτική τους εξέλιξη και πορεία, και (ε) συμβουλευτική εργασία με την οικογένεια, ώστε οι γονείς να είναι ενήμεροι για τα προβλήματα του παιδιού τους, να ξέρουν τις δυσκολίες που πιθανόν θα συναντήσουν, να είναι ενήμεροι για τα προγράμματα τα οποία απαιτούνται για την εκπαίδευση του παιδιού τους και να μάθουν τρόπους και τεχνικές, με τους οποίους θα τα υποστηρίζουν στο σπίτι ως συνεκπαιδευτές, αφού προηγουμένως έχουν αναπτύξει θετική στάση προς αυτά (Χρηστάκης, 2006).

Β. Πρώιμη παρέμβαση. Όπως σε κάθε άλλη περίπτωση, έτσι και για τα παιδιά και τους νέους με ΝΚ, ισχύει ο κανόνας «όσο νωρίτερα αντιμετωπίζεται ένα πρόβλημα, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα». Δηλαδή, αν περιμένουμε να πάει ένα παιδί στο σχολείο και ύστερα επιδιωχθεί η συστηματική παρέμβαση για την ανάπτυξη και βελτίωσή του, τότε θα έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος. Συνεπώς, η ειδική βοήθεια πρέπει να δοθεί στο παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Αν παραμεληθεί δεν αναπληρώνεται αργότερα όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένα τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Χρηστάκης, 2006).

2.5.2 Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες εφαρμόστηκαν μέθοδοι και τεχνικές, που στόχευαν στην προετοιμασία του μαθητή, ώστε να εισαχθεί στα γενικά σχολεία (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009). Για τον παραπάνω λόγο ψηφίστηκε ως επίσημος νόμος του κράτους το ΠΑΠΕΑ (Προεδρικό Διάταγμα 301, ΦΕΚ: 208, τχ. Α' 29/8/1996). Το συγκεκριμένο Διάταγμα διακρίνεται σε γενικές ενότητες, όπως η «σχολική ετοιμότητα», οι «βασικές σχολικές δεξιότητες», η «κοινωνική προσαρμογή», οι

«δημιουργικές δραστηριότητες» και η «προεπαγγελματική ετοιμότητα» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009).

Ειδικότερα, ο όρος «σχολικές δεξιότητες» αναφέρεται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που αποτελούν τα βασικά εργαλεία για το σχολείο, όπως ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, παραγωγή λόγου και μαθηματικά. Δηλαδή, τις δεξιότητες που οδηγούν στην απόκτηση ενός κώδικα επικοινωνίας (λεκτικής – μη λεκτικής), στην κατανόηση της αμφιπλευρικότητας, στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Τραυλός 1998), καθώς και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης που οδηγεί εν τέλει στην απόκτηση ενσυναίσθησης (Soro, 2011). Στη συνέχεια, η «κοινωνική προσαρμογή», αναφέρεται στην κατάκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί με ΝΚ να αυτονομηθεί μέσα στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009).

Οι «δημιουργικές δραστηριότητες», συμβάλλουν στην κατάκτηση της αισθητικής καλλιέργειας του παιδιού μέσα από τον πειραματισμό με διάφορα υλικά και μέσα (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2000). Τέλος, η «προεπαγγελματική ετοιμότητα» καταδεικνύει την αναγκαιότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η ωρίμανση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να καταφέρει να προσδιοριστεί και να τοποθετηθεί στην κοινωνία και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009).

Ωστόσο, η κατάκτηση και βελτίωση αυτών των γνώσεων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη των ακολούθων τομέων της ανθρώπινης υπόστασης, το προφορικό λόγο, τη ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009). Η προσέγγιση κάθε τομέα συνολικά ή μεμονωμένα αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

Ο προφορικός λόγος είναι το μέσο που μας βοηθά να εκφράζουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις και γενικότερα να επικοινωνούμε (Τσιναρέλης, 2011). Αποτελεί το κατ' εξοχήν μέσον έκφρασης και επικοινωνίας. Το παιδί ακροάται, δέχεται προφορικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά, επενδύει συναισθηματικά στο παραγόμενο προϊόν και εκφράζεται. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο προφορικός λόγος είναι η σημαντικότερη μορφή επικοινωνιακής σχέσης. Η ανάπτυξή του επηρεάζει σημαντικά την

εξέλιξη του παιδιού, καθώς και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

Ο ψυχοκινητικός τομέας, ερμηνεύεται ως η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών, δηλαδή ο συνδυασμός κίνησης και ψυχής. Αποτελεί μια σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή, καθώς οι δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας επιτρέπουν την κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ σώματος και περιβάλλοντος (Τραυλός, 1998). Με την αναγνώριση της εικόνας του σώματός του, το παιδί ανακαλύπτει μια άλλη μορφή επικοινωνίας μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Έτσι, μαθαίνει να εκφράζεται μέσα από το σώμα του αποκτώντας μια ισορροπημένη ψυχοσωματική ανάπτυξη (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991).

Στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), η ετοιμότητα των νοητικών ικανοτήτων εμφανίζεται ως ανεπαρκής για την ένταξη τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ο όρος νοητικές ικανότητες αναφέρεται στην αντίληψη, στη μνήμη, στη σκέψη, στον συλλογισμό και σε όλες τις νοητικές διεργασίες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών. Η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας προσδιορίζει και την ποιοτική διαφοροποίηση ενός μαθητή (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009). Η συναισθηματική οργάνωση είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας. Ειδικότερα, μέσω αυτής, το άτομο-πρόσωπο εκφράζει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και επιδεικνύει τα ενδιαφέροντα που αναπτύσσει για μάθηση και συνεργασία με τους άλλους. Το συναίσθημα συνδέεται με την ανάγκη του ατόμου να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, να αλληλεπιδράσει λειτουργικά και να ενσωματωθεί στο κοινωνικό γίγνεσθαι (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Η συμπεριφορά των ατόμων με ΕΕΑ επηρεάζεται σημαντικά από το πόσο θετική και υποστηρικτική είναι η στάση των γύρω τους προς αυτά. Ειδικότερα, όταν ο μαθητής νιώθει την αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο, γεμάτος αυτοπεποίθηση παρωθείται να εξερευνήσει το περιβάλλον του σχολείου, του κέντρου κ.λπ., να συνεργαστεί, να αλληλεπιδράσει κοινωνικά και να δημιουργήσει σχέσεις. Σύμφωνα με την Καλατζή-Αζίζη (2009), τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά παρουσιάζουν αδυναμία να εκφραστούν συναισθηματικά και εκδηλώνουν επιθετικότητα, επειδή τους είναι αδύνατο να συγκρατήσουν τα αρνητικά συναισθήματα τους όπως ο θυμός.

2.5.3 Διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με νοητική καθυστέρηση

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006), το αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά και νέους με ΝΚ περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, στάσεις τις οποίες πρέπει να κατακτήσουν αλλά και να αναπτύξουν. Η κατανομή του χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία των επιμέρους περιοχών γνώσεων, δεξιοτήτων εξαρτάται από τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις άλλες ανάγκες των συγκεκριμένων ατόμων της διδακτικής ομάδας. Ωστόσο, οι ανάγκες αυτές μπορούν να διαφέρουν ανάμεσα στα άτομα της ίδιας ηλικίας και του ίδιου επίπεδου ευφυΐας. Συνεπώς, η διάταξη της ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι ούτε εύκολο ούτε σκόπιμο να γίνει κατά βαθμίδες ή τάξεις, καθώς αυτό θα αναιρούσε αυτόματα την αρχή της εξατομίκευσης των προγραμμάτων.

Για τους παραπάνω λόγους, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) που ισχύει σήμερα, δε διαφέρει από το πρόγραμμα του γενικού σχολείου μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τη δομή του. Ειδικότερα, στο πρόγραμμα αυτό η ύλη δεν είναι δομημένη ανά τάξεις ή βαθμίδες, αλλά κατά περιοχές γνώσεων, εμπειριών κτλ. Δηλαδή, λειτουργεί ως οδηγός από τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει το υλικό που χρειάζεται, για να σχεδιάσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του, προκειμένου να είναι ισόρροπο με τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των μαθητών του (Χρηστάκης, 2006).

2.5.4 Σκοποί και στόχοι αναλυτικού προγράμματος για άτομα με νοητική καθυστέρηση

Αποτελεί μεγάλο όφελος για την πολιτεία όταν ένα άτομο με ΝΚ ξεφύγει από την ιδρυματική κατάσταση και γίνει παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Συνεπώς, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η παροχή βοήθειας στο άτομο προκειμένου αυτό να αξιοποιήσει στο ανώτατο δυνατό βαθμό το δυναμικό του για να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας, ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες του για μια αξιοπρεπή και όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητη ζωή.

Η φιλοσοφία της ειδικής αγωγής για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες βασίζεται κυρίως στη δημοκρατική αντίληψη πως κάθε άτομο έχει τα ίδια δικαιώματα για μάθηση και κοινωνική μεταχείριση. Συνεπώς, βασικός σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι η παροχή

κάθε ευκαιρίας και βοήθειας προκειμένου το άτομο με ΝΚ να αναπτύξει τις ικανότητες για κοινωνική και οικονομική ανεξαρτησία. Δηλαδή, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός συνηθισμένου ή ειδικού σχολείου για νοητικά καθυστερημένα άτομα πρέπει να περιλαμβάνει ειδικούς στόχους που αναφέρονται σε θέματα αυτοκατανόησης, αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικής προσαρμογής, οικονομικής επάρκειας και πολιτικής υπευθυνότητας (Πολυχρονοπούλου, 2004).

2.5.5 Μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης

«Η διδασκαλία είναι μια πανανθρώπινη δραστηριότητα: Όλοι διδάσκουν. Οι γονείς διδάσκουν τα παιδιά τους, οι εργοδότες διδάσκουν τους υπαλλήλους τους και οι δάσκαλοι διδάσκουν τους μαθητές τους» (Gordon, 1999:1).

Όπως αναφέρει ο Fenstermacher (1986) η γενική έννοια της διδασκαλίας συνίσταται σε ένα πρόσωπο που κατέχει ένα περιεχόμενο, το οποίο διατίθεται να μεταφέρει σε κάποιο άλλο πρόσωπο αυτή τη γνώση, που αρχικά παρουσίαζε κάποιο έλλειμμα σε αυτό με αποτέλεσμα κάτοχος και αποδέκτης να δεσμεύονται σε μια σχέση με σκοπό την κατάκτηση του περιεχομένου από τον αποδέκτη (Φρυδάκη, 2009).

Σύμφωνα με την Αραβανή (2006) έχει αποδειχτεί και ερευνητικά πως η παροχή συστηματικής και οργανωμένης γνώσης, η καθοδήγηση των μαθητών μέσα από τον επικοινωνιακό διάλογο, η μαθησιακή ετοιμότητα, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η παροχή κινήτρων και η ανατροφοδότηση μέσα από την πρακτική και την εξάσκηση αποτελούν στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Παράλληλα, υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες μάθησης που αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης (Τριλιανός, 2003). Οι παράγοντες αυτή είναι η ετοιμότητα μάθησης, η επανάληψη, η συνάφεια, η ενίσχυση και η παρώθηση.

Καταληκτικά, η μέθοδος διδασκαλίας είναι η επιλογή της πορείας που επιλέγουμε να ακολουθήσουμε κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και ο κύκλος που θα διαγράψουμε για να καταλήξουμε στον προκαθορισμένο στόχο (Smith, Polloway, Patton, Dowdy, & Doughty, 2015).

2.5.5.1 Άμεση διδασκαλία

Μια διδακτική μέθοδος σύμφωνη με τις αρχές που πρέπει να εφαρμόζονται στη διαδικασία εκπαίδευσης ατόμων με ΕΕΑ είναι η άμεση διδασκαλία. Πρόκειται για μια κατευθυνόμενη μέθοδο με συστηματικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, στην άμεση διδασκαλία ο δάσκαλος παρουσιάζει βήμα-βήμα το νέο διδακτικό αντικείμενο και στη συνέχεια παρέχει ευκαιρίες συστηματικής άσκησης των μαθητών στη διδαχθείσα ύλη (Δελλασούδας, 2008).

Σύμφωνα με τους Bereiter και Engelman (1966) και Δελλασούδας (2008), στην άμεση διδασκαλία διακρίνονται τα εξής χαρακτηριστικά: (α) ακαδημαϊκός προσανατολισμός και στρατηγικές με σαφή διατύπωση, (β) πληρότητα μάθησης, (γ) διόρθωση λαθών, (δ) δραστηριότητες κατευθυνόμενες από τον διδάσκοντα και ανεξάρτητες από αυτόν, (ε) εξάσκηση με τη χρήση ευρείας κλίμακας παραδειγμάτων από τη διδακτέα ύλη, και (στ) συνολική επανάληψη.

Η μέθοδος αυτή εστιάζει στη διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων με στόχο την τέλεια εκμάθηση τους και, ως εκ τούτου, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική τόσο κατά το στάδιο της απόκτησης του μαθησιακού αγαθού όσο και κατά τη φάση της τελειοποίησης της δεξιότητας που αποκτήθηκε. Όμως θα πρέπει να δίνονται στον μαθητή ευκαιρίες γενίκευσης και σύνδεσης των μεμονωμένων δεξιοτήτων σε όλη την έκταση των διάφορων διδακτικών αντικειμένων (Rivera & Smith, 1997).

2.5.5.2 Ομαδο-συνεργατική διδασκαλία

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια διδακτική στρατηγική που αναφέρεται σε μικρές ετερογενείς ομάδες μαθητών που συνεργάζονται για να επιτύχουν κάποιον κοινό στόχο. Οι μαθητές συνεργάζονται προκειμένου να μάθουν να είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση των συμμαθητών τους στον ίδιο βαθμό που είναι υπεύθυνοι και για τη δική τους μάθηση (Balcom, 1992, Lindauer & Petrie, 1997).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007), η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής βασίζεται στις θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές του κινήματος που είναι γνωστό ως cooperative learning movement. Το κίνημα αυτό, στη σημερινή του μορφή, συνενώνει

σε ενιαίο σύστημα παιδαγωγικές, διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές αρχές από ποικίλους χώρους. Βασικό χαρακτηριστικό του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου είναι το γεγονός ότι διεξάγεται μέσα από την ενεργοποίηση των διαμαθητικών σχέσεων. Ειδικότερα, στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο αφού πρώτα έχει οργανωθεί κατάλληλα ο χώρος, οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στις ομάδες τους διδακτικούς στόχους, καθορίζει τα πρότυπα των αναμενόμενων κοινωνικών συμπεριφορών και εξηγεί τις διαδικασίες συνεργασίας. Στη συνέχεια, ασχολείται με την παρουσίαση και επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου σε πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση παρουσιάζει και συλλέγει δεδομένα για το διδακτικό αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν, στη δεύτερη φάση καταμερίζει το έργο της ομάδας στις υποομάδες, και στην τρίτη φάση συνθέτει το έργο των υποομάδων. Η τέταρτη φάση εστιάζει στην καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας μέσα από τις οργανωτικο-διδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και μαθησιακές και συνεργατικές δραστηριότητες των μαθητών. Τέλος, η πέμπτη φάση ασχολείται με την αξιολόγηση του έργου μέσα από την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης, τη λειτουργικότητα της ομάδας και τη μεταγνωστική θεώρηση των επιλογών.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1989, 1994) για να μπορεί να είναι αποδοτική η συνεργατική μάθηση πρέπει να έχουν διαμορφωθούν συνθήκες όπως είναι (α) η θετική αλληλεξάρτηση, (β) η προωθητική αλληλεπίδραση (γ) η εξατομικευμένη-προσωπική υπευθυνότητα, (δ) οι διαπροσωπικές δεξιότητες μικρής ομάδας, (ε) η εξέλιξη της ομάδας.

2.5.5.3 Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες (συνεπώς και σε άτομα με νοητική καθυστέρηση). Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προωθεί ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων ατόμων, αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία και τις δυνατότητες που τα χαρακτηρίζουν (Δροσινού, 2014).

Για να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένος ο σχεδιασμός ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ απαιτείται η συνεργασία πολλών και διαφορετικών φορέων, όπως είναι η οικογένεια, η σχολική μονάδα

ή ειδική δομή που φοιτά το άτομο με ΕΕΑ, ο εκπαιδευτικός της ειδικής ή γενικής τάξης, το αρμόδιο Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης – ΚΕΔΔ-Υ (διεπιστημονική ομάδα-Ψυχολόγος, Αναπτυξιολόγος, εκπαιδευτικός της αντίστοιχης Βαθμίδας, Λογοθεραπευτής και Εργοθεραπευτής), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ειδικής δομής, ακόμα και τα άλλα άτομα-μαθητές που φοιτούν στην ίδια μονάδα και στην ίδια τάξη. Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει να σημειωθεί η αναγκαιότητα για έγκυρη αξιολόγηση από τους αρμόδιους φορείς. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει την επίσημη γνωμάτευση των ΚΕΔΔ-Υ και ξεκινά να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας πρώτα τη δική του αξιολόγηση (Bennington, 2004; Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ωστόσο, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η αξιοποίηση συγκεκριμένων εργαλείων, όπως είναι οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), τα οποία συμβάλλουν στην εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή (Δροσινού, 2004).

Κατόπιν ο εκπαιδευτικός θέτει τον μακροπρόθεσμο στόχο, ο οποίος αποτελεί συνδυασμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της γενικής τάξης και του ΠΑΠΕΑ που αναφέρεται στον τομέα που υπολείπεται το συγκεκριμένο άτομο. Εν συνεχεία, θα αναλυθούν οι όροι που συνθέτουν το ακρωνύμιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Στοχευμένο: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου προερχόμενου από την υποκατηγορία της μαθησιακής ετοιμότητας. Η ύπαρξη στόχου είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος και την επίτευξη μιας επιτυχημένης παρέμβασης καθώς κατευθύνει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή στην επιλογή του βασικού στόχου του διδακτικού προγράμματος που μπορεί να διαρκέσει ακόμα και μια ολόκληρη χρονιά. Παράλληλα, ο βασικός στόχος αναλύεται σε επιμέρους διδακτικούς στόχους (όχι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο) που απαρτίζονται από βήματα (ένα ή και περισσότερα) τα οποία βοηθούν το άτομο με ΕΕΑ να κατακτήσει σταδιακά το κεντρικό στόχο. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012) το μέγεθος των βημάτων εξαρτάται από τις δυνατότητες των παιδιών και από τη δυσκολία των επιμέρους διδακτικών στόχων.

Ατομικό: Το ορίζουμε ως ατομικό/προσωπικό καθώς προορίζεται για ένα συγκεκριμένο άτομο/πρόσωπο και είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες τους αλλά και στα υπόλοιπα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Έχει ως βάση τα

θετικά στοιχεία του και τις προτιμήσεις του προκειμένου να το προσεγγίσει και να του κεντρίσει το ενδιαφέρον. Η αρχή της εξατομικευσης της διδασκαλίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει και να προσαρμόζει το διδακτικό του πρόγραμμα στις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού με ΝΚ. Όταν οργανώνουμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σκεφτόμαστε πάντα όσα μπορεί να κάνει ο μαθητής αλλά πάντα αναφερόμαστε στη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, στη μάθηση (τι, πως και πόσο μαθαίνει) και στη δυνατότητα να αλλάξει θετικά μέσα από το πρόγραμμα (Δροσινού, 1998).

Δομημένο: Χαρακτηρίζεται ως δομημένο γιατί έχει μια συγκεκριμένη οργάνωση, δηλαδή υπάρχει μια αλληλουχία μια συνέχεια, έχει αρχή, μέση και τέλος. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2007), η δόμηση των διδακτικών προγραμμάτων διατρέχει τις εξής φάσεις: (α) την εμπειρική καταγραφή του ατομικού ιστορικού του μαθητή από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, τη γνωμάτευση των ΚΕΔΔ-Υ και άλλων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, (β) την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφές στους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), (γ) τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, (δ) την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης με δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες των μαθητών, και (ε) την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνεκτιμώντας πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου που παρουσιάζει ο μαθητής με στόχο την επανατροφοδότηση και ενίσχυση του προγράμματος.

Ενταξιακό: Το πρόγραμμα αυτό είναι επίσης και ενταξιακό καθώς «τοποθετεί» το άτομο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (π.χ. σχολική τάξη, παρέα των συνομηλίκων, οποιαδήποτε άλλη ομάδα κ.α.) παρωθώντας το να αναλάβει ρόλους. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, ο μαθητής θα έχει αποκτήσει τις γνώσεις που χρειάζεται προκειμένου να ενταχθεί στην ομάδα, κερδίζοντας αμοιβαία αποδοχή και κατάκτηση μιας θέσης στα πλαίσια του ευρύτερου συνόλου. Έτσι, μέσα από το ενταξιακό προσδιορίζεται και ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαίδευσης ατόμων με ΕΕΑ, δηλαδή η προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή.

Πρόγραμμα: Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012), πρόγραμμα είναι ένα πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει τον διδακτικό στόχο, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας αλλά και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να πετύχει την επιδιωκόμενη

στοχοθεσία. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί τον οδηγό που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διεκπεραιώσει τη διδακτική του εργασία, το μέσο που τον κατευθύνει που να πάει. Παράλληλα, το πρόγραμμα αυτό αποτελεί τροποποίηση του υπάρχοντος προγράμματος προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Επίσης, με τον όρο πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, περιγράφεται η αναγκαιότητα δόμησης ενός προγράμματος που να στηρίζεται στη διεπιστημονικότητα, δηλαδή στο σύνολο των ειδικών (εκπαιδευτικός, ψυχολόγος κ.α.) που συνεργάζονται και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή.

2.5.5.4 Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Βασική επιδίωξη πλέον καθίσταται η οργανική ένταξη τεχνολογικών προγραμμάτων ένταξης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αλλά και στις λοιπές δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Σκοπός ωστόσο, δεν είναι η ποσοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά ποιοτική αναβάθμιση της στα πλαίσια ενός «ολοκληρωμένου προτύπου» (Kontogiannopoulos & Kynigos, 1993). Σύμφωνα με τα παραπάνω χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες περισσότερο ως περιβάλλοντα εργασία και λιγότερο ως μέσα διδασκαλίας (Cope & Kalantzis, 2000; Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Παράλληλα, τα τεχνολογικά προγράμματα εκπαίδευσης βοηθούν το μαθητή να δομήσει, να αποδομήσει και να αναδομήσει τη γνώση, να την οργανώσει, να την αναπαραστήσει και να κατανοήσει εις βάθος το υλικό που μελετά (Jonassen, 2000; Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Στόχος, λοιπόν της εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενεργών υποκειμένων που θα μπορούν να λειτουργούν με δημιουργικότητα στις νέες εργασιακές συνθήκες αξιοποιώντας κάθε μέσο επικοινωνίας. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (γενική-ειδική) αποτελεί μια νέα φιλοσοφία που φέρνει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή δίνοντας έμφαση στην καινοτομία και στη χρήση νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία και στην αισθητική καλλιέργεια. Επιπλέον, η τεχνολογική ανάπτυξη παρέχει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να οργανώσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που

καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκών, παρέχοντας στους μαθητές δυνατότητες αναζήτησης, ανάκτησης και δια δραστικής αλληλεπίδρασης (Αραβανή, 2014).

2.6 Διδασκαλία αυτόνομης διαβίωσης

2.6.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αυτόνομης διαβίωσης

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, το πλαίσιο εντός του οποίου ζει και δραστηριοποιείται ο άνθρωπος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, όσο και στην ατομική του ολοκλήρωση. Επιπροσθέτως, το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο καθορίζει μεταξύ άλλων σημαντικά τα επίπεδα ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού του. Συγκεκριμένα, τα άτομα με ΝΚ τείνουν να βιώνουν ακόμη εντονότερα την επίδραση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν, αφού το περιβάλλον αυτό φθάνει να αποτελεί τον πλέον σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτονομίας τους, της ανεξαρτησίας τους, του αυτοπροσδιορισμού τους, ανάλογα με τις ευκαιρίες για αυτενέργεια που τους προσφέρει. Όπως έχει, ήδη, επισημανθεί, η αυτονομία αφορά στην ελευθερία επιλογών ενός ατόμου και στην ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις για τον εαυτό του (Heller, Miller, & Factor, 1999).

Στο σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία η περαιτέρω περιγραφή του όρου «αυτονομία» στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η αυτονομία, λοιπόν, αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να ζει με τους δικούς του κανόνες, τις δικές του νόρμες και τις δικές του αξίες. Υπό αυτό το πρίσμα, η αυτονομία και ο αυτοπροσδιορισμός θεωρούνται ως οι θεμέλιες λίθοι των περισσότερων ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η δυνατότητα για προσωπικές επιλογές και αποφάσεις αποτελεί, με βάση τα παραπάνω, αναπόσπαστο συστατικό της αυτονομίας. Κατά κανόνα, οι προσωπικές επιλογές αυτές βασίζονται στις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες του κάθε ατόμου και είναι απαραίτητο να παραμένουν ανεπηρέαστες από εξωτερικές επιρροές και καθοδηγήσεις. Εξάλλου, η εκπαιδευτική κοινότητα των ειδικών παιδαγωγών στην Ευρώπη παραδέχεται πλέον ότι η ζωή ενός ενηλίκου, ανεξαρτήτως από τα επίπεδα νοημοσύνης του, καθορίζεται κατ' αρχάς από το ίδιο το άτομο, το οποίο έχει κάθε δικαίωμα να προβαίνει σε προσωπικές επιλογές (Tonkens & Weijers, 1999).

Μολονότι η αυτονομία συχνά συγχέεται με τους όρους της αυτοδιάθεσης και της προσωπικής ανάπτυξης, σήμερα θεωρείται ότι αποτελεί όρο διακριτό, ο οποίος όμως βρίσκεται σε σχέση στενή με τις δύο παραπάνω έννοιες (Tonkens & Weijers, 1999). Στην πραγματικότητα, οι τρεις όροι αντιπροσωπεύουν τρία διαφορετικά πράγματα, με την αυτοδιάθεση και τη προσωπική ανάπτυξη, να αποτελούν διακριτά μεν, αλλά αναπόσπαστα κομμάτια της αυτονομίας του ατόμου (Stancliffe, Abery, & Smith, 2000).

Σήμερα, παρατηρείται μια γενικευμένη τάση να ιδρύονται και να λειτουργούν σχολεία, σπίτια και προγράμματα στην κοινότητα, που προάγουν τις αρχές του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονομίας, οι οποίες αποτελούν και τους κυρίαρχους στόχους τους. Βασική παραδοχή πίσω από τη λειτουργία των παραπάνω δομών αποτελεί η άποψη ότι προκειμένου να πετύχει ένας ενήλικας με ΝΚ την αυτονομία, είναι ανάγκη κατ' αρχάς να αντιμετωπιστούν όλες οι δυσκολίες που εντοπίζονται στα περιορισμένα πλαίσια του σπιτιού, του σχολείου, της κοινότητας, και που απαντούν σε όλες τις διαστάσεις της καθημερινής ζωής των ατόμων αυτών.

Σε δεύτερο επίπεδο, η εκπαίδευση αναλαμβάνει να διδάξει στα άτομα ΝΚ μια σειρά από τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης και επίλυσης των καθημερινών δυσκολιών. Πολύ περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στην προσπάθεια επίτευξης της αυτονομίας τους, έτσι ώστε τα άτομα με ΝΚ να αξιοποιούν κάθε ευκαιρία για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, να εκφράζουν συμπεριφορές αυτοπροσδιορισμού και να νιώθουν ελεύθεροι να επιλέγουν αυτό που οι ίδιοι επιθυμούν (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007; Tonkens & Weijers, 1999).

Πράγματι, οι σχετικές έρευνες φανερώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι με ΝΚ που νιώθουν αυτόνομοι και εκδηλώνουν συμπεριφορές αυτοπροσδιορισμού, γνωρίζουν και αναγνωρίζουν ικανοποιητικά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν προκειμένου να πετύχουν αυτό που θέλουν. Ωστόσο, ορισμένα εμπόδια ενδέχεται να εμποδίσουν την πορεία τους προς την αυτενέργεια και κατ' επέκταση την αυτονομία. Τέτοια εμπόδια μπορεί να είναι το χαμηλό αυτόσυναίσθημα των ιδίων, η ύπαρξη ενός εξωτερικού σημείου ελέγχου, οι φτωχές δεξιότητες θέσπισης στόχων και λήψης αποφάσεων, η ελλιπής μεταγνώση. Η έλλειψη αυτογνωσίας αποτελεί με τη σειρά της ένα εμπόδιο στην πορεία προς την αυτονομία, αφού πολλοί μαθητές με ΝΚ τείνουν να αναφέρουν ότι αδυνατούν να

πάρουν αποφάσεις, αφού δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Έτσι, η ικανότητα για αυτοαξιολόγηση, για αυτενέργεια και μεταγνώση αποτελούν απαραίτητες δεξιότητες τις οποίες χρειάζεται να αναπτύξουν μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές με ΝΚ, ώστε να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως αυτόνομοι ενήλικες. Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να παραγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης των παραπάνω δραστηριοτήτων, όμως, τα άτομα με ΝΚ παραμένουν αμήχανα στην προσπάθειά τους να ζήσουν ανεξάρτητα. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος για τον οποίο μονάχα μια μικρή μειοψηφία των ατόμων αυτών ζει ανεξάρτητα κι εργάζεται, ενώ οι περισσότεροι έχουν ανάγκη από υποστηριζόμενη διαβίωση και ζουν εξαρτημένοι από τρίτους.

Ως μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης κι αυτογνωσίας ως προς τις ικανότητές, ο αυτοπροσδιορισμός παρουσιάζεται να είναι αλληλένδετο φαινόμενο με την αυτονομία ατόμων με ΝΚ. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αυτονομία δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, ενώ με τη σειρά του ένας ολιστικός αυτοπροσδιορισμός προωθείται και αναπτύσσεται μονάχα μέσα στο πλαίσιο της αυτόνομης διαβίωσης (Stancliffe et al., 2000).

2.6.2 Περιοχές διδασκαλίας της αυτόνομης διαβίωσης

Το χωροχρονικό πλαίσιο εντός του οποίου διδάσκονται οι δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη της αυτόνομης διαβίωσης, έχει απασχολήσει έντονα τους μελετητές. Ιδιαίτερα ο τύπος του τόπου κατοικίας, και ο βαθμός στον οποίο εκείνος επηρεάζει την αυτονομία των ατόμων με ΝΚ έχουν βρεθεί στο πεδίο εστίασης των σχετικών ερευνών. Σε πρώτο επίπεδο, οι ερευνητές έδωσαν έμφαση στον βαθμό κατά τον οποίο σπίτια και δομές διαφορετικού μεγέθους έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα των κατοίκων τους, σε περιοχές όπως η προσαρμοστική συμπεριφορά, η λήψη αποφάσεων, η κινητικότητα και η αλληλεπίδραση με την κοινότητα. Πράγματι, οι περιοχές αυτές θεωρούνται ως τα βασικότερα «πεδία» εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της αυτονομίας των ατόμων με ΝΚ (Heller et al., 1998; Stancliffe et al., 2000).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με ΝΚ που ζουν σε κοινοτικά σπίτια και μικρότερες κοινοτικές δομές τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη

αυτονομία σε σχέση με εκείνους που ζουν σε ιδρύματα, νοσοκομειακές δομές και μεγαλύτερες κοινοτικές δομές (Heller et al., 1998). Κατά κανόνα, μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι οι μικρότερες μονάδες διαβίωσης προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για αυτενέργεια στα άτομα και, πολύ περισσότερο, για να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Τούτο διότι οι δομές αυτές τείνουν να εμπλέκουν συχνότερα τα άτομα στη διαμόρφωση των στρατηγικών αξιοποιούνται για την αλληλεπίδραση τους με την κοινότητα (Heller et al., 1998).

2.6.3 Σκοποί και στόχοι

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα εντοπίζονται ελάχιστες θεσμικές προβλέψεις για την επίτευξη της αυτόνομης διαβίωσης των ατόμων με ΝΚ μέσω της ειδικής αγωγής. Πάντως, σήμερα οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των ατόμων αυτών τείνουν να αξιοποιούν συνήθως το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αυτόνομης Διαβίωσης», το οποίο αναφέρεται σε άτομα που φοιτούν στα ΕΕΕΕΚ προκειμένου να προωθήσουν ως στόχο την αυτονομία των εκπαιδευομένων με ΝΚ. Βασικοί στόχοι του πλαισίου αυτού είναι (α) η ανταπόκριση των μαθητών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, (β) η εκμάθηση κανόνων υγιεινής και ασφάλειας, (γ) η οργάνωση δραστηριοτήτων, (δ) η κινητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, και (ε) η κατάκτηση όλων των απαιτούμενων τεχνικών δεξιοτήτων, για την ανάπτυξη και την κατάκτηση της αυτονομίας και κοινωνικότητας του ατόμου (ΥΠΕΠΘ, 2000).

Αναλυτικότερα, οι άξονες γύρω από τους οποίους στρέφεται το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αφορούν σε ευρεία πεδία, ανάμεσα στα οποία εντοπίζει κανείς την αυτοεξυπηρέτηση, την ασφαλή σύναψη σχέσεων με το άλλο φύλο, τις βασικές δεξιότητες, αισθητηριακές, γνωστικές και κινητικές. Συγκεκριμένα, η αυτοεξυπηρέτηση αφορά την προσωπική και ατομική υγιεινή, την ένδυση, την υπόδηση, τη σίτιση, τις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία, τη διαχείριση χρημάτων, τη μετακίνηση, τη φροντίδα προσωπικών μηχανημάτων και βοηθημάτων, τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής, τη διαχείριση του χώρου διαβίωσης, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την εργασιακή απόδοση, τον ελεύθερο χρόνο. Με τη σειρά τους, οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τη μη λεκτική συμπεριφορά, τις βασικές δεξιότητες συνομιλίας, τις δεξιότητες ακρόασης, τις σύνθετες δεξιότητες συνομιλίας. Παράλληλα, ο τρίτος άξονας αφορά στις βασικές

δεξιότητες, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται οι αισθητηριακές δεξιότητες, οι κινητικές και νευρομυϊκές δεξιότητες, οι γνωστικές δεξιότητες κ.α. Τέλος, οι δεξιότητες ομαλής εργαστηριακής ένταξης αναφέρονται στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, τη σωματογνωσία, την αφή, τη χρήση απλών εργαλείων, τις δεξιότητες συνεργασίας, υπευθυνότητας, αποδοτικότητας, κ.λπ. (Κυπριωτάκη, 2008, Nota et al., 2007; Tonkens & Weijers, 1999; ΥΠΕΠΘ, 2000).

2.6.4 Διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης και αξιολόγησης

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, η κάθε ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτονομίας των ατόμων με ΝΚ παρουσιάζοντας εξατομικευμένα και εξειδικευμένα χαρακτηριστικά ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου. Εντούτοις, σε γενικές γραμμές, η μεθοδολογία που εφαρμόζεται συνηθέστερα είναι αυτή της βιωματικής προσέγγισης. Για την επίτευξη της βιωματικής μάθησης απαιτείται κατ' αρχάς ένα επαρκώς καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι, ούτως ώστε να προσομοιάζουν σε φυσικά περιβάλλοντα (Κυπριωτάκη, 2008).

Αφότου οι εκπαιδευόμενοι καταφέρουν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, η εκπαίδευση συνηθίζεται να πραγματοποιείται σε πραγματικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε να εδραιωθεί η απόκτηση της νέας δεξιότητας και να επιτευχθεί η επιθυμητή γενίκευση της μάθησης σύμφωνα με τις αρχές της πρακτικοποίησης, της επικαιρότητας και του ρεαλισμού (Κυπριωτάκη, 2008; Stancliffe et al., 2000).

Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται συχνότερα οι διδακτικές τεχνικές της καθοδήγησης, της επίδειξης μοντέλου, της αναπαράστασης της συμπεριφοράς (role-playing), των ασκήσεων προθέρμανσης, της συμπεριφορικής-γνωστικής μάθησης με ενίσχυση και τιμωρία, των επισκέψεων σε φυσικό περιβάλλον και της μετάθεσης καθηκόντων στο σπίτι. Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι εκείνες του αισθητηριακού ερεθισμού, του χειρισμού, οργάνωσης της γνωστικής λειτουργίας, θεραπευτικής χρήσης του εαυτού, αντιμετώπισης της ψυχοκοινωνικής δυσλειτουργίας,

εκπαίδευσης και χρήσης δραστηριοτήτων για την πρόκληση υψηλότερου επιπέδου προσαρμοστικών αντιδράσεων και για τη γενίκευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης περιλαμβάνει επίσης τη γενική και ειδική στοχοθεσία, ενώ προϋποθέτει τη διαρκή ανατροφοδότηση και τον συνεχή αναστοχασμό του εκπαιδευτικού.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερης σημασίας είναι και το κομμάτι της αξιολόγησης, το οποίο διακρίνεται σε τρία επίπεδα: (α) στο επίπεδο της αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης, (β) στο επίπεδο της διαμορφωτικής ή σταδιακής αξιολόγησης, και (γ) στο επίπεδο της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και εκτιμά κυρίως τη γνώση, την κατανόηση και τη δυνατότητα εφαρμογής των νέων δεξιοτήτων του ατόμου.

Καθώς δεν διατίθεται σήμερα συγκεκριμένο διδακτικό υλικό για την ενίσχυση της αυτονομίας, συχνά προτείνεται να υπάρχει ένα μικρό διαμέρισμα, πλήρως εξοπλισμένο με αναλώσιμα και μη αναλώσιμα υλικά, μέσα στον χώρο του σχολείου. Στον χώρο αυτό χρησιμοποιούνται, διάφορα υλικά παιδαγωγικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης και διάφορα είδη για κατασκευές και δραστηριότητες, ώστε τα άτομα με ΝΚ να εμπλακούν σε συνθήκες προσομοίωσης της καθημερινής διαβίωσης στο σπίτι και την εργασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Χρηστάκης, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994), «με τον όρο «μέθοδοι» εννοούμε το φάσμα προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα, που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης» (σελ. 66).

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μας με στόχο τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών, προκειμένου να οργανωθεί το ημερήσιο πρόγραμμα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή, καθώς αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης, η οποία, όπως ορθά επισημαίνουν οι Cohen και Manion (1994), εξυπηρετεί στην κατανόηση σύνθετων καταστάσεων μέσα από πολλούς εναλλακτικούς τρόπους διερεύνησης του μελετώμενου αντικειμένου. Στη μελέτη περίπτωσης αξιοποιήθηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω της εμπειρικής παρατήρησης, η οποία συντελέστηκε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της μαθήτριας.

3.1 Δείγμα της Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί από το Κέντρο Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης (ΚΕΦΙΑΠ) Καλαμάτας. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελούταν από την Ερατώ (ψευδώνυμο) ηλικίας 20 ετών με ΝΚ. Οι δυσκολίες της εντοπίστηκαν στη συναισθηματική οργάνωση και στη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας της. Συνεπώς, η ομάδα στόχου αποτελούταν από αυτή τη μαθήτρια και τους μαθητές της ίδιας τάξης, οι οποίοι είχαν, επίσης, ΝΚ. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτίζεται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ΝΚ με συμμετοχική παρατήρηση για 145 ώρες.

Επιπρόσθετα, συμμετέχοντες στην παρούσα ερευνητική μελέτη ήταν και 18 ενήλικες, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που δομήθηκε από την ερευνήτρια. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετιζόταν με τη

διδασκική της αυτόνομης διαβίωσης σε άτομα με ΝΚ. Συγκεκριμένα 10 από αυτούς υπάγονταν στο επιστημονικό προσωπικό του ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας και οι υπόλοιποι 8 ήταν γονείς που έχουν παιδιά με ΝΚ. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας είχε άμεση και προσωπική εμπειρία με πρόσωπα-μαθητές με ΝΚ.

Από τους δέκα (10) εκπαιδευτικούς, οι τρεις ήταν ηλικίας από 22 ως 30 χρονών, οι τρεις (3) είχαν ηλικία από 33 ως 40 χρονών και οι τέσσερις (4) ήταν από 45 χρονών και πάνω. Όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι τρεις (3) ήταν άνδρες και οι επτά (7) γυναίκες, εκ των οποίων οι τρεις (3) γυναίκες ήταν διαζευγμένες. Από τους γονείς και οι οκτώ (8) ήταν ηλικίας από 45 και πάνω και όσον αφορά το φύλο ήταν τέσσερις (4) άνδρες και τέσσερις (4) γυναίκες, εκ των οποίων οι δυο (2) γυναίκες ήταν διαζευγμένες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας 14 έως 21 Νοεμβρίου του 2014.

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η διενέργεια της ημι-δομημένης συνέντευξης με τη μητέρα της Ερατώς η οποία μας έδωσε σημαντικές πληροφορίες για την κόρη της αλλά και τους τρόπους που μπορούμε να αξιοποιήσουμε προκειμένου να τη βοηθήσουμε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε αναγκαία η επίσημη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από συνεννόηση με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ώστε να διεξαχθεί απρόσκοπτα η μελέτη στον συγκεκριμένο χώρο. Επίσης, απαραίτητη ήταν και η συγκατάθεση των γονέων της μαθήτριας, προκειμένου η ερευνήτρια να ασχοληθεί με την ίδια. Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988), η παρατήρηση και γενικά η διεξαγωγή μιας έρευνας προϋποθέτει την έγκριση σχετικής άδειας από τον αρμόδιο κρατικό φορέα προκειμένου ο ερευνητής να αποφύγει το ενδεχόμενο άρνησης ή απόρριψης από πλευράς των συμμετεχόντων.

3.3 Εργαλεία μέτρησης

Βασικά εργαλεία της έρευνας ήταν η μεθοδολογία παρατήρησης, η μεθοδολογία της παρέμβασης και η ειδική διδασκική. Ειδικότερα, η μεθοδολογία της παρατήρησης, αναφέρεται στην ικανότητα να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώνουμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για το

πρόσωπο που παρατηρούμε. Εν συνεχεία, η μεθοδολογία της παρέμβασης αποτελεί την αφετηρία για την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος προσαρμοσμένου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου που παρατηρούμε προκειμένου να παρουσιάσει βελτίωση στους τομείς που μειονεκτεί.

Επιπροσθέτως, βασικό μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε και η ειδική διδακτική. Σύμφωνα με τις αρχές που τη διέπουν, η εκπαιδευτικός κλήθηκε να εντάξει στις διδακτικές επιλογές και ρουτίνες το μοντέλο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για το άτομο με ΝΚ και την οικογένειά της. Να εφαρμόσει διδακτικές τεχνικές και δεξιότητες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες της μαθήτριας και να διαφοροποιήσει τον διδακτικό στόχο, αξιοποιώντας κατάλληλα διδακτικά μέσα και υλικά με έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες, την Πληροφορική και την Επικοινωνία, καθώς και τις σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας (Δροσινού, 2014).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων θα παρατεθούν παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με βασικά εργαλεία τη συμμετοχική-ποιοτική παρατήρηση και τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ) όπου συμπληρώθηκαν οι πίνακες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) σε τρεις φάσεις (αρχική-διαμορφωτική-τελική μέτρηση). Επίσης, συμπληρώθηκαν τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) από την ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης. Οι αρχικές ΑΠΑ πραγματοποιήθηκαν στις 20 Νοεμβρίου 2013, οι ενδιάμεσες ΑΠΑ στις 25 Φεβρουαρίου 2014 και οι τελικές ΑΠΑ στις 08 Μαΐου 2014 μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονταν στην επιτυχία ή μη του προγράμματος συλλέχθηκαν μέσα από τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) που συμπληρώνονταν μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης. Το ΕΔΑ αποτέλεσε ένα πολύτιμο, άτυπο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ως μέσο μέτρησης, αξιολόγησης και επαλήθευσης των συναισθημάτων των δικών της και της μαθήτριας (βλ. Παράρτημα Γ).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα ήταν τα πέντε (5) πειράματα – κοινωνικές ιστορίες με αντίστοιχες ερωτήσεις, καθώς και το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε δεκαοχτώ (18) ενήλικες μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

3.3.1 Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων

«Στη φάση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με τον βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών» (Δροσινού, 2007).

Ειδικότερα, η φάση της συμμετοχικής – ποιοτικής παρατήρησης δομήθηκε σύμφωνα με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) οι οποίες βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι πίνακες ΑΠΑ είναι αυτοί που αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο προκειμένου να διαπιστωθούν αλλά και να προσδιοριστούν οι διδακτικές προτεραιότητες που έπρεπε να τεθούν για τη συγκεκριμένη μαθήτρια. Ειδικότερα, μέσω της παρατήρησης κατέστη εφικτή η συμπλήρωση τους σε τρεις διαφορετικές φάσεις (αρχική, ενδιάμεση και τελική μέτρηση). Ωστόσο, για να είναι ακριβείς και λεπτομερείς οι μετρήσεις λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας όπως αυτές διαμορφώθηκαν στα πλαίσια των διδακτικών παρεμβάσεων μέσα στην ομάδα που συμμετείχε η μαθήτρια αλλά και σε όλη τη διάρκεια της ημέρας. Επίσης, η συνολική εικόνα διαμορφώθηκε και από τις παρατηρήσεις της κοινωνικής λειτουργού και του προσωπικού του κέντρου αλλά και της μητέρας της Ερατώ.

Αξιοποιήσαμε τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΜΕ), αποτελούμενες από τις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, τις νοητικές ικανότητες και της συναισθηματική οργάνωση. Τις ΛΕΒΔ Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) με περιοχές τις αντιληπτικές λειτουργίες, μνημονικές δεξιότητες, γραφικός χώρος, βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, μαθησιακές δεξιότητες και συμπεριφορά. Χρησιμοποιήσαμε, επίσης τις ΛΕΒΔ-ΠΑΠΕΑ, που περιλάμβαναν την περιοχή Μαθησιακή Ετοιμότητα, βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργικές δραστηριότητες και προεπαγγελματική ετοιμότητα. Και, τις ΛΕΒΔ-Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

(ΓΜΔ), οι οποίες συμπεριλάμβαναν τους τομείς, δεξιότητες-γλώσσας, δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, δεξιότητες μαθηματικών, δεξιότητες συμπεριφοράς.

Έτσι, καταγράφηκαν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της Ερατώσ και συμπληρώθηκαν οι αντίστοιχοι πίνακες (ΛΕΒΔ, ΕΜΔ, ΠΑΠΕΑ και ΓΜΔ). Οι πίνακες αυτοί μας βοήθησαν να περιγράψουμε τις αποκλίσεις σε σχέση, με τη γραμμή βάσης στην οποία κατατάσσεται η μαθήτρια σύμφωνα με την ηλικία της, την τάξη και το εξάμηνο φοίτησής της. Κατά αυτό τον τρόπο, με βάση τα επίπεδα, ορίστηκε ο στόχος μας και τέθηκαν οι διδακτικές μας προτεραιότητες. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι στόχοι που αποφασίζει να θέσει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή του πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, λειτουργικοί και πραγματικοί (Δροσινού, 2014).

Ένα ακόμη εργαλείο ήταν το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (βλ. Πίνακα 3.1 & Παράρτημα Γ), ο σκοπός του οποίου είναι η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Ύστερα από κάθε επίσκεψη της ερευνήτριας στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας, συμπληρωνόταν το ΕΔΑ. Ειδικότερα, σε αυτό καταγραφόταν ο στόχος της παρέμβασης, ενώ το ίδιο χωριζόταν σε πέντε στήλες. Στην πρώτη γράφονταν ο αύξων αριθμός του εντύπου και η ημερομηνία, στη δεύτερη κάποια λόγια της μαθήτριας που έκαναν εντύπωση στην ερευνήτρια, στην τρίτη τα λόγια της ερευνήτριας ως απάντηση στη μαθήτρια, σε επόμενη στήλη σημειωνόταν η απάντηση της μαθήτριας και στην πέμπτη και τελευταία στήλη ο σχολιασμός της ερευνήτριας και ο παιδαγωγικός της αναστοχασμός (Δροσινού, 2014). Όλο αυτό, διευκόλυναν την αυτοπαρατήρηση, αλλά και την ετεροπαρατήρηση (Πυργιωτάκης, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, αυτοπαρατήρηση είναι η μη ταύτιση με τα εξωτερικά πράγματα, μια κατάσταση συγκέντρωσης σ' αυτό που συμβαίνει στο εσωτερικό μας, μέσα μας. Μέσω, λοιπόν της αυτοπαρατήρησης η ερευνήτρια κατάφερε να εστιάσει στα συναισθήματα που βίωνε τόσο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων όσο και τον υπόλοιπο χρόνο που βρισκόταν στο κέντρο.

Η ετεροπαρατήρηση, από την άλλη αφορά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς της μαθήτριας, πράγμα που οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματά της. Η παρουσία της ερευνήτριας προκαλούσε ως επί το πλείστον θετικά συναισθήματα στην μαθήτρια, η οποία την αναζητούσε μέχρι και στα διαλείμματα. Λειτουργούσε πάντοτε με

ευγένεια και αυθορμητισμό και ευχαριστούσε την ερευνήτρια κάθε φορά που την επευφημούσε. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων υπήρξε ιδιαίτερα συνεργάσιμη, ξεπερνώντας τον εαυτό της, αλλά και τις δυσκολίες της.

Πίνακας 3.1. Εντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της ομάδας της.				
Μαθητής/τρια: Ερατώ		Ηλικία: 20 ετών		Σχολείο: ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ. Καλαμάτας
Τάξη: 3ος χρόνος φοίτησης		Διάγνωση: Νοητική Καθυστερήση και Επιληπτικές Κρίσεις <i>Αρ. Πρακτικής Άσκησης:</i> 14η		
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) - Συναισθηματική Οργάνωση		Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΤΟΜΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΗΣ	
α/α, ημερομηνία (γράφει από κάτω)	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφεται από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφεται από κάτω)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφεται από κάτω)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφεται από κάτω)
11-02-2014	Αυτόνομη διαβίωση και προσαρμοστικές δεξιότητες: «Κυρία, φοβάμαι να σηκωθώ, θα ξεχάσω τα λόγια μου και δε θα τα πώ καλά»	«Μαρία μου δεν έχεις να φοβάσαι τίποτα, εξάλλου αν μπερδευτείς ή ξεχαστείς εμείς είμαστε εδώ για να σε βοηθήσουμε». <i>Διάλεγμα:</i> «Είδες τι ωραία που τα κατάφερες στο μάθημα, που δεν άφησε το φόβο σου να σε νικήσει.»	«Καλά τότε εντάξει!» «Ναι, κυρία, μου άρεσε πολύ, θα το ξανακάνουμε.»	Η Μ.Ρ. στην αρχή δισταξε να σηκωθεί, ωστόσο δε της αφήσαμε τη δυνατότητα να αρνηθεί προκειμένου να καταλάβει ότι είμαστε μια ομάδα που διέπεται από κανόνες και δε μπορεί ο καθένας να κάνει ό,τι θέλει αλλά πρέπει να υπακούει τους κανόνες που έχουμε ορίσει για το καλό το δικό της και του συνόλου. Έτσι με αυτό τον τρόπο θέτουμε τα απαραίτητα όρια προσφέροντας πάντα μια δικλίδα προστασίας λέγοντας της πως αν δυσκολευτεί θα της παρέχουμε την απαραίτητη βοήθεια. Γενικά η Μ.Ρ. είναι ένα ιδιαίτερα ντροπαλό και συνεσταλαγμένο παιδί και δε συνήθιζε να κάνει πράγματα που την κάνουν να νιώθει ότι εκτίθεται. Ωστόσο, με τη παρώθηση που δέχτηκε από εμάς κατάφερε να ξεπεράσει τον εαυτό της και να κάνει κάτι διαφορετικό. Το γεγονός αυτό τη χαρακτηρίζει ιδιαίτερα κάνοντας την να αισθανθεί περήφανη για τον εαυτό της.

Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και με την ημι-δομημένη συνέντευξη που έγινε με τη μητέρα της Ερατώ. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αποκτηθεί λεπτομερής εικόνα για τη μαθήτριά αλλά και για να συλλεχθούν πληροφορίες που θα μας βοηθούσαν να δομήσουμε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες της. Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας διαμορφώθηκε ακολουθώντας τις βασικές αρχές που διέπουν τέτοιου τύπου συνεντεύξεις. Η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν προκαθορισμένη καθώς δεν επηρέαζε τα αποτελέσματα. Τέλος, η ευελιξία στις ερωτήσεις έδωσαν στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να κατευθύνει τη συζήτηση σε αυτό

που εκείνη κρίνει ότι άπτεται των ενδιαφερόντων της μητέρας, δημιουργώντας ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα ανάμεσά τους.

Οι ερωτήσεις που κλήθηκε να απαντήσει η μητέρα της Ερατώ ήταν οι ακόλουθες:

Ερώτηση 1^η: «Πότε διαγνώσθηκε ότι η Ερατώ έχει ΝΚ;»

Ερώτηση 2^η: «Πώς διαχειρίστηκε και διαχειρίζεται η οικογένεια το γεγονός ότι η Ερατώ έχει ΝΚ;»

Ερώτηση 3^η: «Σε ποιες σχολικές δομές έχει φοιτήσει η Ερατώ;» « Η Μ.Ρ. φοίτησε σε διαφορετικό δημοτικό από την αδελφή της επειδή οι γονείς φοβόταν μην αντιμετωπίσει η μεγάλη τους κόρη προβλήματα από την παρουσία της μικρής».

Ερώτηση 4^η: «Υπήρξαν φορές που η Ερατώ ένοιωσε άσχημα με τον εαυτό της;»

Ερώτηση 5^η: «Πώς διαχειρίζεται η Ερατώ τις επιληπτικές κρίσεις;»

Ερώτηση 6^η: «Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας βοήθησε στο να ξεπεράσει η Ερατώ κάποιες από τις δυσκολίες της;».

Ερώτηση 7^η: «Σε ποιο βαθμό η Ερατώ έχει κατακτήσει δεξιότητες αυτονομίας και σε ποιο βαθμό η οικογένεια είναι προσανατολισμένη σε αυτή την κατεύθυνση;»

3.3.2 Εργαλεία Συλλογής Ποσοτικών Δεδομένων

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγινε μέσω της εφαρμογής πειραμάτων (βλ. Παράρτημα Δ). Ως περάματα ορίστηκαν πέντε παρεμβάσεις με κύριο εργαλείο τις κοινωνικές ιστορίες. Επίσης, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που δομήθηκαν με βάση τις τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν και αυτά βασικό εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων.

Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών

Οι κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray με στόχο να υποστηριχθούν τα άτομα με αυτισμό, ώστε να μπορούν να «διαβάζουν» και να κατανοούν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Σήμερα με τον όρο αυτό εννοούμε μια μέθοδο που καταλήγει σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι άνθρωποι με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού και όχι μόνο. Μια κοινωνική ιστορία ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει

καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα ανάλογα με τον αποδέκτη της (Gray et al., 2012).

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξυπηρετήσουν τους παρακάτω στόχους: α) να περιγράψουν μία κατάσταση παρέχοντας ταυτόχρονα σαφείς ενδείξεις για τη συμπεριφορά και την αντίδραση που πρέπει να εκδηλώσει το παιδί, β) να προσωποποιήσουν και να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) να διδάξουν στο παιδί προσαρμοστικές ρουτίνες και να το υποστηρίξουν προκειμένου να κατορθώσει να μεταβάλλει ορισμένες «μη αποδεκτές κοινωνικά» συμπεριφορές, δ) να διδάξουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ένα ρεαλιστικό κοινωνικό πλαίσιο για να μπορέσουν να τις γενικεύσουν ευκολότερα, και ε) να αντιμετωπίσουν ένα εύρος «προβληματικών» συμπεριφορών, όπως η επιθετικότητα, η εμμονή σε κάποιες ρουτίνες, το άγχος και ο φόβος (http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_12.html).

Σύμφωνα με τους Αβραμίδα και Καλύβα (2006), η συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω του πειράματος, αποτελεί τον μόνο εργαλείο ελέγχου των υποθέσεων που προσδιορίζουν τη σχέση αιτίας-αιτιατού. Επιπλέον, η επιλογή των κοινωνικών ιστοριών έγινε με κύριο γνώμονα την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος της Ερατώ. Σκοπός των πειραμάτων διαδικασιών ήταν να επαληθευτεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός, δηλαδή μέσα από το ποσοστό των επιτυχημένων απαντήσεων που έδινε κάθε φορά η μαθήτρια στις ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής γινόταν έλεγχος της επιτυχίας του διδακτικού μας στόχου.

Συλλογή ερωτηματολογίων έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτέλεσε βασικό εργαλείο της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία. Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι αυτές που καθόρισαν τη δομή του ερωτηματολογίου. Κάθε υπόθεση στηρίχθηκε σε τρεις ερωτήσεις, δηλαδή εννιά (9) ερωτήσεις συνολικά (βλ. Παράρτημα Α). Η μέθοδος έρευνας της παρούσας μελέτης είναι η δειγματοληπτική έρευνα κοινής γνώμης με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έντεκα (11) ερωτήσεις, από τις οποίες οι δυο (2) αφορούν γενικές δημογραφικές πληροφορίες ενώ οι εννιά (9) αφορούν το αντικείμενο της έρευνας. Οι δέκα (10) ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και μια ερώτηση

είναι ημι-ανοικτή. Αναφορικά με τις ερωτήσεις που αφορούν το αντικείμενο της έρευνας, οι απαντήσεις δίνονται σύμφωνα με μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (από το (1)-καθόλου, (2)-ελάχιστα, (3)-λίγο, (4)-πολύ και (5)-Πάρα πολύ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη από αυτές αναφερόταν στον βαθμό που η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας του ατόμου που παρουσιάζει ΝΚ.

Ερώτηση 1^η: «Η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί σε άτομα με ΝΚ;».

Ερώτηση 2^η: «Η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας ατόμων με ΝΚ;».

Ερώτηση 3^η: «Στην καθημερινότητά του ένα άτομο με ΝΚ μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που έχει διδαχθεί;».

Η δεύτερη υπόθεση εξετάζει πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης ο βαθμός αποδοχής του προβλήματος από την πλευρά της οικογένειας.

Ερώτηση 4^η: «Ο ρόλος της οικογένειας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης είναι σημαντικός;».

Ερώτηση 5^η: «Η συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης του μαθητή;».

Ερώτηση 6^η: «Η ενεργή υποστήριξη από την οικογένεια, βοηθά το άτομο με ΝΚ να διδαχθεί τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης;».

Η τρίτη υπόθεση ερεύνησε το αν ο βαθμός και η βαρύτητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ΝΚ επηρεάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης.

Ερώτηση 7^η: «Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ του μαθητή;».

Ερώτηση 8^η: «Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τον βαθμό της ΝΚ του μαθητή;».

Ερώτηση 9^η: «Τα άτομα με βαριά καθυστέρηση μπορούν να διδαχθούν στον ίδιο βαθμό δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης με άτομα με ελαφριά ΝΚ;».

3.4 Διαδικασία έρευνας

Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης εφαρμόστηκε ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες (συνεπώς και σε άτομα με ΝΚ). Προωθεί ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις των συγκεκριμένων ατόμων, αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία και τις δυνατότητες που τα χαρακτηρίζουν. Στα πλαίσια λοιπόν των παρεμβάσεων εφαρμόστηκε ένα διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα στοχευμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες της Ερατώ. Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια λειτουργίας της ομάδας «Αυτόνομη διαβίωση και Προεπαγγελματικές δεξιότητες» αλλά και στη διάρκεια των μαθημάτων της Μαγειρικής. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στόχευαν στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στην Ερατώ και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όλες οι δραστηριότητες βασίζονταν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και η διάρκειά τους κυμαινόταν στα 30 λεπτά. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ απαρτιζόταν από πέντε φάσεις οι οποίες περιγράφονται παρακάτω.

Η Α' Φάση, περιλάμβανε την καταγραφή του ατομικού, σχολικού και οικογενειακού ιστορικού. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα εστιάζουμε στην Ερατώ (ψευδώνυμο) μαθήτρια ηλικίας 20 ετών που φοιτά στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας για τρίτη συνεχόμενη χρονιά. Η Ερατώ παρουσιάζει αριστερό αιμάτωμα, το οποίο επηρεάζει την κίνηση χεριού-ποδιού και προκαλεί επιληπτικές κρίσεις, οι οποίες αν και ελέγχονται φαρμακευτικά ανησυχούν αρκετά τους γονείς, επειδή δεν υπάρχουν προειδοποιητικά σημάδια. Οι επιληπτικές κρίσεις στεναχωρούν την Ερατώ και την κάνουν να νιώθει ευάλωτη. Συνήθως, οι κρίσεις συμβαίνουν τις βραδινές ώρες (στο κέντρο δεν έχει σημειωθεί τέτοιο περιστατικό).

Η Ερατώ είναι το νεότερο μέλος της οικογένειας καθώς έχει μια ακόμη αδερφή ηλικίας 22 ετών που σπουδάζει στο εξωτερικό. Οι γονείς δεν είναι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Το προφίλ της οικογένειας έδειχνε να υπάρχει σύμπνοια, ενδιαφέρον και πολύ αγάπη ανάμεσά στα μέλη της. Το ζευγάρι ήταν αγαπημένο με κοινούς κώδικες επικοινωνίας. Ως προς τη σχέση της Ερατώ με τους γονείς, ο πατέρας ήταν πιο αυστηρός ενώ η μητέρα ήταν ιδιαίτερα υπερπροστατευτική. Το αίτημα των γονιών διατυπώθηκε ως εξής, «δεν με

νοιάζει να μάθει να γράφει, να διαβάζει ή να κάνει μαθηματικές πράξεις, θέλω μόνο να περνά καλά και να είναι χαρούμενη».

Το σχολικό ιστορικό δείχνει ότι η Ερατώ τέλειωσε το κανονικό δημοτικό και στη συνέχεια φοίτησε σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), καθώς δεν υπάρχουν ανάλογες δομές για την περίπτωση της. Οι θεραπείες, που συνεχίζει μέχρι σήμερα είναι η φυσιοθεραπεία και ψυχοεκπαίδευση, ενώ στο παρελθόν έκανε και θεραπευτική ιπασία που της άρεσε πολύ. Επίσης, η Ερατώ παρακολουθείται από ψυχολόγο εδώ και τρία χρόνια. Γενικότερα, η συγκεκριμένη μαθήτρια περιγράφεται ως ένα πολύ κοινωνικό παιδί με κυρίαρχη δυσκολία αυτή των επιληπτικών κρίσεων. Είναι ένα ιδιαίτερα θετικό, δοτικό και αισιόδοξο άτομο, ωστόσο, παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες ως προς τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα άτομα του κέντρου και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές της σχέσεις. Είναι ιδιαίτερα ζωνηρή και χαρακτηρίζεται από την επιμονή της σε ορισμένα πράγματα, γεγονός που την οδηγεί σε αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις με κάποιους από τους συμμαθητές της. Μάλιστα, υπάρχει μια κοπέλα στο κέντρο με την οποία έχει αναπτύξει ιδιαίτερη αντιπαλότητα.

Η περίπτωση της αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ατόμου με ΝΚ, καθώς χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα χαμηλότερη από τον μέσο όρο των ατόμων της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Παράλληλα, διαθέτει μειωμένη ικανότητα προσαρμογής, η οποία αντικατοπτρίζεται και μέσα από τη καθυστέρηση ωρίμανσης κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, μάθησης και κοινωνικής ένταξης. Έχει περιορισμένη ικανότητα στην αφηρημένη σκέψη και δυσκολεύεται να γενικεύσει τις εμπειρίες. Έτσι, συχνά μένει προσκολλημένη στην ίδια σκέψη και αδυνατεί να αναγνωρίσει επιμέρους κοινά στοιχεία σε διαφορετικές περιπτώσεις. Δυσκολίες, παρουσιάζονται, επίσης, και στην αντιληπτική της ικανότητα, δηλαδή στην αναγνώριση της μορφής των αντικειμένων, στον προσανατολισμό στον χώρο (πάνω-κάτω, κοντά-μακριά, αριστερά-δεξιά), και στον χρόνο (χτες, πέρυσι κλπ). Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζονται και στη γλωσσική της ανάπτυξη (μειωμένη ικανότητα για επικοινωνία, περιορισμένο λεξιλόγιο κλπ). Παράλληλα, αδυνατεί να ταξινομήσει αντικείμενα, εικόνες, να βρει ομοιότητες, διαφορές κλπ. Διαθέτει φτωχή οργάνωση σκέψης, περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, μικρό εύρος μνήμης και αδυναμία να χρησιμοποιεί λειτουργικά

τη φαντασία της. Όσον αφορά στον συναισθηματικό τομέα, η Ερατώ είναι αρκετά φιλική, αν και κάποιες φορές εκνευρίζεται δίχως λόγο με τους συμμαθητές του, προβάλλοντας ασήμαντες δικαιολογίες.

Οι δυσκολίες της εντοπίστηκαν στη συναισθηματική οργάνωση-στη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας της για την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων ομαδικού χαρακτήρα από τη περιοχή της αυτόνομης διαβίωσης.

Στη Β' Φάση ολοκληρώθηκε η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που υλοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος. Η αρχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 6/11/2013 και ολοκληρώθηκε στις 20/1/2014. Η ενδιάμεση παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 25/2/2014, αφού προηγουμένως είχαν ολοκληρωθεί οι πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις στην Ερατώ. Σκοπός της ήταν ο έλεγχος και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Η τελική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε ύστερα από την ολοκλήρωση του διδακτικού μας προγράμματος στις 8/5/2014 και αποτέλεσε τις πρώτες ενδείξεις για την επιτυχία ή μη του τελευταίου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο τέλος της κάθε παρατήρησης συμπληρώνονταν και οι πίνακες ΑΠΑ.

Η Γ' Φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, πραγματοποιήθηκε κατόπιν ολοκλήρωσης της αρχικής παρατήρησης και περιλάμβανε τη δόμηση του διδακτικού προγράμματος σύμφωνα με τον στόχο που είχε τεθεί, οργανώνοντας το εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, το ετήσιο πρόγραμμα διακρίθηκε σε τρία βήματα-στόχους, τα οποία οδηγούσαν στην υλοποίηση του μακροπρόθεσμου στόχου. Δηλαδή, τον μήνα Ιανουάριο, ο στόχος ήταν η μαθήτριά να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες προκειμένου να μάθει τι είναι ομάδα αλλά και πως συμπεριφερόμαστε όταν είμαστε μέλος μιας ομάδας (συναισθηματική οργάνωση και συνεργασία). Το δεύτερο βήμα τον μήνα Φεβρουάριο, είχε ως στόχο η μαθήτριά μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες να μάθει ποια είναι τα πρότυπα καλής συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθούμε στις κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις (συναισθηματική οργάνωση και νοητικές ικανότητες). Το τρίτο βήμα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο - Μάρτιο, με στόχο να μάθει η Ερατώ να εκτελεί κάποιες απλές δραστηριότητες αυτόνομης διαβίωσης μέσα από τη συμμετοχή της σε εργασίες ομαδικού χαρακτήρα (συναισθηματική οργάνωση, νοητικές ικανότητες και αυτόνομη διαβίωση).

Η υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων γίνονταν στη Δ' Φάση. Στα πλαίσια λοιπόν των παρεμβάσεων εφαρμόστηκε ένα διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα στοχευμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες της Ερατώ. Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια λειτουργίας της ομάδας «Αυτόνομη διαβίωση και Προεπαγγελματικές δεξιότητες» αλλά και στη διάρκεια των μαθημάτων της Μαγειρικής. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στόχευαν στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στην Ερατώ και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όλες οι δραστηριότητες βασίζονταν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και η διάρκειά τους κυμαινόταν στα 30' λεπτά. Εν συνεχεία αναλύονται οι στόχοι ανά μήνα και εβδομάδα και παρατίθενται ορισμένες από τις διδακτικές παρεμβάσεις του προγράμματος.

Οι πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις αφορούσαν την έννοια «ομάδα». Σε πρώτη φάση στόχο αποτέλεσε η αναγνώριση της αξίας της ομάδας και της συμμετοχής σε αυτήν. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα στις οποίες καλούνταν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές αναλαμβάνοντας ο καθένας μια διαφορετική δραστηριότητα. Πριν την έναρξη της δραστηριότητας, χωρίσαμε τους μαθητές σε δύο ομάδες προκειμένου η Ερατώ να είναι σε διαφορετική ομάδα από την Ελένη (ψευδώνυμο) την κοπέλα με την οποία είχε αναπτύξει μια μορφή αντιπαλότητας. Στην ομάδα της Ερατώ δόθηκε ένα χαρτόνι και μια σειρά από περιοδικά ποικίλης ύλης από τα οποία τους ζητήθηκε να κόψουν και να κολλήσουν στο χαρτόνι (κολλάζ) εικόνες που δείχνουν ομάδες. Κάθε μέλος της ομάδας συμπεριλαμβανομένης και της Ερατώ καλούνταν να αναλάβει από ένα ρόλο, κάποιος έψαχνε, κάποιος έκοβε και κάποιος άλλος κόλλαγε τις εικόνες που είχαν επιλέξει. Ωστόσο, οι ρόλοι άλλαζαν προκειμένου να περάσουν όλοι από όλες τις δραστηριότητες (επιλογή εικόνων, κόψιμο, κόλληση, καθαριότητα). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως για την ομαλή διεκπεραίωση της δραστηριότητας γινόταν κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις που βοηθούσαν τους μαθητές να κατανοήσουν τι είναι ομάδα και ποια τα χαρακτηριστικά της.

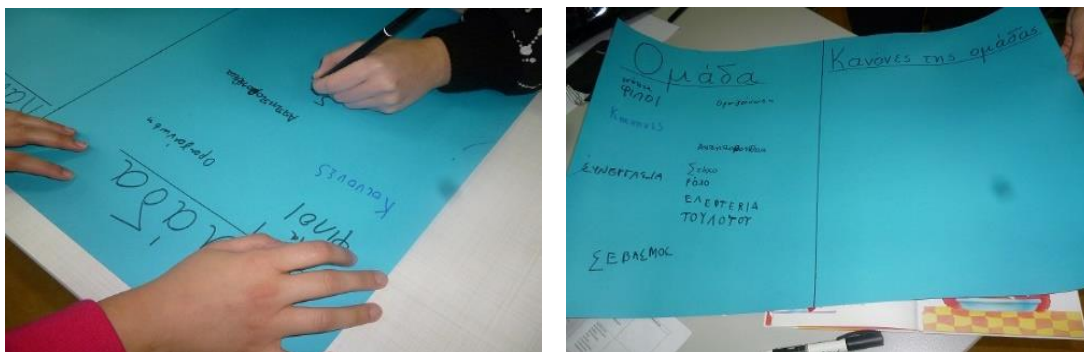
Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι μαθητές έπρεπε να παρουσιάσουν το κολλάζ που είχαν κατασκευάσει (βλ. Εικόνα 3.1) μέσα από ένα σύντομο σχολιασμό των εικόνων που είχαν επιλέξει. Η Ερατώ μίλησε για την ομάδα της και με μικρή βοήθεια περιέγραψε το τι δείχνουν οι εικόνες.



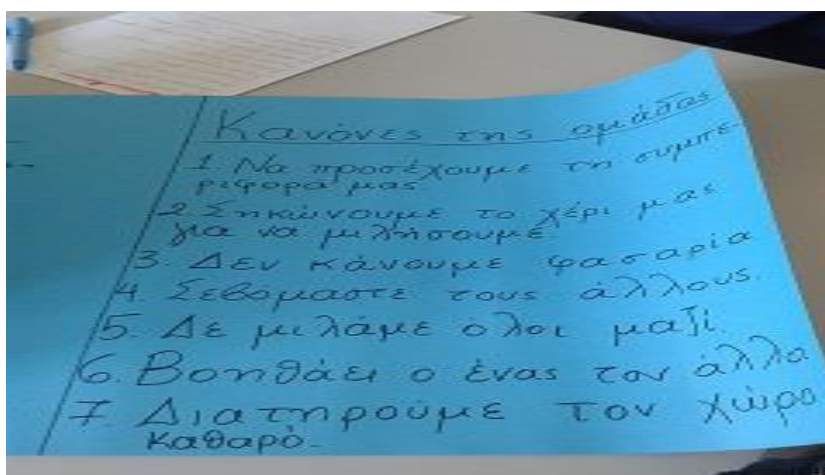
Εικόνα 3.1. Το κολλάζ που έφτιαξε η ομάδα της Ερατώσ

Σε δεύτερη φάση, αφού γράψαμε στο κέντρο του πίνακα τη λέξη ομάδα ζητήσαμε από τους μαθητές να πουν λέξεις που αναφέρονται στην ομάδα. Έτσι, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και τη χρήση παραδειγμάτων, καταγράψαμε λέξεις όπως «συνεργασία», «ισότητα», «σεβασμός» κ.α.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην καταγραφή των βασικών αυτών χαρακτηριστικών σε ένα χαρτόνι. Το χαρτόνι αυτό ήταν χωρισμένο σε δυο ίσα μέρη, στο ένα θα σημειώναμε τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας και στο άλλο τους κανόνες που θα αποτελούσαν και *το συμβόλαιο λειτουργίας της ομάδας* (βλ. Εικόνα 3.2). Έτσι, κάθε μαθητής (συμπεριλαμβανομένης και της Ερατώσ) καλούταν να διαλέξει ένα από τα χαρακτηριστικά που είχαμε σημειώσει στον πίνακα και να το καταγράψει στο χαρτόνι. Μετά τη ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας, προχωρήσαμε στον καθορισμό και καταγραφή του «συμβολαίου» της τάξης (βλ. Εικόνα 3.3).



Εικόνα 3.2. Χαρακτηριστικά της ομάδας



Εικόνα 3.3. Συμβόλαιο λειτουργίας της ομάδας

Σε επόμενη παρέμβαση εστίασαμε στους καλούς τρόπους συμπεριφοράς που πρέπει να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους. Διδακτικός στόχος, ήταν η Ερατώ να μάθει και να εφαρμόσει πρότυπα σωστών συμπεριφορών τόσο με άτομα που ήδη γνωρίζει όσο και με άτομα που συναντάει για πρώτη φορά. Καλέσαμε, λοιπόν τους μαθητές μέσω της δραματοποίησης να αναπαράγουν πρότυπα καλών και κακών συμπεριφορών και στη συνέχεια να τα αξιολογήσουν. Ειδικότερα, είχαμε γράψει διαλόγους ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, ανάμεσα σε μαθητές πριν αρχίσει το μάθημα και ανάμεσα σε δυο φίλους την ώρα του διαλείμματος. Για κάθε διάλογο υπήρχε ένα πρότυπο καλής συμπεριφοράς και ένα πρότυπο κακής συμπεριφοράς. Αφού, χωρίσαμε λοιπόν τους μαθητές σε ζευγάρια τους βοηθήσαμε να μελετήσουν τους ρόλους τους και

ύστερα τους καλέσαμε να σηκωθούν και να τους δραματοποιήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους (βλ. Εικόνα 3.4) Οι υπόλοιποι με τη σειρά τους έπρεπε να αξιολογήσουν αυτή τη συμπεριφορά που είχε ζωντανέψει μπροστά τους, σχολιάζοντας πιθανά λάθη και εντοπίζοντας ποια είναι τα σωστά και ποια τα λάθος πρότυπα. Όλοι πέρασαν από όλες τις φάσεις. Η Ερατώ στην αρχή δίσταζε να σηκωθεί, ωστόσο δε της αφήσαμε τη δυνατότητα να αρνηθεί προκειμένου να καταλάβει ότι είμαστε μια ομάδα που διέπεται από κανόνες που πρέπει να υπακούει. Αφήνοντας, λοιπόν τους δισταγμούς στην άκρη ξεπέρασε τους φόβους της και ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα που της είχε ανατεθεί. Για το υπόλοιπο της ώρας, συμμετείχε ενεργά στην όλη διαδικασία αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους με διαφορετικά ζευγάρια.



Εικόνα 3.4. Το παιχνίδι της δραματοποίησης

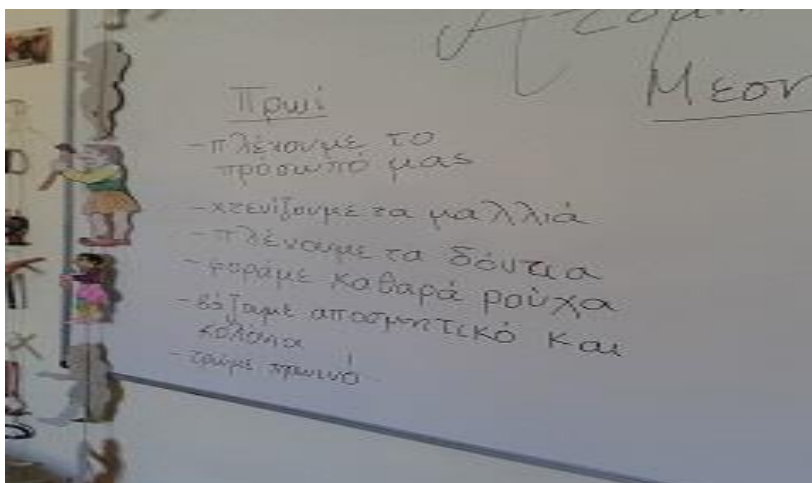
Μέχρι και αυτό το σημείο βασικός στόχος των παρεμβάσεων ήταν η μαθήτριά να κατανοήσει το τι είναι ομάδα, καθώς και τους βασικούς κανόνες που πρέπει να ακολουθούμε στα πλαίσια της συνεργασίας με τα μέλη μιας ομάδας. Κατόπιν, σκοπός των παρεμβάσεων ήταν η μαθήτριά να πραγματοποιεί στα πλαίσια της ομάδας δραστηριότητες που προέρχονταν από την περιοχή της αυτόνομης διαβίωσης.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τους κανόνες ατομικής υγιεινής. Οι παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα στόχευαν στο να γνωρίσει η Ερατώ τους κανόνες αυτούς και να τους εφαρμόσει στην καθημερινότητά της. Οι κανόνες ατομικής καθαριότητας αποτελούν ένα μεγάλο κεφάλαιο της αυτόνομης διαβίωσης και δυστυχώς πολλοί μαθητές δείχνουν να

αγνοούν ακόμη και τα βασικά. Στο μάθημα ξεκινήσαμε με ένα έναυσμα ενδιαφέροντος, που στη προκειμένη περίπτωση ήταν η ανάγνωση ενός παραμυθιού που αναφερόταν στη προσωπική καθαριότητα. Η αξιοποίηση του παραμυθιού αποτέλεσε δυνατή αφορμή και λειτουργούσε καταλυτικά στη βαθιά κατανόηση και εμπέδωση των κανόνων που θα λέγαμε στη συνέχεια.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, ακολούθησε σχετική συζήτηση όπου με κατευθυντήριες ερωτήσεις βοηθήσαμε τους μαθητές να επισημάνουν τους κυριότερους κανόνες. Στη συνέχεια, γράψαμε στο κέντρο του πίνακα ατομική υγιεινή και από κάτω το χωρίσαμε σε τρεις στήλες βάζοντας τους τίτλους πρωί, μεσημέρι και βράδυ, αντίστοιχα για κάθε στήλη. Έπειτα, ρωτήσαμε τους μαθητές τι κάνουν το πρωί που ξυπνάνε, το μεσημέρι που γυρίζουν στο σπίτι και το βράδυ πριν πέσουν για ύπνο καταγράφοντάς τα στην αντίστοιχη στήλη και προσθέτοντας κάποια που ξεχνούσαν ή δε συνηθίζανε να κάνουν (βλ. Εικόνα 3.5). Αφού, ολοκληρώσαμε αυτή τη φάση, καλέσαμε τη Ερατώ να διαβάσει αυτά που είχαμε γράψει αναπαριστώντας τα με τη μορφή παντομίμας. Η δραστηριότητα αυτή διασκέδασε πολύ τους μαθητές οι οποίοι μάλιστα έσπευσαν να μιμηθούν τις κινήσεις μας. Αναφορικά με την Ερατώ μπορούμε να πούμε πως έδειχνε ιδιαίτερα ευδιάθετη συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη διάρκεια.

Κατόπιν, προχωρήσαμε στη προβολή του παρακάτω βίντεο <http://www.youtube.com/watch?v=vMeeb95IUkA>. Η προβολή των κανόνων υγιεινής στα πλαίσια ενός οπτικοακουστικού συνδυασμού αποτέλεσε δυνατό έναυσμα και συνέβαλε στη βαθιά κατανόηση και εμπέδωση τους. Η όλη διαδικασία αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία με τους μαθητές να δείχνουν ιδιαίτερα ευδιάθετοι και ενεργητικοί (συμπεριλαμβανομένης και της Ερατώσ).



Εικόνα 3.5. Κανόνες ατομικής υγιεινής

Μία ακόμη θεματική η οποία προσεγγίστηκε στα πλαίσια των παρεμβάσεων ήταν αυτή της κυκλοφοριακής αγωγής με στόχο η Ερατώ να γνωρίσει τα σήματα και τους κανόνες που τη διέπουν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες. Η γνώση του οδικού κώδικα αποτελεί βασικό στοιχείο αυτόνομης διαβίωσης. Η εκμάθησή του λοιπόν καθίσταται αναγκαία για τους μαθητές μας οι οποίοι κυκλοφορούν στην Καλαμάτα πεζοί ή με ποδήλατα αγνοώντας τους βασικούς κανόνες και θέτοντας σε κίνδυνο τη σωματική τους ακεραιότητα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού προηγήθηκε αρχικά μια πρώτη επαφή με τρεις μεγάλες κατηγορίες σημάτων (απαγόρευσης, υποχρεωτικής πορείας, κινδύνου), καθώς και τους φωτεινούς σηματοδότες.

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας, η Ερατώ και οι υπόλοιποι μαθητές κλήθηκαν μέσα από ένα πρόγραμμα προσομοίωσης να μας περιγράψουν πως θα αντιδρούσαν αν έβλεπαν στο δρόμο κάποιο από τα σήματα που εμφανιζόταν στην οθόνη της αίθουσας προβολών (βλ. Εικόνα 3.6).

Σε μια άλλη δραστηριότητα χωρίσαμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες όπου καθεμία από αυτές αντιστοιχούσε και σε μια από τις κατηγορίες σημάτων (μπλε, κόκκινο, κόκκινο-κίτρινο). Στη συνέχεια, μοιράσαμε στην πρώτη ομάδα εικόνες με σήματα μπλε χρώματος, στη δεύτερη κόκκινου χρώματος και στη τρίτη σήματα τριγωνικού σχήματος και κόκκινου- κίτρινου χρώματος. Αφού, δώσαμε λίγο χρόνο στις ομάδες να περιεργαστούν τις εικόνες, κατόπιν τους ζητήσαμε να μας πουν πως θα ονομαζόταν η ομάδα τους

σύμφωνα με τα σήματα που τους είχαμε μοιράσει, «Επιτρέπεται», «Απαγορεύεται», ή «Κίνδυνος». Έχοντας, λοιπόν στη διάθεση τους 10 λεπτά οι ομάδες συσκέφτηκαν και ύστερα οι εκπρόσωποι τους ανακοίνωσαν και αιτιολόγησαν το όνομα που πίστευαν ότι τους ταίριαζε (βλ. Εικόνα 3.7).



Εικόνα 3.6. Αναγνώριση σημάτων Κ.Ο.Κ.



Εικόνα 3.7. Χρωματισμός σημάτων

Κατόπιν, μοιράσαμε σε κάθε ομάδα 4-5 ασπρόμαυρες φωτοτυπίες με σήματα και από τις τρεις κατηγορίες και τους καλέσαμε να τις χρωματίσουν με το σωστό χρώμα ανάλογα με το τι δήλωνε το κάθε σήμα. Κάθε ομάδα, για τη διεκπεραίωση του έργου που είχε αναλάβει είχε στη διάθεση της, πέρα από μαρκαδόρους και χαρτόνια, περιοδικά, ψαλίδια και άλλα υλικά που θα μπορούσε να αξιοποιήσει προκειμένου να κατασκευάσει ένα

κολλάζ πάνω στα σήματα που της είχαν δοθεί. Έπειτα, κάθε ομάδα έπρεπε να συγκεντρώσει τα σήματα που της ανήκαν ανταλλάζοντας αυτά που δε χρειαζόταν με τα δικά της.

Εν συνέχεια, αφού ανακεφαλαιώσαμε τους βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής, προχωρήσαμε στη δραματοποίηση περιπτώσεων μετακίνησης στον δρόμο (πεζοί ή με ποδήλατο). Ειδικότερα, θέσαμε κάποιες υποθετικές ιστορίες και καλέσαμε την Ερατώ και τους υπόλοιπους μαθητές να μας πουν και να μας δείξουν πως θα συμπεριφερόταν σε μια ανάλογη περίπτωση. Έτσι, με έναν ιδιαίτερα διαδραστικό τρόπο εφάρμοσαν στη πράξη τους κανόνες που είχαμε προηγουμένως συζητήσει. Οι υπόλοιποι μαθητές με τη σειρά τους αξιολογούσαν τις προτάσεις των συμμαθητών τους εντοπίζοντας τα λάθη τους και επισημαίνοντας τη σωστή συμπεριφορά που θα διασφάλιζε τη σωματική τους ακεραιότητα.

Για την τελευταία φάση αυτής της παρέμβασης είχαμε σχεδιάσει βόλτα με τα πόδια στην πόλη της Καλαμάτας. Ειδικότερα, οι μαθητές συνοδευόμενοι από τους εκπαιδευτικούς θα πραγματοποιούσαν πεζοί μια πραγματικοί διαδρομή (βλ. Εικόνα 3.8). Η δραστηριότητα αυτή είχε ως στόχο την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης όσων οι μαθητές μας είχαν διδαχθεί για την κυκλοφοριακή αγωγή.

Γενικά, τόσο η Ερατώ όσο και οι υπόλοιποι μαθητές έδειχναν να θυμούνται τα περισσότερα από όσα είχαμε πει. Ειδικότερα, όταν έπρεπε να περάσουμε τον δρόμο και ρωτήσαμε την Ερατώ τι έπρεπε να κάνει μας έδωσε μια πολύ ορθή και περιγραφική απάντηση. Επίσης, θυμόταν τα διάφορα σήματα που συναντούσαμε στον δρόμο, αναφέροντας ότι το μπλε σημαίνει «ΜΠΟΡΩ» ενώ το κόκκινο «ΔΕ ΜΠΟΡΩ».

Ειδικότερα, η Ερατώ έδειξε προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει (ακόμη και όταν χρειαζόταν βοήθεια). Της άρεσε η προσομοίωση στην αίθουσα προβολών, το παιχνίδι της δραματοποίησης και η βόλτα στη πόλη. Αναφορικά με την εμπέδωση του μαθήματος έδειχνε να έχει κατανοήσει εις βάθος όλα όσα είχαν ειπωθεί, γεγονός που αποδεικνυόταν από την ορθότητα και αμεσότητα των απαντήσεων της. Γενικά, έμεινε συγκεντρωμένη και η προσοχή της αποσπάστηκε μια μόνο φορά όταν έπιασε την κουβέντα με έναν από τους συμμαθητές της. Η Ερατώ επιπλέον, συνεργάστηκε

αρκετά καλά με τα μέλη της ομάδας της αν και σε κάποιες περιπτώσεις έπαιρνε τον λόγο στη θέση κάποιον συμμαθητών της, χωρίς ωστόσο να της έχει δοθεί η άδεια.



Εικόνα 3.8. Βόλτα με τα πόδια στην πόλη της Καλαμάτας

Επιπλέον, μια εξίσου βασική θεματική αναφορικά με τη διδακτική της αυτόνομης διαβίωσης είχε να κάνει με το να μάθει η Ερατώ και οι υπόλοιποι μαθητές να βάζουν πλυντήριο για τα ρούχα. Η Ερατώ ασχολείται με το πλύσιμο των πιάτων και το στρώσιμο του κρεβατιού της, οπότε έχει ήδη σχέση με τις δουλειές του σπιτιού. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο να επεκτείνει τις γνώσεις της και σε αυτόν τον τομέα.

Αφού λοιπόν πρώτα συγκεντρώθηκαν όλοι οι μαθητές στην αίθουσα ξεκινήσαμε το μάθημα με μια ακόμη εργασία ομαδικού χαρακτήρα. Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναφερόταν στα βήματα που ακολουθούμε για να βάλουμε πλυντήριο. Είχαμε, λοιπόν φτιάξει 9 καρτέλες με τα βήματα (π.χ. καλάθι με άπλυτα, χωρισμός ρούχων ανάλογα με το χρώμα, τοποθέτηση στο πλυντήριο, βάζω απορρυπαντικό κ.ο.κ.). Έτσι, αφού χωρίσαμε τους μαθητές σε 3 ομάδες των τριών ατόμων τους μοιράσαμε ανακατεμένα τις καρτέλες με τα οπτικοποιημένα βήματα (βλ. Εικόνα 3.9). Αφού τους δώσαμε λίγο χρόνο να επεξεργαστούν τις εικόνες, στη συνέχεια έχοντας ανοίξει ένα μεγάλο άδειο χαρτόνι τους ζητήσαμε να σκεφτούν με ποια σειρά έπρεπε να βάλουμε τις καρτέλες στο χαρτόνι ώστε αν τις έβλεπε κάποιος που δε ξέρει πώς να βάζει πλυντήριο με το που θα τις έβλεπε σε αυτή τη σειρά θα καταλάβαινε την ακριβή διαδικασία.



Εικόνα 3.9. Τα βήματα που ακολουθούμε για να βάλουμε πλυντήριο

Με δικές μας κατευθυντήριες ερωτήσεις και τη συνεργασία της ομάδας, ένας-ένας από τους μαθητές σηκώνοταν και κολλούσε τις καρτέλες στη σωστή τους σειρά στο χαρτόνι (βλ. Εικόνα 3.9). Η σειρά με την οποία μπήκαν η οπτικοποιημένες καρτέλες ήταν η παρακάτω:

1. Σωρός με άπλυτα ρούχα
2. Ενεργοποίηση για να τα βάλουμε στο πλυντήριο
3. Διαχωρισμός ρούχων με βάση το χρώμα (λευκά-χρωματιστά)
4. Χρήση πλυντηρίου
5. Τοποθέτηση ρούχων στον κάδο του πλυντηρίου
6. Κλείσιμο πλυντηρίου μετά την τοποθέτηση των ρούχων στο κάδο
7. Τοποθέτηση απορρυπαντικού και μαλακτικού στις κατάλληλες θήκες
8. Σύνδεση με το ρεύμα, σύνδεση με το ρεύμα, επιλογή κατάλληλου προγράμματος πλύσης, πάτημα κουμπιού έναρξης
9. Άπλωμα ρούχων

Στη δεύτερη φάση της διδακτικής ώρας επαναλάβαμε την ίδια δραστηριότητα, κάπως διαφοροποιημένη όμως αυτή τη φορά. Ειδικότερα, αφού ξεκολλήσαμε τις καρτέλες από το χαρτόνι τις μοιράσαμε πάλι τυχαία στις τρεις ομάδες. Πίσω από κάθε καρτέλα είχαμε γράψει έναν αριθμό ανάλογο με το βήμα του αντιστοιχούσε στη κάθε εικόνα. Επίσης, στο πίσω μέρος του χαρτονιού είχαμε γράψει αριθμούς από το 1 ως το 9. Οι μαθητές με τη σειρά τους έπρεπε να κολλήσουν σε κάθε αριθμό την καρτέλα που πίσω ακριβώς αναγραφόταν ο αντίστοιχος αριθμός. Η δραστηριότητα αυτή έγινε για να τονίσουμε την αναγκαιότητα να ακολουθούνται με ακρίβεια τα βήματα που περιγράφηκαν παραπάνω γιατί αλλιώς υπάρχει κίνδυνος να μη καταλήξουμε στο αποτέλεσμα που επιθυμούμε. Έτσι, ένας-ένας σηκωνόταν, και αφού περιέγραφε τη καρτέλα που είχε στα χέρια του, την κολλούσε στη σωστή θέση στο χαρτόνι. Στο τέλος, όλοι μαζί επανέλαβαν φωναχτά τα βήματα που ακολουθούμε για να βάλουμε πλυντήριο με εμάς να τους δείχνουμε τις αντίστοιχες εικόνες.

Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειχνε ότι της αρέσει η νέα ενότητα στην οποία είχαμε μπει γεγονός που αποδεικνυόταν και από τα συμφραζόμενά της. Χαρακτηριστικά, ανέφερε πως θα μάθαινε να βάζει πλυντήριο για να βοηθά τη μητέρα της στο πλύσιμο των ρούχων (υποδηλώνοντας έτσι και την ανάγκη της να νιώσει παραγωγικό μέλος της οικογένειας που προσφέρει στις δουλειές του σπιτιού). Έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Επιπλέον, συνεργάστηκε αρκετά καλά με τα μέλη της ομάδας της αν και σε κάποιες περιπτώσεις έπαιρνε τον λόγο στη θέση κάποιον συμμαθητών της, χωρίς ωστόσο να της έχει δοθεί η άδεια. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος, μέσα από την ορθότητα και την αμεσότητα των απαντήσεων της αποδεικνυε ότι είχε κατανοήσει εις βάθος όσα είχαν ειπωθεί.

Ορισμένες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Μαγειρικής με στόχο την προετοιμασία εύκολων γευμάτων όπως για παράδειγμα είναι τα πιτσάκια ή και την παρασκευή πιο δύσκολων συνταγών όπως μπισκότα ή σοκολατάκια για τη γιορτή του κέντρου.

Στα πλαίσια λοιπόν του μαθήματος της μαγειρικής, όλοι οι μαθητές συγκεντρώθηκαν γύρω από τον πάγκο της κουζίνας αφού πρώτα με τη βοήθεια του προσωπικού είχαν φορέσει τις ποδιές τους και τους μαγειρικούς σκούφους (η Ερατώ χρειαζόταν πάντα βοήθεια για να ετοιμαστεί καθώς παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στις κινήσεις της). Κατόπιν, μοιράστηκαν στους μαθητές φωτοτυπίες που έδειχναν με εικόνες τη συνταγή που θα εκτελούσαμε, θα φτιάχναμε πιτσάκια. Έτσι, αρχίσαμε να τους εξηγούμε τι ακριβώς χρειάζονταν να κάνουν για να τα πετύχουν. Στα πλαίσια και αυτής της παρέμβασης χωρίσαμε την τάξη σε δυο ομάδες οι οποίες αποτελούνταν από 4 άτομα η καθεμία. Η πρώτη ομάδα θα ήταν υπεύθυνη για το κόψιμο των ψωμιών και το άπλωμα της κέτσαπ και η δεύτερη για το άπλωμα του ζαμπόν και των τυριών πάνω στα ψωμάκια. Αφού μοιράσαμε τα υλικά και τα μαγειρικά σκεύη που θα χρειαζόταν, οι μαθητές άρχισαν να εκτελούν τη συνταγή ακολουθώντας τις οδηγίες της φωτοτυπίας που τους είχαμε μοιράσει. Μόλις ολοκλήρωσαν τα βήματα, έβαλαν τα πιτσάκια στον φούρνο και περίμεναν μέχρι να γίνουν (βλ. Εικόνα 3.10).



Εικόνα 3.10. Φτιάχνοντας πιτσάκια

Γενικά, τόσο η Ερατώ όσο και οι υπόλοιποι μαθητές επέδειξαν μεγάλο ζήλο και τα άτομα που ανήκαν στην ίδια ομάδα συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους αναλαμβάνοντας διαφορετικές δραστηριότητες προκειμένου να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετη και δούλεψε αρμονικά με τα μέλη της ομάδας της. Έτσι, χωρίς να δημιουργεί εντάσεις,

διασκέδασε με την όλη διαδικασία αναμένοντας με ανυπομονησία το αποτέλεσμα των κόπων της. Με τη λήξη της ώρας, καθάρισε το χώρο της, μάζεψε τα πράγματα της, μας χαιρέτησε και αποχώρησε από την αίθουσα.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με την Ερατώ, μπορούμε να πούμε ότι συμμετείχε ενεργά σε όλες τις παρεμβάσεις αναλαμβάνοντας αδιαμαρτύρητα τις περισσότερες φορές τις εργασίες που καλούταν να κάνει. Παράλληλα, συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα μέλη της ομάδας της αν και υπήρξαν κάποιες στιγμές, κατά τις οποίες αντιδρούσε υπερβολικά. Βέβαια, η συμπεριφορά αυτή ενισχυόταν και λόγω άλλων εξωτερικών παραγόντων, όπως οι διαφωνίες με μια συγκεκριμένη μαθήτρια του κέντρου την Ελένη. Αποτέλεσμα αυτής της διαμάχης ήταν η Ερατώ κάποιες φορές να αποσυντονίζεται και να αποθαρρύνεται να μπει στην ομάδα.

Επιπροσθέτως, η μαθήτρια ικανοποιούταν σε μεγάλο βαθμό με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και τη συμμετοχή της στην ομάδα. Χάρη στο διαφοροποιημένο υλικό βελτιώθηκε στον τομέα της συνεργασίας, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι τελικές μετρήσεις στις οποίες σημείωσε άνοδο στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Μάλιστα, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων η Ερατώ ήταν περισσότερο συνεργάσιμη και συζητήσιμη στις ομαδικές δραστηριότητες όπου συμμετέχει τόσο με συμμαθητές της όσο και με άλλα πρόσωπα που εργάζονται στο ΚΕΦΙΑΠ αλλά και εθελοντές.

Η Ε' Φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτελούταν από τον έλεγχο και αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων που είχαν προηγουμένως πραγματοποιηθεί. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό ήταν ο παιδαγωγικός αναστοχασμός των ΕΔΑ, η τελική παρατήρηση και τα πειράματα με τις κοινωνικές ιστορίες.

Μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος χορηγήθηκαν στη μαθήτρια πέντε κοινωνικές ιστορίες (βλ. Παράρτημα Δ) που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ο διδακτικός στόχος που τέθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ήταν «η μαθήτρια να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος». Οι κοινωνικές ιστορίες δόθηκαν μία κάθε φορά από 31 Μαρτίου έως και 09 Απριλίου 2014. Οι ιστορίες περιλάμβαναν έγχρωμες, πλαστικοποιημένες εικόνες τοποθετημένες σε ντοσιέ και είχαν ως στόχο να εξάγουν το

ενδιαφέρον της Ερατώ. Ήταν ευανάγνωστες και δόθηκαν σε δύο σελίδες ενός φύλλου, ώστε να μην κουράζουν τη μαθήτριά. Στη συνέχεια, σε διαφορετική σελίδα δίνονταν τρεις ερωτήσεις με τρεις εναλλακτικές απαντήσεις με βάση την κοινωνική ιστορία που προηγουμένως είχε διαβαστεί, δηλαδή συνολικά δεκαπέντε ερωτήσεις. Τις ερωτήσεις αυτές κλήθηκε να απαντήσει η Ερατώ. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε κοινωνική ιστορία η μαθήτριά έχοντας στη διάθεση της 15 λεπτά καλούταν να μελετήσει και να απαντήσει σωστά στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Παρουσίαση πειραμάτων - κοινωνικών ιστοριών

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτέλεσαν βασικό εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων αλλά και το μέσο αξιολόγησης της επίτευξης του στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 3.2) δίνονται σημαντικές πληροφορίες για τις κοινωνικές ιστορίες που χορηγήθηκαν στην Ερατώ. Ειδικότερα, οι πληροφορίες αυτές αναφέρονται στις ημερομηνίες που δόθηκαν στη μαθήτριά, στους τίτλους τους, στον αριθμό σειρών και λέξεων που είχαν αλλά και στον τύπο λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μια από αυτές. Σε αυτή, λοιπόν την ενότητα κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση και των πέντε κοινωνικών ιστοριών που αξιοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή των πειραματικών διαδικασιών.

«Πότε πλένω τα χέρια μου» ήταν ο τίτλος της 1ης κοινωνικής ιστορίας. Στόχος της, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης της μαθήτριάς από την περιοχή της ατομικής υγιεινής. Χρησιμοποιήθηκε πολλαπλός τύπος λέξεων (ΣΣΦΣΣΦΣΦ - πράγματα, ΣΣΦΣΦΣΦ - βρώμικα) και 4 φωτογραφίες - ενισχυτές. Η Ερατώ έπρεπε μετά από προσεκτική μελέτη της ιστορίας να διαβάσει τις τρεις ερωτήσεις και να επιλέξει για κάθε μία από αυτές τη σωστή απάντηση. Για κάθε ερώτηση, οι εναλλακτικές απαντήσεις που δίνονταν ήταν τρεις. Ειδικότερα: 1. Πλένω τα χέρια μου ... α) όσο πιο συχνά μπορώ μέσα στη μέρα, β) πριν πιάσω νομίσματα, γ) μόνο όταν μου το λένε οι άλλοι. 2. Όταν πιάνω χρήματα ... α) δεν χρειάζεται να πλένω τα χέρια μου, β) πρέπει να πλένω τα χέρια μου, γ) κάποιες φορές πλένω τα χέρια μου και κάποιες άλλες δεν τα πλένω, 3. Πριν φάω ... α) δεν πλένω ποτέ τα χέρια μου, β) πλένω πάντα τα χέρια μου, γ) πλένω τα χέρια μου μερικές φορές.

Πίνακας 3.2. Συνοπτικός πίνακας κοινωνικών ιστοριών - πειράματος

Αριθμός Πειράματος – Κοινωνική Ιστορία	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	31/03/2014	01/04/2014	02/04/2014	08/04/2014	09/04/2014
1. Τίτλος Κειμένου	Πότε πλένω τα χέρια μου	Είμαι καθαρή όλη μέρα	Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω	Πώς διασχίζω τον δρόμο	Πώς βάζω πλυντήριο
2. Αριθμός σειρών	6	9	6	13	11
3. Αριθμός λέξεων	59	68	54	105	113
4. Τύπος λέξεων	πολλαπλός (ΣΣΦΣΣΦΣΦ - πράγματα, ΣΣΦΣΦΣΦ – βρώμικα)	πολλαπλός (ΣΦΣΣΦΣΣΦΣ - παντόφλες, ΣΦΣΣΦΦ – δόντια)	πολλαπλός (ΣΦΣΦΣΣΦΦ - συναντάω, ΣΦΣΦ - λένε, ΣΦΣΦΣ - φορές)	πολλαπλός (ΣΦΣΦΣΦΣΦ - περιμένω, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ - πεζοδρόμιο)	πολλαπλός (ΦΣΣΦΣΦ - άπλυτα, ΣΦΣΣΦ - πόρτα, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦ - μαλακτικό)
5. Αριθμός φωτογραφιών – ενισχυτών	4	4	3	4	4

Η 2η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Είμαι καθαρή όλη μέρα» επιδίωκε να βοηθήσει τη μαθήτριά με ΝΚ να μάθει να τηρεί τους κανόνες ατομικής υγιεινής καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Χρησιμοποιήθηκε και εδώ πολλαπλός τύπος λέξεων (ΣΦΣΣΦΣΣΦΣ - παντόφλες, ΣΦΣΣΦΦ – δόντια) και 4 φωτογραφίες - ενισχυτές που είχαν στόχο να βοηθήσουν τη μαθήτριά να διαβάσει συγκεντρωμένη την ιστορία. Η μαθήτριά έπρεπε, αφού μελετήσει την ιστορία, να απαντήσει τις τρεις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (βλ. Εικόνα 3.11).



Εικόνα 3.11. Η Ερατώ απαντά στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου

Στη συνέχεια μετά την ολοκλήρωση της κοινωνικής ιστορίας προκειμένου να επιβεβαιωθεί ο βαθμός κατανόησης των κανόνων ατομικής υγιεινής δόθηκε στην Ερατώ ένα παπουτσόκουτο χωρισμένο σε τρία μέρη (πρωί-μεσημέρι-βράδυ) και πλαστικοποιημένες εικόνες που έδειχναν διάφορες δραστηριότητες ατομικής υγιεινής που ακολουθούμε σε αυτές τις τρεις φάσεις της ημέρας (βλ. Εικόνα 3.12) . Η Ερατώ έπρεπε αφού πρώτα δει και μελετήσει τις κάρτες να τις τοποθετήσει σε ένα από τα τρία μέρη. Γενικά, και σε αυτή τη δραστηριότητα δε παρουσίασε δυσκολία αποδεικνύοντας την επιτυχία της εφαρμογής της κοινωνικής ιστορίας στα πλαίσια του διδακτικού προγράμματος.

Ύστερα, από την ολοκλήρωση και αυτής της δραστηριότητας η Ερατώ κλήθηκε να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις: 1. Όταν ξυπνάω το πρωί ... α) πλένω τα δόντια μου, το πρόσωπό μου και χτενίζομαι, β) ντύνομαι και φεύγω κατευθείαν για το κέντρο, γ) πλένω μόνο το πρόσωπό μου και φεύγω κατευθείαν για το κέντρο. 2. Το μεσημέρι, όταν γυρίζω στο σπίτι, ... α) τρώω κατευθείαν, β) δεν αλλάζω ρούχα και παπούτσια, γ) φοράω καθαρά ρούχα, παντόφλες και πλένω τα χέρια μου. 3. Το βράδυ... α) πέφτω αμέσως για ύπνο, β) πέφτω για ύπνο χωρίς να αλλάξω ρούχα, γ) κάνω μπάνιο, πλένω τα δόντια μου και φοράω καθαρές πιτζάμες.



Εικόνα 3.12. Το παπουτσόκουτο με τους κανόνες ατομικής υγιεινής

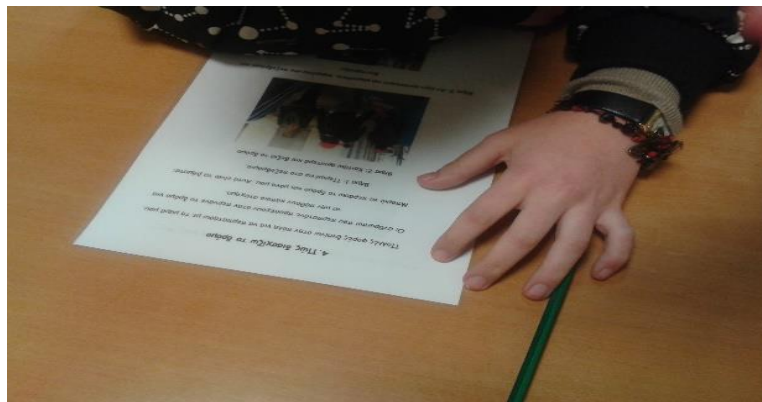
«Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω» ήταν ο τίτλος της 3^{ης} κοινωνικής ιστορίας και περιλάμβανε πολλαπλό τύπο λέξεων (ΣΦΣΦΣΣΦΦ - συναντάω, ΣΦΣΦ - λένε, ΣΦΣΦΣ - φορές). Στόχος της ήταν να βοηθήσει τη μαθήτριά να ελέγξει τη συμπεριφορά της στην επικοινωνία της με πρόσωπα που μπορεί να γνωρίζει και να έχει οικειότητα αλλά και με άτομα που συναντά για πρώτη φορά (βλ. Εικόνα 3.13). Αξιοποιήθηκαν 3 φωτογραφίες – ενισχυτές οι οποίες απεικόνιζαν άτομα που φέρονται ευγενικά κατά τη συνομιλία τους με άλλα πρόσωπα.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης η μαθήτριά έπρεπε να απαντήσει στις ερωτήσεις που ακολουθούν: 1. Όταν είμαι στο κέντρο ... α) χαιρετάω μόνο τους δασκάλους μου, β) χαιρετάω μόνο τους φίλους μου, γ) χαιρετάω όποιον συναντώ. 2. Όταν συναντώ κάποιον ... α) τον χαιρετώ ευγενικά και χαμογελαστά, β) δεν του δίνω σημασία, γ) δεν του μιλάω καθόλου. 3. Όταν συναντώ στο κέντρο κάποιον μεγαλύτερο ... α) του μιλάω όπως μιλάω σε έναν φίλο μου, β) του μιλάω στον πληθυντικό με ευγένεια, γ) του μιλάω στον ενικό.



Εικόνα 3.13. Η Ερατώ διαβάζει την κοινωνική ιστορία

Στην 4^η κοινωνική ιστορία ο τίτλος ήταν «Πώς διασχίζω τον δρόμο» και στόχευε στην τροποποίηση της συμπεριφοράς της μαθήτριας αναφορικά με την κυκλοφοριακή αγωγή ως πεζή (βλ. Εικόνα 3.14). Ο τύπος των λέξεων εξακολουθούσε να είναι πολλαπλός (ΣΦΣΦΣΦΣΦΣΦ - περιμένω, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ - πεζοδρόμιο) και χρησιμοποιούνταν 4 φωτογραφίες – ενισχυτές (κάποιες από τις φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από τη βόλτα που είχαμε κάνει στην πόλη της Καλαμάτας). Οι φωτογραφίες της συγκεκριμένης ιστορίας απεικονίζανε περιστάσεις της καθημερινής ζωής στον δρόμο και εικόνες που συναντά κάθε πεζός διασχίζοντας έναν κεντρικό δρόμο της πόλης.



Εικόνα 3.14. Η Ερατώ διαβάζει την κοινωνική ιστορία

Μετά την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας η Ερατώ έπρεπε να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις: 1. Όταν διασχίζω το δρόμο ... α) περνάω απέναντι χωρίς να κοιτάζω, β) κοιτάω μόνο δεξιά, γ) κοιτάω πρώτα δεξιά-αριστερά και μετά περνάω. 2. Όταν

περπατάω στην πόλη ... α) περπατάω πάντα στο πεζοδρόμιο, β) περπατάω πάντα στη μέση του δρόμου, γ) περπατάω στο δρόμο όταν δεν έχει αυτοκίνητα. 3. Όταν περνούν αυτοκίνητα και μηχανάκια ... α) στέκομαι στο πεζοδρόμιο και περιμένω να περάσουν, β) περνάω γρήγορα το δρόμο, γ) κατεβαίνω από το πεζοδρόμιο και περιμένω να περάσουν.

Η 5^η κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Πώς βάζω πλυντήριο» και στόχευε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης της Ερατώ. Και σε αυτή χρησιμοποιήθηκε πολλαπλός τύπος λέξεων (ΦΣΣΦΣΦ - άπλυτα, ΣΦΣΣΦ - πόρτα, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦ - μαλακτικό) από κοινού με 4 φωτογραφίες - ενισχυτές ώστε να διατηρηθεί εστιασμένο το ενδιαφέρον της στην ιστορία. Μετά την προσεκτική μελέτη του κειμένου, η μαθήτρια κλήθηκε να απαντήσει στις τρεις σχετικές ερωτήσεις κατανόησής του. Μόλις η Ερατώ διάβασε την κοινωνική ιστορία κλήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις που ακολουθούν: 1. Όταν βάζω πλυντήριο ... α) βάζω όλα τα χρώματα μαζί, β) χωρίζω τα ρούχα σε λευκά και χρωματιστά, γ) βάζω μαζί τα λευκά με τα χρωματιστά. 2. Πατάω το κουμπί λειτουργίας όταν ... α) δεν έχω κλείσει την πόρτα του πλυντηρίου, β) έχω βάλει απορρυπαντικό, γ) έχω βάλει τα ρούχα στον κάδο, απορρυπαντικό και έχω κλείσει την πόρτα του πλυντηρίου. 3. Ανοίγω την πόρτα του πλυντηρίου ... α) όταν το πλυντήριο λειτουργεί, β) όταν το πρόγραμμα πλυσίματος έχει τελειώσει, γ) όποτε θελήσω.

Στο σημείο αυτό αξίζει, επίσης να σημειωθεί ότι ο αριθμός των σειρών του κειμένου δεν ξεπερνούσε σε καμία ιστορία τις δεκατρείς (13) και ο αριθμός των λέξεων κυμαίνεται γύρω στις εκατό (100) σε κάθε ιστορία, καθώς η Ερατώ αν και ξέρει να διαβάζει κουράζεται με κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση και δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί προκειμένου να τα κατανοήσει.

Στόχος του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας της Ερατώ με τα μέλη της ομάδας της στα πλαίσια των πειραμάτων. Προκειμένου να ελεγχθεί η επιτυχία του στόχου αυτού επιλέχθηκε η Ελένη μια συμμαθήτρια η οποία ήταν στην ίδια ομάδα και με την οποία υπήρχαν αρκετές συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ρόλος της Ελένης ήταν να κινητοποιήσει τη συμμαθήτριά της ώστε να εκδηλώσει διάθεση συνεργασίας προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή όχι αν και κατά πόσο επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος. Έτσι, οι κοινωνικές ιστορίες δίνονταν ταυτόχρονα και στις δύο μαθήτριες αλλά το ενδιαφέρον της ερευνήτριας παρέμενε επικεντρωμένο στην Ερατώ.

3.4 Στατιστική Ανάλυση

Στα πλαίσια της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης συλλέχθηκαν πολλά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή δομήθηκε με κλείδες προσδιορισμού, όπως η γραμμή βάσης εξαμήνου φοίτησης της Ερατώ, τα επίπεδα εξαμήνων που διέτρεχαν το Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, και τέλος οι περιοχές ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η γραμμή βάσης αναπαριστώντας τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της ηλικίας της καθόρισε τον σχολιασμό των αποκλίσεων. Οι τομείς που ελέχθησαν έχουν ήδη αναφερθεί στην ενότητα των εργαλείων. Ειδικότερα, η αξιολόγηση εστιάστηκε στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης-συνεργασία με τα μέλη της ομάδας της (αρχική-ενδιάμεση-τελική παρατήρηση).

Επίσης, καταγράφηκαν σε τρεις φάσεις οι επιδόσεις της Ερατώ σε σχέση με τη γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής στη μαθησιακή ετοιμότητα, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Ακολούθησε ακόμα μία καταγραφή των επιδόσεων της μαθήτριας (αποκλίσεις εξαμήνων) σε σχέση με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες στις δεξιότητες γλώσσας, τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, τις δεξιότητες μαθηματικών και τις δεξιότητες συμπεριφοράς αναφορικά με την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική παρατήρηση.

Αναφορικά με τη συνέντευξη που έγινε με τη μητέρα, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις της, μέσω του σχολιασμού των απαντήσεων της. Με αυτό τον τρόπο, η ερευνήτρια κατέληξε σε σχετικές διαπιστώσεις που τη βοήθησαν στην ισχυροποίηση των ερευνητικών της αποτελεσμάτων.

Εν συνεχεία, ακολούθησε η καταγραφή και παρουσίαση των πρωτοκόλλων παρατήρησης και παρέμβασης με ημερολογιακή σειρά (βλ. Παράρτημα Ε, Πρωτόκολλο Παρατήρησης), τα οποία αναφέρονταν στην καταγραφή της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης της μαθήτριας με την εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές της.

Για να αναλυθούν τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν δείκτες της περιγραφικής στατιστικής και για τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους ενήλικες παρουσιάζονται και καταγράφονται οι συχνότητες, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεών τους.

Τέλος, διεξήχθησαν πέντε πειράματα και οι απαντήσεις σε κάθε ένα από αυτά καταγράφηκαν και σχολιάστηκαν από την ερευνήτρια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που διενεργήθηκε ήταν συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα ποιοτικά και τα ποσοτικά ευρήματα, τα οποία προέκυψαν μέσω της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ), της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και της συλλογής πληροφοριών μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα παραπάνω αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση την κάθε ερευνητική πρόταση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

4.1. Τα επίπεδα αυτονομίας μαθήτριας με ΝΚ μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση εξετάζει τον βαθμό στον οποίο η εφαρμογή ενός στοχευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προσανατολισμένου στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης μπορεί να βοηθήσει μαθητή με ΝΚ να βελτιωθεί και να κατακτήσει δεξιότητες αυτονομίας.

4.1.1 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Μαθησιακής Ετοιμότητας

Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, προέκυψαν μέσα από τη συμμετοχική-ποιοτική παρατήρηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική). Τα παραπάνω αποκάλυψαν τους τομείς που η Ερατώ χρειαζόταν υποστήριξη, αλλά και τους τομείς στους οποίους συγκέντρωνε καλύτερα ποσοστά. Συνεπώς, οι πληροφορίες αυτές επέτρεψαν στην ερευνήτρια να οργανώσει καλύτερα και ακριβέστερα τους στόχους της έρευνάς της. Επίσης, μέσω της ποιοτικής παρατήρησης διερευνήθηκε ο βαθμός που κατάφερε η Ερατώ να συμμετέχει σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα.

Αρχικά, συμπληρώθηκαν τα επίπεδα στον πίνακα της «μαθησιακής ετοιμότητας» όπου η μαθήτρια παρουσίαζε μεγάλη απόκλιση σε όλες τις κατηγορίες, η οποία κυμαινόταν από 15 έως και 20 εξάμηνα (7 με 10 χρόνια). Η αρχική μέτρηση έγινε στις 20 Νοεμβρίου 2013. Συμπληρώθηκαν, πρώτα τα επίπεδα «μαθησιακής ετοιμότητας» στον «προφορικό λόγο». Ακολούθησαν οι μετρήσεις των επιπέδων «μαθησιακής ετοιμότητας» στην «ψυχοκινητικότητα», στις «νοητικές ικανότητες» και στη «συναισθηματική οργάνωση».

Η Ερατώ παρουσίασε σημαντική απόκλιση από τη γραμμική βάση σε όλους σχεδόν τους τομείς (βλ. Πίνακα 4.1). Ειδικότερα, τη μεγαλύτερη απόκλιση την παρουσίασε στην «έκφραση με σαφήνεια», στη «συγκέντρωση προσοχής», στο «αυτοσυναίσθημα» και στη «συνεργασία με τους άλλους». Οι αποκλίσεις αυτές ήταν της τάξεως των 20 εξαμήνων. Μικρότερες αποκλίσεις παρουσίασε στη «συμμετοχή στον διάλογο», στον «προσανατολισμό» και στο «ενδιαφέρον για το μάθημα».

Χαρακτηριστικά, μέσα από τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ, διαπιστώθηκε ότι κατά την αρχική παρατήρηση αλλά και στις δυο επόμενες παρατηρήσεις τα επίπεδα «Ακρόασης» της Ερατώ ήταν ανάλογα της ηλικίας της. Ειδικότερα, μπορούσε να ακροάται και να εκτελεί εντολές που τις άκουγε ζωντανά. Στη «μίμηση ήχων», μπορούσε να διακρίνει διαφορετικούς ήχους (π.χ. το κουδούνι, φωνές ζώων κ.ά.), αλλά δυσκολευόταν λίγο στη μίμηση τους. Έλλειμμα παρουσίαζε στον «διάλογο», γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την αδυναμία της να θυμηθεί τα ονόματα των συμμαθητών της καθώς και των μαθητών που καθόταν δίπλα της τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και στο διάλειμμα (Α εξ. Ε δημ) (βλ. Πίνακα 4.1).

Στην έκφραση με σαφήνεια, τα επίπεδα ήταν ιδιαίτερα χαμηλά (Β εξ. Δ δημ.). Η Ερατώ έδειχνε να υπολείπεται κατά 20 εξάμηνα από τη γραμμική βάση (βλ. Πίνακα 4.1). Ειδικότερα, η δομή των προτάσεων που χρησιμοποιούσε ήταν απλή με αρκετά εκφραστικά λάθη, φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολίες στη χρήση και κατανόηση των χρόνων των ρημάτων (παρελθόν, παρόν και μέλλον). Επίσης, δυσκολία παρουσίαζε στο να διακρίνει τα τρία γένη των επιθέτων.

Στον τομέα της «ψυχοκινητικότητας», η Ερατώ παρουσίαζε σημαντική απόκλιση από τη γραμμική βάση. Ειδικότερα, στην «αυτονομία», η μαθήτριά αυτοεξυπηρετούταν στο φαγητό, τακτοποιούσε τα αντικείμενα και καθάριζε τον χώρο της με την παροχή βοήθειας. Τα επίπεδα της λεπτής κινητικότητας ήταν επίσης ιδιαίτερα χαμηλά καθώς παρουσίαζε δυσκολία στην ορθή λαβή του μολυβιού, του ψαλιδιού, του πιρουνιού και του κουταλιού (βλ. Πίνακα 4.1). Στον «προσανατολισμό και χρόνο», διαπιστώθηκε ότι η Ερατώ γνώριζε την ακολουθία των ονομάτων των ημερών. Ωστόσο, αδυνατούσε να θυμηθεί τη χρονική ακολουθία των μηνών και των εποχών. Οι δυσκολίες της στη περιοχή της

ψυχοκινητικότητας πηγάζουν από τις δυσκολίες που παρουσιάζει η Ερατώ στον συντονισμό των κινήσεων της.

Στον τομέα «νοητικές ικανότητες», οι επιδόσεις της Ερατώσ παρουσίασαν επίσης σημαντική απόκλιση από τη γραμμή βάσης (βλ. Πίνακα 4.1). Ειδικότερα, στη «συγκέντρωση προσοχής» η μαθήτρια εμφάνιζε τη μεγαλύτερη απόκλιση (20 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης) καθώς αδυνατούσε να παραμείνει συγκεντρωμένη για χρονικό διάστημα πάνω από 6-8 λεπτά. Συνεπώς, προκειμένου να μπορέσει να αντιμετωπιστεί η δυσκολία της αυτή κρίθηκε απαραίτητη η χρήση κατάλληλων ενισχυτών που θα εξήπταν το ενδιαφέρον της μαθήτριας και θα αύξαναν τον χρόνο προσοχής της.

Αναφορικά με τη «συνεργασία με τους άλλους», η Ερατώ βρέθηκε κάτω από τη γραμμή βάσης κατά 21 εξάμηνα (βλ. Πίνακα 4.1). Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω η συγκεκριμένη μαθήτρια παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρά με τα άτομα του κοινωνικού της περιβάλλοντος και δυσκολεύεται να συνεργαστεί μαζί του για να ολοκληρώσει μια εργασία. Συνεπώς, στο σημείο αυτό κρίθηκε αναγκαία η βελτίωση της περιοχής «συνεργασία με άλλους», μέσα από τη συμμετοχή της μαθήτριας σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα.

Κατά τη διαμορφωτική παρατήρηση, η «ακρόαση» παρέμεινε σταθερή, ενώ διαπιστώθηκε βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου στη «συμμετοχή στον διάλογο» και στην «έκφραση με σαφήνεια». Χαρακτηριστικά, στην «έκφραση με σαφήνεια», βελτιώθηκε στον σχηματισμό προτάσεων και στη χρήση ρημάτων, ωστόσο, το λεξιλόγιο της παρέμεινε ιδιαίτερα φτωχό και περιορισμένο.

Στην περιοχή της «ψυχοκινητικότητας», η Ερατώ έμεινε σταθερή με εξαίρεση την περιοχή της «αδρής-λεπτής κινητικότητας» που παρουσίασε βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου. Ειδικότερα, στη «γενική και λεπτή κινητικότητα», στην «αυτοεξυπηρέτηση», στην «ατομική υγιεινή» και γενικότερα στην «αυτονομία στον χώρο», σημειώθηκε άνοδος.

Στην «οπτική και ακουστική μνήμη», δεν σημείωσε βελτίωση (βλ. Πίνακα 4.1) καθώς δεν θυμόταν το περιεχόμενο καρτών που είχε δει ή ιστορίες που είχε ακούσει. Βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου παρουσίασε στη συγκέντρωση προσοχή γεγονός που οφείλεται στην εφαρμογή ειδικών ενισχυτών στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Τέλος, στο «αυτοσυναίσθημα», στο «ενδιαφέρον για μάθημα» και στη «συνεργασία με τους άλλους», παρουσίασε άνοδο της τάξεως του ενός εξαμήνου. Γενικά, η εφαρμογή ειδικών ενισχυτών και η χρήση διαφοροποιημένων υλικών (π.χ. παπουτσόκουτο, βίντεο κ.ά.), είχε ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης μέτρησης σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά της Ερατώ. Η εικόνα της μαθήτριας είχε διαφοροποιηθεί συγκριτικά με την αρχική παρατήρηση, καθώς παρουσιαζόταν πιο ήρεμη αλλά και πιο συνεργάσιμη. Αποδεχόταν ευκολότερα την αποτυχία, χωρίς ιδιαίτερες εκρήξεις και μπορούσε να μιλήσει για τα συναισθήματα της. Οι αρνητικές εκδηλώσεις, όπως διαπληκτισμοί με κάποιους από του συμμαθητές της είχαν περιοριστεί στο ελάχιστο και η Ερατώ έδειχνε πολύ χαρούμενη.

Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, οι αλλαγές της Ερατώ ήταν εμφανείς σε όλους σχεδόν τους τομείς. Αναλυτικότερα, αναφέρεται ότι στον «προφορικό λόγο», στη «συμμετοχή στον διάλογο» η Ερατώ παρουσίασε άνοδο της τάξεως των δυο εξαμήνων από τις αρχικές μετρήσεις. Η μαθήτρια βελτίωσε τις «επικοινωνιακές της δεξιότητες» και ήταν σε θέση να θυμάται και να λέει τα ονόματα των περισσότερων συμμαθητών της. Επιπροσθέτως, ήταν ευδιάθετη και εκδήλωνε την επιθυμία να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του κέντρου.

Αλλαγή εμφανίστηκε στη «συγκέντρωση προσοχής» (άνοδος δυο εξαμήνων από την αρχική παρατήρηση) (βλ. Πίνακα 4.1) και στο αυτοσυναίσθημα καθώς απέκτησε καλύτερη εικόνα για τον εαυτό της και δεν ντρεπόταν να μιλά μπροστά σε άλλους.

Το διάλειμμα αποτέλεσε το έναυσμα για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στην Ερατώ με τον κύκλο φίλων καθώς και τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτόν, η μαθήτρια δημιούργησε μια σχέση εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια. Από την άλλη μεριά, οι συμμαθητές της μέσα από τα ομαδικές δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να αποδεχτούν την.

Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, η μαθήτρια έμαθε να συνυπάρχει και να συνεργάζεται αρμονικά με τα μέλη της ομάδας της χωρίς να δημιουργεί εντάσεις (Α εξ. Ε δημ). Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές της φάνηκε ότι είχε αποδεχτεί τις δυσκολίες της και ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει το ενδεχόμενο αποτυχίας (Α εξ. Ε

δημ.). Ακόμα, οι αρνητικές συμπεριφορές περιορίστηκαν (Α εξ. Δ δημ) καθώς δεν αντιδρούσε ακραία σε πρόβλημα που πιθανόν να προέκυπταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον Πίνακα 4.1 φαίνονται οι επιδόσεις της Ερατώ με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση. Η μπλε γραμμή αντιπροσωπεύει τις επιδόσεις της όπως αυτές αξιολογήθηκαν κατά την αρχική παρατήρηση, η πράσινη κατά τη διαμορφωτική παρατήρηση και κόκκινη η τελική διαμορφωτική.

Πίνακας 4.1. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Όνομα μαθητή: Ερατώ		Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 20/11/2013 (Γραμμή βάσης:μπλε)															
Τάξη: 3ο Έτος φοίτησης στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας		Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 25/02/2014 (Γραμμή βάσης: πρασινο)															
		Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 08/05/2014															
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																	
Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικός Λόγος - Σαφής και ακριβής έκφραση																	
		(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική			
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμικός και χρόνιος	Πα ευρέωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασίσιμη μνήμη	Συγκριτική προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυμβόημα	Εκτίμηση για το μάθημα	Συεργασία με τους άλλους	
	X																
B' Έξ. Γ' Λυκ.																	
A' έξ. Γ. Λυκ.																	
B' Έξ. B' Λυκ.																	
A' έξ. B' Λυκ.																	
B' έξ. A' Λυκ.																	
A' έξ. A' Λυκ.																	
B' έξ. Γ' Γυμν																	
A' Έξ. Γ' Γυμν.																	
B' έξ. B' Γυμν.																	
A' έξ. B' Γυμν.	X																
B' έξ. A' Γυμν	X																
A' έξ. A' Γυμν					X												
B' έξ. ΣΤ' Δημ							X		X						X		
A' έξ. Στ' Δημ						X		X							X		
B' έξ. Ε' Δημ		X		X					X		X	X		X	X		
A' έξ. Ε' Δημ		X		X					X		X	X		X	X	X	
B' έξ. Δ' Δημ		X							X		X	X		X	X	X	
A' έξ. Δ' Δημ									X		X	X		X	X	X	
B' έξ. Γ' Δημ									X		X	X		X	X	X	
A' έξ. Γ' Δημ									X		X	X		X	X	X	
B' έξ. B' Δημ									X		X	X		X	X	X	
A' έξ. B' Δημ									X		X	X		X	X	X	
B' έξ. A' Δημ									X		X	X		X	X	X	
A' έξ. A' Δημ									X		X	X		X	X	X	
B' έξ. Νηπ									X		X	X		X	X	X	

4.1.2 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)

Στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάστηκε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο στις δεξιότητες της γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση, τη γραφή και την παραγωγή, ενώ στην κατανόηση υπήρξε άνοδος κατά δυο εξάμηνα. Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, η Ερατώ παρουσίασε πρόοδο κατά ένα εξάμηνο στον «προφορικό λόγο», στην «ψυχοκινητικότητα» και στη «συναισθηματική οργάνωση», ενώ οι νοητικές ικανότητες παρέμειναν σταθερές. Τέλος, στις δεξιότητες των μαθηματικών (αριθμούς, πράξεις, επίλυση προβλημάτων) έμεινε σταθερή (βλ. Πίνακα 4.2) και στις δεξιότητες συμπεριφοράς ανέβηκε κατά δυο εξάμηνα.

Ο πίνακας ΓΜΔ (βλ. Πίνακα 4.2), διακρίνεται στις «δεξιότητες-γλώσσας», όπου στην αρχική παρατήρηση, η Ερατώ στην «ανάγνωση» τοποθετούταν στο Α εξάμηνο της Δ δημοτικού. Αυτό διαπιστώθηκε από την αδυναμία της μαθήτριας να διαβάζει με ευκολία απλές ιστορίες και παραμύθια. Στην «κατανόηση», παρουσίαζε επίσης μεγάλη απόκλιση από τον μέσο όρο των ατόμων της ηλικίας της (Α εξάμηνο Ε δημοτικού), γεγονός που αποδεικνυόταν από τη δυσκολία που παρουσίαζε στην κατανόηση απλών ιστοριών που διαβάζονταν στα πλαίσια των παρεμβάσεων αλλά και από την αδυναμία της να εκτελέσει άμεσα πιο περίπλοκες εντολές. Επίσης, λόγω του αιματώματος η Ερατώ παρουσίαζε δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο λαβής του μολυβιού με αποτέλεσμα να εμφανίζει προβλήματα στο γράψιμο και στον προσδιορισμό του χώρου της του γραφικού (Α εξάμηνο Δ δημοτικού). Στις «δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας», οι επιδόσεις της Ερατώ ήταν επίσης, ιδιαίτερα χαμηλές και δεν παρουσίασαν ιδιαίτερη πρόοδο. Επιπροσθέτως, και οι επιδόσεις της στις δεξιότητες των μαθηματικών ήταν επίσης, ιδιαίτερα χαμηλές. Πιο συγκεκριμένα, η Ερατώ ήταν σε θέση να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις μονάδων (Α εξάμηνο Γ δημοτικού) και γνώριζε να μετρά μέχρι το εκατό (Α εξάμηνο Δ δημοτικού) αν και κάποιες φορές μπερδεύονταν. Στην «επίλυση προβλημάτων» υπολειπόταν σημαντικά (Β εξάμηνο Β δημοτικού) καθώς δεν μπορούσε να ταξινομήσει τα δεδομένα που της δίνονταν για να οδηγηθεί στη λύση. Στις «δεξιότητες συμπεριφοράς – θετικής συμπεριφοράς (συνεργασίας)» και «αρνητικής συμπεριφοράς (επιθετικότητα) και παραβατικότητας», ο μέσος όρος των επιδόσεων της Ερατώ ήταν πολύ πιο κάτω από τη γραμμή βάσης (βλ. Πίνακα 4.2). Στους τομείς αυτούς διακρίθηκαν

σημαντικές αποκλίσεις, γι' αυτό και η συνεργασία αποτέλεσε έναν από τους βασικούς διδακτικούς μας στόχους.

Σύμφωνα με τη διαμορφωτική παρατήρηση, όπως καταδείχθηκε από τον πρώτο τομέα «δεξιότητων-γλώσσας», η Ερατώ βελτίωσε τις επιδόσεις του κατά ένα εξάμηνο σε κάθε μια από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, η άνοδος που σημειώθηκε αποδεικνυόταν από τη βελτίωση που παρουσίασε στην ανάγνωση και κατανόηση απλών ιστοριών. Επιπροσθέτως, στις «δεξιότητες-συμπεριφοράς», υπήρξε πορεία ανοδική κατά ένα εξάμηνο σε όλες τις δεξιότητες συγκριτικά με την αρχική παρατήρηση. Γενικά, η Ερατώ μέσα από την εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος παρουσίαζε, μέρα με τη μέρα, σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά της και στον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούσε με τους συμμαθητές της.

Στην τελική παρατήρηση, οι επιδόσεις της Ερατώ αξιολογήθηκαν κατά μέσο όρο ένα με δυο εξάμηνα πάνω. Ωστόσο, εξαίρεση στην παραπάνω διαπίστωση αποτέλεσαν οι δεξιότητες στα μαθηματικά. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω σκιαγραφείται το προφίλ μιας μαθήτριας που παρουσιάζει πρόοδο τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ωστόσο η πρόοδος αυτή δεν είναι ικανοποιητική για να εξαλείψει τη μεγάλη απόκλιση από τη γραμμή βάσης. Συγκεκριμένα, στη «γλώσσα», ύστερα από την αρχική παρατήρηση και την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού, υπήρξε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο, στην «ανάγνωση» (Β εξάμηνο Δ δημοτικού) στη «γραφή» (Β εξάμηνο Δ δημοτικού) και στην «παραγωγή» (Β εξάμηνο Γ δημοτικού), ενώ στην «κατανόηση» ανέβηκε δυο εξάμηνα (Α εξάμηνο Στ δημοτικού). Στην απόκτηση «μαθηματικών δεξιοτήτων», οι επιδόσεις της Ερατώ δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικές καθώς παρέμεινε στάσιμη σε όλους τους τομείς. Τέλος, η μαθήτρια στα πλαίσια των παρεμβάσεων κατέκτησε βασικές κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύοντας «θετικές συμπεριφορές» (Α εξάμηνο Ε δημοτικού) και περιορίζοντας σημαντικά «αρνητικές συμπεριφορές-επιθετικότητα».

Στον Πίνακα 4.2 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι αποκλίσεις της μαθήτριας στις ΓΜΔ κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση.

Πίνακας 4.2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ				Τάξη: 3ο Έτος Φοίτησης στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας				Ημερομηνία: 25/11/2013 (μοβ γραμμή) 25/02/2014: (Κόκκινη γραμμή). 02/05/2014: (πράσινη γραμμή)					
Όνομα μαθήτριας: Ερατώ													
Διδακτική προτεραιότητα: Κατανόηση Λογοτεχνικού Κειμένου													
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
Λειτουργία	Μελέτη και κατανόηση	Γραμματική	Λέξιμα	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη	Σύνταξη
Β' Έξ, Γ' Λυκ.													
Α' έξ Γ, Λυκ.													
Β' Έξ, Β' Λυκ.													
Α' έξ, Β' Λυκ.													
Β' έξ, Α' Λυκ.													
Α' έξ, Α' Λυκ.													
Β' έξ, Γ' Γυμν													
Α' Έξ, Γ' Γυμν.													
Β' έξ, Β' Γυμν.													
Α' έξ, Β' Γυμν.													
Β' έξ, Α' Γυμν													
Α' έξ, Α' Γυμν													
Β' έξ, ΣΤ' Δημ													
Α' έξ, Στ' Δημ	X	X											X
Β' έξ, Ε' Δημ	X	X											X
Α' έξ, Ε' Δημ	X	X											X
Β' έξ, Δ' Δημ	X	X											X
Α' έξ, Δ' Δημ	X	X											X
Β' έξ, Γ' Δημ													
Α' έξ, Γ' Δημ													
Β' έξ, Β' Δημ													
Α' έξ, Β' Δημ													
Β' έξ, Α' Δημ													
Α' έξ, Α' Δημ													
Β' έξ, Νηπ													
Α' έξ, Νηπ													

4.1.3 Μεταβολές στη γραμμή βάσης ΠΑΠΕΑ

Υστερα, από την καταγραφή της αρχικής παρατήρησης στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ καταδείχθηκαν οι περιοχές στις οποίες η Ερατώ σημείωνε αδυναμία. Παρατηρώντας τον

Πίνακα 8.3 διαπιστώνουμε ότι και εδώ η μαθήτρια εμφάνιζε σημαντικές αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης σε όλες τις περιοχές. Στην περιοχή «βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες», η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση και τα μαθηματικά ορίστηκαν όπως και στον παραπάνω πίνακα ΓΜΔ (βλ. Πίνακα 4.2). Στην περιοχή «κοινωνικών δεξιοτήτων», η Ερατώ αξιολογήθηκε κατά 16 με 19 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (βλ. Πίνακα 4.3), αποδεικνύοντας έτσι τη δυσκολία της για αυτονομία στο περιβάλλον και την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός εξατομικευμένου προγράμματος προσαρμοσμένου σε αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, ιδιαίτερα χαμηλά ήταν τα επίπεδα της στη μαθησιακή ετοιμότητα, στη συναισθηματική οργάνωση (Β εξάμηνο Γ δημοτικού) καταδεικνύοντας έτσι τη δυσκολία της να ελέγχει τα συναισθήματά της και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές της εκρήξεις. Στον τομέα «δημιουργικές δραστηριότητες» (Β εξάμηνο Στ δημοτικού) και «προ επαγγελματική ετοιμότητα» (Α εξάμηνο της Ε δημοτικού) οι επιδόσεις της ήταν πιο ψηλά συγκριτικά με τις επιδόσεις της στις άλλες περιοχές.

Στη διαμορφωτική παρατήρηση, οι αλλαγές που σημειώθηκαν ήταν της τάξεως του ενός εξαμήνου σε όλους σχεδόν τους τομείς (βλ. Πίνακα 8.3). Οι σημαντικότερες από αυτές τις αλλαγές ήταν στη συναισθηματική οργάνωση (Α εξάμηνο Δ δημοτικού), καθώς η Ερατώ συνεργαζόταν αρμονικότερα με τα μέλη της ομάδας και έλεγχε καλύτερα τις συναισθηματικές παρορμήσεις της. Επίσης, με την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος σημαντική ήταν η πρόοδος που παρουσίασε στην «αυτονομία στο περιβάλλον» καθώς η μαθήτρια έδειχνε πιο σίγουρη για τον εαυτό της και με περισσότερη αυτοπεποίθηση.

Σημαντικές ήταν οι βελτιώσεις που εντοπίστηκαν από την εκπαιδευτικό και κατά την τελική της παρατήρηση, κυρίως στις «κοινωνικές και προ επαγγελματικές δεξιότητες». Με βάση τις καταγραφές της, η μαθήτρια εξελίχθηκε στον τομέα «κοινωνική συμπεριφορά» και «προσαρμογή στο περιβάλλον» κατά δυο εξάμηνα από την αρχική παρατήρηση. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε την άποψη ότι οι παρεμβάσεις απέδωσαν και επέτρεψαν στην Ερατώ να αυτονομηθεί στον χώρο του κέντρου συνυπάρχοντας αρμονικά με τα μέλη της ομάδας της. Επιπροσθέτως, ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης η Ερατώ βελτιώθηκε σημαντικά σε δεξιότητες προ επαγγελματικές αλλά και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης.

Στον Πίνακα 4.3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις της μαθήτριας σε όλους τους τομείς του ΠΑΠΕΑ όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.

Πίνακας 4.3. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθήτριας: Ξρατό												Τάξη φοίτησης: 3ος χρόνος φοίτησης στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ. Καλαμάτας	
	B) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)												Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 25/11/2013 (πράσινη γραμμή). 25/02/2014 (κόκκινη γραμμή). 05/05/2014 (μπλε γραμμή)	
	Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κατανόηση													
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)	
Προφ. Λόγος	Ψυχικη κίνηση	Νοητ ικανοσ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόση	Γραφή	Μαθηματ. κά	Αυτονομί α στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογ ή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότη	Επαγγ. προσανατολι σμός
Β' Έξ. Γ' Λυκ.														
Α' έξ Γ. Λυκ.														
Β' Έξ. Β' Λυκ.														
Α' έξ Β' Λυκ.														
Β' έξ Α' Λυκ.														
Α' έξ Α' Λυκ.														
Β' έξ Γ' Γυμν														
Α' Έξ. Γ' Γυμν.														
Β' έξ Β' Γυμν.														
Α' έξ Β' Γυμν.														
Β' έξ Α' Γυμν														
Α' έξ Α' Γυμν														
Β' έξ ΣΤ' Δημ	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	
Α' έξ Στ' Δημ X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	
Β' έξ Ε' Δημ X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	
Α' έξ Ε' Δημ	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	
Β' έξ Δ' Δημ					X	X		X	X	X		X	X	
Α' έξ Δ' Δημ					X	X		X	X	X		X	X	
Β' έξ Γ' Δημ					X	X		X	X	X		X	X	
Α' έξ Γ' Δημ					X	X		X	X	X		X	X	
Β' έξ Β' Δημ														
Α' έξ Β' Δημ														
Β' έξ Α' Δημ														
Α' έξ Α' Δημ														
Β' έξ Νηπ														
Α' έξ Νηπ														

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

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής παρατήρησης καταγράφηκε η αποτίμηση για τις ακόλουθες περιοχές: «αντιληπτικές ικανότητες», «μνημονικές δεξιότητες», «γραφικός χώρος», «βασικές αναγνωστικές δεξιότητες», «μαθηματικές δεξιότητες» και «συμπεριφορά» (βλ. Πίνακα 4.4). Ειδικότερα, στην 1^η περιοχή του Πίνακα ΕΔΜ, στην οπτική αντίληψη, η Ερατώ τοποθετήθηκε στο Α εξάμηνο της Στ δημοτικού και στην πολυαισθητηρική αντίληψη στο Β εξάμηνο της Στ δημοτικού. Στη συνέχεια, η ακουστική και οπτικοακουστική αντίληψη τοποθετήθηκαν στο Β εξάμηνο της Ε δημοτικού χωρίς να παρουσιάσουν κάποια διαφοροποίηση στις επόμενες μετρήσεις. Στην περιοχή, «μνημονικές δεξιότητες», η βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη τοποθετήθηκε στο Β εξάμηνο της Στ δημοτικού, ενώ η μακροπρόθεσμη στο Α εξάμηνο της Δ δημοτικού. Στις «βασικές αναγνωστικές και μαθηματικές δεξιότητες», η Ερατώ τοποθετήθηκε επίσης πολύ χαμηλά. Τέλος, σημαντική απόκλιση από τη γραμμή βάσης σημειώθηκε και στη συμπεριφορά της μαθήτριας, στη συναισθηματική υποστήριξη και στην αναγνωστική-αυτοεικόνα (βλ. Πίνακα 4.4) καταδεικνύοντας την αναγκαιότητα ενίσχυσης των περιοχών αυτών.

Στη διαμορφωτική παρατήρηση, οι αλλαγές που σημειώθηκαν στις «μνημονικές αντιλήψεις» ήταν της τάξεως του ενός εξαμήνου εκτός από τη λειτουργική μνήμη που παρέμεινε στα ίδια επίπεδα. Πρόοδος ενός εξαμήνου σημειώθηκε και στη φωνολογική αντίληψη στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Στην περιοχή της συμπεριφοράς, ανέβηκε και στους τρεις τομείς ένα εξάμηνο παραπάνω από την αρχική παρατήρηση. Ωστόσο, σε όλες τις υπόλοιπες δεξιότητες παρέμεινε σταθερή.

Στην τελική παρατήρηση η μαθήτρια παρουσίασε ανοδική πορεία στη περιοχή της συμπεριφοράς κατά μέσο όρο δυο εξάμηνα πάνω από τη αρχική παρατήρηση, ενώ στους υπόλοιπους τομείς παρέμεινε σταθερή. Η φύση της ΝΚ της Ερατώ την κρατούσε πίσω με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μικρή πρόοδο στους τομείς που εξεταζόταν. Ωστόσο, ακόμη και αυτή η μικρή βελτίωση θεωρούταν από εμάς επιτυχία καθώς ήταν ανάλογη των δυνατοτήτων της συγκεκριμένης μαθήτριας. Στον Πίνακα 4.4 απεικονίζονται οι γραμμές (αρχική- διαμορφωτική-τελική) που αντιπροσωπεύουν τις επιδόσεις της Ερατώ στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Πίνακας 4.2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση στον Πίνακα των ΕΜΔ

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																				
	Όνομα μαθητή: Ερατώ				Τάξη: 3ος χρόνος φοίτησης στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ. Καλαμάτας				ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: αρχ. Παρατήρηση: 20/11/2013 (ροζ χρώμα), Ενδ. Παρατήρηση: 28/02/2014 (μπλε χρώμα), Τελ. Παρατήρηση: 01-05-2014 (κόκκινο χρώμα)											
εξάμηνα/ τάξη φοίτησης	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Αναγνωστικές δεξιότητες: Σημσιολογικό																			
	Οπτική αναγνώριση	Ακουστική αναγνώριση	Οπτικο ακουστική αναγνώριση	Πολυμεσική παρακείμενη αναγνωσιμική	Λειτουργική μνήμη - μνήμη εκκοσμήλων	Μικροπροσβεσμένη μνήμη - μνημοτεχνική	Ερασιμφορέσμη λειτουργική μνήμη	Χαρο χρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητότητα και κατάκτηση του γραμμικού χώρου	Φωνολογική αναγνώριση	Γραφή	Μορφολογικό - ορθογραφικό	Σημσιολογικό	Γραφή έκφραση	Αριθμοί κ μαθησιακά σύμβολα	Γλώσσα κ μαθησιακά	Συνασθηματική υποστήριξη	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική Αυτοεξίτιση	
B' Έξ, Γ' Λυκ.																				
A' εξ Γ. Λυκ.																				
B' Έξ, B' Λυκ.																				
A' εξ, B' Λυκ.																				
B' εξ, A' Λυκ.																				
A' εξ, A' Λυκ.																				
B' εξ, Γ' Γυμν																				
A' Έξ, Γ' Γυμν.																				
B' εξ, B' Γυμν.																				
A' εξ, B' Γυμν.																				
B' εξ, A' Γυμν																				
A' εξ, A' Γυμν																				
B' εξ, ΣΤ' Δημ																				
A' εξ, Στ' Δημ	X																			
B' εξ, Ε' Δημ																				
A' εξ, Ε' Δημ																				
B' εξ, Δ' Δημ																				
A' εξ, Δ' Δημ																				
B' εξ, Γ' Δημ																				
A' εξ, Γ' Δημ																				
B' εξ, Β' Δημ																				
A' εξ, Β' Δημ																				
B' εξ, Α' Δημ																				
A' εξ, Α' Δημ																				
B' εξ, Νηπ																				
A' εξ, Νηπ																				

4.1.5 Έντοπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονταν στην επιτυχία ή μη του προγράμματος συλλέχθηκαν μέσα από τα ΕΔΑ (βλ. Παράρτημα Γ). Ειδικότερα, στην παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στις 28/1/2014, η ερευνήτρια κατέγραψε ό,τι η Ερατώ σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας έδειξε έντονο ενδιαφέρον και συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της ακούγοντας με σεβασμό τις απόψεις τους και εκφράζοντας τις δικές της με όμορφο τρόπο. Στις 04/1/2014, στο ΕΔΑ, η Ερατώ περιγράφεται ως ένα υπερευαίσθητό άτομο που συνήθιζε να αντιδρά με έντονο τρόπο όταν ένιωθε πως κάποιος δε τη συμπαθεί ή δε της φέρεται σύμφωνα με τα πρότυπα της συμπεριφοράς που η ίδια θεωρούσε αποδεκτή. Παράλληλα, είχε αναπτύξει μια μορφή αντιπαλότητας με μια συμμαθήτριά της και με την παραμικρή αφορμή οι δυο κοπέλες καυγάδιζαν. Επίσης, στο ίδιο ΕΔΑ, η ερευνήτρια επισημαίνει πως κάθε φορά που η Ερατώ έκλαιγε ή ερχόταν σε σύγκρουση με τη συγκεκριμένη κοπέλα, ένιωθε αμηχανία γιατί δε ήξερε πως ακριβώς έπρεπε να χειριστεί την όλη κατάσταση προκειμένου να μη φανεί ότι έπαιρνε το μέρος κάποιας από τις δυο πλευρές.

Στην 3^η παρέμβαση (11/2/2014), η Ερατώ με τη μορφή παντομίμας αναπαριστά όσα διαβάζει στον πίνακα. Σε αυτή τη δραστηριότητα χρειάστηκε την υποστήριξη και παρότρυνση της εκπαιδευτικού. Γενικά, η Ερατώ παρουσιαζόταν ως ένα ιδιαίτερα ντροπαλό και συνεσταλμένο άτομο που δε συνήθιζε να κάνει πράγματα που την έκαναν να νιώθει πως εκτίθεται. Ωστόσο, με τη παρώθηση που δέχτηκε από την εκπαιδευτικό κατάφερε να ξεπεράσει τον εαυτό της και να κάνει κάτι διαφορετικό. Το ΕΔΑ στις 18/2/2014, ανέφερε ότι η μαθήτριά σηκώθηκε και με τη μορφή παντομίμας αναπαριστούσε όσα διάβαζαν από τον πίνακα οι συμμαθητές της. Έτσι, αν και στην αρχή παρουσίασε μια μικρή συστολή, στη πορεία βρήκε το θάρρος της, έκανε πολύ ωραίες μιμήσεις και δε χρειάστηκε τη βοήθεια μας παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις. Στην 5^η παρέμβαση (24/2/2014), η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετη και συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Βέβαια, αν και έδειχνε ότι είχε κατανοήσει τι ακριβώς έπρεπε να κάνει κάποιες φορές αποσπώταν η προσοχή της με αποτέλεσμα να κάνει λάθη χωρίς ωστόσο να πτοείται ή να δυσαρεστείται από το γεγονός αυτό.

Ακολουθεί το ΕΔΑ της 6^{ης} παρέμβασης (25/2/2014) όπου η εκπαιδευτικός αποτύπωσε τον προβληματισμό της, αναφορικά με μια συμπεριφορά της Ερατώς. Χαρακτηριστικά, αναφέρει πως όταν η μαθήτριά μπήκε αργοπορημένα στην τάξη ένας

από τους μαθητές της έκανε παρατήρηση και τότε η Ερατώ του μίλησε με αγένεια. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός φρόντισε να της υπενθυμίσει τους κανόνες καλής συμπεριφοράς, επισημαίνοντάς της πως δεν ήταν στις αρμοδιότητες της να κάνει παρατηρήσεις στους συμμαθητές της. Γενικά, έδειξε να καταλαβαίνει το λάθος της καθώς στη συνέχεια ζήτησε συγγνώμη και προσπάθησε να μιλά σε πιο ήρεμους τόνους. Στις 10/3/2014 το ΕΔΑ αναφέρει ότι η Ερατώ συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διαδικασία και έδειχνε να καταλαβαίνει όσα λεγόταν. Αξιοσημείωτο ήταν και το γεγονός πως είχε κατανοήσει ποιο είναι το δεξιό και ποιο το αριστερό χωρίς να τα μπερδεύει. Στο ίδιο ΕΔΑ η εκπαιδευτικός αποτυπώνει τον ενθουσιασμό της για τις επιδόσεις της μαθήτριας στον κώδικα οδικής κυκλοφορίας αποδεικνύοντας έτσι πως η προσοχή της κοπέλας δε διασπάστηκε στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης.

Στην 8^η παρέμβαση (11/3/2014), η ερευνήτρια σκιαγράφησε το προφίλ της μαθήτριας με τα ακόλουθα επίθετα, ήταν ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης, έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, (ακόμη και όταν χρειαζόταν βοήθεια), έμεινε συγκεντρωμένη και η προσοχή της αποσπάστηκε μια μόνο φορά. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος έδειχνε να έχει κατανοήσει εις βάθος όλα όσα είχαν ειπωθεί, γεγονός που αποδεικνυόταν και από την ορθότητα των απαντήσεων της. Στο ΕΔΑ της 9^{ης} παρέμβασης (12/3/2014), η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στη μαθήτρια άρεσε ιδιαίτερα το παιχνίδι της δραματοποίησης.

Στην 10^η παρέμβαση 18/3/2014 όπου στόχος του μαθήματος ήταν η εκμάθηση των βημάτων που ακολουθούμε για να βάλουμε πλυντήριο, η Ερατώ δήλωσε την επιθυμία της να μάθει καλά τα βήματα για να βοηθά τη μητέρα της στις δουλειές του σπιτιού. Η παρατήρηση αυτή οδήγησε την εκπαιδευτικό στο συμπέρασμα πως η Ερατώ είχε την ανάγκη να γίνει παραγωγικό μέλος της οικογένειας της που προσφέρει στις δουλειές του σπιτιού. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος, μέσα από την ορθότητα και αμεσότητα των απαντήσεων της αποδείκνυε ότι είχε κατανοήσει εις βάθος όσα είχαν ειπωθεί. Στη 11^η παρέμβαση, στο ΕΔΑ, η εκπαιδευτικός αποτυπώνει τον ενθουσιασμό της σχετικά με την πρόοδο που είχε παρουσιάζει η μαθήτρια συγκριτικά με τις πρώτες παρεμβάσεις..

Καταληκτικά οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως το ΕΔΑ αποτέλεσε ένα πολύτιμο, άτυπο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ως μέσο μέτρησης, αξιολόγησης και επαλήθευσης των συναισθημάτων των δικών της και της μαθήτριας. Επιπροσθέτως, η Ερατώ κατάφερε να συνυπάρξει αρμονικά με τα μέλη της

ομάδας της και μέσα από τη διδασκαλία πραγματοποιούσε εργασίες από την περιοχή της αυτόνομης διαβίωσης. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η μαθήτρια πέτυχε το μεγαλύτερο ποσοστό των στόχων της.

4.1.6 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση την 1^η ερευνητική υπόθεση

Σκοπός της ποσοτικής έρευνας ήταν η αποτύπωση της γνώμης γονέων και εκπαιδευτικών ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση, στο κατά πόσο μπορούν να διδαχθούν οι δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης στα άτομα αυτά. Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε ερώτηση έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων (n=18).

Πίνακας 4.5. Μέσες τιμές (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με δείγμα (n=18)

		M	TA
EP_1	Η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί σε άτομα με NK (NK).	3,85	0,88
EP_2	Η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας ατόμων με NK.	4,2	0,77
EP_3	Στην καθημερινότητα του ένα άτομο με NK μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που έχει διδαχθεί.	3,75	0,65
EP_4	Ο ρόλος της οικογένειας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης είναι σημαντικός.	3,90	0,31
EP_5	Η συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης του μαθητή.	4,75	0,44
EP_6	Η ενεργή υποστήριξη από την οικογένεια, βοηθά το άτομο με NK να διδαχθεί τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης.	4,60	0,50
EP_7	Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της NK του μαθητή.	4,30	0,73
EP_8	Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τον βαθμό της NK του μαθητή.	4,15	0,88
EP_9	Τα άτομα με βαριά καθυστέρηση μπορούν να διδαχθούν στον ίδιο βαθμό δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης με άτομα με ελαφριά NK.	2,45	0,83

Το πρώτο βασικό ερώτημα που τέθηκε στο δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα, ήταν το κατά πόσο θεωρούν ότι είναι πιθανό ένα άτομο με NK, είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετηθεί. Οι απαντήσεις που ελήφθησαν, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.6.

Πίνακας 4.6. Απαντήσεις στην ερώτηση «Η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί σε άτομα με ΝΚ»

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	3,85	0,88
Ελάχιστα	2	10%		
Λίγο	3	15%		
Πολύ	11	55%		
Πάρα πολύ	4	20%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Αρχικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (55%), απάντησε ότι η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί σε άτομα με ΝΚ, ενώ το 15% προτίμησε την απάντηση «λίγο» και το 10% ελάχιστα. Διευκρινίζεται, ότι η έννοια της αυτοεξυπηρέτησης περιλαμβάνει ενέργειες που μπορεί να εκτελεί ένα άτομο χωρίς τη συμβολή κάποιου άλλου. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί και γονείς υποστήριξαν την άποψη ότι η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί. Το γεγονός αυτός αποδεικνύουν και η μέση τιμή (3,85) και η τυπική απόκλιση (0,88) των απαντήσεων.

Στη συνέχεια, τέθηκε το ερώτημα αν η διδασκαλία των ατόμων με ΝΚ είναι σε θέση να βελτιώσει την αυτονομία τους. Τα αντίστοιχα ποσοστά σε κάθε κατηγορία απαντήσεως, φαίνονται στο πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 4.7. Η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας ατόμων με ΝΚ

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	4,2	0,77
Ελάχιστα	1	5%		
Λίγο	1	5%		
Πολύ	11	55%		
Πάρα πολύ	7	35%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Όπως και προηγούμενα, το 55% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η διδασκαλία μπορεί κατά πολύ να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας. Από την άλλη οι απόψεις της επιτυχίας λίγης και ελάχιστης αυτονομίας, συγκεντρώνουν ίδιο ποσοστό, 5%. Επιπλέον, η μέση τιμή (4,2) και η τυπική απόκλιση (0,77) αποδεικνύουν ότι οι

ερωτηθέντες τάσσονται υπέρ της άποψης ότι η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα της αυτονομίας των ατόμων με ΝΚ.

Εφόσον ελήφθησαν τα αποτελέσματα σχετικά με τη δυνατότητα διδασκαλίας των ατόμων που εξετάζονται, τέθηκε το εύλογο ερώτημα για το αν τα εκπαιδευμένα πλέον άτομα είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις δεξιότητες της αυτόνομης διαβίωσης στη καθημερινότητά τους (βλ. Πίνακα 4.8).

Πίνακας 4.8. Στην καθημερινότητα του ένα άτομο με ΝΚ μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που έχει διδαχθεί

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	3,75	0,65
Ελάχιστα	1	5%		
Λίγο	4	20%		
Πολύ	14	70%		
Πάρα πολύ	1	5%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Η επικρατούσα γνώμη των ερωτηθέντων (70%) η οποία απέχει μακράν από τις υπόλοιπες συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ένα άτομο με ΝΚ μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτονομίας στην καθημερινότητα του. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από τη μέση τιμή (3,75) και την τυπική απόκλιση (0,65). Τη δεύτερη θέση στις απόψεις, κατέχει η δήλωση ότι ένα εκπαιδευμένο άτομο με ΝΚ είναι σε μικρό βαθμό ικανό να εφαρμόσει στη καθημερινότητά του τις δεξιότητες της αυτόνομης διαβίωσης που έχει διδαχθεί. Οι εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις υπερβολικής και ελάχιστης αξιοποίησης των διδαχθεισών δεξιοτήτων, λαμβάνουν από 5% η κάθε μια.

4.2 Ο βαθμός αποδοχής του προβλήματος από την οικογένεια επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει κατά πόσο ο βαθμός αποδοχής του προβλήματος από την οικογένεια μπορεί να επηρεάσει και να βοηθήσει το άτομο με νοητική καθυστέρηση να καλλιεργήσει και βαθμικώς να αποκτήσει δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που θα μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινότητα του.

4.2.1 Αποτελέσματα ημι-δομημένης συνέντευξης

Στα πλαίσια ισχυροποίησης των αποτελεσμάτων, διεξήχθη η ημι-δομημένη συνέντευξη με τη μητέρα της Ερατώ. Η συνεργασία με την οικογένεια κρίθηκε αναγκαία για τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών για τη μαθήτριά αλλά και για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος. Στο σημείο αυτό παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.

Ερώτηση 1^η: *«Πότε διαγνώσθηκε ότι η Ερατώ έχει ΝΚ;»*

Απάντηση 1^η: *«Η Ερατώ έχει νοητική καθυστέρηση «μόνο στα χαρτιά» γιατί κατά τα άλλα είναι πολύ λειτουργική και απλά οι επιληπτικές κρίσεις την κρατούν πίσω. Η Ερατώ ήταν πάντα πιο αργή από τα άλλα παιδιά, ωστόσο η διάγνωση ότι έχει ΝΚ ήρθε όταν πήγε στην πρώτη δημοτικού όπου εκεί παρουσίασε σημαντικές δυσκολίες».*

Ερώτηση 2^η: *«Πώς διαχειρίστηκε και διαχειρίζεται η οικογένεια το γεγονός ότι η Ερατώ έχει ΝΚ;»*

Απάντηση 2^η : *«Το πρώτο καιρό μας είχε στοιχίσει πολύ, ωστόσο στην πορεία προσπαθήσαμε να δούμε τι καλύτερο μπορούσαμε να κάνουμε για το παιδί μας. Η Ερατώ, λοιπόν παρόλα τα προβλήματα της μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον από το οποίο πήρε πολύ αγάπη, έμαθε να αγαπά και εκδηλώνει τα συναισθήματα της, έχει και είχε ισότιμη μεταχείριση με την αδελφή της και εμείς προσπαθήσαμε από μικρή να της μάθουμε δραστηριότητες αυτονομίας».*

Ερώτηση 3^η: *«Σε ποιες σχολικές δομές έχει φοιτήσει η Ερατώ;»*

Απάντηση 3^η: *«Φοίτησε σε διαφορετικό δημοτικό από την αδελφή της επειδή φοβόμασταν μην αντιμετωπίσει η μεγάλη μας κόρη προβλήματα από την παρουσία της μικρής. Τα χρόνια αυτά ήταν ιδιαίτερα δύσκολα για τη μικρή γιατί αν και οι δασκάλες προσπαθούσαν, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι πολύ σκληρά.. Όταν τελείωσε το δημοτικό η Ερατώ μπορούσε να συνεχίσει στο γυμνάσιο, αλλά φοβηθήκαμε την προσαρμογή της μικρής στο νέο σχολικό περιβάλλον και έτσι αποφασίσαμε να τη γράψουμε στο ΕΕΕΕΚ. Στο τέλος, η χαρά του παιδιού μας αποζημίωσε και μας έσβησε κάθε αμφιβολία. Τα τελευταία χρόνια έρχεται στο ΚΕΦΙΑΠ. Ωστόσο, όταν είχε πρωτοέρθει στο κέντρο φοβόμουν μη πάθει επιληπτική κρίση έτσι καθόμουν έξω από το κέντρο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων».*

Ερώτηση 4^η: *«Υπήρξαν φορές που η Ερατώ ένοιωσε άσχημα με τον εαυτό της;»*

Απάντηση 4^η: *«Τα χρόνια στο δημοτικό ήταν ιδιαίτερα δύσκολα για τη μικρή γιατί αν και οι δασκάλες προσπαθούσαν, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι πολύ σκληρά. Η*

Ερατώ είχε πειστεί πάρα πολύ εκείνα τα χρόνια μάλιστα πέρυσι έσκισε τις φωτογραφίες που είχε από τότε».

Ερώτηση 5^η: *«Πώς διαχειρίζεται η Ερατώ τις επιληπτικές κρίσεις;»*

Απάντηση 5^η: *«Οι επιληπτικές κρίσεις τη στεναχωρούν ιδιαίτερα και την κάνουν να νιώθει ευάλωτη. Το συγκεκριμένο θέμα δεν το έχει δουλέψει με την ψυχολόγο και γενικά δε της αρέσει να το συζητά. Συνήθως, οι κρίσεις συμβαίνουν τις βραδινές ώρες (στο κέντρο δεν έχει σημειωθεί τέτοιο περιστατικό). Το θετικό, βέβαια, σε όλη αυτή την ιστορία είναι ότι η Ερατώ έχει μάθει και παίρνει τα χάπια της δυο φορές την ημέρα».*

Ερώτηση 6^η: *«Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας βοήθησε στο να ξεπεράσει η Ερατώ κάποιες από τις δυσκολίες της;».*

Απάντηση 6^η: *«Την εποχή που γεννήθηκε η Ερατώ δεν ξέραμε όσα γνωρίζουμε σήμερα. Δεν υπήρχαν οι κατάλληλες δομές και το ψάξαμε πολύ στη πάροδο των χρόνων προσπαθώντας να βρούμε λύσεις που θα δώσουν τα καλύτερα δυνατά εφόδια στο παιδί μας. Ωστόσο, πάντα επιδιώκαμε τη συνεργασία με το σχολικό περιβάλλον της Ερατώ γεγονός που τη βοήθησε σημαντικά να ξεπεράσει κάποιες από τις δυσκολίες της και να προσαρμοστεί στον χώρο του εκάστοτε σχολείου όπου φοιτούσε. Γενικά, είμαι οπαδός της άποψης ότι ο γονιός πρέπει να συνεργάζεται στενά με τον ειδικό και ο ειδικός που διαθέτει περισσότερες γνώσεις να δίνει τις σωστές κατευθυντήριες.*

Ερώτηση 7^η: *«Σε ποιο βαθμό η Ερατώ έχει κατακτήσει δεξιότητες αυτονομίας και σε ποιο βαθμό η οικογένεια είναι προσανατολισμένη σε αυτή την κατεύθυνση;»*

Απάντηση 7^η: *«Από μικρή προσπαθούσαμε να μάθουμε στην Ερατώ κάποιες βασικές δραστηριότητες αυτονομίας γιατί εμείς δε θα είμαστε πάντα εδώ. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μάθει δραστηριότητες όπως η παρασκευή μικρογευμάτων, η αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα και η λήψη των χαπιών για την επιληψία».*

4.2.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση τη 2^η ερευνητική υπόθεση

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτονομίας. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4.9, στην ουσία δύο ήταν οι απαντήσεις που κυριάρχησαν. Το 90% των ερωτηθέντων, θεωρεί ότι η οικογένεια παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που μπορεί να εφαρμόσει ένα άτομο με ΝΚ στη καθημερινότητά του, ενώ το υπόλοιπο 10% θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σε ελάχιστα μικρότερη κλίμακα. Εντυπωσιακό είναι ότι κανείς δεν θεώρησε την οικογένεια ασήμαντη ως καθοριστικό παράγοντα στην πορεία των

ατόμων με ΝΚ. Η μέση τιμή (3,90) και η τυπική απόκλιση (0,31), ισχυροποιούν την άποψη αυτή.

Πίνακας 4.9. Ο ρόλος της οικογένειας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης είναι σημαντικός

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	3,90	0,31
Ελάχιστα	0	0%		
Λίγο	0	0%		
Πολύ	2	10%		
Πάρα πολύ	18	90%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Επόμενο πεδίο διερεύνησης αποτέλεσε το κατά πόσο μπορεί να επηρεαστεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης ενός ατόμου με ΝΚ, από τη συνεργασία της οικογένειάς του με κάποιον εκπαιδευτικό. Κι εδώ, οι απόψεις χωρίζονται μόνο σε δύο κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται και στον Πίνακα 4.10.

Πίνακας 4.10. Η συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης του μαθητή

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	4,75	0,44
Ελάχιστα	0	0%		
Λίγο	0	0%		
Πολύ	5	25%		
Πάρα πολύ	15	75%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Το 75% των ερωτηθέντων πιστεύει πως η συνεργασία γονέα- εκπαιδευτικού, μπορεί να επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης ενός εκπαιδευόμενου ατόμου με ΝΚ. Στο σημείο αυτό εντοπίζουμε το βάρος του οικογενειακού παράγοντα, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση γεγονός που ισχυροποιείται και μέσα από τη μέση τιμή (4,75) και την τυπική απόκλιση (0,44).

Παρακάτω, εξετάστηκε η περίπτωση της ενεργής υποστήριξης από την οικογένεια ώστε να βοηθηθεί ένα άτομο με ΝΚ να διδαχθεί τις δεξιότητες της αυτόνομης διαβίωσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.11.

Πίνακας 4.11. Η ενεργή υποστήριξη από την οικογένεια, βοηθά το άτομο με ΝΚ να διδαχθεί τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	4,60	0,50
Ελάχιστα	0	0%		
Λίγο	0	0%		
Πολύ	8	40%		
Πάρα πολύ	12	60%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Το 60% των ατόμων που ρωτήθηκαν υποστηρίζει ότι η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει πολύ ένα άτομο με ΝΚ ώστε να αφομοιώσει ικανότητες που θα το καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει στις καθημερινές του ανάγκες, ενώ το υπόλοιπο 40% απαντά «πολύ» στο αντίστοιχο ερώτημα. Την αντίληψη αυτή ενισχύουν και η μέση τιμή (4,60) και η τυπική απόκλιση (0,50).

4.3 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ επηρεάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση διερευνά αν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ επηρεάζουν στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Δηλαδή, εξετάζεται κατά πόσο ο βαθμός, η βαρύτητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ μπορούν να επιδράσουν στην διδακτική και κατάκτηση δεξιοτήτων αυτονομίας.

4.3.1 Αποτελέσματα πειραμάτων

Στην προσπάθεια να επαληθευτούν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων εφαρμόστηκαν πέντε παρεμβάσεις-πειράματα. Προκειμένου να ελεγχθεί η επιτυχία του στόχου αυτού επιλέχθηκε η Ελένη μια συμμαθήτρια η οποία ήταν στην ίδια ομάδα και με την Ερατώ και με την οποία υπήρχαν αρκετές συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ρόλος της Ελένης ήταν να κινητοποιήσει τη συμμαθήτριά της ώστε να εκδηλώσει διάθεση συνεργασίας προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή όχι ο βαθμός επίτευξης του αρχικού στόχου. Έτσι, οι κοινωνικές ιστορίες δίνονταν ταυτόχρονα και

στις δύο μαθήτριες αλλά το ενδιαφέρον της ερευνήτριας παρέμενε επικεντρωμένο στην Ερατώ.

Τα πέντε πειράματα που έγιναν λειτούργησαν και ως εργαλείο μελέτης της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης. Ειδικότερα, η Ελένη έχει ΝΚ καθυστέρηση όπως και η Ερατώ με τη διαφορά ότι η Ελένη έχει πιο βαριά μορφή. Ωστόσο, και η Ελένη ήταν στην ίδια ομάδα με την Ερατώ και είχε παρακολουθήσει τις ίδιες διδακτικές παρεμβάσεις. Οι κοινωνικές ιστορίες δίνονταν ταυτόχρονα και στις δύο μαθήτριες παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα σύγκρισης των επιδόσεων των κοριτσιών.

Οι κοινωνικές ιστορίες ήταν πλαστικοποιημένες και δόθηκαν μία κάθε φορά από 31 Μαρτίου έως και 09 Απριλίου 2014. Έπειτα σε πλαστικοποιημένα φυλλάδια χορηγήθηκαν και οι ερωτήσεις κατανόησης με βάση την κοινωνική ιστορία που προηγουμένως είχε διαβαστεί. Τις ερωτήσεις αυτές κλήθηκε να απαντήσει η Ερατώ. Οι ερωτήσεις ήταν τρεις για κάθε ιστορία, δηλαδή συνολικά δεκαπέντε. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε κοινωνική ιστορία υπήρχαν τρεις ερωτήσεις κατανόησης με τρεις εναλλακτικές απαντήσεις. Για κάθε κοινωνική ιστορία η μαθήτρια είχε στη διάθεση της 15 λεπτά. Από τις δεκαπέντε (15) ερωτήσεις η Ερατώ απάντησε λάθος μόνο σε τρεις (3). Συνεπώς, το ποσοστό επιτυχίας της ήταν ιδιαίτερα υψηλό (80%), γεγονός που αποδεικνύει και την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος

Η 1η παρέμβαση-πείραμα «Πότε πλένω τα χέρια μου» έγινε στις 31/3/2014, η εκπαιδευτικός κατέγραψε στο ΕΔΑ τις επιδόσεις της μαθήτριας. Χαρακτηριστικά, ανέφερε ότι η μαθήτρια χρειάστηκε μικρή βοήθεια για να διαβάσει την ιστορία. Ωστόσο, φάνηκε να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο της ιστορίας καθώς παρακολουθούσε με ενδιαφέρον. Το πρώτο λάθος που έκανε η Ερατώ ήταν στην 1^η ερώτηση. Αν και το κείμενο της ιστορίας ήταν σύντομο και περιεκτικό, παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Παράρτημα Δ) η μαθήτρια βιάστηκε να απαντήσει, με αποτέλεσμα να επιλέξει τη λανθασμένη απάντηση. Δεδομένου ότι επρόκειτο για την πρώτη ημέρα του πειράματος και η Ερατώ ήταν κάπως αγχωμένη με την όλη διαδικασία, το λάθος της μπορεί να αποδοθεί στη γενικότερη ψυχολογική της κατάσταση. Όταν δέχτηκε την ενίσχυση της ερευνήτριας, ξέχασε το άγχος της και απάντησε σωστά στις υπόλοιπες ερωτήσεις.

Στις 1/4/2014 υλοποιήθηκε το 2^ο πείραμα, «Είμαι καθαρή όλη μέρα» όπου η Ερατώ ανταποκρίθηκε με ευχαρίστηση (βλ. Παράρτημα Δ). Φάνηκε ότι τη διευκόλυνε η οπτικοποίηση των εικόνων της ιστορίας γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την

ορθή απάντηση όλων των ερωτήσεων κατανόησης, στις οποίες υποβλήθηκε. Επιπροσθέτως, ταξινόμησε σωστά στο παπουτσόκουτο στις τρεις φάσεις της ημέρας τις εικόνες που απεικονίζανε τις συνήθειες ατομικής καθαριότητας που πρέπει αντίστοιχα να εφαρμόζουμε, επιβεβαιώνοντας έτσι την βαθιά εμπέδωση των κανόνων ατομικής υγιεινής.

Το 3^ο πείραμα έγινε στις 2/4/2014, «Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω». Η μαθήτρια απάντησε σωστά και έδειξε να κατανοεί το περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας. Μάλιστα, φάνηκε να απολαμβάνει την όλη διαδικασία καθώς της άρεσε που την είχαμε πάρει ξεχωριστά από τους υπόλοιπους συμμαθητές της και της είχαμε δείξει την προτίμηση μας.

Στις 8/4/2014 δόθηκε στη μαθήτρια το 4^ο πείραμα-κοινωνική ιστορία, «Πώς διασχίζω τον δρόμο». Το κείμενο της ιστορίας ήταν σύντομο και περιεκτικό και η Ερατώ φάνηκε να κατανοεί το περιεχόμενο της ιστορίας καθώς διάβασε την ιστορία σχετικά γρήγορα και χωρίς να διακόψει. Επιπλέον, το ενδιαφέρον της μαθήτριας εντάθηκε και με τις εικόνες της ιστορίας που ήταν από τη βόλτα στην πόλη που είχαμε κάνει. Ωστόσο, όταν της δόθηκαν οι ερωτήσεις η μαθήτρια έκανε το δεύτερο λάθος της στην τρίτη ερώτηση. Προφανώς, τη στιγμή που διάβαζε την ερώτηση με τις αντίστοιχες επιλογές, βιάστηκε να απαντήσει και δεν έδωσε τη πρέπουσα σημασία με αποτέλεσμα να μη δώσει τη σωστή απάντηση.

Η τελευταία κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 9/4/2014, «Πώς βάζω πλυντήριο». Το περιεχόμενο της ιστορίας αν και ήταν σύντομο και περιεκτικό μπερδευσε τη μαθήτρια με αποτέλεσμα να ζητήσει περαιτέρω διευκρινίσεις. Στη συνέχεια, της δόθηκε το φύλλο με τις ερωτήσεις κατανόησης, όπου εκεί έγινε το τρίτο λάθος στην πρώτη ερώτηση. Η ερώτηση αυτή αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο χωρίζουμε τα ρούχα όταν βάζουμε πλυντήριο. Στη προκειμένη περίπτωση το λάθος της Ερατώ οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είχε κατανοήσει ακριβώς τι της ζητούσε η συγκεκριμένη ερώτηση με αποτέλεσμα να μπερδευτεί και να δώσει λάθος απάντηση.

Γενικότερα, στα πλαίσια διεξαγωγής των πειραμάτων η μαθήτρια αν και στη πρώτη φάση έδειχνε κάπως αγχωμένη κατόπιν παρέμβασης της ερευνήτριας ξεπέρασε τους φόβους της και ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη, συγκεντρωμένη και ευδιάθετη. Επίσης, την χαροποίησε το γεγονός ότι επιλέχτηκε από τους υπόλοιπους συμμαθητές της για να συμμετάσχει στα πειράματα.

Αναφορικά τώρα με το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών της Ερατώ άρεσαν πολύ οι φωτογραφίες – ενισχυτές που πλαισιώναν τις ιστορίες όπως και τα θέματα που

πραγματευόταν. Οι εικόνες διευκόλυνσης βοηθούσαν τη μαθήτριά να κατανοήσει το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών και τα πρόσωπα των εικόνων της παρείχαν τη δυνατότητα να ταυτιστεί με αυτά και να μπει στη θέση τους. Χαρακτηριστικά, στη 5^η κοινωνική ιστορία, οι εικόνες ήταν ιδιαίτερα οικείες στην Ερατώ, καθώς ήταν από τις φωτογραφίες που είχαμε τραβήξει όταν είχαμε κάνει βόλτα με τα πόδια στη πόλη της Καλαμάτας

Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται το γεγονός πως η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας σε άτομα με νοητική καθυστέρηση σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία και η συμπεριφορά των ατόμων αυτών μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος που υποστηρίζει τις αδυναμίες τους.

Τέλος, αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση «ο βαθμός και η βαρύτητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της νοητικής καθυστέρησης επηρεάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης», μπορούμε να πούμε πως στις πειραματικές εργασίες φάνηκε πως σε κάποιο βαθμό αυτό μπορεί να ισχύσει. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τη σύγκριση των επιδόσεων των δυο κοριτσιών της Ερατώ και της Ελένης. Ειδικότερα, η Ερατώ συγκέντρωσε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στις δεκαπέντε ερωτήσεις σε σχέση με την Ελένη, απαντούσε πιο γρήγορα και η προσοχή της διασπάστηκε λιγότερες φορές. Επιπλέον, έδειχνε να θυμάται και να κατανοεί καλύτερα όσα είχε διδαχθεί στα πλαίσια των παρεμβάσεων και τα εφάρμοζε με μεγαλύτερη ευκολία στις δραστηριότητες που καλούνταν να κάνει και στις ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσει.

4.3.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση την 3η ερευνητική υπόθεση

Επόμενο σκέλος της έρευνας υπήρξε η διαφοροποίηση που εντοπίζεται στην διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ που εμφανίζονται στο εκάστοτε άτομο (βλ. Πίνακα 4.12). Το 45% των ερωτηθέντων τάσσεται υπέρ της άποψης ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται πάρα πολύ από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ του διδασκόμενου. Η μέση τιμή (4,30) και η τυπική απόκλιση (0,73) του πίνακα ενισχύουν την παραπάνω άποψη. Επιπλέον, το 40% θεωρεί ότι οι διδακτικές ανάγκες και μέθοδοι θα πρέπει να διαφοροποιούνται σε λιγότερο βαθμό, ενώ ένα 15% υποστηρίζει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ του εκάστοτε μαθητή είναι σε θέση να επηρεάσουν τις διδακτικές διαδικασίες σε μικρό βαθμό.

Πίνακας 4.12. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ του μαθητή

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	4,30	0,73
Ελάχιστα	0	0%		
Λίγο	3	15%		
Πολύ	8	40%		
Πάρα πολύ	9	45%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Παρεμφερή απορία αποτέλεσε το κατά πόσο η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τον βαθμό της ΝΚ του μαθητή. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, φαίνονται στον Πίνακα 4.13.

Πίνακας 4.13. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τον βαθμό της ΝΚ του μαθητή

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	0	0%	4,15	0,88
Ελάχιστα	1	5%		
Λίγο	3	15%		
Πολύ	8	40%		
Πάρα πολύ	8	40%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

Ποσοστό 40% των ερωτηθέντων συγκεντρώνουν οι απαντήσεις ότι η διδασκαλία επηρεάζεται πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, από τον βαθμό ΝΚ από τον οποίο πάσχει το άτομο. Την άποψη αυτή ισχυροποιούν επίσης και η μέση τιμή (4,15) και η τυπική απόκλιση (0,88).

Παρεμφερές περιεχόμενο είχε το τελευταίο ερώτημα της έρευνας. Εδώ διερευνήθηκε το κατά πόσο είναι αποτελεσματικό το να διδαχθούν τις ίδιες δεξιότητες άτομα με βαριά ΝΚ και άτομα με ελαφριά ΝΚ (Πίνακας 4.13). Οι μισοί ερωτηθέντες, θεωρούν ότι η κοινή διδασκαλία των δυο κατηγοριών μπορεί να έχει αποτέλεσμα σε ελάχιστο βαθμό. Το 30%, πιστεύει ότι αυτή η μέθοδος μπορεί να είναι αποτελεσματική ακόμα λιγότερο ενώ το 15% υποστηρίζει ότι η κοινή μέθοδος διδασκαλίας μάλλον είναι

άχρηστη, με μηδενικά αποτελέσματα. Τέλος, η μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν για την 9^η ερώτηση είναι 2,45 και η τυπική απόκλιση είναι 0,83.

Πίνακας 4.14. Τα άτομα με βαριά καθυστέρηση μπορούν να διδαχθούν στον ίδιο βαθμό δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης με άτομα με ελαφριά ΝΚ

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Καθόλου	3	15%	2,45	0,83
Ελάχιστα	6	30%		
Λίγο	10	50%		
Πολύ	1	5%		
Πάρα πολύ	0	0%		
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται τα συμπεράσματα που κατέληξε η ερευνήτρια, ύστερα από την αξιολόγηση και σύγκριση αυτών με άλλες παρόμοιες έρευνες. Με αυτόν τον τρόπο, επικυρώνεται η αξιοπιστία των ευρημάτων της, με σκοπό αυτά να αποτελέσουν έναυσμα για μια μελλοντική έρευνα, ή να δώσουν έγκυρες λύσεις στα καίρια ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης ατόμων με ΝΚ.

Σύμφωνα με τις αρχικές ΑΠΑ, η μαθήτρια παρουσίασε σημαντικές αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης σε όλους τους πίνακες. Ήταν λοιπόν αυτονόητο πως εξ αρχής δεν υπήρχε δυνατότητα για σημαντικές βελτιώσεις ειδικά αν ληφθεί υπόψη και το σύντομο χρονικό διάστημα στο οποίο έλαβε χώρα η παρέμβαση. Ωστόσο, ακόμη και αυτή η πρόοδος που παρουσίασε για μας είχε μεγάλη σημασία καθώς ήταν αποτέλεσμα μεγάλης προσπάθειας και ανταποκρινόταν στις δυνατότητες της μαθήτριας. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογώντας τις επιδόσεις της μέσα από τις αρχικές-διαμορφωτικές-τελικές ΑΠΑ, σημειώθηκε βελτίωση στον τομέα «συναισθηματική οργάνωσή» και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Επίσης, στον πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας, η μαθήτρια βελτιώθηκε κατά δύο εξάμηνα στον τομέα του προφορικού λόγου και πιο συγκεκριμένα στη συμμετοχή στον διάλογο. Μετά την εφαρμογή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ, οι κοινωνικές δεξιότητες και η προσαρμογή στο περιβάλλον σημείωσαν άνοδο δυο εξαμήνων, ενώ και η αυτονομία στο περιβάλλον και οι προεπαγγελματικές δεξιότητες παρουσίασαν και αυτές βελτίωση. Τέλος, στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάστηκε πρόοδος δυο εξαμήνων από την αρχική μέτρηση ΑΠΑ στις δεξιότητες συμπεριφοράς.

Επιπροσθέτως, μελετώντας τα ΕΔΑ διαπιστώνουμε ότι η Ερατώ κατάφερε να συνυπάρξει αρμονικά με τα μέλη της ομάδας της και μέσα από τη διδασκαλία πραγματοποίησε εργασίες από την περιοχή της αυτόνομης διαβίωσης, αποδεικνύοντας την επιτυχία του μεγαλύτερου ποσοστού των στόχων της.

Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων χορηγήθηκαν στη μαθήτρια πέντε κοινωνικές ιστορίες με διευκολυντικές εικόνες, με στόχο την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος. Από τις δεκαπέντε (15) ερωτήσεις, η Ερατώ απάντησε λάθος μόνο σε τρεις (3). Συνεπώς, το ποσοστό επιτυχίας της ήταν ιδιαίτερα υψηλό

(80%), γεγονός που αποδεικνύει και την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος.

Ειδικότερα, μέσα από τους πίνακες ΑΠΑ, την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση, εντοπίστηκαν οι αδυναμίες και οι ανάγκες της Ερατώ. Σύμφωνα με τις ανάγκες αυτές σχεδιάστηκε ένα διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα προσανατολισμένο σε αυτή την κατεύθυνση, το οποίο και αξιολογήθηκε. Στόχος του προγράμματος ήταν η μαθήτρια να συνεργάζεται με τα μέλη της ομάδας για την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων που προέρχονταν από την περιοχή της αυτόνομης διαβίωσης.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, βασικός στόχος της παρέμβασης ήταν η Ερατώ να μάθει να συνεργάζεται αρμονικά με τα μέλη της ομάδας της. Μέσα από την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατάφερε να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να παρουσιάσει βελτιώσεις στη συνεργασία. Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά και από άλλους ερευνητές, όπως η Δροσινού (2014) και ο Χρηστάκης (2014) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ θεωρείται αποτελεσματικό για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι η διαφοροποίηση των παρεμβάσεων, η οποία υπαγορεύονταν από τις ανάγκες και τις δεξιότητες της μαθήτριας, ενίσχυσαν τη συμμετοχή της στις ομαδικές δραστηριότητες. Η παροχή διευκρινιστικών οδηγιών από την εκπαιδευτικό συνέβαλε στην ομαλή ένταξη της μαθήτριας στην ομάδα και στην επιτυχία του προγράμματος. Τη θέση αυτή ενισχύει και η έρευνα των Allor et al. (2010) σύμφωνα με την οποία για να καταστεί εφικτή η ένταξη και ανταπόκριση ενός μαθητή με ΝΚ σ' ένα διδακτικό πρόγραμμα κρίνεται αναγκαία η παροχή κατάλληλων οδηγιών.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους ενήλικους, προέκυψαν κάποια συμπεράσματα τα οποία καταγράφονται παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, με την 1^η ερευνητική πρόταση τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι ένα άτομο με ΝΚ είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Δροσινού, 2007). Διευκρινίζεται, ότι η έννοια της αυτοεξυπηρετήσης περιλαμβάνει ενέργειες που μπορεί να εκτελεί ένα άτομο χωρίς τη συμβολή κάποιου άλλου, όπως το να ενδυθεί και να τραφεί. Η θέση αυτή ισχυροποιείται και από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια. Εν συνεχεία, τα αποτελέσματα της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης κατέδειξαν τη σπουδαιότητα του ρόλου της οικογένειας στην καλλιέργεια και κατάκτηση δεξιοτήτων αυτονομίας από το άτομο με ΝΚ. Πράγματι, σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι ιδιαίτερα το οικογενειακό περιβάλλον και η συμπεριφορά

του παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου με ΝΚ (Algozzine et al., 2001; Clark et al., 2004). Τέλος, τα αποτελέσματα της 3^{ης} υπόθεσης έδειξαν πως ο βαθμός και η βαρύτητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ΝΚ επηρεάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Η περίπτωση των παιδιών με ΝΚ είναι χαρακτηριστική, αφού πολύ συχνά οι δυσκολίες τους υπονομεύουν σοβαρά τη δυνατότητά τους να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία στη διαβίωσή τους (Argan et al., 2000; Chirkov et al., 2003). Η άποψη αυτή ενισχύθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων αλλά και από τα πέντε πειράματα-κοινωνικές ιστορίες και της σύγκρισης των επιδόσεων των δυο κοριτσιών.

Συμπερασματικά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυσκολίες που χαρακτηρίζουν έναν μαθητή με ΝΚ έχουν ως αποτέλεσμα να τον αποδιοργανώνουν και να του δημιουργούν προβλήματα στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Ωστόσο, η ειδική διδακτική μέσα από την εφαρμογή διδακτικών διαφοροποιημένων προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των εκάστοτε εκπαιδευόμενων μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΝΚ αλλά και να συμβάλλει στη διατήρηση του θετικού κλίματος της ομάδας και της τάξης (Δροσινού & Χρυσοσπάθη, 2010).

Μέσα από την εφαρμογή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, η Ερατώ ήρθε σε επαφή με εναλλακτικά υλικά, όπως παπουτσόκουτο, πλαστικοποιημένες κάρτες διαδραστικούς πίνακες κ.ά., ενώ οι δραστηριότητες που της δινόταν κάθε φορά, είχαν έναν συγκεκριμένο στόχο, δεν άγχωναν τη μαθήτριά, αλλά ενεργοποιούσαν το ενδιαφέρον της και την ενθάρρυναν να προσπαθήσει.

Οι πίνακες ΑΠΑ, τα ερωτηματολόγια και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια των παρεμβάσεων για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος μπορούν να αξιοποιηθούν και στο μέλλον από εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς που επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να βοηθήσουν αποτελεσματικά μαθητές που έχουν ανάγκη. Μέσω των παραπάνω εργαλείων, είναι δυνατόν να εντοπιστούν οι ικανότητες, τα ταλέντα αλλά και οι αδυναμίες των μαθητών και να σχεδιαστούν ενισχυτικά και διαφοροποιημένα προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Τα προγράμματα αυτά εστιάζοντας στις ικανότητες, κι όχι στις αδυναμίες των μαθητών μπορούν να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να πετύχουν στόχους που μέχρι πρότινος αδυνατούσαν να κατακτήσουν. Παράλληλα, μέσω των κοινωνικών ιστοριών μπορούν

οι εκπαιδευτικοί να προβούν σε αξιολόγηση των διδακτικών προγραμμάτων και να ελέγξουν τον βαθμό επιτυχίας των στόχων που είχαν τεθεί

Τέλος, στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζονται οι απόψεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τα εξατομικευμένα προγράμματα (Δροσινού, 2014). Όλα τα παραπάνω επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να τα αντιμετωπίζουν με μεγάλο σεβασμό και προσοχή καθώς έχει μεγάλη σημασία το τι ευχαριστεί και τι δυσκολεύει τον κάθε μαθητή αλλά και η γενικότερη συναισθηματική τους κατάσταση αναφορικά με τα προγράμματα που εφαρμόζονται. Εντάσσοντας λοιπόν όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω στη διδακτική πράξη διασφαλίζεται ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές και βαθμιαία κατακτιέται με τρόπο μεθοδευμένο και συστηματικό ο σπουδαιότερος όλων στόχος, δηλαδή η κοινωνική ενσωμάτωση, προσαρμογή και ένταξη των μαθητών μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

5.1 Μελλοντικές προτάσεις

Θεωρείται σκόπιμο η παρούσα ερευνητική εργασία, να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντικές μελέτες που θα εστιάσουν στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με ΝΚ. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να υποστηρίζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα ΣΑΔΕΠΕΑΕ, διότι με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Επιπροσθέτως, πρέπει να εξεταστεί η δόμηση ενός συνεργατικού διδακτικού προγράμματος στοχευμένου στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης σε μαθητές με ΝΚ. Ωστόσο, για να είναι επιτυχημένη η δόμηση ενός τέτοιου προγράμματος είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων (ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.). Η αυτόνομη διαβίωση αποτελεί μια περιοχή δεξιοτήτων στην οποία άτομα με ΝΚ παρουσιάζουν σημαντικές μειονεξίες και οι οικογένειες τους πολλές φορές αδυνατούν να τα βοηθήσουν, συνεπώς ένα τέτοιο πρόγραμμα θα είχε ευεργετικές επιδράσεις στη δυναμική και λειτουργικότητα αυτών των οικογενειών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα. Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αλεξόπουλου, Κ. Χ. (2007). *ΝΚ: Επιστημολογικές προσεγγίσεις & ειδικοπαιδαγωγικές συνεπαγωγές*. Αυτοέκδοση.
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονικά Βιβλία και Περιοδικά.
- Αντωνίου, Α-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Αραβανή, Γ. Ε. (2014). *Η αρχαία ελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση σήμερα. Σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη δραματική ποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αραβανή, Γ. Ε. (2016). Παιδαγωγικές και ψυχολογικές παράμετροι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επ.), *Ελληνική παιδαγωγική και διδακτική έρευνα*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επ.), *Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων, (σελ. 79-98). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελλασούδας, Γ. Α. (2008). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τη θεωρία στην πράξη*. Τόμος Β. Αθήνα: Ατραπος.
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2012). *Παιδιά μικρής ηλικίας, με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΔΑ): Η Μετάβαση από τις Υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο*, σς 355-363. Πρακτικά στο βιβλίο (Επιμλ) Γουργιώτου, Εφ. Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.

- Μετάβαση παιδιών και νέων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 114-128.
- Δροσινού, Μ. (2004). Η ενταξιακή πρακτική της Παράλληλης Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο και η υπόθεση της πρώιμης παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 13, 32-36
- Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). *Το σχολείο και το Σπίτι*, 445-460.
- Δροσινού, Μ. και Χρυσοσπάθη, Π. (2010). *Στοχευμένες δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας σε παιδιά με νοητική στέρση. Η Αξιοποίηση τους από τη ψυχολόγο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης σε ΣΜΕΑΕ*, σσ.179-199. 2ο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας: “Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση του. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του προτύπου ειδικού σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλατζή-Αζίζη, Α. (2009). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκη, Α. (2008). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β., (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. E-Media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg.

- Νιτσόπουλος, Μ. (1992). Σεξουαλικότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες. *Επειδή η Διαφορά είναι δικαίωμα*, 44-45, 73-77.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές- Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία- πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Νοητική καθυστέρηση: διαφορική διάγνωση, αιτιολογία- πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1977). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β΄: ΝΚ . Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταύρου, Λ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή. Τόμος Α΄: Λογικομαθηματικές έννοιες και ΝΚ*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρόνων*. Αθήνα, Αττικής: Σαββάλας.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκη.
- Χρηστάκης, Κ. (2014). *Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση: από τη θεωρία στην Πράξη. Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, 67-69.

- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Βιβλιοτετράδια για το μαθητή: α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - Βιβλίο για δασκάλους ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενογλωσση

- Adler, A. (1974). *Τα προβληματικά παιδιά*. (μετάφραση: Γραμμένος, Ε. και επιμέλεια: Γιατζόγλου, Χ.) Αθήνα: Μπουκομάνη.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., & Champlin, T. M. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(1), 3-22.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D., & Wood, W. M. (2001). Effects of intervention to promote self – determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*(2), 219-177.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revised*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Anstötz, C. (1997). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητική καθυστερημένα άτομα* (μετάφραση: Αναγνώστου, Λ. και επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Argan, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(4), 351-364.
- Balkcom, St. (1992). *Cooperative learning*. Washington Dc: Office of Education Research and Improvement.
- Bereiter, C., & Engelman, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bregman, J. D. (1991). Current developments in the understanding of mental retardation Part II: Psychopathology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 861-872.
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Clark, E., Olympia, D. E., Jensen, J., Heathfield, L. T., & Jenson, W. R. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 143-153.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge.
- Cope, D., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- DSM – 5 (2013). *American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual* (Fifth Edition). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Edgerton, R. B. (1967). *The cloak of competence*. Berkeley: University of California.
- Elliott, E. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία – αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Farinella, A. (2013). *Practice in Secondary Education in School Units of Special Education (SMEAE)*. EAE11. Lecture: Master di II livello in

- "Competenzerelazionali per insegnanticheinteragiscono con alunni con bisognieducativispeciali" at the Università degli Studi di Torino. Post by <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD197>
- Francis, R. J., & Rarick, G. L. (1959). Motor characteristics of the mentally retarded. *American Journal of Mental Deficiency, 63*, 792–811.
- Graziano, L. (2015). Psicologia delle fondazioni e degli Istituzioni dell'Istruzione speciale ed Insegnamento. Conferenza al EAE10 col Tema "Lavorare con il gruppo" all'università di Torino. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Gray, C., & White, A. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο ASPERGER*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Gray, C., Arnold, S., Burg, D., Goward, K., Hayes, S., ... & Zyber, C. (2012). *Κοινωνικές ιστορίες*. Χανιά: Γλαύκη.
- Garjia, M., & Hughes, C. A. (1988). Introduction to mental retardation. In P. J. Schloss, C. A. Hughes, & M. A. Smith (eds.), *Mental Retardation: Community Transition* (pp. 1-33). Boston: College Hill Publication.
- Gillman, M., Heyman, B., & Swain, J. (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family careers. *Disability & Society, 15*(3), 389-409.
- Greenspan, S., & Love, P. E. (1997). Social intelligence and developmental disorder: ID, learning disabilities, and autism. In W. E. J. MacLean (ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory, and research* (pp. 311–342). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gordon, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος. Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τεχνικές διαχείρισης και παρέμβασης*. (μετάφραση: Κοντογιώργος, Β. & Ορφανίδης, Π.). Αθήνα: Ευρωσπουδή-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα».
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Heller, T., Miller, A., & Factor, A. (1999). Autonomy in residential facilities and community functioning of adults with mental retardation. *Mental Retardation, 37*(6), 449-57.
- Horn, D., Kapeller, J., Rivera- Brugues, N., Moog, V., Lorenz- Depipreux, B.,...& Eck, S., (2010). Identification of FOXP 1 deletions in three unrelated patients with

- mental retardation and significant speech and language deficits, *Human Mutation*, 31, E 1851- E 1860.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. Στο J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin (eds). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookers Press.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers and mind tools for the school. Engaging critical thinking*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Kaplan, S. (1996). *Pathways for Exceptional Children*. Los Angeles, CA: West Publishing Co.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Kynigos, C. (1993). An educational perspective of the socio-cultural pre-requisites for Logo-like education in Greece. Στο P. Georgiadis, G. Gyftodimos, Y. Kotsanis, & C. Kynigos (eds). *Proceedings of the 4th European Logo Conference*, 337-389.
- Kuhlman, F. (1941). *Intelligence test for ages six to maturity. Instruction manual*. Minneapolis: Educational test bureau, Educational Publisher.
- Langone, J. (1992). Mild to moderate mental retardation. In P. J. Machagling & P. Wehman, (eds.), *Development disabilities. A handbook for best practices* (pp. 1-16). Boston: Andover Medical Publishers.
- Lehalle, H., & Mellier, D. (2010). *Ψυχολογία της ανάπτυξης: παιδική ηλικία και εφηβεία*. (Επιμέλεια: Λ. Μπεζέ). Αθήνα: Πεδίο.
- Lindauer, P., & Petrie, G. (1997). A review of cooperative learning. An alternative to everyday instructional strategies. *Journal of Instructional Psychology*, 24 (1), 183-187.
- Mercier, M., Delville, J., & Collignon, J. L. (1994). Sexuality and mental disability. *European Journal on Mental Disability*, 1(1), 24-30.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self – determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 850-865.
- Polloway, E. A. (1997). Developmental principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR definition of mental retardation: A retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(3), 174-178.

- Reiss, S., & Szyszko, J. (1983). Diagnostic overshadowing and professional experience with mentally retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency, 87*(4), 396-402.
- Rivera, D. P., & Smith, D. D. (1997). Teaching students with learning and behavior problems. Allyn & Bacon.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H., ... & Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(2), 116-124.
- Siaperas, P., & Higgins, S. (2009). Diagnosing possible mental health problems in pervasive disorders: A case report. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 51-65.
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1992). Essential elements of the assessment process. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000* (pp. 25-41). New York: Springer-Verlag.
- Sleeter, C. E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children, 53*(1), 46-54.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.
- Soro, G. (2011). *Psicologia, senso, organizzazioni Conferenza al EAE10 col Tema "Lavorare con il gruppo" all'università di Torino*. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Stancliffe, R., Abery, B., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation, 105*(6), 431-454.
- Thomas, D. & Woods, W. (2008). *NK θεωρία και πράξη*. (Επιμέλεια: Ζώνιου - Σιδέρη και Ντεροπούλου) Αθήνα: Τόπος.
- Tonkens, E., & Weijers, I. (1999). Autonomy, solidarity and self-realization: Policy views of Dutch service providers. *Mental Retardation, 37*(6), 468-476.
- Tregold, A. F. (1937). *A textbook of mental deficiency*. Baltimore: Wood.
- Wenar, C., & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wullenweber E., Theunissen G. & Muhl H. (2006) *Padagogik bei geistigen Behinderungen ein Handbuch fur Studiurn und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Οικογενειακή κατάσταση:

Παντρεμένος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Άλλο (Δηλώστε) _____

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Η αυτοεξυπηρέτηση μπορεί να διδαχθεί σε άτομα με ΝΚ (ΝΚ).	1	2	3	4	5
2	Η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αυτονομίας ατόμων με ΝΚ.	1	2	3	4	5
3	Στην καθημερινότητα του ένα άτομο με ΝΚ μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης που έχει διδαχθεί.	1	2	3	4	5
4	Ο ρόλος της οικογένειας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης είναι σημαντικός.	1	2	3	4	5
5	Η συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης του μαθητή.	1	2	3	4	5
6	Η ενεργή υποστήριξη από την οικογένεια, βοηθά το άτομο με ΝΚ να διδαχθεί τις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης.	1	2	3	4	5
7	Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΝΚ του μαθητή.	1	2	3	4	5
8	Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης επηρεάζεται από τον βαθμό της ΝΚ του μαθητή.	1	2	3	4	5
9	Τα άτομα με βαριά καθυστέρηση μπορούν να διδαχθούν στον ίδιο βαθμό δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης με άτομα με ελαφριά ΝΚ.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ Π.Η.Π.Α.

Μαθήτρια: Ερατώ

Ηλικία :20 ετών

Σχολείο: 3^ο έτος φοίτησης στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας

Διάγνωση: Νοητική Καθυστέρηση και Επιληπτικές Κρίσεις

Διδακτικός Στόχος Πειράματος: Να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της ομάδας για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας,

Ημερομηνία Διεξαγωγής Π.Η.Π.Α.	Σκοπός Π.Η.Π.Α.	Δραστηριότητες	Παιδαγωγικός Αναστοχασμός
Τετάρτη, 30-10-2013	Αρχική Παρατήρηση: Βασικές Δεξιότητες	Αρχική Παρατήρηση: Γνωριμία με τους μαθητές του κέντρου- συζήτηση για επιλογή περιστατικού	Τη συγκεκριμένη μέρα η παρατήρηση εστίασε στην γνωριμία με τις ομάδες και την επιλογή του πρόσωπο πάνω στο οποίο θα έκανα τη μελέτη μου. Έτσι, επέλεξα τη Ερατώ αφού ενημερώθηκα σχετικά με το ιστορικό της από τις υπεύθυνες και μελέτησα το φάκελό της. Καταληκτικά, λοιπόν, θα με ενδιέφερε να ασχοληθώ με την ΕΡΑΤΩ εξετάζοντας κυρίως το κομμάτι της διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων και της συνύπαρξης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει ακόμα μια παρατήρηση στον χώρο του ΚΕΦΙΑΠ, εστιασμένη στη συγκεκριμένη μαθήτρια, προκειμένου να έχω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για να είμαι απόλυτα σίγουρη για την επιλογή μου.
Τετάρτη, 06-11-2013	Αρχική Παρατήρηση: Βασικές Κοινωνικές Δεξιότητες	Αρχική Παρατήρηση: Συνεργασία με τα μέλη της ομάδας- Ανάπτυξη και Διατήρηση φιλικών σχέσεων	Στη παρούσα φάση η παρατήρηση εστίασε στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της Ερατώ Έτσι, έχοντας επίγνωση των δυνατοτήτων της μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε προκειμένου να σχεδιάσουμε στρατηγικές παρεμβάσεις που θα τη βοηθήσουν να ξεπεράσει τις αδυναμίες της. Γενικά, η Ερατώ είναι ένα ιδιαίτερα θετικό και αισιόδοξο άτομο. Δείχνει χαρούμενη τις ώρες που φοιτά στο ΚΕΦΙΑΠ καθώς νιώθει ενταγμένη και αποδεκτή. Ωστόσο, όταν λειτουργεί στα πλαίσια της ομάδας γίνεται κάποιες φορές ιδιαίτερα επίμονη και ανταγωνιστική, λειτουργεί ως μονάδα και όχι ως μέλος ενός συνόλου. Παράλληλα, παρουσιάζει δυσκολίες στη συνύπαρξη με μια συγκεκριμένη συμμαθήτρια της γεγονός που τις οδηγεί σε συχνές συγκρούσεις. <i>Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται πρέπον ο διδακτικός στόχος για την Ερατώ να αναφέρεται στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης και πιο συγκεκριμένα στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.</i>

Τρίτη, 13-11-2013	Αρχική Παρατήρηση: Βασικές Κοινωνικές Δεξιότητες	Εστιασμένη παρατήρηση και εντοπισμός περιοχών παρέμβασης- Συνέντευξη με γονέα	Με βάση όσο έχω δει και έχω ακούσει, στην επόμενη πρακτική άσκηση θα επικεντρωθώ στην συγκεκριμενοποίηση του στόχου και στο σχεδιασμό παρεμβατικών δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν την ΕΡΑΤΩ να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες της εστιάζοντας κυρίως στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της.
Τρίτη, 19-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Κοινωνικές Δεξιότητες, Συνεργασία με τα μέλη της ομάδας.	Με βάση τις πληροφορίες που έχω συγκεντρώσει θα αντλήσω το στόχο από την περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης και πιο συγκεκριμένα « να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της ομάδας της ». Επομένως στην επόμενη πρακτική άσκηση θα επικεντρωθώ στο σχεδιασμό παρεμβατικών δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν την Ερατώ να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες και να αναπτύξει πνεύμα συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της. Επιπλέον, μέσα στα πλαίσια της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη της υποβόσκουσας σεξουαλικότητας της Ερατώ και η παροχή βοήθειας προκειμένου να μάθει να τη διαχειρίζεται αποφεύγοντας τις εκρήξεις θυμού.
Τρίτη, 26-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση- Ανάπτυξη και Διατήρηση φιλικών σχέσεων-Συζήτηση της μεταπτυχιακής φοιτήτριας με το προσωπικό του ΚΕΦΙΑΠ για το ιστορικό της Ερατώ	Η συνεργασία της Ερατώ με την Ελένη σε γενικές γραμμές πήγε καλά αν και σε κάποια σημεία χρειάστηκε να γίνουν ορισμένες παρεμβάσεις. Με βάση, λοιπόν, τις πληροφορίες που έχω συγκεντρώσει την επόμενη φορά θα μελετήσω το κατά πόσο είναι έτοιμη η Ερατώ να συνεργαστεί και με άλλα άτομα πέρα από την Α. τόσο του ίδιου όσο και διαφορετικού φύλου, καθώς και πια προετοιμασία θα χρειαστεί η συγκεκριμένη κοπέλα προκειμένου να ευοδώσει η συνεργασία της και με άλλα πρόσωπα.
Τρίτη, 03-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Συναισθηματική Οργάνωση- Ακούει προσεχτικά τις οδηγίες του δασκάλου.	Η συνεργασία μας με τη Ερατώ κύλισε ομαλά χωρίς να υπάρξουν ιδιαίτερα προβλήματα. Έδειξε να ακούει προσεκτικά τις οδηγίες που της δόθηκαν και προσπάθησε να τις εφαρμόσει στη πράξη στο καλύτερο δυνατό βαθμό. Ωστόσο, για τη βαθύτερη κατανόηση και αφομοίωση των κανόνων συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας σκοπεύω να επαναλάβω την ίδια δραστηριότητα και την επόμενη φορά προκειμένου η μαθήτριά μας να είναι έτοιμη να περάσει στο επόμενο επίπεδο.
Τρίτη, 10-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Συναισθηματική Οργάνωση- Εκτελεί τις σχολικές εργασίες σύμφωνα με τις οδηγίες που τις έχουν δοθεί.	Γενικά η Ερατώ εκτελούσε τη σχολική εργασία που της είχε ανατεθεί ακολουθώντας τις οδηγίες που τις είχαν δοθεί. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε τη δική μας παρέμβαση καθώς ξέφευγε από τα όρια που της είχαν τεθεί και παράβλεπε τις οδηγίες που έπρεπε να

			ακολουθήσει. Θεωρώ ότι η Ερατώ είναι έτοιμη να προχωρήσει στο επόμενο βήμα το οποίο είναι να συνεργάζεται και με άλλα πρόσωπα. Έτσι, σκοπεύω την επόμενη φορά να αναδομήσω τη στρατηγική παρέμβασης καλώντας τη Ερατώ να δουλέψει μαζί και με άλλους συμμαθητές της (με ένα σε πρώτη φάση και με περισσότερους στην επόμενη).
Τρίτη, 18-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Συναισθηματική Οργάνωση- Εκτελεί τις σχολικές εργασίες σύμφωνα με τις οδηγίες που τις έχουν δοθεί.	Η απόδοση της Ερατώ στη σαφή εκτέλεση των οδηγιών που της δίνονται πήγε καλύτερα συγκριτικά με τη προηγούμενη φορά. Με βάση, λοιπόν τα παραπάνω την επόμενη φορά θα καλέσω τη Ερατώ να συνεργαστεί σε ατομικό επίπεδο και με άλλους συμμαθητές της προκειμένου να μάθει να συνυπάρχει με όλα τα άτομα της ομάδας της ανεξαρτήτως με το ποσό φιλικές ή μη σχέσεις έχουν μεταξύ τους.
Παρασκευή, 17-01-2014	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Συνεργασία με πρόσωπα του περιβάλλοντος του κέντρου-Παρατήρηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Λίστες ΠΑΠΕΑ).	Στα πλαίσια του μαθήματος της Κηπουρικής μπορούμε να πούμε ότι η Ερατώ δεν ήταν ιδιαίτερη συνεργάσιμη ούτε με τα άτομα που ήταν υπεύθυνα για την ομάδα, αλλά ούτε και με τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Μάλιστα, σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος μιλούσε με ένα συμμαθητή της, αποφεύγοντας να αναλάβει δράση για οποιαδήποτε δραστηριότητα
Δευτέρα, 20-01-2014	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Συνεργασία με πρόσωπα του περιβάλλοντος του κέντρου-Παρατήρηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Λίστες ΠΑΠΕΑ).	Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετη και έδειχνε μεγαλύτερη συμμετοχή και ενεργητικότητα στο μάθημα συγκριτικά με την προηγούμενη φορά. Παράλληλα, αδιαφορούσε για το συμμαθητή με τον οποίο συνήιζε να μιλά τη Παρασκευή καθώς είχε στραμμένη τη προσοχή της στη δασκάλα της. Ωστόσο, όταν κλήθηκε να φυτέψει το δικό της μαρούλι εξέφρασε κάποιους δισταγμούς επειδή φοβόταν μη πέσει ή λερωθεί και χρειάστηκε τη παρότρυνση μου προκειμένου να εκτελέσει τη δραστηριότητα και μόνο όταν της είπα πως θα είμαι δίπλα της να τη βοηθήσω αν το χρειαζόταν φύτεψε το μαρούλι της.
Τρίτη, 21-01-2014	Αρχική Παρατήρηση	Αρχική Παρατήρηση: Συνεργασία με άτομα που δεν είναι φίλοι- Παρατήρηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Λίστες ΠΑΠΕΑΕ).	Γενικά, τα δυο παιδιά συνεργάστηκαν αρκετά καλά χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτεροι διαπληκτισμοί. Έδειχναν να το διασκεδάζουν κάνοντας πλάκα και πειράζοντας ο ένας τον άλλο. Στην επόμενη πρακτική θα ξεκινήσουμε τις παρεμβάσεις, έχοντας μια ώρα με τη ομάδα κάθε Τρίτη πρωί. Σκοπός του μαθήματος θα είναι η καλλιέργεια και η εξάσκηση κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Στο πρώτο μάθημα, λοιπόν, μέσα από διάφορες δραστηριότητες θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε το νομικό πλαίσιο της τάξης και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθεί μια ομάδα για να λειτουργεί ομαλά τόσο στα πλαίσια του μαθήματος όσο και

			πέρα από τα όρια του μαθήματος και της τάξης.
Τρίτη, 28-01-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες και κατασκευή κολλάζ με θέμα την ομάδα και τους κανόνες που τη διέπουν.	Η Ερατώ σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας της έπρεπε να βρει εικόνες που παραπέμπουν σε ομάδες, να τις κόψουν και να τις κολλήσουν στο χαρτόνι, κατασκευάζοντας έτσι ένα κολλάζ.	Η Ερατώ σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της ακούγοντας με σεβασμό τις απόψεις τους και εκφράζοντας τη δική της για το τι θα έπρεπε να κάνουν με όσο δυνατόν ευγενικότερο τρόπο. Παράλληλα, έδειξε έντονο ενδιαφέρον για όλη τη δραστηριότητα, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές που συμμετείχαν ενεργά στην όλη διαδικασία. Στην επόμενη πρακτική θα προχωρήσουμε στη σύνταξη του συμβολαίου της τάξης που θα προκύψει μέσα από το σχολιασμό των λέξεων-κλειδίων που έχουμε καταγράψει στη μια πλευρά του χαρτονιού και παράλληλα μέσω της δραματοποίησης θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στους μαθητές κάποιους καλούς τρόπους συμπεριφοράς.
Τρίτη, 04-02-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες-Καταγραφή συμβολαίου τάξης/ομάδας	Μέσα από τον σχολιασμό των κολλάζ που είχαν φτιάξει οι ομάδες και μέσω της μαιευτικής με κατάλληλες ερωτήσεις και τη χρήση παραδειγμάτων η Ερατώ και οι υπόλοιποι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά και τους κανόνες που διέπουν την ομάδα.	Σε όλη τη διαδικασία η Ερατώ συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευχάριστη. Έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει. Ενώ, παράλληλα, προσπαθούσε να συμμετέχει στο μάθημα απαντώντας στις ερωτήσεις που της γινόταν, παίρνοντας πολλές φορές από μόνη της το λόγο και απαντώντας στη θέση κάποιου άλλου συμμαθητή της.
Τρίτη, 11-02-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες-Καταγραφή συμβολαίου τάξης/ομάδας-Δραματοποίηση πρότυπων καλών και κακών συμπεριφορών	Καταγραφή του «κοινωνικού συμβολαίου της ομάδας». Έτσι, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και τη χρήση πολλαπλών παραδειγμάτων η Ερατώ αλλά και η υπόλοιπη ομάδα έπρεπε να εντοπίσουν και να καταγράψουν τους κανόνες που πρέπει να διέπουν μια μικρή «κοινότητα» προκειμένου αυτή να λειτουργεί ομαλά. Στη συνέχεια, έπρεπε χωρισμένοι πάλι σε ομάδες των δυο να δραματοποιήσουν πρότυπα καλών και κακών συμπεριφορών και να τα αξιολογήσουν.	Η Ερατώ στην αρχή, στο παιχνίδι ρόλων, δίσταζε να σηκωθεί, ωστόσο δε της αφήσαμε τη δυνατότητα να αρνηθεί προκειμένου να καταλάβει ότι είμαστε μια ομάδα που διέπεται από κανόνες και δε μπορεί ο καθένας να κάνει ότι θέλει αλλά πρέπει να υπακούει στους κανόνες που έχουμε ορίσει για το καλό το δικό της και του συνόλου. Έτσι με αυτό τον τρόπο θέσαμε τα απαραίτητα όρια προσφέροντας πάντα μια δικλίδα προστασίας λέγοντας της πως αν δυσκολευτεί θα της παρέχουμε την απαραίτητη βοήθεια. Αφήνοντας, λοιπόν τους δισταγμούς στην άκρη ξεπέρασε τους φόβους της και ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα που της είχε ανατεθεί. Για το υπόλοιπο της ώρας, συμμετείχε ενεργά στην όλη διαδικασία αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους και συμμετέχοντας με διαφορετικά ζευγάρια. Έτσι, παρόλο που στην αρχή έδειξε μια μικρή συστολή και χρειάστηκε παρότρυνση στη συνέχεια δραστηριοποιήθηκε σημαντικά.
Τρίτη, 18-02-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε	Μέσα από τα εναύσματα που	Ειδικότερα, τώρα η Ερατώ μπορούμε να πούμε ότι είναι ιδιαίτερα

	ομάδες-Εκμάθηση κανόνων ατομικής υγιεινής.	δόθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος (συζήτηση-δραματοποίηση) η Ερατώ έπρεπε να μάθει τους βασικούς κανόνες ατομικής υγιεινής.	προσεκτική ως προς τη προσωπική της υγιεινή και δείχνει να γνωρίζει αρκετά καλά τους περισσότερους από τους κανόνες. Αναφορικά με το μάθημα, έδειχνε ιδιαίτερα ευδιάθετη συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη διάρκεια, γεγονός που ενισχύθηκε και από τη καλή γνώση αυτών που συζητούσαμε.
Δευτέρα, 24-02-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες- Συμμετοχή σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα στα πλαίσια του μαθήματος της Γυμναστικής.	Μέσα από παιχνίδια ομαδικού χαρακτήρα η Ερατώ έπρεπε να συνεργαστεί αρμονικά με τους συμμαθητές της, χωρίς να δημιουργήσει εντάσεις και να διαπληκτιστεί με κάποιον από αυτούς.	Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετη και συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Βέβαια, αν και έδειχνε να έχει κατανοήσει τι ακριβώς έπρεπε να κάνει κάποιες φορές όταν σταματούσε η μουσική και κρατούσε η ίδια τη μπάλα ξεχνιόταν και τη πέταγε στους συμμαθητές της. Αναφορικά, τώρα με τη Ερατώ βλέπουμε ότι έχουμε να κάνουμε με ένα ιδιαίτερα ευαίσθητα άτομα που έχει μεγαλώσει σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον έχοντας την απόλυτη φροντίδα και προσοχή των ατόμων που τη περιβάλλουν. Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια η Ερατώ να έχει την εντύπωση πως όλοι οι άνθρωποι πρέπει να την αντιμετωπίζουν με το ίδιο ακριβώς τρόπο. Έτσι, όταν κάποιος παρεκκλίνει από αυτό το πρότυπο συμπεριφοράς η συγκεκριμένη στεναχωριέται και πληγώνεται σημαντικά.
Τρίτη, 25-02-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες-Εκμάθηση κανόνων ατομικής υγιεινής.	Μέσα από τα εναύσματα (δραματοποίηση-προβολή βίντεο-ανάγνωση παραμυθιού) που δόθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος η Ερατώ έπρεπε να μάθει τους βασικούς κανόνες ατομικής υγιεινής.	Ειδικότερα, η Ερατώ όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο μάθημα, είναι ιδιαίτερα προσεκτική ως προς τη προσωπική της υγιεινή και δείχνει να γνωρίζει αρκετά καλά τους περισσότερους από τους κανόνες. Αναφορικά με το μάθημα τώρα, έδειχνε ιδιαίτερα ευδιάθετη συμμετέχοντας ενεργά και παίρνοντας πολλές φορές από μόνη της το λόγο στη θέση κάποιου άλλου συμμαθητή της προκαλώντας έτσι, την επιπληξη μας. Επιπλέον, όταν μπήκε αργοπορημένα στη τάξη ένας από τους μαθητές του έκανε παρατήρηση και του μίλησε με αγένεια. Στο σημείο αυτό φρόντισα να της υπενθυμίσω σε ιδιαίτερα ήπια τόνο τους κανόνες καλής συμπεριφοράς λέγοντας της πως πρέπει να μιλάμε ευγενικά. Παράλληλα, της επισήμανα πως δεν είναι δική της δουλειά να κάνει παρατηρήσεις και να επιπλήττει τους συμμαθητές της. Γενικά, έδειξε να καταλαβαίνει το λάθος της καθώς στη συνέχεια ζήτησε συγγνώμη και ήταν πιο ήρεμη.
Τρίτη, 04-03-2014	Παρέμβαση - Συμμετοχή στη συζήτηση	Στα πλαίσια της ομάδας ξεκινήσαμε συζήτηση για το πώς πέρασαν οι μαθητές τις προηγούμενες μέρες. Η Ερατώ έπρεπε να μας περιγράψει πως πέρασε και να	Η Ερατώ συμμετείχε σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό και παίρνοντας πολλές φορές και από μόνη της το λόγο στη θέση κάποιου συμμαθητή της.

		συμμετάσχει στους διαλόγους που θα ακολουθούσαν δείχνοντας σεβασμό στους συμμαθητές της και ακούγοντας τις περιγραφές τους.	
Δευτέρα, 10-03-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες- Εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.	Μέσα από τα εναύσματα που δόθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος (προβολή διάφορων σημάτων και σχολιασμός) Ερατώ έπρεπε να μάθει τις τρεις βασικές ομάδες σημάτων αλλά και τι δηλώνει η καθεμία.	Η Ερατώ συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Επιπλέον, θυμόταν τα περισσότερα από όσα είχαμε πει σχετικά με τα σήματα και δε παρουσίαζε ιδιαίτερη δυσκολία σε σχέση με κάποιους άλλους συμμαθητές.
Τρίτη, 11-03-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες- Εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.	Εκμάθηση των τριών μεγάλων ομάδων σημάτων μέσα από δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα (κατασκευή κολλάζ, δραματοποίηση, ανάγνωση παραμυθιού).	Η Ερατώ άνηκε στην ομάδα «Επιτρέπεται» και ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, (ακόμη και όταν χρειαζόταν βοήθεια). Γενικά, έμεινε συγκεντρωμένη και η προσοχή της αποσπάστηκε μια μόνο φορά όταν έπιασε τη κουβέντα με έναν από τους συμμαθητές της. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος έδειχνε να έχει κατανοήσει εις βάθος όλα όσα είχαν ειπωθεί, γεγονός που αποδεικνυόταν και από την ορθότητα των απαντήσεων της.
Τετάρτη, 12-03-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες- Εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.	Μέσα από τα εναύσματα που δόθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος (δραματοποίηση, ανάγνωση παραμυθιού) η Ερατώ έπρεπε να μάθει τους βασικούς κανόνες της κυκλοφοριακής αγωγής.	Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Της άρεσε το παιχνίδι της δραματοποίησης και το τραγούδι στο τέλος του μαθήματος. Έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, (ακόμη και όταν χρειαζόταν βοήθεια). Γενικά, έμεινε συγκεντρωμένη και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος έδειχνε να έχει κατανοήσει εις βάθος όλα όσα είχαν ειπωθεί, γεγονός που αποδεικνυόταν από την ορθότητα και αμεσότητα των απαντήσεων της.
Τρίτη, 18-03-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες- Εκμάθηση διαδικασίας του πως βάζουμε πλυντήριο ακολουθώντας κάποια βασικά βήματα.	Αφού χωρίσαμε τους μαθητές σε ομάδες τους μοιράσαμε τυχαία εικόνες με τα βήματα που ακολουθούμε για να βάλουμε πλυντήριο. Οι ομάδες έπρεπε να βάλουν τις εικόνες στη σωστή σειρά κολλώντας αυτές σε ένα χαρτόνι.	Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειχνε ότι της άρεσε η νέα ενότητα στην οποία είχαμε μπει γεγονός που αποδεικνυόταν και από τα συμφραζόμενα της. Χαρακτηριστικά, ανέφερε πως θα μάθαινε να βάζει πλυντήριο για να βοηθά τη μητέρα της στο πλύσιμο των ρούχων (υποδουλώνοντας έτσι και την ανάγκη της να νιώσει παραγωγικό μέλος της οικογένειας που προσφέρει στις δουλειές του σπιτιού). Γενικά, έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Επιπλέον,

			<p>συνεργάστηκε αρκετά καλά με τα μέλη της ομάδας της αν και σε κάποιες περιπτώσεις έπαιρνε το λόγο στη θέση κάποιον συμμαθητών της, χωρίς ωστόσο να της έχει δοθεί η άδεια. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος, μέσα από την ορθότητα και την αμεσότητα των απαντήσεων της αποδείκνυε ότι είχε κατανοήσει εις βάθος όσα είχαν ειπωθεί.</p>
<p>Πέμπτη, 20-03-2014</p>	<p>Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες βόλτα με τα πόδια στη πόλη της Καλαμάτας.</p>	<p>Μέσα από τη βόλτα στη πόλη η Ερατώ αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έπρεπε να συμπεριφερθούν σύμφωνα με τους κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής που είχαν διδαχθεί στα πλαίσια των προηγούμενων μαθημάτων.</p>	<p>Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη. Έδειχνε ότι της αρέσει που ξεφύγαμε από τα δασκαλοκεντρικά πρότυπα και βγήκαμε βόλτα στη πόλη γεγονός που αποδεικνυόταν και από τα συμφραζόμενα της. Γενικά, έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Επιπλέον, συνεργάστηκε αρκετά καλά με τα μέλη της ομάδας της αν και σε κάποιες περιπτώσεις έπαιρνε το λόγο στη θέση κάποιον συμμαθητών της, χωρίς ωστόσο να της έχει δοθεί η άδεια. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση των μαθημάτων που είχαμε κάνει για την κυκλοφοριακή αγωγή, μέσα από την ορθότητα και την αμεσότητα των απαντήσεων της αποδείκνυε ότι είχε κατανοήσει εις βάθος όσα είχαν ειπωθεί.</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

**ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ**

Μαθήτρια: Ερατώ. Ηλικία: 20 Σχολείο: 3ος χρόνος φοίτησης στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ. Καλαμάτας
Εξάμηνο: Α' Διάγνωση: **Νοητική Καθυστέρηση και Επιληπτικές Κρίσεις**
Διδακτικός στόχος Πειράματος: Να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της ομάδας για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας

Ημερομηνία	Σκοπός ΕΔΑ	Παιδαγωγικός Αναστοχασμός(τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)
Τετάρτη, 30-10-2013	Αρχική Παρατήρηση: Βασικές Δεξιότητες	Δεν συμπληρώθηκε ΕΔΑ
Τετάρτη, 06-11-2013	Αρχική Παρατήρηση: Βασικές Κοινωνικές Δεξιότητες	Δεν συμπληρώθηκε ΕΔΑ
Τρίτη, 13-11-2013	Αρχική Παρατήρηση: Βασικές Κοινωνικές Δεξιότητες	Στα πλαίσια του μαθήματος η Ερατώ. Η επιζητά την επιβεβαίωση, επιβράβευση από μένα, θέλει να νιώσει ότι τα καταφέρνει καλά σε αυτό που κάνει να αισθανθεί περήφανη για τον εαυτό της.
Τρίτη, 19-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Γενικά η Ερατώ έδειξε μεγάλη χαρά μόλις μπήκα στη τάξη ήταν ιδιαίτερα ευγενική και προσπάθησε να μου ανοίξει την κουβέντα και να μου κεντρίσει την προσοχή. Το γεγονός αυτό με χαροποίησε ιδιαίτερα καθώς μου έδειξε ότι με τον καιρό έχει αρχίσει και εξοικειώνεται με τη παρουσία μου και σε κάποιο βαθμό ότι με συμπαθεί.
Τρίτη, 26-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Γενικά η Ερατώ έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη δραστηριότητα που της είχε ανατεθεί. Ήθελε να είναι όλα τέλεια με αποτέλεσμα να έρθει σε διαφωνία με την κοπέλα με την οποία ήταν στην ίδια ομάδα. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση μου άρχισε να ηρεμεί και να μην είναι τόσο ανταγωνιστική και επικριτική. Έχω παρατηρήσει ότι όταν την αντιμετωπίζω ως ενήλικα και της λέει πως πλέον είναι ολόκληρη γυναίκα και δε πρέπει να συμπεριφέρεται σαν παιδί η Ερατώ ηρεμεί και προσπαθεί να συμπεριφερθεί με τρόπο ανάλογο με αυτόν που αρμόζει στον τίτλο που της προσάπτω.

Τρίτη, 03-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Η Ερατώ φαινόταν ευχαριστημένη με την όλη διαδικασία, συμμετείχε ενεργά και δε δημιούργησε προβλήματα. Έδειχνε ήρεμη και ικανοποιημένη με τη δραστηριότητα, κάνοντας μου πολλές φορές κάποια κομπλιμέντα για πράγματα που φτιάχναμε και της άρεσαν (δείχνοντας έτσι ότι άρχιζε να κατανοεί τους κανόνες συνεργασίας). Σύμφωνα με τα παραπάνω σκοπεύω την επόμενη φορά να εφαρμόσω πάλι την ίδια παρεμβατική στρατηγική προκειμένου η Ερατώ να κατανοήσει βαθειά και να αφομοιώσει τα πλαίσια μιας καλής συνεργασίας προκειμένου να είναι έτοιμη να προχωρήσουμε στο επόμενο επίπεδο.
Τρίτη, 10-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Η Ερατώ όπως ήδη έχει αναφερθεί είναι ένα παιδί ιδιαίτερα δεμένο με το οικογενειακό της περιβάλλον και κυρίως με τον ξάδερφό της, οπότε το γεγονός ότι αυτό που θα φτιάχναμε θα του το χάριζε αποτέλεσε για αυτή ένα δυνατό κίνητρο παρώθησης που λειτούργησε ευεργετικά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.
Τρίτη, 18-11-2013	Αρχική Παρατήρηση	Δεν συμπληρώθηκε ΕΔΑ
Παρασκευή, 17-01-2014	Αρχική Παρατήρηση	Η Ερατώ όπως ήδη έχει αναφερθεί είναι ένα παιδί ιδιαίτερα θετικό που ξέρει να δείχνει τα συναισθήματα της στους ανθρώπους που συμπαθεί, επιζητώντας παράλληλα και τη προσοχή τους. Η στάση της απέναντι μου ήταν πολύ καλή και έδειχνε ότι χάρηκε που με είδε ύστερα από τόσο καιρό (είχαν μεσολαβήσει οι γιορτές των Χριστουγέννων). Γενικά είναι ένα ιδιαίτερα διεκδικητικό άτομο γεγονός που αποδεικνύεται και από τις προσπάθειες της να μου τραβήξει τη προσοχή δείχνοντας μου το κήπο και εξηγώντας μου το τι ακριβώς κάνουν εκεί. Αναφορικά με εμένα η στάση αυτή μπορεί να πω πως με χαροποίησε ιδιαίτερα καθώς αποτελεί για μένα απόδειξη πως σιγά-σιγά η Ερατώ έχει αρχίσει και εξοικειώνεται με τη παρουσία μου.
Δευτέρα, 20-01-2014	Αρχική Παρατήρηση	Η Ερατώ εξέφρασε κάποιους δισταγμούς επειδή φοβόταν μη πέσει ή λερωθεί. Στο σημείο αυτό χρειάστηκε η παρότρυνση μου προκειμένου να εκτελέσει τη δραστηριότητα και μόνο όταν της είπα πως θα είμαι δίπλα της να τη βοηθήσω αν το χρειαζόταν φύτεψε το μαρούλι της. Το περιστατικό αυτό μαρτυρά πως η Ερατώ όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα είναι ένα παιδί που έχει μεγαλώσει σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον στο οποίο δε χρειάζεται να παίρνει ρίσκα και να ανησυχεί για το οτιδήποτε καθώς οι γονείς της είναι πάντα δίπλα της. Ωστόσο, όταν χρειάζεται να κάνει κάτι διαφορετικό φοβάται καθώς της έχει καλλιεργηθεί η νοοτροπία πως δε

		μπορεί να κάνει πράγματα μόνη (δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό της).
Τρίτη, 21-01-2014	Αρχική Παρατήρηση	Στη Ερατώ λόγω του κοντινού των ηλικιών μας αρέσει να μιλά μαζί μου για πράγματα που της αρέσουν και την ενδιαφέρουν (σειρές, ταινίες, ρούχα, παπούτσια και άλλα θέματα που κουβεντιάζουν άτομα που βρίσκονται κοντά ηλικιακά).
Τρίτη, 28-01-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες και κατασκευή κολλάζ με θέμα την ομάδα και τους κανόνες που τη διέπουν.	Η Ερατώ σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της ακούγοντας με σεβασμό τις απόψεις τους και εκφράζοντας τις δικές της για το τι θα έπρεπε να κάνουν με όσο δυνατόν ευγενικότερο τρόπο. Παράλληλα, έδειξε έντονο ενδιαφέρον για όλη τη δραστηριότητα, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές που συμμετείχαν στην όλη διαδικασία.
Τρίτη, 04-02-2014	Παρέμβαση-Χωρισμός σε ομάδες- Καταγραφή συμβολαίου τάξης/ομάδας	Η Ερατώ όπως έχει αναφερθεί είναι ένα υπερευαίσθητο άτομο που συνηθίζει να αντιδρά με έντονο τρόπο όταν νιώθει πως κάποιος δε τη συμπαθεί ή δε της φέρεται σύμφωνα με τα πρότυπα της συμπεριφοράς που η ίδια θεωρεί αποδεκτή. Παράλληλα, έχει αναπτύξει μια μορφή αντιπαλότητας με την Α. και με τη παραμικρή αφορμή οι δυο κοπέλες καυγαδίζουν. Αναφορικά με μένα, κάθε φορά που η Ερατώ κλαίει ή έρχεται σε σύγκρουση με τη συγκεκριμένη κοπέλα, νιώθω αμηχανία γιατί δε ξέρω πως ακριβώς να χειριστώ την όλη κατάσταση προκειμένου να μη φανεί ότι παίρνω το μέρος κάποιας από τις δυο πλευρές.
Τρίτη, 11-02-2014	Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Καταγραφή συμβολαίου τάξης/ομάδας- Δραματοποίηση πρότυπων καλών και κακών συμπεριφορών	Η Ερατώ στην αρχή δίσταζε να σηκωθεί, ωστόσο δε της αφήσαμε τη δυνατότητα να αρνηθεί προκειμένου να καταλάβει ότι είμαστε μια ομάδα που διέπεται από κανόνες και δε μπορεί ο καθένας να κάνει ότι θέλει αλλά πρέπει να υπακούει τους κανόνες που έχουμε ορίσει για το καλό το δικό της και του συνόλου . Έτσι με αυτό τον τρόπο θέτουμε τα απαραίτητα όρια προσφέροντας πάντα μια δικλείδα προστασίας λέγοντας της πως αν δυσκολευτεί θα της παρέχουμε την απαραίτητη βοήθεια. Γενικά η Ερατώ είναι ένα ιδιαίτερα ντροπαλό και συνεσταλμένο παιδί και δε συνηθίζει να κάνει πράγματα που την κάνουν να νιώθει ότι εκτίθεται. Ωστόσο, με τη παρώθηση που δέχτηκε από εμάς κατάφερε να ξεπεράσει τον εαυτό της και να κάνει κάτι διαφορετικό. Το γεγονός αυτό τη χαροποίησε ιδιαίτερα κάνοντας την να αισθανθεί περιφανή.
Τρίτη, 18-02-2014	Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Εκμάθηση	Η Ερατώ σηκώθηκε και με τη μορφή παντομίμας αναπαριστούσε όσα διάβαζαν από το πίνακα οι συμμαθητές της. Έτσι,

	κανόνων ατομικής υγιεινής.	<p>αν και στην αρχή παρουσίασε μια μικρή συστολή, στη πορεία βρήκε το θάρρος της, έκανε πολύ ωραίες μιμήσεις και δε χρειάστηκε τη βοήθεια μας παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις.</p> <p>Γενικά η Ερατώ είναι ένα ιδιαίτερα ντροπαλό και συνεσταλμένο άτομο και δε συνηθίζει να κάνει πράγματα που την κάνουν να νιώθει ότι εκτίθεται. Ωστόσο, με τη παρώθηση που δέχτηκε από εμάς για μια ακόμη φορά κατάφερε να ξεπεράσει τον εαυτό της και να κάνει κάτι διαφορετικό.</p>
Δευτέρα, 24-02-2014	Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Συμμετοχή σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα στα πλαίσια του μαθήματος της Γυμναστικής.	<p>Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετη και συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Βέβαια, αν και έδειχνε να έχει κατανοήσει τι ακριβώς έπρεπε να κάνει κάποιες φορές όταν σταματούσε η μουσική και κρατούσε η ίδια τη μπάλα ξεχνιόταν και τη πέταγε στους συμμαθητές της, ωστόσο το γεγονός αυτό τη δυσαρεστούσε.</p> <p>*Στο σημείο αυτό, φαίνεται ότι δε της άρεσε που έχανε και επιζητούσε την επιβεβαίωση μου προκειμένου να νιώσει καλύτερα για τον εαυτό της και με σιγουριά να συνεχίσει το παιχνίδι.</p>
Τρίτη, 25-02-2014	Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Συμμετοχή σε δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα στα πλαίσια του μαθήματος της Γυμναστικής.	<p>Όταν μπήκε αργοπορημένα στη τάξη ένας από τους μαθητές, η Ερατώ του έκανε παρατήρηση και του μίλησε με αγένεια. Στο σημείο αυτό φρόντισα να της υπενθυμίσω σε ιδιαίτερα ήπια τόνο τους κανόνες καλής συμπεριφοράς λέγοντας της πως πρέπει να μιλάμε ευγενικά. Παράλληλα, της επισήμανα πως δεν είναι δική της δουλειά να κάνει παρατηρήσεις και να επιπλήττει τους συμμαθητές της. Γενικά, έδειξε να καταλαβαίνει το λάθος της καθώς στη συνέχεια ζήτησε συγγνώμη και προσπαθούσε να μιλά σε πιο ήρεμους και ευγενικούς τόνους.</p>
Τρίτη, 04-03-2014	Παρέμβαση - Συμμετοχή στη συζήτηση	<p>Η Ερατώ όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα είναι ένα παιδί που παίρνει πολλά διαφορετικά εναύσματα από το οικογενειακό της περιβάλλον και δε μένει καθηλωμένη μπροστά από την οθόνη μιας τηλεόρασης ή ενός υπολογιστή. Οι οικογένειά της δε τη κρατά σπίτι αλλά προσπαθεί να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία που δίνεται προκειμένου η Ερατώ να βγει και να κερδίσει νέες εμπειρίες (σε ένα πάντα προστατευμένο περιβάλλον). Χαρακτηριστικά, η Ερατώ με τη συνοδεία της μητέρας της παρευρέθηκε στον αποκριάτικο χορό που εκδήλωσε το ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ. Ωστόσο, όπως ανέφερε η ίδια στο καρναβάλι που έγινε στην Καλαμάτα βγήκε μόνο όταν πέρναγε ο ξάδερφος της, γεγονός που ίσως</p>

		<p>μαρτυρά κάποια συστολή της οικογένειας να βγάξει τη Ερατώ σε εκδηλώσεις ευρύτερου κοινωνικού χαρακτήρα που εκτυλίσσονται πέρα από τα προστατευμένα όρια της οικογένειας ή του κέντρου.</p>
<p>Δευτέρα, 10-03-2014</p>	<p>Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.</p>	<p>Η Ερατώ συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διαδικασία και έδειχνε να καταλαβαίνει όσα λέγαμε. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως έχει κατανοήσει ποιο είναι το δεξιό και ποιο το αριστερό και δείχνει να μη τα μπερδεύει.</p> <p>Στη συνέχεια, ανακεφαλαιώσαμε όσα είχαμε πει προηγουμένως κάνοντας σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές. Η Ερατώ θυμόταν τα περισσότερα και δε παρουσίαζε ιδιαίτερη δυσκολία σε σχέση με κάποιους άλλους συμμαθητές.</p> <p>Αναφορικά με μένα το γεγονός ότι θυμόταν όσα είχαμε πει στη διάρκεια του μαθήματος με χαροποίησε ιδιαίτερα καθώς αποδεικνυε ότι δε βαρέθηκε και δε διασπάστηκε η προσοχή της.</p>
<p>Τρίτη, 11-03-2014</p>	<p>Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.</p>	<p>Η Ερατώ άνηκε στην ομάδα «Επιτρέπεται» και ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, (ακόμη και όταν χρειαζόταν βοήθεια). Γενικά, έμεινε συγκεντρωμένη και η προσοχή της αποσπάστηκε μια μόνο φορά όταν έπιασε τη κουβέντα με έναν από τους συμμαθητές της. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος έδειχνε να έχει κατανοήσει εις βάθος όλα όσα είχαν ειπωθεί, γεγονός που αποδεικνυόταν και από την ορθότητα των απαντήσεων της.</p>
<p>Τετάρτη, 12-03-2014</p>	<p>Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.</p>	<p>Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Της άρεσε το παιχνίδι της δραματοποίησης και το τραγούδι στο τέλος του μαθήματος. Έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει, (ακόμη και όταν χρειαζόταν βοήθεια). Γενικά, έμεινε συγκεντρωμένη και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος έδειχνε να έχει κατανοήσει εις βάθος όλα όσα είχαν ειπωθεί, γεγονός που αποδεικνυόταν από την ορθότητα και την αμεσότητα των απαντήσεων της.</p>

<p>Τρίτη, 18-03-2014</p>	<p>Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες-Εκμάθηση διαδικασίας του πως βάζουμε πλυντήριο ακολουθώντας κάποια βασικά βήματα.</p>	<p>Η Ερατώ ήταν ιδιαίτερα ενεργητική και ευδιάθετη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειχνε να της αρέσει η νέα ενότητα στην οποία είχαμε μπει γεγονός που αποδεικνυόταν και από τα συμφραζόμενα της. Χαρακτηριστικά, μέσα από τα λόγια της υποδουλώνεται η ανάγκη της για να νιώσει παραγωγικό μέλος της οικογένειας που προσφέρει στις δουλειές του σπιτιού. Γενικά, έδειξε έντονο ενδιαφέρον και προθυμία για όλες τις δραστηριότητες που κλήθηκε να αναλάβει και η προσοχή της δεν αποσπάστηκε σχεδόν καθόλου. Επιπλέον, συνεργάστηκε αρκετά καλά με τα μέλη της ομάδας της αν και σε κάποιες περιπτώσεις έπαιρνε το λόγο στη θέση κάποιον συμμαθητών της, χωρίς ωστόσο να της έχει δοθεί η άδεια. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση του μαθήματος, μέσα από την ορθότητα και την αμεσότητα των απαντήσεων της αποδείκνυε ότι είχε κατανοήσει εις βάθος όσα είχαν ειπωθεί.</p>
<p>Πέμπτη, 20-03-2014</p>	<p>Παρέμβαση- Χωρισμός σε ομάδες βόλτα με τα πόδια στη πόλη της Καλαμάτας.</p>	<p>Κλείνοντας, λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι ο περίπατος στη πόλη ήταν μια διαφορετική δραστηριότητα που φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για όλους τους μαθητές μας. Η Ερατώ έδειχνε ότι της αρέσει που ξεφύγαμε από τα δασκαλοκεντρικά πρότυπα και βγήκαμε βόλτα στη πόλη γεγονός που αποδεικνυόταν και από τα συμφραζόμενα της. Γενικά, συνεργάστηκε αρκετά καλά με τα μέλη της ομάδας της αν και σε κάποιες περιπτώσεις έπαιρνε το λόγο στη θέση κάποιον συμμαθητών της, χωρίς ωστόσο να της έχει δοθεί η άδεια. Αναφορικά τώρα, με την εμπέδωση των μαθημάτων που είχαμε κάνει για την κυκλοφοριακή αγωγή, μέσα από την ορθότητα και την αμεσότητα των απαντήσεων της αποδείκνυε ότι είχε κατανοήσει εις βάθος όσα είχαν ειπωθεί.</p> <p>Τέλος, στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στα τελευταία μαθήματα η Ερατώ έχει παρουσιάσει σημαντική πρόοδο συγκριτικά με τις πρώτες φορές γεγονός που αποδεικνύεται από την έντονη συμμετοχή της και την ορθότητα των απαντήσεων της. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ευχάριστο καθώς αποδεικνύει ότι τα μαθήματα ήταν μια ευχάριστη εμπειρία για αυτή, που τη παρώθησαν να μάθει καινούρια πράγματα.</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ – ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Πότε πλένω τα χέρια μου

Οι άνθρωποι πλένουν τα χέρια τους όταν είναι βρώμικα.



Επίσης πλένουν τα χέρια τους πριν από το φαγητό.



Όταν πιάσω διάφορα πράγματα και λερωθώ, μπορώ να πλύνω τα χέρια μου.
Επίσης, αφού πιάσω χρήματα, μπορώ να πλύνω τα χέρια μου.



Θα προσπαθήσω να πλένω τα χέρια μου αρκετές φορές και πάντα πριν φάω.

Είναι ωραίο να έχουμε καθαρά χέρια!!!

Φύλλο Εργασίας

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση

1. Πλένω τα χέρια μου...

α) όσο πιο συχνά μπορώ μέσα στη μέρα

β) πριν πιάσω νομίσματα

γ) μόνο όταν μου το λένε οι άλλοι



2. Όταν πιάνω χρήματα...

α) δεν χρειάζεται να πλένω τα χέρια μου

β) πρέπει να πλένω τα χέρια μου

γ) κάποιες φορές πλένω τα χέρια μου και κάποιες άλλες δεν τα πλένω



3. Πριν φάω...

α) δεν πλένω ποτέ τα χέρια μου

β) πλένω πάντα τα χέρια μου

γ) πλένω τα χέρια μου μερικές φορές



2. Είμαι καθαρή όλη μέρα

Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να είναι καθαροί.
Το πρωί που ξυπνάω πλένω τα δόντια μου, το πρόσωπό μου και χτενίζω τα μαλλιά μου.



Το μεσημέρι που γυρίζω στο σπίτι φοράω καθαρά ρούχα, παντόφλες και πλένω τα χέρια μου.



Το βράδυ, πριν κοιμηθώ, κάνω ένα μπάνιο, πλένω τα δόντια μου και φοράω καθαρές πιτζάμες.



Θα προσπαθώ να είμαι καθαρή όλη μέρα κάθε μέρα, γιατί

όλοι συμπαθούν τους καθαρούς ανθρώπους!



Φύλλο Εργασίας

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση

1. Όταν ξυπνάω το πρωί...

- α) πλένω τα δόντια μου, το πρόσωπό μου και χτενίζομαι
- β) ντύνομαι και φεύγω κατευθείαν για το κέντρο
- γ) πλένω μόνο το πρόσωπό μου και φεύγω κατευθείαν για το κέντρο



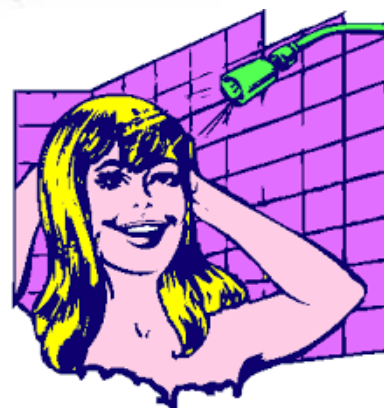
2. Το μεσημέρι, όταν γυρίζω στο σπίτι,...

- α) τρώω κατευθείαν
- β) δεν αλλάζω ρούχα και παπούτσια
- γ) φοράω καθαρά ρούχα, παντόφλες και πλένω τα χέρια μου



3. Το βράδυ...

- α) πέφτω αμέσως για ύπνο
- β) πέφτω για ύπνο χωρίς να αλλάξω ρούχα
- γ) κάνω μπάνιο, πλένω τα δόντια μου και φοράω καθαρές πιτζάμες



3. Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω

Κάθε μέρα συναντάω έξω και στο κέντρο άλλους ανθρώπους.



Κάποιες φορές τους ξέρω. Κάποιες φορές δεν τους ξέρω.

Όλοι οι άνθρωποι χαιρετιούνται και λένε «Γεια σας. Τι κάνετε;»



Πάντα είναι ευγενικοί και μιλάνε στον πληθυντικό.

Όταν μιλάω και εγώ, θα προσπαθήσω να είμαι ήρεμη και ευγενική.

Σε όλους αρέσουν οι καλοί τρόποι όταν συζητάνε!



Φύλλο Εργασίας

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση

1. Όταν είμαι στο κέντρο...

- α) χαιρετάω μόνο τους δασκάλους μου
- β) χαιρετάω μόνο τους φίλους μου
- γ) χαιρετάω όποιον συναντώ



2. Όταν συναντώ κάποιον...

- α) τον χαιρετώ ευγενικά και χαμογελαστά
- β) δεν του δίνω σημασία
- γ) δεν του μιλάω καθόλου



3. Όταν συναντώ στο κέντρο κάποιον μεγαλύτερο...

- α) του μιλάω όπως μιλάω σε έναν φίλο μου
- β) του μιλάω στον πληθυντικό με ευγένεια
- γ) του μιλάω στον ενικό



4. Πώς διασχίζω τον δρόμο

Πολλές φορές βγαίνω στην πόλη για να περπατήσω με τη μαμά μου.

Οι άνθρωποι που περπατάνε προσέχουν όταν περνάνε τον δρόμο για να μην πάθουν κάποιο ατύχημα. Μπορώ να περάσω τον δρόμο και μόνη μου. Αυτά είναι τα βήματα:

Βήμα 1: Περιμένω στο πεζοδρόμιο.

Βήμα 2: Κοιτάω αριστερά και δεξιά τον δρόμο.



Βήμα 3: Αν έχει αυτοκίνητα και μηχανάκια, περιμένω στο πεζοδρόμιο και δεν περνάω.



Βήμα 4: Όταν είναι άδειος και από τις δύο πλευρές, περνάω απέναντι χωρίς να χαζεύω.



Βήμα 5: Ανεβαίνω στο απέναντι πεζοδρόμιο και περπατάω εκεί.



Θα προσπαθώ να ακολουθώ τα βήματα όταν περπατάω στο δρόμο. Κάποιος άλλος θα με βοηθήσει να τα μάθω. Έτσι θα περπατάω με ασφάλεια.

Φύλλο Εργασίας

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση

1. Όταν διασχίζω το δρόμο...

α) περνάω απέναντι χωρίς να κοιτάζω

β) κοιτάω μόνο δεξιά

γ) κοιτάω πρώτα δεξιά-αριστερά και μετά περνάω



2. Όταν περπατάω στην πόλη...

α) περπατάω πάντα στο πεζοδρόμιο

β) περπατάω πάντα στη μέση του δρόμου

γ) περπατάω στο δρόμο όταν δεν έχει αυτοκίνητα



3. Όταν περνούν αυτοκίνητα και μηχανάκια...

α) στέκομαι στο πεζοδρόμιο και περιμένω να περάσουν

β) περνάω γρήγορα το δρόμο

γ) κατεβαίνω από το πεζοδρόμιο και περιμένω να περάσουν



5. Πώς βάζω πλυντήριο

Όταν τα ρούχα μου είναι λερωμένα, βάζω πλυντήριο για να τα πλύνω.

Μπορώ να βάλω και μόνη μου. Αυτά είναι τα βήματα.

Βήμα 1: Μαζεύω τα άπλυτα και τα χωρίζω ανάλογα με το χρώμα.



Βήμα 2: Τα βάζω μέσα στον κάδο του πλυντηρίου.

Βήμα 3: Κλείνω την πόρτα του κάδου.



Βήμα 4: Βάζω στη θήκη απορρυπαντικό και μαλακτικό.



Βήμα 5: Κλείνω τη θήκη και πατάω το κουμπί.

Βήμα 6: Όταν τελειώσει το πλυντήριο, πατάω το κουμπί για να σβήσει.

Βήμα 7: Ανοίγω την πόρτα και βγάζω τα ρούχα σε μια λεκάνη για να τα απλώσω.



Αν δυσκολεύομαι, μπορεί να με βοηθήσει κάποιος μεγάλος. Έτσι θα μπορώ να πλένω μόνη μου τα ρούχα μου.

Φύλλο Εργασίας

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση

1. Όταν βάζω πλυντήριο...

- α) βάζω όλα τα χρώματα μαζί
- β) χωρίζω τα ρούχα σε λευκά και χρωματιστά
- γ) βάζω μαζί τα λευκά με τα χρωματιστά



2. Πατάω το κουμπί λειτουργίας όταν...

- α) δεν έχω κλείσει την πόρτα του πλυντηρίου
- β) έχω βάλει απορρυπαντικό
- γ) έχω βάλει τα ρούχα στον κάδο, απορρυπαντικό και έχω κλείσει την πόρτα του πλυντηρίου



3. Ανοίγω την πόρτα του πλυντηρίου...

- α) όταν το πλυντήριο λειτουργεί
- β) όταν το πρόγραμμα πλυσίματος έχει τελειώσει
- γ) όποτε θελήσω



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Περίληψη Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

Α/Α (Αύξων Αριθμός περίληψης): 12		Φορέας: ΚΕΦΙΑΠ Γ.Ν. Καλαμάτας		
Ημερομηνία: 28/01/2014		Διάγνωση: Νοητική Καθυστέρηση και Επιληψία		
Όνοματεπώνυμο Μτπχ Φ: Αγγελική Λιέα		Ειδικότητα: Δασκάλα		
Τηλ. Επικοινωνίας: 6973502524		E-mail: angelaki1990@windowslive.com		
Διδακτικός Στόχος Πρακτικής Άσκησης: Εφαρμογή Παρέμβασης				
Ημέρα Πρακτικής Άσκησης: Τρίτη				
Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων	1. Κατάρτιση παιδαγωγικού στόχου παρέμβασης. Σχεδιασμός και εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης
1 ^η ώρα	1 ^η Ομάδα	09:00-10:30	Αυτόνομη διαβίωση και προεπαγγελματικές δεξιότητες	Πρώτη συνάντηση με ομάδα
Διάλειμμα		10:30-11:00= 30 λεπτά		
2 ^η ώρα		11:00-12:30	Μαγειρική	
		12:30-14:00		
			Σχεδιασμός παρέμβασης Καταγραφή παρατηρήσεων	Διαφοροποιημένο μάθημα: εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και προεπαγγελματικές δεξιότητες

Σκοπός Πρακτικής Άσκησης : Κατόπιν διεξοδικής παρατήρησης και εντοπισμού των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της Ερατώ καθορίσαμε το στόχο, ο οποίος επικεντρώνεται στην συναισθηματική οργάνωση και πιο συγκεκριμένα στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Στα πλαίσια, λοιπόν, της πρακτικής άσκησης επιδιώκουμε τη δόμηση μιας παρεμβατικής στρατηγικής προσαρμοσμένης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ερατώ προκειμένου να ξεπεράσει τις αδυναμίες της μέσα από την σωστή αξιοποίηση των δυνατοτήτων της. Η προσπάθεια αυτή θα τη βοηθήσει να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να κατακτήσει δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης. Απώτερος σκοπός αποτελεί η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη της μέσω της εξατομικευμένης υποστήριξής της.

Η παρέμβαση γίνεται μέσα στα πλαίσια της ομάδας για να μη νιώθει απομονωμένη η Ερατώ και παράλληλα να έχει τη δυναμική υποστήριξη που της παρέχει η ομάδα των συμμαθητών.

***Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ:** Μέσα από το σχεδιασμό ενός στοχευμένο ατομικού δομημένου ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επιδιώκουμε την επίτευξη του διδακτικού μας στόχους ο οποίος αναφέρεται στην συναισθηματική οργάνωση και πιο συγκεκριμένα στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν την Ερατώ να μάθει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές της για την εκπόνηση μια δραστηριότητας αλλά και γενικότερα μάθει να συνυπάρχει με τα άτομα που απαρτίζουν τον κοινωνικό της περίγυρο με τρόπο αρμονικό.*

***ΠΑΠΕΑ:** Ανάπτυξη συναισθηματικής οργάνωσης και ειδικότερα «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα της ομάδας».*

Η Ερατώ είναι 20 ετών και φοιτά στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας. Κάνει επιληπτικές κρίσεις οι οποίες όπως αναφέρει και η μητέρα της «την κρατούν πίσω», προκαλώντας νοητική καθυστέρηση. Η παρατήρηση της μαθήτριας γίνεται εβδομαδιαία μία φορά και για πέντε συνεχόμενες ώρες στις τάξεις του ΚΕΦΙΑΠ αλλά και στη διάρκεια του διαλείμματος.

***Διαφοροποιημένο μάθημα:** Εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και προεπαγγελματικές δεξιότητες*

Περίληψη Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης...

Την Τρίτη, **28-01-2014**, πραγματοποιήθηκε **στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας** για δωδέκατη φορά η Πρακτική μου Άσκηση η οποία διήρκεσε πέντε ώρες (από τις 09:00 έως τις 14:00). Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης επιδιώκεται ο σταδιακός σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας παρεμβατικής στρατηγικής βασισμένης στα χαρακτηριστικά της Ερατώς και προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες της. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την άντληση πληροφοριών για τη συγκεκριμένη μαθήτρια από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της και τη προσαρμογή των στοιχείων αυτών στην παρεμβατική στρατηγική που θα εφαρμόσουμε.

Σήμερα ξεκίνησε η παρέμβαση στα πλαίσια της ομάδας που θα είμαστε υπεύθυνες από κοινού η Νανοπούλου Μαρία και εγώ. Η ομάδα θα έχει διάρκεια μιάμιση ώρα και

θέμα της θα είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η παρέμβαση ξεκίνησε με το δομημένο πρόγραμμα στην ώρα του μαθήματος «αυτόνομη διαβίωση και προεπαγγελματικές δεξιότητες» (09:00-10:30). Η Ερατώ είχε φτάσει στο κέντρο από νωρίς και καθόταν στο εντευκτήριο μαζί με τους άλλους συμμαθητές της περιμένοντας την έναρξη των μαθημάτων. Όταν η υπεύθυνη ημέρας φώναξε τα ονόματα τους η Ερατώ πήρα την τσάντα της και πήγε στην αίθουσα. Αφού συγκεντρωθήκαμε στην αίθουσα, ακολούθησε γνωριμία με την ομάδα η οποία απαρτίζεται από 9 μαθητές, μεταξύ των οποίων είναι και η Ερατώ. Καλημερίσαμε τους μαθητές, τους συστηθήκαμε (αν και περισσότεροι ήδη μας γνωρίζουν) και τους ενημερώσαμε για τη νέα ομάδα, τους στόχους και το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Στόχος της πρώτης παρέμβασης ήταν η γνωριμία με την ομάδα και ο καθορισμός του «*νομικού πλαισίου της τάξης*» το οποίο κρίθηκε αναγκαίο να ακολουθείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για την επίτευξη λοιπόν, του στόχου μας επιλέχθηκε μία δραστηριότητα ομαδικού χαρακτήρα στην οποία καλούνταν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές αναλαμβάνοντας ο καθένας μια διαφορετική δραστηριότητα.

Πριν την έναρξη της δραστηριότητας, χωρίσαμε τους μαθητές σε δύο ομάδες, μία των 5 ατόμων (ομάδα Α) και μία των 4 (ομάδα Β στην οποία ήταν και η Ερατώ). Ο χωρισμός των ομάδων δεν ήταν τυχαίος καθώς λάβαμε υπόψη μας τις σχέσεις των μαθητών και τους συνδυασμούς που θα ήταν αποδοτικότεροι για την ομαλή διεκπεραίωση του στόχου μας. Έτσι η Ερατώ μπήκε σε διαφορετική ομάδα από την Ελένη με την οποία έχει έρθει σε σύγκρουση στο παρελθόν κατ' επανάληψη.

Μετά τον χωρισμό τα μέλη των ομάδων κάθισαν σε μια σειρά από θρανία προκειμένου να βρίσκονται ο ένας κοντά με τον άλλο, αλλά και να συνεργάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα χαρτόνι και περιοδικά ποικίλης ύλης από τα οποία τους ζητήθηκε να κόψουν και να κολλήσουν στο χαρτόνι (κολλάζ) εικόνες που δείχνουν ομάδες. Κάθε μέλος της ομάδας καλούταν να αναλάβει από ένα ρόλο, κάποιος έψαχνε, κάποιος έκοβε και κάποιος άλλος κόλλαγε τις εικόνες που είχαν επιλέξει.

Ειδικότερα, τα μέλη της ομάδας της Ερατώ, συνεργάστηκαν αρκετά καλά χωρίς να υπάρξουν προστριβές και εντάσεις. Χαρακτηριστικά, η Ερατώ με τη βοήθεια του Αντώνη διάλεξαν τις φωτογραφίες που έκοβε ο Μιχάλης και τις κολλούσε η Μαρία. Ωστόσο οι ρόλοι άλλαζαν προκειμένου να περάσουν όλοι από όλες τις δραστηριότητες (επιλογή εικόνων, κόψιμο, κόλληση, καθαριότητα). Για την ομαλή διεκπεραίωση της

δραστηριότητας γινόταν κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις που βοηθούσαν τους μαθητές να κατανοήσουν τι είναι ομάδα και ποια τα χαρακτηριστικά της. Γενικά, οι ομάδα διάλεξε ιδιαίτερα επιτυχημένες εικόνες.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι μαθητές έπρεπε να παρουσιάσουν το κολλάζ που είχαν κατασκευάσει και μέσα από τον σύντομο σχολιασμό των εικόνων που είχαν επιλέξει να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της ομάδας (διαφορετικότητα των μελών της, η συνεργασία, ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη, ο κοινός στόχος όλων, η πιθανή διαφωνία). Για την ομάδα Β μίλησε η Ερατώ η οποία με μικρή βοήθεια περιέγραψε τι δείχνουν οι εικόνες. Ακολούθησε το ίδιο και για την ομάδα Α ενώ και τα δυο κολλάζ αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της αίθουσας.

Ύστερα από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αυτής είχαμε σχεδιάσει να καταγράψουμε τους κανόνες της ομάδας, ωστόσο δε μας έφτασε ο χρόνος και το αφήσαμε για την επόμενη φορά.

Μετά τη λήξη της πρώτης ώρας και το πέρας του μαθήματος «αυτόνομη διαβίωση και προεπαγγελματικές δεξιότητες», βγήκαμε διάλειμμα που **αποτελεί και το αδόμητο παιδαγωγικό πρόγραμμα**. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος η Ερατώ ήταν ήρεμη, καθόταν με τους συμμαθητές της και έτρωγε το τoστ της, έτσι η ώρα κύλισε ομαλά χωρίς εντάσεις.

Στις 11:00 ξεκίνησε η 2^η ώρα, της Μαγειρικής, με την ομάδα να πηγαίνει στην αντίστοιχη αίθουσα. Όλοι οι μαθητές συγκεντρώθηκαν γύρω από τον πάγκο της κουζίνας αφού πρώτα με τη βοήθεια του προσωπικού είχαν φορέσει τις ποδιές τους και τους μαγειρικούς σκούφους (η Ερατώ χρειάστηκε βοήθεια για να ετοιμαστεί για το μάθημα καθώς παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στις κινήσεις της εξαιτίας του αιματώματος). Η δασκάλα τους μοίρασε φωτοτυπίες που έδειχναν με εικόνες τη συνταγή που θα εκτελούσαν, θα έφτιαχναν αλμυρό κέικ με τυρί. Αφού μοιράσαμε τα υλικά και τα μαγειρικά σκεύη που θα χρειαζόταν, η υπεύθυνη της τάξης άρχισε να εκτελεί τη συνταγή. Δείχνοντας τις εικόνες καλούσε τους μαθητές να τη μιμηθούν. Η Ερατώ λόγω των κινητικών προβλημάτων χρειάστηκε αρκετή βοήθεια.

Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός Αναστοχασμός)

Η Ερατώ σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της ακούγοντας με σεβασμό τις απόψεις τους και εκφράζοντας τη δική της για το τι θα έπρεπε να κάνουν με όσο δυνατόν ευγενικότερο τρόπο. Παράλληλα, έδειξε έντονο ενδιαφέρον για όλες τις

δραστηριότητες, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές που συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία.

Στην επόμενη πρακτική θα προχωρήσουμε στη σύνταξη του συμβολαίου της τάξης που θα προκύψει μέσα από τον σχολιασμό των κολλάζ που έφτιαξαν οι μαθητές.

