



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



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
FACOLTÀ DI PSICOLOGIA

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Μητσέα Σ. Ελένης

Διπλωματούχου του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
του Πανεπιστημίου Αθηνών
2003

Τίτλος

Διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (ΕΑΕ01) πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με
ψυχοκινητική καθυστέρηση

Teaching psychomotor skills (EAE01) of early intervention to students with
psychomotor retardation

L' insegnamento delle Competenze Sociali (EAE01) di intervento precoce a studente
con ritardo psicomotorio

Επιβλέπων Καθηγητής : Σάββας Παπαπέτρου, Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο της
Λευκωσίας. Διδάκτωρ ΦΠΨ- ΕΚΠΑ

Συνεπιβλέπων Καθηγητής : Γεώργιος Δράκος (Ομότιμος καθηγητής) Ειδικής
Παιδαγωγικής, Λογοθεραπείας- Λογοπαιδείας του ΕΚΠΑ.

Καλαμάτα 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της έρευνας διερευνά τη διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο Γενικό Νηπιαγωγείο. Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζουν στο κατά πόσο η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των ψυχοκινητικών δυσκολιών του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση, εάν τα Στοχευμένα, Ατομικά, Διαφοροποιημένα και Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορούν να υποστηρίξουν τις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση, καθώς και εάν το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) μπορεί να ανταποκριθεί στις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από το μαθητή μελέτης περίπτωσης με ψυχοκινητική καθυστέρηση στο Γενικό Νηπιαγωγείο και τους ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο και έρχονται σε επαφή μαζί του. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης - ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και πειραματικής στοχευμένης διαδικασίας.

Λέξεις - κλειδιά: διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, πρώιμη παρέμβαση, ψυχοκινητική καθυστέρηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ΕΒΠ

ABSTRACT

The inquiry is investigating the teaching of early intervention psychomotor skills to student with psychomotor retardation in kindergarten. The research is conducted in the field of special education. The research hypotheses of this study are focused on whether the teaching of psychomotor skills of early intervention can face the student's psychomotor difficulties with psychomotor retardation, whether the Targeted Individual Structured Integrated Special Education Program (TISISEP) for pupils with SEN can effectively support the student's psychomotor difficulties, and whether the Special Assistant Staff (SAS) can meet the student's psychomotor difficulties with psychomotor retardation. This methodology is mixed and consists of quantitative and qualitative data. The target group consists of the student case study with psychomotor retardation in a kindergarten and the adults who work in this school and associated with him. Qualitative data were collected through observation methodology. The tools of observations consist of empirical observation of the student, the tables of the informal educational assessment-BSC (Basic Skills Checklists) of the CFSE (Curriculum Framework of Special Education), and the comments on general learning difficulties, the teaching goals (annual , monthly, weekly, daily teaching program. The quantitative data were collected through a questionnaire and a targeted experimental procedure.

Key words: teaching of psychomotor skills, early intervention, psychomotor retardation, TISISEP, SAS

RIASSUNTO

L'inchiesta sta indagando l'insegnamento delle abilità psicomotorie di intervento precoce per ragazzi con disturbi dello sviluppo nella scuola dell'infanzia. La ricerca è condotta in materia di educazione speciale. Le ipotesi di ricerca di questo studio sono focalizzate su se l'insegnamento delle abilità psicomotorie di intervento precoce può contribuire a diminuire le difficoltà psicomotorie dello studente con ritardo psicomotorio, e se Mirato, Individualo, Strutturato, Inclusive Education Program per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (MISIEPperBES) possono supportare le difficoltà degli studenti con ritardo psicomotorio, e se Il Personale Assistente Speciale (PAS) può confrontare adeguatamente le difficoltà psicomotorie dello studente con ritardo psicomotorio. Questa metodologia è mista e si compone di dati quantitativi e qualitativi. Il target è costituito dal caso di studio studente con ritardo psicomotorio in una scuola materna generale e gli adulti che lavorano in questa scuola e di associarsi con lui. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso la metodologia di osservazione. Gli strumenti di osservazioni consistono di osservazione empirica dello studente, le tavole della didattica informale di valutazione- LCCB (Liste di Controllo di Competenze Base), del QCES (Quadro Curriculum di Educazione Speciale), e i commenti sulla difficoltà generali di apprendimento, l'insegnamento obiettivi (annuale, mensile, settimanale in tutti i giorni del programma di insegnamento). I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso un questionario e una procedura sperimentale mirato.

Parole chiave: insegnamento delle abilità psicomotorie, intervento precoce, ritardo psicomotorio, MISIEPperBES

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
RIASSUNTO.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	11
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	21
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	21
2.1. Ψυχοκινητική ανάπτυξη.....	22
2.1.1. Ψυχοκινητικότητα.....	24
2.1.2. Ψυχοκινητική αγωγή πρώιμης παρέμβασης.....	26
2.1.3. Η σημασία του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική αγωγή.....	29
2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός ψυχοκινητικής καθυστέρησης.....	31
2.2.1. Αιτιολογικοί παράγοντες.....	33
2.2.2. Τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση.....	34
2.2.3. Η εκπαίδευση και η διδασκαλία των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	39
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	39
3.1. Δείγμα.....	39
3.2. Εργαλεία Μέτρησης.....	39
3.3. Διαδικασίες της έρευνας.....	40
3.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	41
3.5. Στατιστικές αναλύσεις των Δεδομένων.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	44
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44

4. Αποτελέσματα της έρευνας.....	44
4.1. 1 ^η ερευνητική υπόθεση.....	44
4.1.1. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.....	44
4.2. 2 ^η ερευνητική υπόθεση.....	47
4.2.1. Μεθοδολογία παρατήρησης – ευρήματα.....	47
4.2.2. Μεθοδολογία παρέμβασης – Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.....	55
4.2.3. Πείραμα – Κοινωνικές ιστορίες.....	60
4.3. 3 ^η ερευνητική υπόθεση.....	62
4.3.1. Το ερωτηματολόγιο των γονέων.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	66
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	66
5.1. Συζήτηση.....	66
5.2. Συμπεράσματα.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ'.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.....	92

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών.....	47
Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των γονέων.....	65

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	49
Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	53
Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	56

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Διαφοροποιημένη γλωσσική και μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού γραμμάτων και αριθμών.....	56
Εικόνα 2. Διαφοροποιημένη γλωσσική και μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού γλωσσικών και αριθμητικών ακολουθιών.....	57
Εικόνα 3. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες – κατασκευή γλυκών.....	57
Εικόνα 4. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας με βέλκρο.....	58
Εικόνα 5. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα σημάτων οδικής κυκλοφορίας – αντιστοίχιση σε άλμπουμ.....	59
Εικόνα 6. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα ταύτισης αντικειμένων – παζλ.....	59
Εικόνα 7. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα αντιστοίχισης ξύλινων φρούτων με βέλκρο σε παπουτσόκουτο.....	60
Εικόνα 8. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συναρμολόγησης μελών του σώματος για την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας.....	60
Εικόνα 9. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συντονισμού των κινήσεων με ψαλίδι.....	61
Εικόνα 10. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συντονισμού των κινήσεων σε παπουτσόκουτο – ενυδρείο για την αναζήτηση και αναγνώριση γραμμάτων και αριθμών.....	61

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Ερωτηματολόγιο γονέων.....	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Πρώτη κοινωνική ιστορία.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Δεύτερη κοινωνική ιστορία.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. Τρίτη κοινωνική ιστορία.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ'. Τέταρτη κοινωνική ιστορία.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ. Πέμπτη κοινωνική ιστορία.....	92

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΔΙ.Π.Μ.Σ.:	Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΣΑΔΕΠΕΑΕ:	Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΕΑ:	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΛΕΒΔ:	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΠΑΠΕΑΕ:	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΛΓΜΔ:	Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΕΔΑ:	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΑΕ:	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Μ:	Μέση τιμή
ΤΑ:	Τυπική απόκλιση

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αφορμή για την ενασχόλησή μου με τα ζητήματα των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης, στάθηκε η αλληλεπίδραση με έναν μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στα πλαίσια του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (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». Μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση και παρέμβαση στο μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση διαπίστωσα ότι για την αντιμετώπιση των ψυχοκινητικών προβλημάτων του μαθητή δεν αρκούν μόνο οι προσπάθειες των νηπιαγωγών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, αλλά και η στήριξη της οικογένειας και όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν δημιουργικά στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και κυρίως τους γονείς μου και την οικογένειά μου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς του γενικού νηπιαγωγείου Κρεστένων καθώς και τους καθηγητές Παπαπέτρου Σάββα και για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθοριστικό ρόλο στη ζωή και την ανθρώπινη ύπαρξη κατέχει η κίνηση, η ανάπτυξη της οποίας απαιτεί συντονισμό μεταξύ των διαφόρων μελών του σώματος προκειμένου να μπορέσει κάποιος να ελέγξει το περιβάλλον του και να κυριαρχήσει πάνω σε αυτό. Στην προσχολική παιδαγωγική, το σώμα του παιδιού αποτελεί το μέσο για την ολοκλήρωση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξής του. Η συνολική ανάπτυξη του παιδιού ολοκληρώνεται καθώς εξελίσσεται το σώμα του, εξέλιξη που επηρεάζει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ζωή του και εν συνεχεία κατά πολύ την ακαδημαϊκή του πορεία (Ευαγγελινού & Παππά, 2002). Κάθε κινητική δραστηριότητα άλλωστε απαιτεί την καθολική συμμετοχή του ατόμου με αποτέλεσμα οι κινήσεις του να έχουν νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Zimmer, 2007).

Η διδασκαλία της ψυχοκινητικής αγωγής βασίζεται στα γενικά αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου, δίνοντας έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, μέσα από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Από τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνητικών δραστηριοτήτων (Cooley, Oakman, McNaughton & Ryska, 1997; Hamilton, Goodway & Haubensticker, 1999; Karabourniotis, Evaggelidou, Tzetzis & Kourtessis, 2002; Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell & Kooistra, 1998; Σπανάκη, 2008; Σπανάκη, Σκορδίλης & Βενετσάνου, 2010; Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis & Kambas, 2008; Venetsanou, Kambas, Sagiotti, Giannakidou, 2009) προκύπτει ότι η ψυχοκινητική αγωγή έχει ευεργετική επίδραση στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών και συμβάλλει σημαντικά στην άμβλυνση των ψυχοκινητικών δυσκολιών και των αναπτυξιακών διαταραχών.

Ωστόσο, ορισμένα παιδιά καθώς αναπτύσσονται, εμφανίζουν χωρίς να υπάρχει φανερή αιτία δυσκολίες στον ψυχοκινητικό τους συντονισμό μεγαλύτερες από άλλα συνομήλικα παιδιά. Οι δυσκολίες αυτές συχνά συνοδεύονται από μαθησιακά, συναισθηματικά ή κοινωνικά προβλήματα. Οι μαθητές αυτοί γίνονται θύματα κοινωνικού περιγέλου ή χλευασμού από τα αδέρφια ή τους φίλους τους και στο νηπιαγωγείο αποκλείονται από παιχνίδια ή αθλήματα. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως παραπονιούνται επειδή οι συγκεκριμένοι μαθητές αργούν να ολοκληρώσουν τη

δραστηριότητά τους ή γράφουν δυσανάγνωστα με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να τα αποκλείουν από τη μαθησιακή διαδικασία δίνοντας την προσοχή τους στα περισσότερο ικανά παιδιά. Οι γονείς των παιδιών αυτών, συγκρίνοντάς τα με τα αδέρφια τους, διακρίνουν σε αυτά μια κινητική δυσκολία που συχνά δεν ξέρουν πώς να τη διαχειριστούν για αυτό και καταλήγουν να απογοητεύονται καθώς είχαν άλλες προσδοκίες για το παιδί τους. Τα παιδιά αυτά νοητικά δεν υστερούν ωστόσο η έλλειψη συντονισμού στις κινήσεις τους είναι κυρίαρχη. Παρόλα αυτά, η φυσική τους κατάσταση είναι καλή, αλλά κινητικά εμφανίζονται να είναι αδέξια (Cratty, 1994; Mckinlay, 1988). Εξελικτικά, τα παιδιά αυτά είναι δυνατό να εμφανίσουν κινητικά προβλήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την προσωπικότητα και τη σχολική τους επίδοση καθώς και δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής. Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρξουν με μαθησιακές δυσκολίες σχολικού τύπου, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (Arnheim & Sinclair, 1979; Dussart, 1994; Gordon & Mckinlay, 1980; Kaplan & Sadock, 1991; Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Μακροπρόθεσμα, η έλλειψη κινητικής ικανότητας μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις συναισθηματικές και κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουρκούτας, 2007; Λεανάκης, 2004). Ο Χρηστάκης (2011) υποστηρίζει ότι η μη έγκαιρη αντιμετώπιση της αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού εξακολουθεί να υφίσταται σε μικρότερο βαθμό και στην ενήλικη ζωή εξαιτίας των διαφορετικών δραστηριοτήτων των ατόμων, επηρεάζοντας ωστόσο σοβαρά την αυτοεκτίμησή τους.

Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων στο ειδικό νηπιαγωγείο περιλαμβάνονται ψυχοκινητικοί στόχοι και δραστηριότητες για την ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας, της πλευρίωσης, του αντιληπτικοκινητικού συντονισμού και του προσανατολισμού στο χώρο των παιδιών με ΕΕΑ. Ψυχοκινητικοί στόχοι περιλαμβάνονται και στα αναλυτικά προγράμματα γενικής αγωγής, απευθύνονται όμως στο σύνολο των μαθητών χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ΕΕΑ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ένα όμως ποσοστό του γενικού σχολικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσκολίες στην κίνηση και ενδεχομένως χρειάζεται εξατομικευμένη αντιμετώπιση για να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητές του (Buck, 2005; Hamilton et al., 1999).

Σύμφωνα με πληθώρα ερευνητών (Boder, 1973; Adler, 1981; Henderson & Sugden, 1992; Κουτσούκη, 2001; Καμπάς, 2006) η κινητική ανάπτυξη των παιδιών

πρέπει να αξιολογείται πρώιμα προκειμένου αφενός να παρέχεται η δυνατότητα έγκαιρης διορθωτικής παρέμβασης αφετέρου να υποστηρίζονται ψυχολογικά τα παιδιά για την πρόληψη μελλοντικών προβληματικών καταστάσεων. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός διαφοροποιημένου προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού συνολικά. Τα διαφοροποιημένα προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής που έχουν υλοποιηθεί περιλαμβάνουν την ενίσχυση της αντιληπτικο-κινητικής ανάπτυξης, τη βελτίωση της ικανότητας γραφής (Καμπάς, Αγγελούσης, Μάντης, Κιουμουρτζόγλου, & Ταξιλδάρης 1999; Ratzon, Efraim, & Bart 2007; Σπανάκη, 2008; Spanaki, Venetsanou, Evaggelinou & Skordilis, 2014; Zimmer et al., 2008 κ.α.), την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Τσερκέζογλου, Κουρτέσης, & Καψάλας, 2003; Ζέρβας, 2006; Zimmer et al., 2008). Ακόμη, οι Rimmer & Kelly (1989), Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell, & Kooistra (1998) και Hamilton, Goodway, & Haubensticker (1999) μελέτησαν παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και χαμηλή κινητική επίδοση ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία με τον ίδιο πληθυσμό ασχολήθηκαν οι Kambas et al., 2002; Ασωνίτου, 2007; Σπανάκη, 2008; Σπανάκη, Σκορδίλης & Βενετσάνου, 2010.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ελάχιστες έρευνες αναφέρονται στην διδασκαλία ψυχοκινητικής αγωγής πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος ερευνών που μελέτησε το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο αναλυτικά, οι Kourtessis, Tsigilis, Maheridou, Ellinoudis, Kiparissis και Kioumourtzoglou (2008) μελέτησαν την επιρροή ενός σύντομου προγράμματος παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση σε εκπαιδευτικούς προσχολικής και φυσικής αγωγής. Στην έρευνα, η οποία διήρκεσε 3 εβδομάδες, συμμετείχαν 20 νήπια και 20 καθηγητές φυσικής αγωγής, οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία σε πειραματική ομάδα (n=20) και ομάδα ελέγχου (n=20). Το πρόγραμμα περιελάμβανε 4 δίωρες διαλέξεις και 2 τμήματα πρακτικής της ίδιας διάρκειας. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος κάθε εκπαιδευτικός αξιολογούσε τέσσερις ψυχοκινητικούς τομείς (στάση παιδιού σε σταθερό περιβάλλον, κίνηση παιδιού σε σταθερό περιβάλλον, στάση παιδιού σε μεταβαλλόμενο περιβάλλον, κίνηση παιδιού σε μεταβαλλόμενο περιβάλλον) των παιδιών χρησιμοποιώντας την κλίμακα Movement Assessment Battery (Sugden & Sugden, 1991). Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που αξιολογήθηκαν ήταν 160. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης παιδιών με

ψυχοκινητική καθυστέρηση. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μέσης εκπαίδευσης και καθηγητών φυσικής αγωγής. Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας εμφάνισαν υψηλότερη ικανότητα αναγνώρισης από τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Το πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσε σημαντικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Η σημασία αυτής της μελέτης κατέδειξε ότι η εκπαίδευση των επαγγελματιών στο σχολείο θα πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία.

Στην έρευνα των Karabournioti, Evaggelinou, Tzetzzi και Kourtessi (2002) αξιολογήθηκαν οι κινητικές δεξιότητες 45 παιδιών (24 αγόρια και 21 κορίτσια) από τη Βόρεια Ελλάδα με τη κλίμακα Test of Gross Motor Development (TGMD) (Ulrich, 1985). Ο σκοπός της έρευνας ήταν η εκτίμηση της επίδρασης των αυτό-καθοριζόμενων δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών προτύπων στην πρώτη σχολική ηλικία. Αξιολογήθηκαν 12 κινητικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων επτά δεξιοτήτων μετακίνησης (τρέξιμο, άλμα κ.α.) και πέντε δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων (πέταγμα, πιάσιμο κ.α.). Το πείραμα κράτησε 12 εβδομάδες κι η ομάδα ελέγχου είχε συμμετοχή στο προτεινόμενο πρόγραμμα του Υπουργείου, με ασκήσεις που αφορούσαν την αντίληψη χώρου και χρόνου, τον οπτικο-κινητικό συντονισμό, τη στατική και δυναμική ισορροπία και τις μετακινήσεις στο χώρο. Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων με αυξανόμενο χρόνο να αφιερώνεται στις δραστηριότητες αυτό-καθορισμού. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ψυχοκινητική αγωγή πρέπει να λαμβάνει υπόψη της στο σχεδιασμό της, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών που συνδέονται με τον καθορισμό των δεξιοτήτων μετακίνησης και τις ανάγκες των παιδιών.

Ο Fjortoft (2001) μελέτησε τη σχέση σχολικού παιδότοπου και φυσικού περιβάλλοντος ως προς την κινητική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας στη Νορβηγία. Πιο αναλυτικά, χώρισε μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου, 5-7 ετών, σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, οι οποίες συμμετείχαν σε παρεμβατικό πρόγραμμα με ελεύθερο παιχνίδι για εννέα μήνες. Η ομάδα ελέγχου χρησιμοποιούσε το χώρο της αυλής με το σχολικό της παιδότοπο, ενώ η πειραματική ομάδα χρησιμοποιούσε τον εξωτερικό χώρο του σχολείου, όπου οι συμμετέχοντες είχαν περισσότερες επιλογές δράσεων και μεγαλύτερη ανεξαρτησία. Το όργανο μέτρησης ήταν το EYROFIT (European Test of Physical Fitness) (Adam, Klissouras, Ravazzolo, Renson, & Tuxworth,

1988), που μετράει αδρές κινητικές δεξιότητες και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα σε φυσικό περιβάλλον δίνει περισσότερες ευκαιρίες για δημιουργικότητα και ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών προτύπων, συγκριτικά με το πρόγραμμα στον σχολικό παιδότοπο που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου. Ακόμη, οι Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell και Kooistra (1998) συνέκριναν την αποτελεσματικότητα δύο προγραμμάτων ψυχοκινητικής παρέμβασης σε παιδιά με γλωσσικά και κινητικά προβλήματα. Τα 54 παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα έλαβε μέρος σε προσαρμοσμένο ψυχοκινητικό πρόγραμμα παρέμβασης 10 εβδομάδων, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής του σχολείου. Και οι δύο ομάδες σημείωσαν βελτίωση, αλλά οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν σημαντικότερες βελτιώσεις από τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου, ιδιαίτερα στις δεξιότητες του χειρισμού αντικειμένων του Test of Gross Motor Development (TGMD) (Ulrich, 1985). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων μέσω της ψυχοκινητικής αλλά και της μουσικοκινητικής αγωγής βοηθά το παιδί να προσεγγίσει την κινητικότητά του ολιστικά (Τρούλη, 2008) και με αυτό τον τρόπο η κίνηση φαίνεται να είναι μια μορφή αγωγής με ιδιαίτερη αξία, καθώς συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της σύμπραξης και άλλων τομέων, ψυχικών και πνευματικών (Karageorghis & Terry, 1997).

Παράλληλα, οι Tang, Yao και Zheng (1994) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι μέσω των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων υπήρχε σημαντική βελτίωση στην επιθετικότητα, αποτελεσματική ενίσχυση της αυτοέκφρασης και απώθηση αρνητικών συναισθημάτων, όπως η σύγχυση και ο θυμός. Επίσης, στους συμμετέχοντες φάνηκε μετατροπή των αρνητικών συναισθημάτων σε δημιουργικές εμπειρίες, αύξηση της ικανότητας επικοινωνίας, μείωση του συναισθήματος της απομόνωσης και αύξηση του ενδιαφέροντος για εξωτερικές δραστηριότητες. Τέλος, Οι Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis και Kambas (2008) μελέτησαν την επίδραση ενός ψυχοκινητικού παρεμβατικού προγράμματος στην κινητική επίδοση 233 παιδιών προσχολικής ηλικίας, από τη βορειοανατολική Ελλάδα, τα οποία δεν εντοπίστηκαν να έχουν νευρολογικά ή κινητικά προβλήματα. Το πρόγραμμα υποστηριζόταν από δραστηριότητες κιναισθητικής συνειδητοποίησης, καθώς και κατάκτησης του χώρου, του χρόνου και της κατεύθυνσης και εστιάστηκε στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Το παραπάνω ψυχοκινητικό πρόγραμμα στηρίχτηκε στην ψυχοκινητική προσέγγιση της Zimmer (2007), ως μεθοδολογικό εργαλείο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν σημαντική επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος. Οι

ερευνητές υποστήριξαν ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ψυχοκινητικού προγράμματος που το κατέστησαν ελκυστικό για τα παιδιά, ήταν αφενός το γεγονός ότι μπορούσαν να αποφασίσουν για το είδος και τον τρόπο των καθημερινών κινητικών δραστηριοτήτων αφετέρου η ευελιξία του προγράμματος η οποία σέβεται τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Εν τέλει, το γεγονός ότι το πρόγραμμα αυτό στηρίχτηκε στην αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα, το καθιστά προτιμότερο από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Zimmer et al., 2008). Τελικά, στο άρθρο των Rose, Howley, Fergusson και Jament (2009) τονίζεται το γεγονός ότι η διαχείριση των μαθητών με σύνθετες ανάγκες θα παραμείνει ανεπαρκής εάν δεν υπάρξει καθοδήγηση για την υποστήριξη των ατόμων αυτών στα σχολεία. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η διαχείριση των ατόμων αυτών είναι πιο πιθανό να είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται μια ολιστική προσέγγιση. Για αυτό οι προσπάθειες για την εξασφάλιση καλής συναισθηματικής και ψυχικής υγείας πρέπει να απευθύνονται όχι μόνο στις ανάγκες του ατόμου αλλά και στους οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να έχουν μια αρνητική επίπτωση.

Ακόμη, οι Missiuna, Rivard και Pollock (2004), προκειμένου να βελτιώσουν τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των νηπίων, χρησιμοποίησαν την εφαρμοσμένη στρατηγική MATCH σε ένα κοινό πρόβλημα του νηπιαγωγείου. Η συγκεκριμένη στρατηγική αποδείχτηκε ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στο μαθησιακό περιβάλλον με έναν τρόπο που ενθαρρύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί με βάση την παραπάνω στρατηγική, μπορούν να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες της τάξης προκειμένου να επιτρέψουν στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος δίνοντας λιγότερη έμφαση στις κινητικές οδηγίες αυτών των δραστηριοτήτων. Οι ερευνητές στο πρόγραμμά τους σε συνεργασία με τους γονείς των παιδιών ακολούθησαν μια σειρά από πέντε διαδικασίες: τροποποίηση των προσδοκιών χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους, διδασκαλία στρατηγικών για παιδιά με ΕΕΑ, οι οποίες είναι χρήσιμες και για μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλαγή του περιβάλλοντος – τροποποίηση περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των νηπίων και τέλος βοήθεια μέσα από κατανόηση της φύσης του προβλήματος των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

Τέλος, οι Rivard, Missuna, Hanna και Wishart (2007) μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 100 παιδιά ηλικίας 6-9 ετών και 47 εκπαιδευτικοί. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τη μελέτη περίπτωσης

υποθετικών σεναρίων, τα οποία πειραματικά επηρεάζουν τους παράγοντες του φύλου του παιδιού (αρσενικό/θηλυκό), τη συμπεριφορά (διασπαστική/μη διασπαστική) και το είδος του ψυχοκινητικού προβλήματος (λεπτή κινητικότητα/αδρή κινητικότητα). Αναλυτικότερα, στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν δυο σενάρια μελετών περίπτωσης του ίδιου φύλου (που ποικίλλει ανάλογα με τη συμπεριφορά) και αξιολογήθηκε αφενός ο βαθμός αναφοράς των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών αφετέρου πόσο σημαντικό θεώρησαν ότι είναι για το παιδί να δεχτεί στοχευμένη παρέμβαση για τις ψυχοκινητικές του δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι η επίδραση του φύλου του παιδιού σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον τύπο του ψυχοκινητικού προβλήματος. Ενώ η συμπεριφορά του παιδιού είχε οριακή επίδραση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί περιέργως φάνηκε να αναγνωρίζουν τα ψυχοκινητικά προβλήματα μόνο σε περίπτωση απουσίας της διασπαστικής συμπεριφοράς. Τελικά, το είδος του ψυχοκινητικού προβλήματος επηρέασε επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες αναφορές για τη διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό πλαίσιο τη διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Συγκεκριμένα μελετάται η διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης στο νηπιαγωγείο για μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Όπως προέκυψε από την παραπάνω βιβλιογραφία, θεωρήθηκε απαραίτητη η δημιουργία ενός προγράμματος πρώιμων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, το οποίο περιλαμβάνει τόσο διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης όσο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο σχηματισμός των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

1. Η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των ψυχοκινητικών δυσκολιών του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

2. Τα Στοχευμένα, Ατομικά, Διαφοροποιημένα και Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορούν να υποστηρίξουν τις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση.
3. Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.) μπορεί να ανταποκριθεί στις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η σύγχρονη παιδαγωγική εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ένταξη των βιωμάτων στη σχολική ζωή, στην ενίσχυση των επικοινωνιακών διαδικασιών, στην αυτονομία, την ατομικότητα, την ομαδικότητα και τη δημιουργικότητα, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για σύνθεση τεχνικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων σε σχέση με τη διδασκαλία, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μπορούν να αντλούν εμπειρίες από το περιβάλλον τους και τις καταστάσεις που βιώνουν μέσα σε αυτό (Χρυσουφίδης, 2000). Στα πλαίσια αυτά η μάθηση δεν νοείται μονάχα ως διαδικασία μετάδοσης γνώσεων αλλά ως μια αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Ο ρόλος των πρώιμων διδακτικών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο έγκειται στην προετοιμασία των παιδιών για αποτελεσματική διαχείριση τόσο παροντικών προβλημάτων της ζωής όσο και προβληματικών καταστάσεων που μπορεί να δημιουργηθούν στο μέλλον. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες λαμβάνουν υπόψη και αξιοποιούν τις ατομικές διαφορές των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι επικοινωνιακές παιδαγωγικές οι οποίες έχουν ενταχθεί τα τελευταία χρόνια στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δίνουν έμφαση στο σώμα και την κίνηση του παιδιού, μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες, συμβολικό παιχνίδι, έκφραση, χορό, δραματοποίηση και άλλες βιωματικές προσεγγίσεις. Ο επιδιωκόμενος στόχος όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων δεν είναι μόνο η κίνηση, η εξέλιξη και η επικοινωνία του σώματος ή το παιχνίδι. Στο πλαίσιο των επιδιώξεων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ) (2003), το σώμα του παιδιού αποτελεί το μέσο προκειμένου να αναπτυχθεί τόσο η εσωτερική του εικόνα όσο και τα γνωστικά σχήματα.

Η εξέλιξη του σώματος και της εσωτερικής αυτοεικόνας σε σχέση με το περιβάλλον είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη του αυτοελέγχου, της αυτοκυριαρχίας και της αυτοπεποίθησης του παιδιού. Η σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική, η οποία στηρίζεται στις παραπάνω αρχές εφαρμόζει ψυχοκινητικές δραστηριότητες που ως στόχο έχουν την αυθόρμητη έκφραση του νηπίου και τη

συναισθηματική αποφόρτισή του. Άλλωστε, το παιχνίδι και η κίνηση εκτός από βασικές μορφές δράσης του παιδιού αποτελούν και θεμελιώδη μέσα απόκτησης εμπειριών, έκφρασης και επικοινωνίας. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους αποκτούν ελευθερία κινήσεων, γλωσσική έκφραση, ικανότητα διαχείρισης διάφορων υλικών, αυθόρμητη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων κ.α. Η ψυχοκινητική βασίζει το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών και των κινητικών δραστηριοτήτων στις παραπάνω αρχές (Zimmer, 2007). Σύμφωνα με την Μπουρνέλη (2002) η ψυχοκινητική αγωγή βοηθά αφενός στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (αδρή κίνηση, αντίληψη χώρου και χρόνου, συντονισμός κινήσεων, αμφιπλευρικότητα), η εξέλιξη των οποίων καθορίζει το βαθμό ένταξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού αφετέρου στην αντιμετώπιση των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών τους.

2.1. Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Το παιδί από πολύ μικρό έχει την επιθυμία να κάνει κάτι μόνο του, να βοηθήσει τον εαυτό του και να γίνεται όλο και περισσότερο ανεξάρτητο και αυτόνομο. Το παιδί προσπαθεί να αποκτήσει ικανότητες και η προσπάθεια αυτή για αυτονομία και ανεξαρτησία αποτελεί ένα ουσιαστικό κίνητρο της παιδικής εξέλιξης (Zimmer, 2007). Η τάση του παιδιού για ανεξαρτησία εκφράζεται στις δραστηριότητές του και στην ανάγκη του για δημιουργία. Το παιδί είναι ένα δημιουργικό ον, που αγωνίζεται ενεργά για την αυτοπραγμάτωσή του. Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2003) η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί μια δυναμική εξέλιξη που συνίσταται από πολλές διεργασίες και λειτουργίες. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται με όλη του την προσωπικότητα και συσχετίζεται με την κινητική, γλωσσική, εκφραστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτός ο μηχανισμός βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει και να καταλάβει τη λειτουργία του σώματός του, να έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με το περιβάλλον, να εξερευνά τον κόσμο γύρω του, να δέχεται και να βιώνει εμπειρίες και να προσαρμόζεται στον κόσμο που το περιβάλλει.

Οι Kirby, Sugden & Edwards (2010) αναφέρουν ότι η κίνηση αποτελεί μια θεμελιώδη διαδικασία για κάθε παιδί σε πάρα πολλούς τομείς της ζωής όπως για παράδειγμα στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, δηλαδή τη σίτιση, το ντύσιμο, το πλύσιμο, αλλά και στην τάξη σε δραστηριότητες όπως το γράψιμο και η ζωγραφική,

στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στην παιδική χαρά παίζοντας παιχνίδια με άλλους. Η πλειοψηφία των παιδιών αποκτά με φυσικό τρόπο αυτές τις κινητικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν επαρκώς αυτές τις κινητικές προκλήσεις, όμως για ορισμένα παιδιά αυτές οι ικανότητες παραμένουν μια σημαντική δυσκολία. Το έλλειμμα αυτό οδηγεί σε ένα επίσημο αποτέλεσμα όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες και/ή την ακαδημαϊκή επίδοση. Τέλος, οι ερευνητές του άρθρου αυτού αποδεικνύουν την πολυδιάστατη και αποκατηγοριοποιημένη φύση των ελλειμμάτων αυτών. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) εκτός από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν εμφανείς κινητικές δυσκολίες λόγω βλάβης του κεντρικού νευρικού συστήματος ανάλογες σύνθετες δυσκολίες και προβλήματα στην ψυχοκινητική τους ανάπτυξη μπορεί να έχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα όρασης, με αυτισμό, με νοητική υστέρηση κλπ. Ο Τραυλός (1998) επισήμανε τις βασικές δομές της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών αναλύοντας τα θέματα της σωματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, της γνώσης του σώματος, του ελέγχου του σώματος (κινητικά πρότυπα), του οπτικοκινητικού συντονισμού, του ελέγχου της κίνησης με τα χέρια (σχέδιο και γραφή), της επεξεργασίας πληροφοριών και της ανατροφοδότησης και κινητικής μάθησης παιδιών ηλικίας δύο μέχρι επτά χρόνων. Η ψυχοκινητική ικανότητα σύμφωνα με τον ίδιο ορίζεται ως η δυνατότητα που έχει το άτομο να εκτελεί κινητικές δεξιότητες με μέγιστο βαθμό βεβαιότητας, καταναλώνοντας την ελάχιστη δυνατή ενέργεια σε όσο το δυνατό μικρότερο χρονικό διάστημα.

Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής (Δροσινού και συν., 2009) οι Hughes, Walter, Branwhite, Howlin et al., Koegel & Koegel και Καλαντζής αναφέρουν ότι η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών του είναι μια καθοριστική για την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αναγνώριση του σώματος του παιδιού συνεπάγεται την επικοινωνία με τη γλώσσα του σώματος και την κοινωνική προσαρμογή του στο περιβάλλον. Η ψυχοκινητική εικόνα του παιδιού συνίσταται από τη σωματογνωσία και το συντονισμό των κινήσεων του. Η επαρκής ανάπτυξη των παραπάνω αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μαθησιακή ετοιμότητα και την κατάκτηση των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όπως αυτές της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Ανάμεσα στις κύριες επιδιώξεις του ΠΑΠΕΑ αλλά και κάθε άλλου προγράμματος πρώιμης παρέμβασης είναι τόσο η μαθησιακή ετοιμότητα των νηπίων όσο και η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Στο

Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής (Δροσινού και συν., 2009) μια από τις τέσσερις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας είναι και η περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Οι επιμέρους ενότητες της περιοχής αυτής περιλαμβάνουν την αδρή και λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό στο χώρο, το ρυθμό και το χρόνο και την πλευρίωση. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να ανακαλύψει το σώμα του, να μάθει να εκτελεί απλές ή σύνθετες κινήσεις όπως το περπάτημα, το τρέξιμο και να εκφράζεται δημιουργικά μέσω της μουσικοκινητικής προκειμένου να καταστεί αυτόνομο και αποτελεσματικό τόσο το ίδιο όσο και η μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα μέσα από το ΠΑΠΕΑ επιδιώκεται το παιδί να μπορεί να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας, να προσανατολίζεται βιωματικά στο χώρο, να γνωρίζει το ρυθμό και το χρόνο και να σταθεροποιήσει την πλευρίωσή του. Τέλος, οι Kirby, Sugden, & Edwards (2010) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των κινήσεων ενός παιδιού, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την κίνηση, το σχεδιασμό και την εκτέλεση σε κάθε κινητική δραστηριότητα ώστε να κρίνεται αναλόγως ο βαθμός δυσκολίας σε κάθε περιοχή. Το παραπάνω ισχύει και στη διδακτική της παρέμβασης όπου είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία ή την αποτυχία σε κάθε δραστηριότητα.

2.1.1. Ψυχοκινητικότητα

Η περιοχή της ψυχοκινητικότητας στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας του βιβλίου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δροσινού και συν., 2009) όπως αναφέρθηκε και παραπάνω περιλαμβάνει τις ενότητες της αδρής/γενικής και λεπτής κινητικότητας, του προσανατολισμού στο χώρο, του ρυθμού και του χρόνου καθώς και της αμφιπλευρικότητας/πλευρίωσης. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η επιμέρους ενότητα της αδρής/γενικής και λεπτής κινητικότητας στοχεύει στο να μάθει το παιδί να εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας, να αυτοεξυπηρετείται, να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα, να καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί, να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, να συντονίζει τις κινήσεις του και να κάνει κολλάζ με διάφορα υλικά σύμφωνα με οδηγίες. Εκτελώντας το παιδί κινήσεις αδρής/γενικής κινητικότητας μπορεί κινεί το σώμα του συνειδητά στο χώρο, να περπατάει, να τρέχει, να πηδάει, να σέρνεται, να

κολυμπάει, να κινεί ρυθμικά τα χέρια του, να ανεβοκατεβαίνει σκάλα, να ισορροπεί, να σκύβει και να ανοιγοκλείνει μέρη του σώματός του. Ακόμη, μπορεί να μάθει να αυτοεξυπηρετείται στο ντύσιμο, στο να ανεβάζει και να κατεβάζει το φερμουάρ, να μπορεί να κουμπώνει και να ξεκουμπώνει, να δένει τα κορδόνια, να φοράει και να βγάζει τα ρούχα του, να ανοίγει το μπουκάλι, να πίνει υγρά και χυμούς με το καλαμάκι. Αναφορικά με την υγιεινή και φροντίδα του σώματος, το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στο πλύσιμο και το σκούπισμα των μελών του σώματός του και τον καθαρισμό αυτών. Το παιδί μαθαίνει παράλληλα το πλύσιμο και το σκούπισμα αντικειμένων ή τον καθαρισμό της κουζίνας. Μέσω της δεξιότητας της λεπτής κινητικότητας στο σχολείο, το παιδί εξασκείται στο να κόβει, να ζυμώνει, να πλάθει, να φτιάχνει κολλάζ κόβοντας και κολλώντας διάφορα υλικά πάνω στο χαρτί και σχηματίζοντας διάφορα σχέδια, εικόνες ή και ανθρώπους. Τέλος, το παιδί προετοιμάζεται για τον οπτικοκινητικό συντονισμό πιάνοντας με ακρίβεια αντικείμενα, δείχνοντας τη σωστή κατεύθυνση πάνω σε διάφορες επιφάνειες, κρεμώντας αντικείμενα, πλέκοντας, κεντώντας και ράβοντας.

Η επιμέρους ενότητα του προσανατολισμού στο χώρο στοχεύει στο να μάθει το παιδί να ορίζει τη θέση του στο χώρο, να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια των αντικειμένων, να εκτελεί κινήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού, να εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών, να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις, να τακτοποιεί τα αντικείμενα και το χώρο του και να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού στο χώρο. Ο προσανατολισμός στο χώρο μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια διάφορων παιχνιδιών και αντικειμένων όπως παζλ, στεφάνια, λαβύρινθοι, μπάλες. Συγχρόνως είναι σημαντικό το παιδί να εκπαιδευτεί στην εκτέλεση διαδρομών με πραγματικές κινήσεις τηρώντας το κώδικα οδικής κυκλοφορίας. Η τακτοποίηση των προσωπικών αντικειμένων του παιδιού στο χώρο αποτελεί επίσης μια από τις δεξιότητες που μπορούν να διδαχθούν στην ενότητα του προσανατολισμού στο χώρο. Ακόμη και με τη συνοδεία μουσικής το παιδί μπορεί να μάθει να εκτελεί κινήσεις και να χορεύει ή να παίζει διάφορα παιχνίδια (Δροσινού και συν., 2009).

Στην ενότητα της ψυχοκινητικότητας, η ενότητα του ρυθμού και του χρόνου επιδιώκει να μάθει το παιδί να αντιλαμβάνεται το ρυθμό, να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις, να γνωρίζει το χρόνο, να λέει τις ημέρες της εβδομάδας, να λέει τους μήνες και τις εποχές του έτους και τέλος να γνωρίζει την ώρα. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στα πλαίσια της εκμάθησης της ενότητας του ρυθμού και του χρόνου

περιλαμβάνουν την αντίληψη του ρυθμού παρακολουθώντας φυσικούς ήχους με κλειστά μάτια και παρακολουθώντας το σφυγμό με το χέρι του, την εκτέλεση ρυθμικών κινήσεων περιστροφής με άξονα το σώμα του παιδιού, την ολοκλήρωση διαδρομών με διαφορετικές ταχύτητες και με τη συνοδεία οργάνων. Το παιδί επιδιώκεται ακόμη να εκπαιδευτεί στη γνώση του χρόνου ορίζοντας χρονικά σημεία της ημέρας, να γνωρίζει τις ημέρες, τους μήνες του έτους, τις εποχές με τη σειρά ή με τυχαία σειρά και να συνδέει γεγονότα με την εποχή του χρόνου. Μπορεί παράλληλα στα πλαίσια της δεξιότητας του ρυθμού και του χρόνου να γνωρίσει τα ρολόγια, την ώρα και την εκμάθησή της με εικόνες, παιχνίδια ή με το ίδιο του το σώμα (Δροσινού και συν., 2009).

Όσον αφορά την τελευταία περιοχή της ψυχοκινητικότητας, την πλευρίωση / αμφιπλευρικότητα, ο Τραυλός (1998) αναφέρει ότι καθώς το παιδί κινείται σε έναν τρισδιάστατο κόσμο έχοντας ως σημείο αναφοράς το σώμα του πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του σώματός του προκειμένου αφενός να κινηθεί άνετα στο περιβάλλον του και να εκτελεί πολύπλοκες δεξιότητες, αφετέρου να γνωρίζει τα διαφορετικά μέρη του σώματός του και τις διαστάσεις του. Το παιδί καθώς μεγαλώνει μαθαίνει σιγά σιγά να ξεχωρίζει τον εαυτό του από το περιβάλλον και στη συνέχεια μπορεί να ονομάσει τα μεγάλα και τα μικρά μέρη του σώματος. Η διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας συντελεί στο διαχωρισμό των μερών του σώματος, στο γνωστικό τους διαχωρισμό (δεξί - αριστερό) καθώς και στη συνειδητοποίηση της συνάφειας ανάμεσα στην αμφιπλευρικότητα και τη διάσταση του χώρου. Η τελευταία ενότητα της ψυχοκινητικότητας, η πλευρίωση αποσκοπεί στο να μάθει το παιδί να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος, να δείχνει και να λέει τα μέλη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη, να εκτελεί κυκλικές κινήσεις, να ισορροπεί και να κινείται στο ένα πόδι, να εκτελεί κινήσεις ακριβείας με οδηγίες και να αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος. Οι επιμέρους δραστηριότητες αυτής της ενότητας καλούν τον μαθητή να αναγνωρίσει, να δείχνει και να πιάνει τα μέρη του σώματός του, να αναγνωρίζει τα μέλη του σώματός του μπροστά στον καθρέφτη δείχνοντας το δεξί και το αριστερό και πιάνοντας με το δεξί ή το αριστερό διάφορα μέλη του σώματός του. Παράλληλα επιδιώκεται η εκτέλεση κυκλικών κινήσεων με άξονα περιστροφής τον εαυτό του και κάνει κυκλικές διαδρομές με άλλα παιδιά. Εκπαιδεύεται στην ισορροπία και στην κίνηση με ένα πόδι (κουτσό), εκτελεί κινήσεις ακριβείας με ρυθμούς μουσικών οργάνων, περπατά με ρυθμό. Τελικά, το παιδί εξασκείται στην αναγνώριση των

αποτυπωμάτων της παλάμης και του πέλματος και στο να κόβει, να αναγνωρίζει και να σχεδιάζει περιγράμματα των διάφορων μελών του σώματος.

2.1.2. Ψυχοκινητική αγωγή πρώιμης παρέμβασης

Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρωταρχική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, στην οποία βασίζονται όλοι οι υπόλοιποι φορείς. Τις περισσότερες φορές είναι ο πρώτος δημόσιος φορέας αγωγής που επισκέπτονται τα παιδιά, για αυτό και αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής των παιδιών. Σε αντιστοιχία με την επίδραση του περιβάλλοντος του σπιτιού, οι εμπειρίες του νηπιαγωγείου επηρεάζουν την κινητική συμπεριφορά των παιδιών για το υπόλοιπο της ζωής τους (Zimmer, 2007). Οι δυνατότητες που προσφέρονται στην οικογένεια, μπορούν να συμπληρωθούν και να διευρυνθούν μέσα από τακτικές κινητικές δραστηριότητες. Κανένας άλλος φορέας αγωγής δεν μπορεί να προσφέρει μια τόσο εξατομικευμένη και περιεκτική αγωγή στα παιδιά, δεν έχει μια τόσο στενή σχέση με την οικογένεια και δεν μπορεί να υποστηρίξει σε τόσο μεγάλο βαθμό τη μάθηση μέσα από την ανομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων. Επειδή στο νηπιαγωγείο πηγαίνουν σχεδόν όλα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και μεγάλη μερίδα τρίχρονων παιδιών, προκύπτουν πολλές ευκαιρίες διαπίστωσης των αναπτυξιακών δυσχερειών και των προβλημάτων συμπεριφοράς και αντιμετώπισης αυτών μέσα από την ειδική παρέμβαση. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα κατέδειξε στους εκπαιδευτικούς την αναγκαιότητα για ψυχοκινητική αγωγή. Από τα παιδαγωγικά μοντέλα των νηπιαγωγείων που παρουσιάζουν την εκάστοτε μορφή της δουλειάς τους και που θεωρούνται πλέον από όλους τους φορείς απαραίτητα, μπορούμε να διακρίνουμε, ότι πλέον αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της κίνησης και των αισθητηριακών εμπειριών για την ανάπτυξη των παιδιών.

Ο όρος «πρώιμη παρέμβαση» περιλαμβάνει ολόκληρο το φάσμα της θεσμικής βοήθειας παιδαγωγικού και θεραπευτικού χαρακτήρα, που στοχεύει στην παρέμβαση των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες και προβλήματα γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Σούλης, 2005). Εμπερικλείει την πρώιμη διαγνωστική, συμβουλευτική, διαπαιδαγώγηση και θεραπεία των παιδιών και στελεχώνεται κυρίως από επιστήμονες διάφορων ειδικοτήτων. Ο στόχος της πρώιμης παρέμβασης είναι, με τη συνεργασία γονιών και ειδικών, να κινητοποιηθεί και να εξασφαλιστεί η ανάπτυξη και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών που χρειάζονται την παρέμβαση στο άμεσο

περιβάλλον τους. Στόχο αποτελεί επίσης η πρόληψη των δυσκολιών και των προβλημάτων των παιδιών προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής καθώς και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρώιμη παρέμβαση ολοκληρώνεται όταν πλέον τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη από επιπλέον βοήθεια ή όταν μπορούν να βοηθηθούν από ένα άλλο θεσμό, κατά κανόνα προσχολικό. Ένας τέτοιος θεσμός αποτελεί η υποστήριξη του παιδιού με παράλληλο εκπαιδευτικό στην τάξη ή η παρακολούθηση του από Ειδικό Βοηθητικό και Εκπαιδευτικό Προσωπικό.

Η ψυχοκινητική αγωγή πρώιμης παρέμβασης στοχεύει στην ενεργοποίηση της αντιπαράθεσης του παιδιού με το περιβάλλον του και στην υποστήριξη της ανάγκης του παιδιού να κατακτήσει το περιβάλλον του με δική του δράση. Η ψυχοκινητική δεν περιλαμβάνει προγράμματα εκπαίδευσης που εξυπηρετούν τη διάγνωση των μειονεξιών του παιδιού, αλλά για παιχνίδια και κινητικές ευκαιρίες για κίνηση, οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να δράσει αυτόνομα (Δροσινού, 2003). Μέσα από την ψυχοκινητική αγωγή διαμορφώνεται ένα κατάλληλο περιβάλλον με επαρκή όργανα, παιχνίδια και αντικείμενα, στο οποίο το παιδί μπορεί να δοκιμάσει την επιδεξιότητά του και να οδηγηθεί στον πειραματισμό έχοντας μάλιστα αρκετό χώρο και χρόνο όπου να μπορεί να αντιπαρατεθεί με ένα αντικείμενο, να επαναλάβει μια ενέργεια και να αυτοματοποιήσει αυτά που πέτυχε με συνεχείς προσπάθειες. Το παιδί στα πλαίσια της ψυχοκινητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχει επαρκείς ευκαιρίες να κάνει κούνια, τσουλήθρα, να σκαρφαλώσει, να πηδήξει, να κυλιστεί, να παλέψει, να κρεμαστεί, αλλά και να κάνει κατασκευές, να εκτονωθεί, να ηρεμήσει, να απολαύσει και να παρακολουθήσει το παιχνίδι άλλων παιδιών, να επιλέξει μόνο του τρόπους μάθησης μέσα από την παρατήρηση, την μίμηση, τον πειραματισμό και τη δοκιμή (Τραυλός, 1998).

Η ψυχοκινητική αγωγή στην πρώιμη παρέμβαση διεξάγεται σε μικρές ομάδες δυο έως τεσσάρων παιδιών, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν ευκολότερα επαφές ανάμεσα στα παιδιά. Επίσης πρέπει αν αυτό είναι εφικτό να συμμετέχουν και οι γονείς των νηπίων καθώς η συνοδεία ενός προσώπου εμπιστοσύνης ενθαρρύνει το παιδί να γνωρίσει καινούριες, άγνωστες καταστάσεις. Οι στόχοι των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων πρέπει να καλύπτουν τους ακόλουθους τομείς: τις πρωτογενείς αντιληπτικές εμπειρίες, ιδιαίτερα στις βασικές αισθήσεις (απτική, κιναισθητική), την ανάπτυξη των βασικών κινητικών προτύπων (βάδισμα, τρέξιμο, σύρσιμο, σκαρφάλωμα, άλμα, γλίστρημα, κύλισμα κ.α.), την υποστήριξη των κοινωνικών

δραστηριοτήτων μέσα στην ομάδα και την προώθηση παιχνιδιών που καθιστούν δυνατή τη συνύπαρξη και την επαφή των παιδιών καθώς και τις εμπειρίες αυτενέργειας όπου το παιδί έχει τη δυνατότητα να αλλάξει και να ελέγξει κάτι για να είναι αποτελεσματικό (Zimmer, 2007). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Βίννικοτ (1971) σε όλες τις κινητικές δραστηριότητες και σε όλα τα παιχνίδια, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού τίθενται οι βάσεις για τη δόμηση μιας θετικής αυτοεκτίμησης. Είναι σημαντικό τα παιδιά με ΕΕΑ να μπορούν να κερδίσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και να μπορούν να νιώσουν ικανά και αποδοτικά όταν τους προσφέρεται ένα κατάλληλο περιθώριο δράσης. Το παιδί μπορεί να αναπτύξει την ανεξαρτησία του μόνο όταν δεν του στερείται η εμπειρία της αυτενέργειας.

Τέλος, ο Fisher (2001) υποστηρίζει τη θεσμοθέτηση της συμβουλευτικής παρέμβασης στα πλαίσια της ψυχοκινητικής αγωγής, την επίβλεψη προγραμματισμένων ψυχοκινητικών ομάδων στο νηπιαγωγείο, τη συνεργασία με τους γονείς, τη διεξαγωγή συναντήσεων γονέων και παιδιών με θέμα την ψυχοκινητική καθώς και τη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαφή τους με τα παιδιά. Παράλληλα, σύμφωνα με τον ίδιο παρόλο που η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο νηπιαγωγείο στη χώρα μας αποτελεί πλέον πραγματικότητα τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και το Ειδικό Βοηθητικό ή Εκπαιδευτικό Προσωπικό δεν προετοιμάζονται επαρκώς στις σπουδές τους για την ανάληψη των παραπάνω καθηκόντων. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους και πρακτικές της ψυχοκινητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο αποτελεί ένα εχέγγυο για τη βελτίωση των ψυχοκινητικών δυσκολιών των νηπίων.

2.1.3. Η σημασία του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική αγωγή

Το παιχνίδι και η κίνηση ανήκουν στις πρωταρχικές μορφές έκφρασης των παιδιών. Μέσα από την κίνηση τα παιδιά εκφράζονται, επικοινωνούν και εξωτερικεύουν τα προβλήματά τους με συμβολικές ενέργειες (Cole & Cole, 2001). Μέσω αυτών των συμβολικών πράξεων, τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν την πρωταρχική εικόνα για τον εαυτό τους, να αντιμετωπίσουν τα επικοινωνιακά τους προβλήματα και να γνωρίσουν εναλλακτικούς τρόπους για την προβληματική τους συμπεριφορά (Zimmer, 2007). Σε αυτό το γεγονός βασίζεται το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών και των κινητικών δραστηριοτήτων της ψυχοκινητικής. Όταν όλα

τα παιδιά έχουν την κατάλληλη ευκαιρία κινήσεων, συνδέουν τα κινητικά παιχνίδια με αγαπημένες τους εικόνες και ιστορίες, αναπαριστούν σύνθετες σκηνές και επιλέγουν συνήθως θέματα που τα αφορούν και που έχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτά. Στο παιχνίδι χρησιμοποιούν κυρίως το σώμα τους, συχνά συνοδεύονται όμως οι σκηνές και με γλωσσική έκφραση. Τα παιδιά ενσωματώνουν στο παιχνίδι τους κάποια συγκεκριμένα νοήματα, αναπαριστούν βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, τα εμπλουτίζουν με άλλες παραστάσεις και με αυτόν τον τρόπο επεξεργάζονται το κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι αυτοκαθοριζόμενες δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να χρησιμοποιήσει όλες τις ικανότητες και τις δυνάμεις του (Clot, 2011). Το νόημα των πράξεών του το καθορίζει το παιδί από μόνο του, φτιάχνοντας για τον εαυτό του και για τους άλλους κανόνες που διέπουν τη διεξαγωγή του παιχνιδιού. Προκειμένου να μπορέσει να πραγματοποιήσει τα παραπάνω έχει ανάγκη ένα κατάλληλο περιθώριο ελευθερίας κινήσεων.

Το παιχνίδι καταλαμβάνει στην ψυχοκινητική τόσο σημαντικό ρόλο γιατί επιπλέον αποτελεί την κατάλληλη μορφή έκφρασης για το παιδί. Ο συνδυασμός του παιχνιδιού και της κίνησης επιτρέπει ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών αλλά και θεραπευτικών ενεργειών (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει επίσης στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων αλλά και στην αποφορτίση των παιδιών. Για παράδειγμα το πρώτο βήμα για την αποφόρτιση των παιδιών από άσχημα βιώματα γίνεται όταν τα παιδιά εκφράζουν αυτά τα βιώματα στο παιχνίδι τους. Σύμφωνα με τον Σούλη (2005) το παιχνίδι ως μέθοδος κατέχει σημαντικό χώρο στα προγράμματα εκπαίδευσης των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Το παιδί με ψυχοκινητική καθυστέρηση αποκτά με παιγνιώδη τρόπο αρχικά βασικές ψυχοκινητικές δεξιότητες και αργότερα γνωστικές τεχνικές. Η παιγνιώδης μορφή μάθησης είναι μια πολυσήμαντη και ανοιχτή διαδικασία για τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση καθώς αποτελεί μια μέθοδο οικείωσης της πραγματικότητας. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση που έχει πρακτικό χαρακτήρα, το παιχνίδι συμβαίνει στην πραγματικότητα και προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, συντελεί στην ενίσχυση του εγώ και στη δημιουργία μιας καλύτερης αυτοεικόνας και ενισχύει κοινωνικές προσπάθειες κοινωνικής ένταξης.

Η σημασία των παιχνιδιών για τη σωματική και ψυχική εξέλιξη του παιδιού είναι ανυπολόγιστη. Βοηθούν στην ωρίμανση διαφόρων σωματικών λειτουργιών, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων, εξασκούν την αντίληψη του χώρου, την παρατηρητικότητα, και τη συγκέντρωση της προσοχής, αναπτύσσουν την

ικανότητα εύρεσης σχέσεων, τη νοητική ικανότητα και την ευφυΐα και προπάντων καλλιεργούν τη φαντασία. Συμβάλλουν επίσης, στην καλλιέργεια αρετών της προσωπικότητας, όπως της υπομονής, της πρωτοβουλίας, της ενεργητικότητας, της υπακοής και του σεβασμού προς τους άλλους (Τομασίδης, 1982). Η Γκιργκινούδη (2013) μελέτησε ένα αγόρι 5 ετών με σύνδρομο Down που φοιτά στο ειδικό νηπιαγωγείο για τρεις εβδομάδες και σχεδίασε ένα διδακτικό πρόγραμμα 24 συναντήσεων με ψυχοκινητικά και αισθητηριακά παιχνίδια. Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού στο γνωστικό και στον αισθητικό τομέα. Η βιωματική αυτή διαδικασία πραγματοποιήθηκε με θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση, φυσική και λεκτική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου, ενεργητική συμμετοχή, δημιουργία κινήτρων και ενδιαφερόντων, επιλογή δραστηριοτήτων, οργάνωση της καθημερινής ρουτίνας, θετική αλληλεπίδραση, καθημερινή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του προγράμματος. Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν θετική καθώς αποδείχτηκε η σημασία των κινήτρων και των στόχων τόσο από την πλευρά του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού.

2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός ψυχοκινητικής καθυστέρησης

Στο νηπιαγωγείο κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην εκτέλεση ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων όπως στη γραφή ή στο πιάσιμο της μπάλας. Αυτά τα παιδιά δεν δείχνουν να αντιμετωπίζουν κάποιο εμφανές νευρολογικό πρόβλημα και οι δυσκολίες τους δεν συνδέονται με καμία συγκεκριμένη παθολογική κατάσταση (Cratty, 1994). Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο-IV, ο κατάλληλος όρος για τον όρο είναι αναπτυξιακή διαταραχή Συντονισμού (DCD) και αναφέρεται σε μια διαταραχή της κίνησης που χαρακτηρίζεται από μία έντονη ανεπάρκεια στην ανάπτυξη, στις ικανότητες συντονισμού των κινήσεων οι οποίες παρεμβαίνουν σημαντικά στην εκτέλεση των καθημερινών δραστηριοτήτων ή / και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Οι παρατηρούμενες δυσκολίες δεν συνάδουν ούτε με τη χρονολογική ούτε με τη διανοητική ηλικία των παιδιών. Η ίδια η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού εκδηλώνεται μέσα από μια καθυστέρηση όσον αφορά τα αναπτυξιακά πρότυπα των παιδιών αφενός μέσω αντιδραστικών συμπεριφορών όπως ρίψη αντικειμένων, αφετέρου μέσω μειωμένης απόδοσης στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και δυσκολίες στο γραφοκινητικό προσανατολισμό.

Η αναπτυξιακή διαταραχή ψυχοκινητικού συντονισμού περιλαμβάνεται για πρώτη φορά ως μια ειδική αναπτυξιακή διαταραχή τόσο στο DSM-III όσο και στο ICD-9. Η έλλειψη ψυχοκινητικού συντονισμού συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με διάφορους όρους ανάλογα με προέλευσή του (ιατρική, νευρολογική, ψυχοπαιδαγωγική) όπως ψυχοκινητική καθυστέρηση, σύνδρομο αδέξιου παιδιού, κινητική αδεξιότητα, εξελικτική δυσπραξία, αναπτυξιακή δυσπραξία, αναπτυξιακή απραξία, μη λεκτική απραξία, αντιληπτικοκινητική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη, αγνωσία, αναπτυξιακή καθυστέρηση (Ruggerini & Manzotti, 2014). Διάφοροι ερευνητές έχουν προσδιορίσει εννοιολογικά την αδεξιότητα των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Η Κανελλάκη (2000) πρόσθεσε ότι ένα παιδί χαρακτηρίζεται αδέξιο όταν δεν κατορθώνει να εκτελέσει αυτό το οποίο ήθελε να κάνει ή αυτό που επιθυμούμε εμείς να εκτελέσει.

Οι Morris & Whiting (1971) χρησιμοποίησαν τον όρο αδεξιότητα και όρισαν τη διαταραχή ως μια δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά σε σχέση με την αναμενόμενη ή απαιτούμενη κινητική εκτέλεση. Συγχρόνως ο Gubbay (1975) παρουσιάζοντας μια ιατρική άποψη υιοθέτησε τον όρο αναπτυξιακή απραξία και αγνωσία, αλλά και αυτός επικεντρώθηκε στην κινητική ανεπάρκεια. Ακόμη, οι Arnheim και Sinclair (1979) θεώρησαν ότι τα αδέξια παιδιά εμφανίζουν κινητικές μαθησιακές δυσκολίες και εκδηλώνουν ασυγχρόνιστη και προβληματική συμπεριφορά ενώ προσπαθούν να εκτελέσουν ψυχοκινητικές δραστηριότητες, τις οποίες αναμένεται να επιτύχουν κάτω από λογικές περιστάσεις. Επίσης, ο Χρηστάκης (2011) συμπληρώνει για την αδεξιότητα των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, ότι αποτελεί ένα έλλειμμα στην απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στον επαρκή συντονισμό των κινήσεων που δεν εξηγείται από γενική καθυστέρηση ή νευρολογική διαταραχή. Ο παραπάνω ορισμός φανερώνει ότι ένα παιδί μπορεί να είναι κινητικά αδέξιο ανεξάρτητα από την παρουσία άλλων ιατρικής φύσεως προβλημάτων. Τέλος, οι Wall, McClements, Bouffard, Findley και Taylor (1985) χαρακτήρισαν αδέξια τα παιδιά εκείνα χωρίς νευρομυϊκά προβλήματα, τα οποία αποτυγχάνουν να εκτελέσουν πολιτισμικά τυπικές κινητικές δεξιότητες με επάρκεια. Η Κουτσκούκη – Κοσκινά (1992) συμπληρώνοντας τον όρο της κινητικής αδεξιότητας προσθέτει ότι αποτελεί ένα σύνδρομο συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο στην απόκτηση και εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων.

Τα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι χωρίς παρέμβαση τα αναπτυξιακά προβλήματα συντονισμού όχι μόνο εξακολουθούν να υφίστανται (Cantell, Smyth, &

Ahonen, 1994; Geuze & Borger, 1993; Losse, Henderson, Elliman, Hall, Knight, & Jongmans, 1991), αλλά μπορεί να επηρεάσουν σοβαρά άλλες πτυχές της καθημερινής διαβίωσης, όπως τη συμπεριφορά (Gillberg & Gillberg, 1989; Losse et al., 1991), τη μάθηση και την ακαδημαϊκή πρόοδο (Henderson, 1992; Lyytinen & Ahonen, 1988), την αυτοεκτίμηση και άλλα συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Schoemaker & Kalverboer, 1994), καθώς και τη συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα (Causgrove-Dunn & Watkinson, 1994). Επιπλέον, η έρευνα καθιστά σαφές ότι η έγκαιρη και ειδική παρέμβαση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα (Polatajko, Mandich, Miller, & Macnab, 2001; Sugden & Chambers, 1998; Wright & Sugden, 1998).

2.2.1. Αιτιολογικοί παράγοντες

Κατά περιόδους χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία όρων για να περιγράψει τη διαταραχή του ψυχοκινητικού συντονισμού και των αιτιών που μπορεί να οφείλεται. Στις διάφορες μελέτες από διαφορετικές προελεύσεις (ιατρική, νευρολογική, ψυχοπαιδαγωγική) η αιτιολογία ποικίλλει. Ωστόσο σύμφωνα με τους ερευνητές, οι αιτίες οφείλονται τόσο σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Χρηστάκης, 2011; Arnheim & Sinclair, 1979; Gordon & Mckinlay, 1980; Kaplan & Sadock, 1991; Κουτσούκη, 2001). Αυτοί που αποδέχονται τον ορισμό ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία αποδέχονται την ύπαρξη δυσλειτουργίας σε εγκεφαλικά κέντρα. Μια σειρά ερευνών (Gubbay, Ellis, & Walton, 1965) σε αδέξια παιδιά φανέρωσε δυσλειτουργία του πυραμιδικού συστήματος. Οι αιτίες αυτής της δυσλειτουργίας μπορεί να προέρχονται από τραυματισμούς του εμβρύου, από μεταβολικές διαταραχές της εγκύου, από ελλιπή ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου, από περιγεννητικά προβλήματα (υποξία, δυστροφία), από τραυματισμούς κατά και μετά τη γέννηση (Kaplan & Sadock, 1991; Κουτσούκη, 2001; Mckinlay, 1988). Έχει εντοπιστεί ακόμη δυσλειτουργία της παρεγκεφαλίδας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη κινητικού ελέγχου (Gubbay et al., 1965; Mckinlay, 1988).

Ανάμεσα στα υποθετικά σενάρια αιτιολογίας της ψυχοκινητικής καθυστέρησης, περιλαμβάνεται μια σειρά από εξελικτικές καταστάσεις όπως οι εκφυλιστικές ασθένειες του εγκεφάλου και οι πολυνευροπάθειες, οι στατικές βλάβες της κεφαλής, η ελλατωματική όραση (Gordon & Mckinlay, 1980). Συμπεριλαμβάνονται επίσης οι ψυχολογικοί παράγοντες, οι ψυχολογικές εμπειρίες, η ανεπάρκεια του οικογενειακού

περιβάλλοντος, τα φτωχά ερεθίσματα, το υποβαθμισμένο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον καθώς και οι κληρονομικοί παράγοντες (Kaplan & Sadock, 1991; Mckinlay, 1988). Μελετήθηκαν ακόμη ως προς την αιτιολογία της ψυχοκινητικής καθυστέρησης παράγοντες όπως η ανεπαρκής εγκαθίδρυση της εγκεφαλικής επικράτησης, η καθυστερημένη εγκεφαλική ωρίμανση, οι νευροχημικές ανωμαλίες του εγκεφάλου, τα δομικά τραύματα στα μεσολόβια τοιχώματα του εγκεφάλου, το σύνδρομο του εύθραυστου X χρωμοσώματος, η πρόωρη γέννηση, η γρήγορη σωματική ανάπτυξη αλλά και το σύνδρομο του εμβρυϊκού αλκοολισμού. Υποθέσεις γίνονται ακόμη για ελλείψεις στην ανάπτυξη της κιναισθησης και βλαβών της αντίληψης (Henderson, 1992; Laszlo, Bairstow, & Bartrip, 1988). Πολλές από αυτές τις αιτιολογίες αναγνωρίζονται από το ιστορικό του παιδιού και τα ευρήματα στις εξετάσεις. Σίγουρα στη συγκεκριμένη διαταραχή δεν μπορεί να ενοχοποιηθεί ένας μόνο παράγοντας, καθώς πρόκειται για μια πολυπαραγοντική αναπτυξιακή διαταραχή (Gordon & Mckinlay, 1980; Kaplan & Sadock, 1991). Ωστόσο πολλές φορές οι αιτίες και οι μηχανισμοί παραμένουν άγνωστοι και η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού δεν αναγνωρίζεται εύκολα από γονείς και εκπαιδευτικούς (Arnheim & Sinclair, 1979). Πέρα από τις ψυχοκινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με διαταραχή συντονισμού, συχνά εμφανίζει και ένα πλήθος άλλων προβλημάτων. Η Ασωνίτου (2007) αναφέρει ότι τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά που μπορούν να παρατηρηθούν στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση είναι προβλήματα στη γραφή, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στην ορθογραφία, στην τεκμηρίωση του προφορικού λόγου, στην αντίθετη πλευρίωση, στην έλλειψη χωρικού προσανατολισμού, στη διαταραγμένη εικόνα του σώματός τους καθώς και στα συχνά συναισθηματικά, ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.

2.2.2. Τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση

Όσον αφορά την ακριβή περιγραφή του προβλήματος και των χαρακτηριστικών των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση υπάρχουν δυσκολίες καθώς δεν υφίσταται ένα σαφώς πρότυπο συμπεριφοράς. Ο Lansdown (Richman, 1982; Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991) πρότεινε την περιγραφή περιοχών με ανεπάρκειες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις δυσκολίες αδρής κινητικότητας (περπάτημα, τρέξιμο, ισορροπία, σκαρφάλωμα), τα προβλήματα λεπτής κινητικότητας (δυσκολίες συντονισμού δαχτύλων) και τα οπτικοκινητικά προβλήματα (δυσκολίες στο πιάσιμο

της μπάλας, στη γραφή, στη ζωγραφική). Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού μπορεί να επηρεάσουν μια από τις περιοχές που αναφέρθηκαν παραπάνω ή και όλες μαζί. Ωστόσο, ο βαθμός και το είδος αυτών των δυσκολιών ενδέχεται να διαφέρουν από παιδί σε παιδί (Gordon & Mckinlay, 1980; Κουτσούκη, 2001). Τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση διαθέτουν δεξιότητες, υστερούν όμως ποιοτικά, καθώς υπάρχει δυσκολία οργάνωσης και προγραμματισμού της ψυχοκινητικής δραστηριότητας. Παρόλο που τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες στον προγραμματισμό των ενεργειών τους, αδυνατούν να τις αμβλύνουν με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, να την εγκαταλείπουν και να απογοητεύονται.

Επιπλέον, δυσκολεύονται στο ρυθμό και στην εκτίμηση της καταβαλλόμενης μυϊκής δύναμης για παράδειγμα να πετούν την μπάλα μακρύτερα ή κοντύτερα από το στόχο ή στη γραφή να υπάρχει ασυμμετρία γραμμάτων με εμφανή τη διαφορετική πίεση από το μολύβι. Τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται από τον αργό τους ρυθμό καθώς και από τη δυσκολία να τηρήσουν ακολουθίες (ντύσιμο). Παρουσιάζουν δυσκολίες ακόμη στην κατανόηση εννοιών που αφορούν την οργάνωση (πριν – μετά, πάνω – κάτω) και αρκετές φορές εμφανίζουν δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο. Οι Kaplan και Sadock (1991) περιγράφοντας τα κλινικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση, δήλωσαν ότι οι δυσκολίες εκδηλώνονται από τη βρεφική τους ηλικία, όταν επιχειρούν δραστηριότητες με κινητικό συντονισμό. Οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι ένα από τα βασικά κλινικά χαρακτηριστικά είναι η έντονα καθυστερημένη εκτέλεση του παιδιού στον κινητικό συντονισμό. Τα προβλήματα του κινητικού συντονισμού ενδέχεται να μεταβάλλονται με την ηλικία του παιδιού και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται (Kaplan & Sadock, 1991).

Στη βρεφική ηλικία, η διαταραχή εκδηλώνεται ως καθυστέρηση στα τυπικά αναπτυξιακά στάδια (κάθισμα, στάση, περπάτημα) αποκτώντας αυτές τις ικανότητες αργότερα από άλλα παιδιά της χρονολογικής τους ηλικίας (Gordon & Mckinley, 1980). Στην παιδική ηλικία τα παιδιά αυτά εξαιτίας δυσκολιών ισορροπίας χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα στις κινήσεις τους με αποτέλεσμα ο τρόπος βαδίσματός τους να μην είναι σταθερός, να εμφανίζουν αφύσικες στάσεις στα πόδια τους, να σκοντάφτουν στα πόδια τους, να πέφτουν πάνω στα άλλα παιδιά στην προσπάθειά τους να τα προσεγγίσουν, να τρέχουν αδέξια. Η καθυστερημένη απόκτηση ισορροπίας προκαλεί μειωμένη απόδοση στις αθλητικές δραστηριότητες

της φυσικής αγωγής. Η έλλειψη συντονισμού στις λεπτές κινήσεις δυσχεραίνει την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια καθυστερεί την ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών με αναπτυξιακή διαταραχή ψυχοκινητικού συντονισμού. Παράλληλα, καθυστερούν στο ντύσιμο, ενώ δυσκολεύονται στο κούμπωμα των ρούχων, στο ανέβασμα του φερμουάρ και στο δέσιμο των κορδονιών (Barnett, 1992). Συχνά τους πέφτουν αντικείμενα από τα χέρια, δυσκολεύονται στην υποδοχή και το πέταγμα της μπάλας, στα επιτραπέζια παιχνίδια, στο χειρισμό του ψαλιδιού, στη ζωγραφική, στη γραφή ακόμη και στον τρόπο που τρώνε (Kaplan & Sadock, 1991; Gordon & Mckinlay, 1980; Dussart, 1994).

Σύμφωνα με τον Henderson (1992) σε πολλά παιδιά με την έλλειψη συντονισμού συνυπάρχουν και προβλήματα στον προφορικό λόγο, καθώς απαιτείται ο συντονισμός μιας περίπλοκης συνέχειας κινήσεων. Με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, στις προηγούμενες δυσκολίες προστίθενται και μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Χαρακτηρίζονται από καθυστέρηση στο γράψιμο ενώ εμφανίζουν κακογραφίες και δυσαναγνωσία. Τα προβλήματα του κινητικού συντονισμού επηρεάζουν σοβαρά την καθημερινή και τη σχολική ζωή τους, αφού ένα μεγάλο μέρος του σχολικού χρόνου περιλαμβάνει γραφοκινητικές δραστηριότητες (Arnheim & Sinclair, 1979; Dussart, 1994; Gordon & Mckinlay, 1980). Αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως οι δυσκολίες αυτές δεν αποκλείεται να οδηγήσουν σε άλλα δευτερογενή προβλήματα από συναισθηματικά και κοινωνικά μέχρι σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Arnheim & Sinclair, 1979; Cullen & Boersma, 1982; Henderson, 1992; Losse, Henderson, Elliman, Hall, Knight & Jongman, 1991).

2.2.3. Η εκπαίδευση και η διδασκαλία των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση

Όπως προαναφέρθηκε τα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ελαττώματα, βλάβες και ανεπάρκειες σε ότι αφορά τα αισθητήρια όργανα και το συντονισμό των κινήσεων σε μεγαλύτερη συχνότητα από ο,τι τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Χρηστάκης, 2011). Ακόμη η συχνότητα εμφάνισης των δυσκολιών αυτών εξαρτάται από το βαθμό της ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Σαφώς κάθε περίπτωση πρέπει να εξατομικεύεται εξαιτίας των ατομικών και ενδοατομικών διαφορών των παιδιών και να καθορίζεται το προφίλ των παιδιών μέσω της ατομικής

διαγωγικής εργασίας. Σύμφωνα με το Σούλη (2005) η επιτυχία ενός παιδιού με ψυχοκινητική καθυστέρηση στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα εξαρτάται από την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών στοιχείων της προσωπικότητάς του. Η ανάπτυξη επομένως αυτόνομης και ανεξάρτητης στάσης απέναντι σε καθημερινές πρακτικές καθώς και κοινωνικής συμπεριφοράς, θα επιτρέψει στο παιδί με ψυχοκινητική καθυστέρηση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να εντάσσεται σε αυτό. Στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ΕΕΑ, η αυτοπραγμάτωση αποτελεί την κορωνίδα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης, η οποία υλοποιείται μέσω της γνωριμίας του σώματος και της δόμησης εμπιστοσύνης για τη ζωή, της εκμάθησης των απαραίτητων δεξιοτήτων, της συλλογής εμπειριών από το περιβάλλον, της συμμετοχής μέσα σε μια ομάδα και της διαμόρφωσης και αλλαγής του περιβάλλοντος. Μέσα από τη συμμετοχή τα παιδιά ακόμη και οι ενήλικες με ψυχοκινητική καθυστέρηση οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση και στην αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, οι προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ανάλογες των δυνατοτήτων των παιδιών, να αναγνωρίζουν τις επιτυχίες του και να επιδιώκουν να το εντάξουν στο κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2005). Σύμφωνα με τους Rose, Howley, Fergusson και Jament (2009) επισημαίνεται ότι εάν δεν υπάρξει καθοδήγηση για την υποστήριξη των ατόμων αυτών στα σχολεία, η διαχείριση των μαθητών θα παραμείνει ανεπαρκής. Η ολιστική προσέγγιση έχει αποδειχτεί ότι μπορεί να καταστήσει περισσότερο αποτελεσματική τη διαχείριση των ατόμων αυτών. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλή συναισθηματική και ψυχική υγεία του νηπίου με ψυχοκινητική καθυστέρηση είναι απαραίτητο να προσεγιστούν εκτός από τις ανάγκες του ατόμου και οι οικογενειακοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να δυσχεραίνουν την κατάσταση των μαθητών. Οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ως προτεραιότητα την παροχή αποτελεσματικών μοντέλων παρέμβασης και αξιολόγησης καθώς αποτελούν σημαντικές διαδικασίες για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών του χώρου που εργάζονται με τους μαθητές με σύνθετες ανάγκες.

Όσον αφορά τη διδασκαλία παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση ο Χρηστάκης (2011) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός καθορίζει το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος επιλέγοντας τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει, η οποία πρέπει να είναι σαφής και δομημένη. Σύμφωνα με τους Ainscow και Tweddle (1984), η μέθοδος που έχει αποδειχτεί ότι αποδίδει αποτελεσματικότερα στις περιπτώσεις των παιδιών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες

μάθησης είναι η άμεση διδασκαλία. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: την επίδειξη, την καθοδήγηση, την εξέταση και τη διόρθωση. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος Follow Through (Χρηστάκης, 2011). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το 1968 στις ΗΠΑ, διήρκησε πέντε χρόνια και ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τόσο σε παιδιά από φτωχές κυρίως οικογένειες όσο και με ειδικές ανάγκες, ξεχωρίζοντας την άμεση διδασκαλία ως την καταλληλότερη μέθοδο διδασκαλίας ανάμεσα από 22 διδακτικά μοντέλα. Σημαντικά διδακτικά μοντέλα θεωρούνται επίσης σύμφωνα με το Σούλη (2005), Χρηστάκη (2011) και Στασινό (1999) το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων με κύρια χαρακτηριστικά τη διαθεματική ή διεπιστημονική προσέγγιση της ύλης, την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, τη σύνδεση με τη ζωή καθώς και το μοντέλο της ανάλυσης έργου με κύρια χαρακτηριστικά την ανάλυση του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα και τη βήμα προς βήμα προσέγγιση της γνώσης.

Τέλος, όλη η διαδικασία της διδακτικής των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση πρέπει να συνοδεύεται όχι απλά με απόκτηση ορισμένων πληροφοριών αλλά με οποιαδήποτε γνώση και δεξιότητα η οποία είναι χρήσιμη για την καθημερινή ζωή των νηπίων (Σούλης, 2005). Σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια, διαδραματίζει η μέθοδος και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία καθώς και η σημασία των κατακτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για την ανεξαρτησία και την αυτονομία των παιδιών με ΕΕΑ είναι απαραίτητο να μεριμνήσουμε ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες οι οποίες τους είναι απαραίτητες στην καθημερινή ζωή για να γίνει όσο το δυνατό ανεξάρτητο και αυτόνομο μέλος της οικογένειας και του κοινωνικού συνόλου που ζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ΕΑΕ στην Περιφέρεια Πελοποννήσου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μαθητής 6 ετών, ο οποίος παρακολουθούσε το κλασικό τμήμα του νηπιαγωγείου με επαναφοίτηση. Η διάγνωση που έφερε σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο WISC III, ορίζεται ως «ψυχοκινητική καθυστέρηση και σοβαρά προβλήματα υγείας». Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του συγκεκριμένου μαθητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) χρησιμοποιείται το ψευδώνυμο «Γιώργος», το οποίο μας βοήθησε στην παρουσίαση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ακόμη τόσο 10 εκπαιδευτικοί όσο και 10 γονείς μαθητών του γενικού νηπιαγωγείου.

3.2 Εργαλεία μέτρησης

Για τη συλλογή των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από εργαλεία. Πιο αναλυτικά, τα ποιοτικά δεδομένα στηρίχτηκαν στη συμμετοχική παρατήρηση μέσω της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα με τα παρακάτω πρωτόκολλα παρατήρησης: τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, Μελάς, 2009), τις Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΓΜΔ) καθώς και το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ). Χρησιμοποιήθηκε ακόμη το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού και συν., 2009) προκειμένου να καταγραφούν τα βήματα των στόχων και τα συναισθήματα τόσο της ερευνήτριας όσο και του μαθητή κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δυο διαδικασίες: το πείραμα και το ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert. Το μεν

πείραμα χρησιμοποιήθηκε για την επαλήθευση του διδακτικού στόχου που τέθηκε για τον μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση μέσα από την εφαρμογή πέντε κοινωνικών ιστοριών, το δε ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθεί τις ερευνητικές υποθέσεις.

3.3 Διαδικασίες της έρευνας

Αρχικά προσδιορίστηκαν ο γενικός σκοπός και στόχος της έρευνας, ο οποίος επικεντρώθηκε στους τρεις βασικούς άξονες των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης, της ψυχοκινητικής καθυστέρησης και της υποστήριξης του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Στην πρώτη φάση της έρευνας συλλέχθηκε το ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό του μαθητή. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε παρατήρηση του μαθητή σε τρεις φάσεις (αρχική, διαμορφωτική, τελική) προκειμένου να καταγραφούν οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και η συμπεριφορά του μαθητή. Η τρίτη φάση στηρίχτηκε στο σχεδιασμό ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο οποίο ορίστηκαν ο διδακτικός στόχος, τα βήματα με τα οποία θα υλοποιηθεί ο στόχος, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος. Ως διδακτικές προτεραιότητες για την υποστήριξη τόσο των ψυχοκινητικών όσο και των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών του μαθητή ορίστηκαν η «Ψυχοκινητικότητα» και οι «Κοινωνικές Δεξιότητες» από την περιοχή του ΠΑΠΕΑ. Ο διδακτικός στόχος που τέθηκε σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΠΑΠΕΑ ήταν «να αναπτύξει τη λεπτή του κινητικότητα και να βελτιώσει την κοινωνική του συμπεριφορά». Ο παραπάνω ετήσιος διδακτικός στόχος επιμερίστηκε σε μηνιαίους και εβδομαδιαίους διδακτικούς στόχους. Οι μηνιαίοι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν αποσκοπούσαν στο «να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και αυτοεξυπηρέτησης». Οι εβδομαδιαίοι στόχοι ανά μήνα προσδιορίστηκαν ως εξής: για τον μήνα Ιανουάριο επιδιώχθηκε «να συντονίζει τις κινήσεις ματιού και χεριού προκειμένου να συνθέσει φθόγγους», για τον μήνα Φεβρουάριο «να πλάθει με πλαστελίνη και να συνθέτει τα γράμματα του ονόματός του», για τον μήνα Μάρτιο «να χρησιμοποιεί το ψαλίδι για να κόψει και να συνθέσει κολάζ». Για την προσέγγιση των παραπάνω στόχων ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο βήμα αποτέλεσε «να συντονίζει τις κινήσεις ματιού-χεριού και να

βελτιώσει το αυτοσυναίσθημά του», το δεύτερο βήμα «να σχεδιάζει με πλαστελίνη ή φασόλια γράμματα και σχήματα», το τρίτο «να χρησιμοποιεί το ψαλίδι για να κόψει και συνθέσει κολάζ», το τέταρτο «να συγκεντρώνει την προσοχή του και να ταξινομεί εικόνες σε παζλ ή άλμπουμ» και το πέμπτο «να εκτελεί λεπτές κινήσεις στο παπουτσόκουτο και να μάθει να συνεργάζεται ακολουθώντας τους κανόνες». Στην τέταρτη φάση υλοποιήθηκε η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο οποίο καταγράφηκαν τα ακριβή διδακτικά βήματα, οι δραστηριότητες και η διάρκειά τους, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός. Στην τελευταία φάση πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος από την ερευνήτρια, του μαθητή και του γονέα του μέσω του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, για την επάρκεια του διδακτικού προγράμματος εφαρμόστηκε πείραμα με τη χρήση πέντε κοινωνικών ιστοριών.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελούνταν από δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων με κλειστού τύπου ερωτήσεις και το δεύτερο μέρος τα ποσοτικά δεδομένα με ειδικές ερωτήσεις κλειστού τύπου 4/βάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ), οι οποίες αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και δυσκολίες, σε δεύτερο επίπεδο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση και σε τρίτο επίπεδο την υποστήριξη των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν δεδομένου ότι θα ληφθούν υπόψη αργότερα στην ανάλυση των δεδομένων.

Αρχικά, η πρακτική άσκηση του ΔΙ.Π.Μ.Σ. ήταν καθορισμένη να πραγματοποιηθεί σε ένα εξάμηνο με δυνατότητα παρακολούθησης πέντε διδακτικών ωρών, μια ημέρα κάθε εβδομάδα (120 διδακτικές ώρες). Το γεγονός αυτό θα

μπορούσε να θεωρηθεί περιοριστικό για την έρευνα, καθώς η καθημερινή διδακτική παρέμβαση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, θα επέτρεπε στην ερευνήτρια να υλοποιήσει περισσότερες στοχευμένες δραστηριότητες και να ελέγξει αποτελεσματικότερα τα επίπεδα της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Ένας ακόμη περιοριστικός παράγοντας χρόνου αποτέλεσαν οι ώρες διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, οι ώρες που εφαρμοζόταν το πρόγραμμα ήταν οι πρώτες και οι τελευταίες διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα το πρωί να χάνεται μάθημα από τη καθυστερημένη προέλευση του μαθητή στο νηπιαγωγείο αφετέρου το μεσημέρι να νιώθει κουρασμένος και να μην θέλει να ασχοληθεί με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Επιπρόσθετα, μια άλλη παράμετρος που μπορεί να επηρέασε την έρευνα ήταν ο χώρος διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης. Η απασχόληση του παιδιού πραγματοποιούνταν μέσα στην τάξη του και όχι σε διαφορετικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αποπροσανατολίζεται πολλές φορές από τις δραστηριότητες που υλοποιούσαν οι φίλοι του. Ο παραπάνω παράγοντας ενδέχεται να έδρασε ανασταλτικά στη διερεύνηση της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης αφενός του παιδιού και των συμμαθητών του αφετέρου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

3.5 Στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων

Η παρατήρηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σε τρεις φάσεις: την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση. Οι αποκλίσεις και οι επιδόσεις του μαθητή και στις τρεις φάσεις αποτυπώνονται πρώτα στις ΛΕΒΔ, οι οποίες αξιολογούν τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή στον Προφορικό Λόγο, στην Ψυχοκινητικότητα, στις Νοητικές Ικανότητες και στη Συναισθηματική Οργάνωση. Έπειτα, ακολουθούν οι Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίες παρουσιάζουν την εξέλιξη του μαθητή στις δεξιότητες της Γλώσσας, στις δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας, στις δεξιότητες των Μαθηματικών καθώς και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Τέλος, τα ευρήματα των επιδόσεων του μαθητή καταγράφονται στη λίστα του ΠΑΠΕΑ, το οποίο περιλαμβάνει τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, τις Κοινωνικές Δεξιότητες, τις Δημιουργικές Δεξιότητες και τις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες.

Στο δεύτερο στάδιο καταγράφηκαν και παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες διδακτικές παρεμβάσεις στον μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Οι συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις καταγράφονταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης με ημερολογιακές αναφορές στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, στο οποίο αποτυπωνόταν η επιτυχία των παρεμβάσεων, η συμπεριφορά του μαθητή, η αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τον μαθητή καθώς και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός.

Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του πειράματος, το οποίο περιλάμβανε πέντε κοινωνικές ιστορίες για τον μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Σε κάθε κοινωνική ιστορία υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός λέξεων και τρεις ερωτήσεις κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Περιγράφονται παράλληλα, οι ορθές ή/και οι λανθασμένες απαντήσεις που δόθηκαν από τον μαθητή.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η επιτόπια διανομή και λήψη των ερωτηματολογίων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων των μαθητών του νηπιαγωγείου, τα ευρύματα των οποίων αναλύονται με τη βοήθεια των δεικτών περιγραφικής στατιστικής. Μέσω αυτών αποτυπώνονται οι συχνότητες, οι Μέσες τιμές (Μ) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. 1^η ερευνητική υπόθεση

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, «Η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των ψυχοκινητικών δυσκολιών του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών.

4.1.1. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από ειδικές ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Τόσο τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων που θα δούμε παρακάτω περιελάμβαναν 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, οι οποίες αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και δυσκολίες, σε δεύτερο επίπεδο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση και σε τρίτο επίπεδο την υποστήριξη των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Οι ερωτήσεις καλούσαν τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν κατά πόσο πολύ συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, το 60% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες και το 40% άνδρες. Η ηλικία των υποκειμένων της έρευνας κυμάνθηκε μεταξύ 33 και 49 ετών. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 10% απάντησαν ότι ήταν άγαμοι, σε ποσοστό 70% απάντησαν ότι ήταν έγγαμοι και σε ποσοστό 20% απάντησαν ότι ήταν διαζευγμένοι. Οι ηλικίες των παιδιών των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν από 4 έως 8 ετών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70%) προέρχονταν

από την ειδικότητα των νηπιαγωγών (ΠΕ60) ενώ το υπόλοιπο 30 % από κλάδους του Ε.Β.Π. Οι νηπιαγωγοί (70%) εργάζονταν στις γενικές τάξεις του νηπιαγωγείου και το Ε.Β.Π. (30%) εξυπηρετούσε τις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Οι σπουδές τους περιελάμβαναν αφενός πτυχίο στη γενική αγωγή αφετέρου μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή για τη διαχείριση των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν κατά μέσο όρο δέκα παιδιά στην τάξη τους και από αυτά 1 έως 3 νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες χωρίς ωστόσο να υπάρχει επίσημη διάγνωση λόγω της μικρής τους ηλικίας.

Ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι οι ψυχοκινητικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ($M = 4,20$, $TA = 0,837$). Ακόμη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν ότι οι ψυχοκινητικές δυσκολίες εμποδίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ($M = 4,60$, $TA = 0,548$). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ψυχοκινητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρξει με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ($M = 3,60$, $TA = 1,140$) για αυτό και η πρόωπη ανίχνευση των ψυχοκινητικών δυσκολιών μπορεί να αμβλύνει την ψυχοκινητική καθυστέρηση ($M = 4,80$, $TA = 0,447$). Συμφωνούν αρκετά με την άποψη ότι η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βελτιώσει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών ($M = 4,60$, $TA = 0,548$) και πιστεύουν ότι η ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία ($M = 3,40$, $TA = 0,548$). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής ($M = 4,00$, $TA = 0,707$) και προτιμούν η διαφοροποιημένη διδασκαλία να πραγματοποιείται εντός της αίθουσας του νηπιαγωγείου και όχι σε ξεχωριστό χώρο ($M = 3,60$, $TA = 1,140$). Ωστόσο, ισχυρίζονται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα ήταν προτιμότερο να πραγματοποιείται από ειδικούς παιδαγωγούς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ($M = 3,60$, $TA = 0,548$). Παράλληλα, παραδέχονται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑ μπορεί να αμβλύνει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση ($M = 2,80$, $TA = 0,447$). Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών φανέρωσαν ότι η αποτελεσματική διαχείριση των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί τόσο

από τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής ($M = 3,40$, $TA = 0,894$), όσο από τους ειδικούς παιδαγωγούς ($M = 3,00$, $TA = 1,000$) και το Ε.Β.Π. ($M = 3,20$, $TA = 0,837$). Τέλος, απορρίπτουν την περίπτωση οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών του νηπιαγωγείου να μην απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη ($M = 4,00$, $TA = 0,707$) και πιστεύουν ότι οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών μπορούν να αντιμετωπιστούν σε συνεργασία με την οικογένεια ($M = 3,60$, $TA = 1,140$).

Πίνακας 1. Μέσες τιμές (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	M	TA
1.Οι ψυχοκινητικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	4,20	,837
2.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες εμποδίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	4,60	,548
3.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρξει με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	3,60	1,140
4.Η πρόωμη ανίχνευση των ψυχοκινητικών δυσκολιών μπορεί να αμβλύνει την ψυχοκινητική καθυστέρηση	4,80	,447
5.Η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βελτιώσει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών	4,60	,548
6.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία	3,40	,548
7.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής	4,00	,707
8.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται εντός της σχολικής αίθουσας του γενικού νηπιαγωγείου	3,60	1,140
9.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται από τον/την ειδική παιδαγωγό	3,60	,548
10.Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής μπορεί να αμβλύνει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	2,80	,447

11.Οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	3,40	,894
12.Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	3,00	1,000
13.Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	3,20	,837
14.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών του νηπιαγωγείου δεν απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη	4,00	,707
15.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών μπορούν να ξεπεραστούν μόνο μέσα από την οικογένεια	3,60	1,140

4.2. 2^η ερευνητική υπόθεση

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, «Τα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να υποστηρίξουν τις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση» επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρατήρησης.

4.2.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης – ευρήματα

Οι αποκλίσεις του μαθητή παρουσιάζονται με βάση τις αρχικές, τις διαμορφωτικές και τις τελικές παρατηρήσεις και αποτυπώνονται με κόκκινο, πορτοκαλί και μπλε γραμμές αντίστοιχα. Η γραμμή βάσης σκιαγραφείται με κίτρινο χρώμα και αντιπροσωπεύει το εξάμηνο που παρακολουθούσε ο μαθητής. Οι αποκλίσεις από αυτό το εξάμηνο παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων-επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας

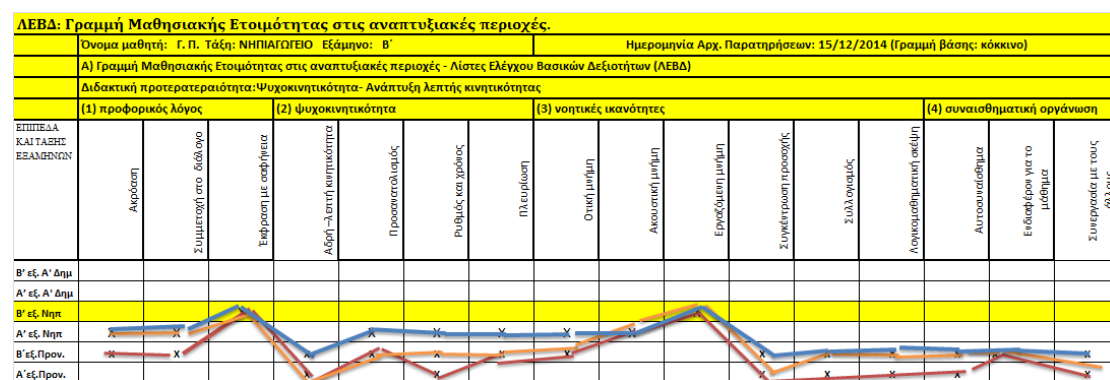
Αρχική παρατήρηση

Σύμφωνα με αυτές με αυτές (βλ. Σχήμα 1) παρατηρήθηκε ότι στην περιοχή του προφορικού λόγου ο μαθητής παρουσίασε ορισμένες αρνητικές αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, τόσο στην ενότητα της ακρόασης όσο και της συμμετοχής στο διάλογο παρατηρήθηκε αρνητική απόκλιση δυο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Τα προβλήματα προσοχής και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα του μαθητή εμπόδισαν την ικανότητα ακρόασης και συμμετοχής σε διάλογο αντίστοιχα. Ωστόσο, στην ενότητα της έκφρασης με σαφήνεια ο μαθητής δεν παρουσίασε αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης.

Όσον αφορά την περιοχή της ψυχοκινητικότητας, οι μεγαλύτερες αρνητικές αποκλίσεις εντοπίζονται στις ενότητες της αδρής και λεπτής κινητικότητας και του ρυθμού – χρόνου, στις οποίες παρατηρήθηκαν αρνητικές αποκλίσεις τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Για αυτό άλλωστε και η λεπτή κινητικότητα αποτέλεσε προτεραιότητα στον καθορισμό του διδακτικού στόχου. Αντίθετα, ο Γιώργος εμφάνισε δυο εξάμηνα απόκλιση στις ενότητες του προσανατολισμού και της πλευρίωσης (βλ. Σχήμα 1).

Σχετικά με την περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, δεν παρουσιάστηκε καμία απόκλιση από τη γραμμή βάσης του μαθητή στην ενότητα της εργαζόμενης μνήμης. Ο Γιώργος παρουσίασε αρνητική απόκλιση δυο εξαμήνων στην ακουστική μνήμη και τριών εξαμήνων στην οπτική μνήμη (βλ. Σχήμα 1). Ωστόσο, αρνητικές αποκλίσεις τεσσάρων εξαμήνων εμφανίστηκαν στις ενότητες της συγκέντρωσης της προσοχής, του συλλογισμού και της λογικομαθηματικής σκέψης. Η δυσκολία της συγκέντρωσης της προσοχής είχε επισημανθεί και από τη νηπιαγωγό της τάξης του μαθητή.

Αναφορικά, με την περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, ο μαθητής εμφανίστηκε με αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στην ενότητα του ενδιαφέροντος για το μάθημα και με τέσσερα εξάμηνα στις ενότητες του αυτοσυναισθήματος και της συνεργασίας με τους άλλους αντίστοιχα (βλ. Σχήμα 1). Ανάμεσα στο διδακτικό στόχο της στοχευμένης παρέμβασης συμπεριλήφθηκε και η βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή καθώς και η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματός του.



Σχήμα 1: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Διαμορφωτική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής παρατήρησης στην περιοχή του προφορικού λόγου σημειώθηκαν ορισμένες αποκλίσεις σε σχέση με την αρχική παρατήρηση. Αναλυτικότερα, ενώ η ενότητα της έκφρασης με σαφήνεια παρέμεινε σταθερή στη γραμμή βάσης του μαθητή, οι ενότητες της ακρόασης και της συμμετοχής στο διάλογο βελτιώθηκαν κατά ένα εξάμηνο σε σχέση με την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 1). Αυτό οφείλεται στην προσπάθεια ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή μέσα από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, δεν σημειώθηκαν μεταβολές σε σχέση με την αρχική παρατήρηση στις ενότητες της αδρής και λεπτής κινητικότητας, του προσανατολισμού και της πλευρίωσης (βλ. Σχήμα 1). Κατά ένα εξάμηνο σε σχέση με την αρχική παρατήρηση σημειώθηκε βελτίωση στην ενότητα της πλευρίωσης, εξαιτίας των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σημειώθηκε αύξηση κατά ένα εξάμηνο σε σχέση με την αρχική παρατήρηση στις ενότητες της συγκέντρωσης της προσοχής, του συλλογισμού και της λογικομαθηματικής σκέψης. Σταθερές με την αρχική παρατήρηση παρέμειναν οι ενότητες της οπτικής, της ακουστικής και της εργαζόμενης μνήμης (βλ. Σχήμα 1).

Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, το αυτοσυναίσθημα του Γιώργου βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο συγκριτικά με την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 1) ενώ σταθερές με την αρχική παρατήρηση παρέμειναν οι ενότητες του ενδιαφέροντος για το μάθημα και η συνεργασία με τους άλλους.

Τελική παρατήρηση

Στον προφορικό λόγο μετά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ φάνηκε πως βελτιώθηκαν όλες οι ενότητές του (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, έκφραση με σαφήνεια) στον μαθητή και παρέμειναν σταθερές σε σχέση με τη διαμορφωτική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 1). Σταδιακά απέκτησε περισσότερη εξοικείωση με την ερευνήτρια και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας, η αρνητική απόκλιση των τεσσάρων εξαμήνων της αρχικής και της διαμορφωτικής παρατήρησης μειώθηκε κατά ένα εξάμηνο έπειτα από την υλοποίηση στοχευμένων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (βλ. Σχήμα 1). Κατά ένα εξάμηνο επίσης από την αρχική και διαμορφωτική παρατήρηση βελτιώθηκαν όλες οι άλλες ενότητες της ψυχοκινητικότητας (προσανατολισμός, ρυθμός και χρόνος, πλευρίωση).

Στις νοητικές ικανότητες, η εργαζόμενη μνήμη παρέμεινε σταθερή στη γραμμή βάσης του μαθητή, η ακουστική μνήμη παρουσίασε όπως και στις δυο προηγούμενες παρατηρήσεις αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης, η οπτική μνήμη από τρία εξάμηνα αρνητικής απόκλισης μειώθηκε στο ένα εξάμηνο, ενώ οι ενότητες συγκέντρωσης της προσοχής, συλλογισμοί και λογικομαθηματική σκέψη διατηρήθηκαν στα τρία εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 1).

Τέλος, στη συναισθηματική οργάνωση παρόλο που σημειώθηκε βελτίωση σε σχέση με την αρχική και διαμορφωτική παρατήρηση, τόσο το αυτοσυναίσθημα όσο και το ενδιαφέρον για το μάθημα και η συνεργασία με τους άλλους παρουσίασαν δυο εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 1).

Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όπως αποτυπώνονται στις Λίστες Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Αρχική παρατήρηση

Στην πρώτη περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας, ο προφορικός λόγος του μαθητή παρουσιάζει αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων ενώ τόσο η ψυχοκινητικότητα και οι νοητικές ικανότητες όσο και η συναισθηματική οργάνωση αποκλείουν αρνητικά τέσσερα εξάμηνα από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στην αρχική παρατήρηση η κατανόηση, η γραφή και τα μαθηματικά εμφάνισαν αρνητική απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Αντίθετα, η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή ήταν στο επίπεδο της τάξης που παρακολουθούσε. Πράγματι, ο μαθητής διάβαζε συλλαβιστά απλούς τύπους λέξεων ενώ δυσκολευόταν στη γραφή λόγω ψυχοκινητικών δυσκολιών όσο και στην ανάγνωση λόγω προβλημάτων συγκέντρωσης της προσοχής. Στα μαθηματικά δεν μπορούσε να απαντήσει στο άθροισμα δυο αριθμών παρά μόνο με τη βοήθεια της νηπιαγωγού ή με βοηθητικά μέσα (βλ. Σχήμα 2).

Σχετικά με τις κοινωνικές του δεξιότητες, προβληματική θεωρήθηκε η αυτονομία του παιδιού στο περιβάλλον εμφανίζοντας τέσσερα εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2). Τόσο η κοινωνική του συμπεριφορά όσο και η προσαρμογή του στο περιβάλλον παρουσίασαν τρία εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του

μαθητή συμπεριλήφθηκε στις διδακτικές προτεραιότητες του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε.

Στις δημιουργικές δραστηριότητες, ο ελεύθερος χρόνος του μαθητή ήταν αντίστοιχος με το επίπεδο των συμμαθητών του. Ο μαθητής πολλές φορές έφτιαχνε αυτοσχέδιες κατασκευές κατά την διάρκεια της ελεύθερης ώρας. Αντίθετα στις αισθητικές τέχνες εμφανίστηκε αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 2).

Τέλος, τόσο οι προεπαγγελματικές δεξιότητες όσο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός τοποθετήθηκαν στη γραμμή βάσης του μαθητή καθώς έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για τα επαγγέλματα και για αυτό που θα επέλεγε να ακολουθήσει όταν μεγαλώσει (βλ. Σχήμα 2).

Διαμορφωτική παρατήρηση

Στη διαμορφωτική παρατήρηση όλοι οι τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού (αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων στον προφορικό λόγο και αρνητική απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση) παρέμειναν ίδιοι σε σχέση με την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 2). Σταδιακά, τέθηκαν οι στόχοι του προγράμματος και σχεδιάστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, η ικανότητα ανάγνωσης του παιδιού μειώθηκε κατά δυο εξάμηνα σε σχέση με την αρχική παρατήρηση, ενώ η γραφή και τα μαθηματικά κινήθηκαν στα ίδια επίπεδα (αρνητική απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης) με αυτά της αρχικής παρατήρησης. Θετική απόκλιση κατά ένα εξάμηνο σημείωσε η ικανότητα κατανόησης του μαθητή (βλ. Σχήμα 2). Με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναμένονταν βελτίωση στους παραπάνω τομείς των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού τόσο η κοινωνική του συμπεριφορά όσο και η προσαρμογή του στο περιβάλλον δεν παρουσίασε μεταβολή συγκριτικά με την αρχική παρατήρηση (αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης και στους δυο τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων). Αντίθετα, κατά ένα εξάμηνο βελτιώθηκε η αυτονομία του παιδιού στο περιβάλλον έπειτα από την υλοποίηση στοχευμένων δραστηριοτήτων (βλ. Σχήμα 2).

Τόσο οι δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και των αισθητικών τεχνών όσο και οι προεπαγγελματικές δεξιότητες (προεπαγγελματικές δεξιότητες,

επαγγελματικός προσανατολισμός) του Γιώργου δεν σημείωσαν μεταβολή σε σχέση με την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 2).

Τελική παρατήρηση

Στην τελική παρατήρηση έπειτα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βελτιώθηκαν οι περισσότεροι τομείς του ΠΑΠΕΑ. Συγκεκριμένα, στη μαθησιακή ετοιμότητα, ο προφορικός λόγος του μαθητή παρέμεινε σταθερός σε σχέση με την αρχική και τη διαμορφωτική παρατήρηση ενώ κατά ένα εξάμηνο θετικής απόκλισης εμφανίστηκαν η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση (βλ. Σχήμα 2).

Όλες οι ενότητες των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, μαθηματικά) παρουσίασαν τρία εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 2). Παρόλο που δεν αποτέλεσαν τη περιοχή διδακτικής προτεραιότητας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες αποτέλεσαν μέρος των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν.

Όλες οι ενότητες των κοινωνικών δεξιοτήτων (αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή στο περιβάλλον) εμφάνισαν τρία εξάμηνα απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 2). Οι κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ωστόσο κρίθηκε αναγκαία η σύσταση μιας διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγο, φυσιοθεραπευτή) για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή.

Τόσο οι δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και των αισθητικών τεχνών όσο και οι προεπαγγελματικές δεξιότητες (προεπαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός) του Γιώργου δεν σημείωσαν μεταβολή σε σχέση με την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 2).

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Γ.Π.	Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	Εξάμηνο: Β'	Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα:											
Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Μαθησιακή ετοιμότητα: Ψυχοκινητικότητα															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)		Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)			Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές		Προεπαγγελματική					
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικ. ότητα	Νοητ. ικανοστ.	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογ. ή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότη.	Επαγγ. προσανατολι σμός
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															
Β' εξ. Νηπ					X							Y		Y	X
Α' εξ. Νηπ															
Β' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Σχήμα 2: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Αρχική παρατήρηση

Στην αρχική παρατήρηση όλες οι ενότητες των δεξιοτήτων της γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή) παρουσίασαν αρνητική απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 3). Το παιδί εμφάνιζε δυσκολίες στις γλωσσικές δραστηριότητες που αναθέτονταν στην τάξη σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ο προφορικός λόγος του παιδιού εμφάνισε μόλις ένα εξάμηνο αρνητικής απόκλισης ενώ τόσο η ψυχοκινητικότητα και οι νοητικές ικανότητες όσο και η συναισθηματική οργάνωση συγκέντρωσαν αρνητική απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων (βλ. Σχήμα 3).

Όσον αφορά τις μαθηματικές δεξιότητες του Γιώργου, όλες οι ενότητες (αριθμοί, πράξεις, επίλυση προβλημάτων) απέκλειαν αρνητικά τέσσερα εξάμηνα από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 3). Ο μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολίες στην αναγνώριση των αριθμών, στις μεταξύ τους πράξεις καθώς και στην επίλυση – διαχείριση προβλημάτων.

Οι δεξιότητες της συμπεριφοράς, οι οποίες περιλαμβάνουν τις θετικές, τις αρνητικές και τις παραβατικές συμπεριφορές του μαθητή εντοπίστηκαν με τρία και τέσσερα εξάμηνα αρνητικής απόκλισης αντίστοιχα από τη γραμμή βάσης. Αντίθετα στις παραβατικές συμπεριφορές δεν σημειώθηκε καμία απόκλιση από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 3). Το παιδί δεν εμφάνισε παραβατική στάση παρά ορισμένα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία επιδιώχτηκαν να

προσεγγιστούν κατά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Διαμορφωτική παρατήρηση

Στις δεξιότητες της γλώσσας η ικανότητα ανάγνωσης του παιδιού δεν σημείωσε κάποια μεταβολή σε σχέση με την αρχική παρατήρηση ενώ η ικανότητα κατανόησης και γραφής εμφάνισαν θετική απόκλιση κατά ένα εξάμηνο από την προηγούμενη παρατήρηση. Η ικανότητα παραγωγής του παιδιού μάλιστα έπειτα από την υλοποίηση στοχευμένων δραστηριοτήτων από την αρνητική απόκλιση των τεσσάρων εξαμήνων της αρχικής παρατήρησης, βελτιώθηκε κατά δυο εξάμηνα (βλ. Σχήμα 3).

Αναφορικά με τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ο προφορικός λόγος δεν σημείωσε κάποια μεταβολή ενώ κατά ένα εξάμηνο σε σχέση με την αρχική παρατήρηση βελτιώθηκαν οι ενότητες της ψυχοκινητικότητας και των νοητικών ικανοτήτων. Παρόλα αυτά η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με αυτά της αρχικής παρατήρησης (βλ. Σχήμα 3).

Στις δεξιότητες των μαθηματικών, οι ενότητες των αριθμών και της επίλυσης προβλημάτων δεν παρουσίασαν κάποια μεταβολή συγκριτικά με την προηγούμενη παρατήρηση ενώ η ικανότητα πράξεων του παιδιού βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο από την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 3).

Στις δεξιότητες της συμπεριφοράς έπειτα από την υλοποίηση στοχευμένων δραστηριοτήτων σημειώθηκε αύξηση ενός εξαμήνου από την αρχική παρατήρηση στην ενότητα των αρνητικών συμπεριφορών (βλ. Σχήμα 3). Τόσο οι θετικές όσο και οι παραβατικές συμπεριφορές δεν μεταβλήθηκαν σε σχέση με την αρχική παρατήρηση του παιδιού.

Τελική παρατήρηση

Στην τελική παρατήρηση του μαθητή έπειτα από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο η ικανότητα ανάγνωσης του μαθητή σε σχέση τις προηγούμενες παρατηρήσεις ενώ οι ικανότητες κατανόησης, γραφής και παραγωγής παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με αυτά της διαμορφωτικής παρατήρησης (βλ. Σχήμα 3).

Στις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας τόσο ο προφορικός λόγος και η ψυχοκινητικότητα όσο και οι νοητικές ικανότητες δεν μεταβλήθηκαν συγκριτικά με τη διαμορφωτική παρατήρηση. Ωστόσο, η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο από την αρχική και διαμορφωτική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 3).

Όλες οι δεξιότητες των μαθηματικών (αριθμοί, πράξεις, επίλυση προβλημάτων) βελτιώθηκαν και παρουσίασαν πλέον από τη γραμμή βάσης του μαθητή αρνητική απόκλιση δυο εξαμήνων (βλ. Σχήμα 3).

Τέλος, οι δεξιότητες της συμπεριφοράς (θετικές, αρνητικές, παραβατικές) δεν σημείωσαν κάποια αλλαγή από τη διαμορφωτική παρατήρηση φανερώνοντας ότι ο μαθητής προσαρμόστηκε στο μαθησιακό περιβάλλον, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της κοινωνικής του συμπεριφοράς (βλ. Σχήμα 3).

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ										Όνομα	Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	Εξαμήνο: Β'	Ημερομηνία: 13/12/2014 (κόκκινη γραμμή) 4/2/2015: (κίτρινη γραμμή).		
	Λιδοκτική προετοιμότητα- Ανάπτυξη λεξιπ. κινητικότητας- Ψυχοκινητικότητα.															
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (1)					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
ακούσι	κατανοή	λεξιπ.	λεξιπ.	προφορ.	αριθμ.	λογικ.	ψυχοκ.	κινητ.	κοινων.	προβλ.	αριθμ.	αριθμ.	αριθμ.	αριθμ.	αριθμ.	αριθμ.
β' εξ. Α' Δημ																
α' εξ. Α' Δημ																
β' εξ. Πηνη																
α' εξ. Πηνη																
β' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
α' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Σχήμα 3: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΔΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

4.2.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης – Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Το ΕΔΑ αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς συνέβαλε στην καταγραφή συμπεριφορών, γεγονότων και σχέσεων μεταξύ της ερευνήτριας και του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημερολογιακών σημειώσεων ως παιδαγωγικός αναστοχασμός της κάθε διδακτικής παρέμβασης. Παρακάτω, παρατίθενται ενδεικτικές δραστηριότητες του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που υλοποιήθηκε για την αντιμετώπιση των ψυχοκινητικών δυσκολιών του μαθητή.

Η παρακάτω διαφοροποιημένη δραστηριότητα θεωρήθηκε αποτελεσματική για την ανάπτυξη της κινητικότητας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο μαθητής καλούνταν να σχηματίσει γράμματα και αριθμούς σε ένα ταψί με όσπρια. Η εκπαιδευτικός υποδείκνυε ένα γράμμα ή έναν αριθμό στον μαθητή και αυτός το εκτελούσε. Εάν ο μαθητής δεν θυμόταν αυτό που έπρεπε να γράψει, η ερευνήτρια

υποδείκνυε στον μαθητή το γράμμα ή τον αριθμό με πλαστελίνη και αυτός το συνέθετε. Κατάφερε να συγκεντρώνει την προσοχή του στην υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας για παραπάνω από δέκα λεπτά. Ακόμη του άρεσε παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας και οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που του αναθέτονταν. Το παιδί κατάφερε να ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με μικρή βοήθεια (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Διαφοροποιημένη γλωσσική και μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού γραμμάτων και αριθμών

Παρόμοια δραστηριότητα για την ανάπτυξη της κινητικότητας από τον μαθητή, είναι και η παρακάτω διαφοροποιημένη δραστηριότητα σχηματισμού γλωσσικών και μαθηματικών ακολουθιών. Ο μαθητής έπρεπε να συνθέτει σε ένα χαρτόνι γράμματα ή λέξεις και αριθμούς με δαχτυλομπογιές. Συνήθως στο χαρτόνι ήταν ήδη σχεδιασμένο το γράμμα, η λέξη ή ο αριθμός, οπότε το παιδί καλούνταν να ακολουθήσει τη φορά των σχηματισμών. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επίσης ενθουσίασε τον μαθητή, ο οποίος ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά, με μικρή βοήθεια στον προβεπόμενο χρόνο (βλ.Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Διαφοροποιημένη γλωσσική και μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού γλωσσικών και μαθηματικών ακολουθιών

Ο μαθητής στην παρακάτω διαφοροποιημένη δραστηριότητα κλήθηκε να κατασκευάσει γλυκά στα πλαίσια των χριστουγεννιάτικων εκδηλώσεων μαζί με τους συμμαθητές του και το ειδικό σχολείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θεωρήθηκε αρκετά σημαντική τόσο για την ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του μαθητή όσο και για τη βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς. Μέσα από την

παρασκευή χριστουγεννιάτικων γλυκών, το παιδί είχε την ευκαιρία να ζυμώσει, να κόψει σε σχήματα, να ψήσει, να διακοσμήσει, να δοκιμάσει τα γλυκά και να μοιραστεί όλη αυτή την εμπειρία μαζί με τους συμμαθητές του. Έπειτα προτάθηκε να παίξουμε ένα είδος συμβολικού παιχνιδιού με τα γλυκά που έφτιαξαν τα παιδιά (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες - κατασκευή γλυκών

Με τους χιονανθρώπους της παρακάτω διαφοροποιημένης δραστηριότητας, ο μαθητής επιδιώχτηκε να συνθέσει τα μέλη του σώματός του με την ορθή φορά με τη βοήθεια των βέλκρο. Η διαδικασία ταξινόμησης αποσκοπούσε στην ανάπτυξη τόσο της λεπτής κινητικότητας του παιδιού όσο και στη βελτίωση των νοητικών του ικανοτήτων. Ο μαθητής ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος όταν ασχολούνταν με βέλκρο και τις περισσότερες φορές κατάφερε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων που καλούνταν να υλοποιήσει (βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας με βέλκρο

Στα πλαίσια της κυκλοφοριακής αγωγής κατασκευάστηκε ένα ντοσιέ με πλαστικοποιημένα σήματα οδικής κυκλοφορίας, τα οποία ο μαθητής καλούνταν να αντιστοιχίσει ανάλογα με τη σημασία τους. Η εκπαιδευτικός ανέφερε αρχικά στο παιδί την κατηγορία του σήματος (π.χ. στάση, στάθμευση, διάβαση) και έπειτα του ζητούσε να εντοπίσει το σήμα και να το αντιστοιχίσει με βέλκρο στις σελίδες του

ντοσιέ. Ο μαθητής αναγνώριζε πρώτα τις κάρτες με τα σήματα και στη συνέχεια κάνοντας φωναχτή σκέψη τις αντιστοιχούσε στη σελίδα του ντοσιέ όπως προβλέπονταν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνδύαζε ψυχοκινητικές και νοητικές ικανότητες καθώς απαιτούσε προσανατολισμό, πλευρίωση καθώς και οπτική και ακουστική μνήμη αντίστοιχα. Παρόλο που το παιδί δυσκολεύτηκε στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ανταποκρίθηκε αποτελεσματικά με βοήθεια για περίπου δέκα λεπτά (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα σημάτων οδικής κυκλοφορίας - αντιστοίχιση σε άλμπουμ

Καθώς του Γιώργου του άρεσαν πολύ τα μηχανοκίνητα οχήματα, σχεδιάστηκε μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα ταύτισης αντικειμένων (παζλ), στην οποία καλούνταν να ομαδοποιήσει τα οχήματα της στεριάς, της θάλασσας και του αέρα. Αφού ο μαθητής αναγνώριζε και ονόμαζε το μηχανοκίνητο όχημα το τοποθετούσε σε μια από τις τρεις ξύλινες πλάκες. Ολοκλήρωσε σύντομα και με επιτυχία τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αφού ήταν σχετική με τα ενδιαφέροντά του. Στο τέλος της δραστηριότητας ο μαθητής διηγούνταν διάφορες ιστορίες στην ερευνήτρια με αφορμή τα συγκεκριμένα μηχανοκίνητα οχήματα και τον τομέα εφαρμογής τους (βλ. Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα ταύτισης αντικειμένων – παζλ

Η παρακάτω διαφοροποιημένη δραστηριότητα ζητούσε από το Γιώργο να αντιστοιχίσει με βέλκρο τα ξύλινα κομμάτια προκειμένου να σχηματιστούν τα φρούτα στο παπουτσόκουτο. Παράλληλα, ο μαθητής κλήθηκε να ονομάσει τα φρούτα που κατασκεύαζε και το χρώμα τους. Ήταν μια ευχάριστη δραστηριότητα για το παιδί προκειμένου να βελτιώσει τόσο τις ψυχοκινητικές όσο και τις νοητικές του

δεξιότητες. Δεν χρειάστηκε βοήθεια από την ερευνήτρια. Στο τέλος επιχειρήθηκε να υλοποιηθεί ένα συμβολικό παιχνίδι αγοραπωλησίας των φρούτων και των λαχανικών με ψεύτικα χαρτονομίσματα (βλ. Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα αντιστοίχισης ξύλινων φρούτων με βέλκρο σε παπουτσόκουτο

Μια πολλή σημαντική δραστηριότητα για την βελτίωση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του μαθητή ήταν η συναρμολόγηση μελών του σώματός μας, καθώς αφενός έμαθε ονομάζει τα μέρη του σώματος αφετέρου κατανόησε το σημείο που βρίσκεται το κάθε όργανο και εξοικειώθηκε με τις έννοιες του προσανατολισμού (δεξί - αριστερό). Ο μαθητής κατάφερε να συγκεντρώσει την προσοχή του και ολοκλήρωσε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με μικρή βοήθεια σε δέκα λεπτά (βλ. Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συναρμολόγησης μελών του σώματος για την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας

Στα πλαίσια της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης μέσω των ΛΕΒΔ αποδείχτηκε ότι η ενότητα της λεπτής κινητικότητας στην ψυχοκινητικότητα παρουσίασε τις μεγαλύτερες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Υλοποιήθηκε μια σειρά από διαφοροποιημένες δραστηριότητες προκειμένου να καταφέρει ο Γιώργος να συντονίζει τις κινήσεις της λεπτής του κινητικότητας. Η πιο ενδεικτική δραστηριότητα βελτίωσης της λεπτής κινητικότητας των παιδιών είναι ο χειρισμός του ψαλιδιού. Με αφορμή κάποιο παραμύθι κατασκευάζοταν οι φιγούρες της

ιστορίας, έτσι και στην παρακάτω δραστηριότητα ορμώμενοι από τον «Τριγωνοψαρούλη» επιδιώχτηκε ο μαθητής να κόψει τρίγωνα ψαράκια. Παρόλο που ο μαθητής δυσκολεύτηκε, κατάφερε να ανταποκριθεί με βοήθεια στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο τέλος κατασκευάστηκε μια αφίσα με τα τρίγωνα ψαράκια που έκοψε ο μαθητής (βλ. Εικόνα 9).



Εικόνα 9: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συντονισμού των κινήσεων με ψαλίδι

Η τελευταία δραστηριότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιελάμβανε την κατασκευή ενός εργαλείου (βλ. Εικόνα 10), το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο μαθητής τόσο σε γλωσσικές όσο και σε μαθηματικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένα παπουτσόκουτο – ενυδρείο, τα οποία περιείχε μέσα διάφορα γράμματα και αριθμούς. Ο μαθητής κρατώντας ένα καλάμι θα «ψάρευε» ένα γράμμα ή έναν αριθμό μέσα από το ενυδρείο, θα τον αναγνώριζε και θα τον σχημάτιζε. Αργότερα θα μπορούσε να αναφέρει ένα πρόσωπο, ένα ζώο και ένα πράγμα από το γράμμα που «ψάρευε» ή να εκτελέσει απλές μαθηματικές πράξεις με τον αριθμό που έπιασε. Κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις συγκεκριμένες δραστηριότητες με μικρή κάθε φορά βοήθεια και φάνηκε χαρούμενος μέσα από αυτή τη διαδικασία της ανακάλυψης.



Εικόνα 10: Διαφοροποιημένη δραστηριότητα συντονισμού των κινήσεων σε παπουτσόκουτο - ενυδρείο για την αναζήτηση και αναγνώριση γραμμάτων και αριθμών

4.2.3. Πείραμα – Κοινωνικές ιστορίες

Στην πρώτη κοινωνική ιστορία (βλ. Παράρτημα Γ) με τίτλο «Το σχολείο», ο μαθητής απάντησε σωστά σε μια από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση για το πότε ξεκινά το σχολείο, η ορθή απάντηση ήταν «το πρωί», την οποία συμπλήρωσε εύστοχα ο μαθητής. Ωστόσο στη δεύτερη ερώτηση «πρέπει να ξυπνώ νωρίτερα για να ετοιμαστώ για το σχολείο», το παιδί επέλεξε την απάντηση «εξαρτάται» ενώ η σωστή απάντηση θεωρούνταν το «ναι». Στην τελευταία ερώτηση «όταν έρχομαι στην ώρα μου, σε τι κερδίζω περισσότερο χρόνο», ο Γιώργος διάλεξε «στο να παίζω στις γωνιές της τάξης» αντί της ορθής «στο να δω τους συμμαθητές μου». Σύμφωνα με τον μαθητή καθημερινά τα πρωινά τον ξυπνά η μητέρα του και αυτός αρνείται να σηκωθεί. Καθώς όμως η μητέρα του βιάζεται για να πάει στη δουλειά, τον μαλώνει, αυτός αντιδρά και εκδηλώνει ανώριμη και αντιδραστική συμπεριφορά.

Στη δεύτερη κοινωνική ιστορία (βλ. Παράρτημα Δ) με τίτλο «μερικά πράγματα που πρέπει να κάνω στο σχολείο είναι», ο Γιώργος δεν απάντησε σωστά σε καμία από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση «πρέπει να κάθομαι ή να περιφέρομαι στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος», το παιδί απάντησε λανθασμένα «εξαρτάται το μάθημα» και όχι την απάντηση «ναι πάντα». Στη δεύτερη ερώτηση «πρέπει να κάνω ησυχία μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος», ο μαθητής επέλεξε για ακόμη μια φορά την επιλογή «εξαρτάται το μάθημα» και όχι την απάντηση «ναι». Στην τρίτη ερώτηση για το εάν πρέπει να είναι ευγενικός με τη δασκάλα και τους συμμαθητές του, ο Γιώργος διάλεξε την απάντηση «μερικές φορές» αντί για «ναι». Όπως υποστήριξε, προτιμά όταν δεν μπορεί να ολοκληρώσει μια εργασία να σηκώνεται από τη θέση του και να πηγαίνει να παίζει. Ακολούθησε συζήτηση των απαντήσεών του προκειμένου να περιοριστούν οι ελλειψείς κοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού σε περιπτώσεις που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάτι που του ζητείται.

Στην τρίτη κοινωνική ιστορία με τίτλο (βλ. Παράρτημα Ε) «τα βήματα που ακολουθώ όταν δεν καταφέρνω να κάνω μια εργασία» ο Γιώργος απάντησε σωστά στις δυο από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στην πρώτη ερώτηση «όταν δεν καταφέρνω να κάνω μια εργασία» επέλεξε λανθασμένα «λέω δεν μπορώ και τα παρατάω» αντί για την επιλογή «παίρνω τον χρόνο μου και προσπαθώ». Στη δεύτερη ερώτηση «όταν δυσκολεύομαι σε μια εργασία», ο μαθητής εύστοχα απάντησε ότι μπορεί να ζητήσει βοήθεια από τη δασκάλα του. Ανάλογη θετική απάντηση έδωσε

και στην τρίτη ερώτηση «όταν μου εξηγεί η δασκάλα αυτό που με δυσκολεύει πρέπει να είμαι» επιλέγοντας ότι πρέπει είναι προσεκτικός.

Στην τέταρτη κοινωνική ιστορία (βλ. Παράρτημα Στ') με τίτλο «Νεύρα – θυμός», ο μαθητής απάντησε σωστά σε μια από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση για το εάν είναι φυσιολογικό να είναι θυμωμένος όταν αναστατώνεται από κάποιον ή κάτι έδωσε θετική απάντηση. Στη δεύτερη ερώτηση, ο Γιώργος καλούνταν να συμπληρώσει την απάντηση για το εάν τα νεύρα και ο θυμός τον βοηθούν ή δεν τον βοηθούν να λύνει τα προβλήματά του. Στην τρίτη ερώτηση, η οποία αναφερόταν στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής όταν είναι θυμωμένος, η απάντησή του ήταν «θυμώνω και αντιδρώ με νεύρα» αντί της ορθής απάντησης «λέω αυτό που νιώθω ή ζητώ βοήθεια». Συμπεραίνεται ότι ο μαθητής παρουσίαζε ανώριμες και αντιδραστικές συμπεριφορές στους συμμαθητές του σε περίπτωση θυμού. Τις περισσότερες φορές δεν ήλεγχε τον εκνευρισμό του και χρησιμοποιούσε άλλα μέσα προστασίας. Για τον λόγο αυτό προτάθηκε η σύσταση διεπιστημονικής παρέμβασης (ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός).

Στην πέμπτη και τελευταία κοινωνική ιστορία (βλ. Παράρτημα Ζ) με τίτλο «Τα βήματα που ακολουθώ όταν πηγαίνω τουαλέτα» ο Γιώργος απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή συχνά δυσχέραιναν τη χρήση της τουαλέτας για αυτό και θεωρήθηκε σκόπιμη η κατασκευή της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας. Πιο αναλυτικά στην πρώτη ερώτηση το παιδί κλήθηκε να διαλέξει μια από τις τρεις απαντήσεις της φράσης «όταν πηγαίνω τουαλέτα φροντίζω την καθαριότητά μου» επιλέγοντας ορθά «πάντοτε». Στη δεύτερη ερώτηση «όταν τελειώσω τι κάνω πριν πάω στην τάξη μου» ο Γιώργος επέλεξε ορθά την απάντηση «πλένω με σαπούνι και νερό τα χέρια μου και τα σκουπίζω». Στην τρίτη ερώτηση «όταν είμαι καθαρός» διάλεξε με επιτυχία τη φράση «θα αισθάνομαι όμορφα». Παρόλο που ο μαθητής μερικές φορές ξεχνά να πλυθεί όταν επισκέπτεται την τουαλέτα, έχει αρχίσει να τα καταφέρνει στην αυτοεξυπηρέτηση, ωστόσο χρειάζεται καθοδήγηση για να τα καταφέρει χωρίς βοήθεια. Να σημειωθεί τέλος ότι πριν την κατασκευή της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας είχε προηγηθεί η υλοποίηση ενός προγράμματος υγιεινής και καθαριότητας για την τουαλέτα.

4.3. 3^η ερευνητική υπόθεση

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση, «Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) μπορεί να ανταποκριθεί στις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των γονέων.

4.3.1. Το ερωτηματολόγιο των γονέων

Τα ερωτηματολόγια των γονέων αποτελούνταν από ειδικές ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Τόσο τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων περιελάμβαναν 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, οι οποίες αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και δυσκολίες, σε δεύτερο επίπεδο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μαθητές με ψυχοκινητική καθυστέρηση και σε τρίτο επίπεδο την υποστήριξη των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Οι ερωτήσεις καλούσαν τους γονείς να συμπληρώσουν κατά πόσο πολύ συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 γονείς από τους οποίους 4 σε ποσοστό 40% ήταν άνδρες και 6 σε ποσοστό 60% ήταν γυναίκες. Η ηλικία των υποκειμένων της έρευνας κυμάνθηκε μεταξύ 33 και 49 ετών. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 10% απάντησαν ότι ήταν άγαμοι, σε ποσοστό 70% απάντησαν ότι ήταν έγγαμοι και σε ποσοστό 20% απάντησαν ότι ήταν διαζευγμένοι. Οι ηλικίες των παιδιών των γονέων κυμάνθηκαν από 4 έως 8 ετών. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δήλωσαν ότι κατοικούσαν στο χωριό της περιοχής του νηπιαγωγείου. Η τελευταία μεταβλητή, η οποία αναφέρονταν στη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων φανέρωσε ότι οι περισσότεροι από τους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ (70%), ο ένας από αυτούς είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ οι υπόλοιποι κατέχουν πτυχίο ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ ή άλλης ανώτερης σχολής.

Ως προς τις απαντήσεις των γονέων παρατηρήθηκε ότι οι ψυχοκινητικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ($M = 3,20$, $TA = 0,447$). Ακόμη, οι απαντήσεις των γονέων φανέρωσαν ότι οι ψυχοκινητικές δυσκολίες εμποδίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ($M = 2,60$, $TA = 0,548$). Σύμφωνα με τους γονείς, η ψυχοκινητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρξει με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ($M = 3,40$, $TA = 0,894$) για αυτό και η

πρώιμη ανίχνευση των ψυχοκινητικών δυσκολιών μπορεί να αμβλύνει την ψυχοκινητική καθυστέρηση ($M = 2,60$, $TA = 0,894$). Συμφωνούν αρκετά με την άποψη ότι η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βελτιώσει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών ($M = 3,00$, $TA = 0,707$) και πιστεύουν ότι η ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία ($M = 2,60$, $TA = 0,548$). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2, οι γονείς δήλωσαν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής ($M = 3,00$, $TA = 1,000$) και προτιμούν η διαφοροποιημένη διδασκαλία να πραγματοποιείται εντός της αίθουσας του νηπιαγωγείου και όχι σε ξεχωριστό χώρο ($M = 2,60$, $TA = 0,894$). Ωστόσο, ισχυρίζονται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα ήταν προτιμότερο να πραγματοποιείται από ειδικούς παιδαγωγούς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ($M = 2,80$, $TA = 0,837$). Παράλληλα, παραδέχονται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑ μπορεί να αμβλύνει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση ($M = 2,80$, $TA = 0,447$). Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των γονέων φανέρωσαν ότι η αποτελεσματική διαχείριση των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί τόσο από τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής ($M = 3,20$, $TA = 0,837$), όσο από τους ειδικούς παιδαγωγούς ($M = 2,60$, $TA = 0,894$) και το Ε.Β.Π. ($M = 3,00$, $TA = 0,707$). Τέλος, απορρίπτουν την περίπτωση οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών του νηπιαγωγείου να μην απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη ($M = 3,00$, $TA = 1,000$) και πιστεύουν ότι οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών μπορούν να αντιμετωπιστούν σε συνεργασία με την οικογένεια ($M = 2,60$, $TA = 0,894$).

Πίνακας 2. Μέσες τιμές (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των γονέων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	M	TA
1.Οι ψυχοκινητικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	3,20	,447
2.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες εμποδίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	2,60	,548

3.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρξει με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	3,40	,894
4.Η πρώιμη ανίχνευση των ψυχοκινητικών δυσκολιών μπορεί να αμβλύνει την ψυχοκινητική καθυστέρηση	2,60	,894
5.Η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βελτιώσει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών	3,00	,707
6.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία	2,60	,548
7.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής	3,00	1,000
8.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται εντός της σχολικής αίθουσας του γενικού νηπιαγωγείου	2,60	,894
9.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται από τον/την ειδική παιδαγωγό	2,80	,837
10.Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής μπορεί να αμβλύνει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	2,80	,447
11.Οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	3,20	,837
12.Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	2,60	,894
13.Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση	3,00	,707
14.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών του νηπιαγωγείου δεν απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη	3,00	1,000
15.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών μπορούν να ξεπεραστούν μόνο μέσα από την οικογένεια	2,60	,894

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ και ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις υποθέσεις. Η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη και Ενταξιακή υποστήριξη αποδείχθηκε ότι προάγει την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό νηπιαγωγείο. Κατά την πορεία των διδακτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε βελτίωση της εικόνας του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Ο ίδιος μπορούσε να ολοκληρώσει τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες που του τέθηκαν (η απόκλιση των 3 εξαμήνων στην αρχική παρατήρηση μειώθηκε στα 2 εξάμηνα στην τελική παρατήρηση) ενώ η συμπεριφορά που εκδήλωνε ήταν θετική (η απόκλιση των 2,3 εξαμήνων στην αρχική παρατήρηση μειώθηκε στα 2 εξάμηνα στην τελική παρατήρηση). Από τα ποιοτικά ευρήματα της παρέμβασης φαίνεται ότι η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη και Ενταξιακή υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ΕΕΑ όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ενηλίκων παρατηρείται βελτίωση τόσο στην προβληματική συμπεριφορά όσο και στη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή. Ειδικότερα, η στοχευμένη υποστήριξη αντιμετώπισε κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή, αύξησε το ενδιαφέρον του για μάθηση και μείωσε τη μοναχικότητα, τις τάσεις απομόνωσης, την επιθετικότητα και τις εκρήξεις θυμού. Τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων που εμπλέκονται με τον μαθητή επαληθεύουν την πρώτη και τη δεύτερη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας. Όμως, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις που εξέταζαν την τρίτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι το Ε.Β.Π. δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ορισμένες από τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού παρά μόνο με την παράλληλη στήριξη ειδικού παιδαγωγού ή Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Καθοριστικός και απαραίτητος φάνηκε να είναι

και ο ρόλος των γονιών στην όλη εκπαιδευτική και ενταξιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει. Η έρευνα επιβεβαίωσε τις ερευνητικές υποθέσεις.

Αρχικά, αποδείχτηκε σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση ότι η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από μια σειρά άλλων ερευνών (Koutressis, Tsigilis, Maheridou, Ellinoudis, Kiparissis, Kioumourtzoglou, 2008; Karabourniotis et al., 2002; Zimmer et al., 2008, Σπανάκη, 2008; Σπανάκη, Σκορδίλης & Βενετσάνου, 2010; Venetsanou, Kambas, Sagioti & Giannakidou, 2009), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ψυχοκινητική αγωγή επιδιώκει την εξομάλυνση των ψυχοκινητικών δυσκολιών, όπως και των άλλων προβλημάτων του παιδιού που προκύπτουν από την αντιπαράθεση με τον εαυτό του και το περιβάλλον. Παράλληλα, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατάφερε να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ψυχοκινητικές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατάφεραν να διευκολύνουν τους νηπιαγωγούς και το Ε.Β.Π. στον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών ανάπτυξης του παιδιού που σχετίζονται με δυσκολίες μάθησης και στον προγραμματισμό και την εφαρμογή κάποιας κατάλληλης παρέμβασης, προκειμένου το παιδί να ξεπεράσει δυσκολίες, πιθανόν, πριν εκδηλωθούν ή πριν παγιωθούν. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που υλοποιήθηκε μπορεί να θεωρηθεί ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο στο οποίο μπορεί να στηριχτεί ο εκπαιδευτικός και μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους ειδικούς, ή γονείς προκειμένου να διαμορφώσει εξατομικευμένη παρέμβαση. Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν και από άλλες έρευνες των Δροσινού και Κοσμετάτου, 2003; Παρασκευόπουλος και Παρασκευοπούλου, 2011; Αγγελοπούλου και Σακαντάμη, 2004; Buck, 2005 και Hamilton και συν., 1999. Τέλος, η τρίτη υπόθεση της εργασίας μας, που ερευνούσε αν το Ε.Β.Π. μπορεί να ανταποκριθεί στις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση φαίνεται να επιβεβαιώνεται εν μέρει καθώς από μόνο του δεν είναι αρκετό να αντιμετωπίσει τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες του παιδιού. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των σύνθετων δυσκολιών του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση ενδείκνυται διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση των δυσκολιών του με την υποστήριξη της οικογένειας και

των κοινωνικών υπηρεσιών. Η διαπίστωση αυτή επισημαίνεται σε διάφορες ελληνικές και ξενόγλωσσες έρευνες (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003; Polat, 2003; Rivard, Missiuna, Hanna & Wishart, 2007).

5.2. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με σχετικές μελέτες που επιχείρησαν να υποστηρίξουν την ψυχοκινητική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση. Παρόμοιες έρευνες που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της εργασίας κατέδειξαν τη σπουδαιότητα ενός στοχευμένου διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος με ορισμένους διδακτικούς στόχους που προκύπτουν από την συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγησή του, καθώς και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του προγράμματος.

Παρόλη τη σχετική αποδοχή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως ένα μέσο σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης των στόχων και της προόδου των μαθητών, η κριτική σχετικά με αυτά τα προγράμματα δεν παύει να υφίσταται. Ο Cooper (Rose, Shevlin, Winter, O' Raw & Zhao, 2012) υποστηρίζει ότι η ποιότητα των προγραμμάτων αυτών εξαρτάται από έναν αριθμό παραμέτρων, όπως είναι η ακρίβεια των δεδομένων της αξιολόγησης για τον ορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, η ικανότητα της αποτελεσματικής εμπλοκής γονέων και μαθητών στη διαδικασία και η πολυπλοκότητα των προγραμμάτων μέσα σε ολόκληρο το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σε ένα σχολείο. Η σχολική κουλτούρα κάθε σχολείου διαμορφώνει πρότυπα με τα οποία αναγνωρίζει ότι τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν προσανατολίζονται μεμονωμένα σε ατομικές περιπτώσεις παιδιών με εξειδικευμένους στόχους αλλά και στην ενθάρρυνση μιας συνεργατικής προσέγγισης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pearson, 2000).

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι για την προσέγγιση των δυσκολιών του μαθητή απαιτείται διεπιστημονική προσέγγιση και όχι μόνο οι προσπάθειες του Ε.Β.Π. Η ανάγκη ολιστικής προσέγγισης των δυσκολιών του μαθητή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η ανάγκη μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί εφελτήριο μιας αποτελεσματικής διαχείρισης των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές

δυσκολίες. Τέλος, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης μικρού δείγματος και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Συνεπώς σε μελλοντικές έρευνες, μπορεί να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση ή ακόμη πιο σπάνιων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και ατόμων που αλληλεπιδρούν μαζί τους ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα πρακτικών και στρατηγικών στην εκπαίδευσή τους. Θα ήταν ενδιαφέρον τα ευρήματα της παρούσας μελέτης να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες με στόχο τη βελτίωση των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών καθώς και την ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ζητήματα που απαιτούν μεγαλύτερη διερεύνηση αφορούν την αποτελεσματική διδακτική στήριξη των παιδιών μέσα στη γενική τάξη, το ρόλο, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων και όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών σχετικά με τη διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της ένταξης, καθώς και τις απόψεις και στάσεις των γονιών, αλλά και των ίδιων των παιδιών απέναντι στην ένταξη και το περιβάλλον που εκπαιδεύονται.

Ένα άλλο ζήτημα που επίσης θα έπρεπε να απασχολεί περισσότερο την ερευνητική κοινότητα είναι η μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή, και με ποιούς τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η αυτονομία και η ένταξή τους στην κοινωνία. Οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ένταξη των ατόμων αυτών στη σχολική κοινότητα, ενώ πραγματικά θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον οι μελέτες αυτές, όπως κάποιες μελέτες περίπτωσης, να μελετώνται σε βάθος χρόνου εξετάζοντας τη διαδικασία μετάβασης από τη σχολική στην ενήλικη ζωή. Τέτοιου είδους διαχρονικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν διεξοδικά την πολυπλοκότητα και τη δυναμική ενός φαινομένου παρέχοντας ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να επικεντρωθεί η προσοχή της έρευνας στην ειδική αγωγή σε ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, δεδομένου ότι τα δύο είδη έρευνας μπορούν να συμπληρώσουν το ένα το άλλο ενισχύοντας την εγκυρότητα της εκάστοτε έρευνας. Για να μπορέσει, λοιπόν, να προοδεύσει το πεδίο της ειδικής αγωγής, επισημαίνεται η σημασία καινοτόμων τάσεων σε μελλοντικές έρευνες και η ανάγκη διατήρησης ενός ερευνητικού πλουραλισμού που να σέβεται και να λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με τον άνθρωπο και την πολύπλοκη φύση του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49- 74.
- Adam, C., Klissouras, V., Ravazzolo, M., Renson, R., & Tuxworth, W. (1988). *Eurofit: European Test of Physical Fitness*. Rome, Italy: Council of Europe, Committee for the Development of Sport.
- Adler, H. (1981). Children with problems in physical education in school I. Social factors, school performance and attitudes toward physical education and sports. *Acta Paedopsychiatra*, 47, 313-326.
- Ainscow, M., & Tweddle, D.A. (1984). *Early Learning Skills Analysis*. London: Fulton.
- Arnheim, D. D., & Siclair, W.A. (1975). *The Clumsy Child: A program of motor therapy*. St. Louis: C. V. Mosby.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Boder, E. (1973). Developmental Dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading- spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Buck, M. (2005). *Learning disabilities: Moving Forward*. Retrieved December 15, 2010 from http://www.answerpoint.org/columns2.asp?column_id=1243&column_type=feature
- Cantell, M.H., Smyth, M.M., & Ahonen, T. P. (2003). Two distinct pathways for developmental coordination disorder: Persistence and resolution. *Human Movement Science*, 22, 413-431.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clot, Y. (2011). *L. S. Vygotsky: le social dans la psychologie*. Στο Γνωστικό Αντικείμενο «ΔΕΑΕ01. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία». Διακρατικό Πρόγραμμα

Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανάκτηση Μάρτιος 29, 2014, από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD193/index.php>.

- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' τόμος. Μεταφρ. Σόλμαν Μ. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Cooley, D., Oakman, R., McNaughton, L., & Ryska, T. (1997). Fundamental movement patterns in Tasmanian primary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 307-316.
- Cratty, B. J. (1994). *Clumsy child syndromes*. U.S.A.: Harwood academic publishers.
- Cullen, J. L., & Boersma, F. J. (1982). The influence of coping strategies on the manifestation of learned helplessness. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 346-356.
- Dussart, G. (1994). Identifying the clumsy child in school. *British Journal of Special Education*, 21, 81-86.
- Gordon, N., & Mckinlay, I. (1980). *Helping clumsy children*. New York: Churchill Livingstone.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre- primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111 -117.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Fundamental movement abilities. Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults* (4th ed.), 11, 208-221. Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Geuze, R.H. & Börger, J.M.A. (1993). Children who are clumsy, five years later. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 10-21.
- Gillberg, I.C. & Gillberg, C. (1989). Children with preschool minor neurodevelopmental disorders IV: Behaviour and school achievement at age 13. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 3-13.
- Gubbay, S. S. (1975). Clumsy children in normal schools. *Medical Journal of Australia*, 1, 233-236.
- Gubbay, S. S., Ellis, E., Walton, J. N. & Court, S.D.M. (1965). Clumsy children: A study of apraxic and agnosic defects in 21 children. *Brain*, 88, 295-312.

- Hamilton, M., Goodway, J., & Haubensticker, J. (1999). Parent-assisted instruction in a motor skill program for at-risk preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 16*, 415-426.
- Henderson, S. E. (1992). Clumsiness or developmental coordination disorder: A neglected handicap. *Current Paediatrics, 2*, 158- 162.
- Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Manual: The Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation Ltd.
- Henderson, S. E., May, D. S., & Umney, M. (1989). An exploratory study of goal setting behaviour, self- concept and locus of control in children with movement difficulties. *European Journal of Special Education, 4(1)*, 1-14.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1991). *Synopsis of Psychiatry* (6th ed.). Baltimore, U.S.A.: Williams and Wilkins.
- Karabourniotis, D., Evaggelinou, C., Tzetzis, G., & Kourtessis, T. (2002). Curriculum enrichment with self-testing activities in development of fundamental movement skills of first grade children in Greece. *Perceptual and Motor Skills, 94*, 1259-1270.
- Karageorgis, C.I., & Terry, P. C. (1997). The psychophysical effects of music in sport and exercise: a review. *Journal of Sport Behavior, 20(1)*, 54- 68.
- Kirby, A., Sugden, D., & Edwards, L. (2010). Developmental co-ordination disorder (DCD): more than just a movement difficulty. *Nasen. Journal of Research in Special Educational Needs, 10* (3), σσ. 206-215.
- Kourtessis, T., Tsigilis, N., Maheridou, M., Ellinoudis, T., Kiparissis, M., & Kioumourtzoglou, E. (2008). The influence of a short intervention program on early childhood and physical education teachers' ability to identify children with developmental coordination disorders. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 29*: 276–286.
- Laszlo, J.I., Bairstow, P. & Bartrip. J. (1988). A new approach to treatment of perceptuo-motor dysfunction: Previously called "clumsiness". *Support for Learning, 3*, 35-40.
- Losse, A., Henderson, S.E., Elliman, D., Hall, D., Knight, E. & Jongmans, M. (1991). Clumsiness in children - do they grow out of it? A 10-year follow-up study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 33*, 55-68.
- Lyytinen, H. & Ahonen, T. (1988). Developmental motor problems in children: a 6 year longitudinal study. *Journal of Clinical and Experimental Psychology, 10*, 57.
- Mckinlay, I. (1988). Clumsy children. *General Practitioner, 16*, 35-44.

- Morris, P. R., & Whiting, H.T.A. (1971). *Motor impairment and compensatory education*. Philadelphia, Pennsylvania, USA: G. Bell and sons, Ltd.
- Pearson, S. (2000). The relationship between school culture and IEPs. *British Journal of Special Education* , 29 (3), σσ. 145-149.
- Piek, J. P. (2000). *Motor Behavior And Human Skill. A Multidisciplinary Approach*. United States of America: Human Kinetics.
- Polat, F. (2013). Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325- 339.
- Polatajko, H.J., Mandich, A.D., Miller, L.T. & Macnab, J.J. (2001). Cognitive orientation to daily occupational performance (CO-OP): part II--the evidence. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics* 20, 69-81 / 83-106?
- Ratzon, N., Efrain, D., & Bart, O. (2007). A short – term graphomotor program for improving writing readiness skills of first – grade students. *The American Journal of Occupation Therapy*, 61 (4), 399- 405.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., & Kooistra, L. (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17(4-5), 721- 737.
- Rimmer, J. H., & Kelly, L. E. (1989). Gross motor development in preschool children with learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 268-279.
- Rivard, L., Missina, C., Hanna, S., & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *British Journal of Educational Psychology*, 77, 633–648.
- Rose, R., Howley, M., Fergusson, A., & Jament, J. (2009). Mental health and special education needs:exploring a complex relationship. *British Journal of Special Education* , 36 (1), σσ. 3-8.
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O'Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. *British Journal of Special Education* , 39 (3), 110-116.
- Ruggerini, C., & Manzotti, S. (2014). Conoscere, osservare e valutare. Στο F. Zambotti, (επιμ.) *Disabilita intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide Erickson, Conoscere, intervenire, riflettere e collaborare* (σσ. 20-52). Trento:Edizioni Centro Studi Erickson.

- Schoemaker, M.M., & Kalverboer, A.F. (1994). Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 130-140.
- Spanaki I., Venetsanou F., Evaggelinou C., & Skordilis E. (2014). Graphomotor skills of Greek kindergarten and elementary school children: The effect of a fine motor intervention program. *Innovating Teaching*, 3(2), 1-10.
- Sugden, D.A. & Chambers, M.E. (1998). Intervention approaches and children with developmental coordination disorder. *Pediatric Rehabilitation*, 2, 139-147.
- Tang, W., Yao, X., & Zheng, Z. (1994). Rehabilitative effect of music therapy for residual schizophrenia. A one- month randomized controlled trial in Shanghai. *British Journal of Psychiatric*, 24, 38- 44.
- Ulrich, D. A. (1985). *Test of Gross Motor Development*. Austin, TX: PRO-ED.
- Venetsanou, F., Kambas, A., Aggeloussis, N., Fatouros, I., & Taxildaris, K. (2009). Motor assessment of preschool aged children: a preliminary investigation of the validity of the Bruininks – Oseretsky Test of Motor Proficiency- Short Form. *Human Movement Science*, 28(4), 543- 550.
- Wall, A. E., McClements, J., Bouffard, M., Findlay, H., & Taylor, M. J. (1985). A knowledge-based approach to motor development: Implications for the physically awkward. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 21-42.
- Wright, H. C., & Sudgen, D. A. (1996a). The nature of developmental coordination disorder: Inter and intra group differences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 358- 374.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.).Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 3-9.
- Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, Ν.(2004). *Ειδική Αγωγή. Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ασωνίτου, Κ. (2007). *Η αξιολόγηση των γνωστικο- κινητικών ικανοτήτων ως μέσο ταξινόμησης των μαθητών με και χωρίς αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού: πρόιμη αντίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Βίννικοτ, Ν. (1971). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γκιργκινούδη, Ε. (2013). Πρόγραμμα παρέμβασης σε Νήπιο με σύνδρομο Down, μια μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια του Ειδικού Νηπιαγωγείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, Τεύχος 62*, σσ. 3-13.
- Δράκος, Γ., & Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού, Μ. (2003). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, πνευματική αναπηρία και βαρύ αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107, σσ. 110-132.
- Δροσινού, Μ., & Κοσμετάτος, Π. (2003). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος στην λεπτή κινητικότητα. *Μαρασλειακό Βήμα*, 3, σσ. 15-22.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ευαγγελινού, Χ., & Παππά, Α. (2002). Σωματική και κινητική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία. *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά Παιδιά* (3η εκδ.) (Gallahue, D.L.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων & Περιοδικών. (Έκδοση πρωτότυπου το 1996).
- Ζέρβας, Ι. Ε. (2006). *Εισαγωγή στην Κινητική Συμπεριφορά. Ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καμπάς, Α. (2006, 24 Ιανουαρίου). Σεμινάριο - Συνέδριο για γλωσσική και κινητική ανάπτυξη και αποκλίσεις. *Παρατηρητής της Θράκης*. Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου, 2012 από [http:// www.paratiritis=news.gr.\article_1st_page.php?id=37:2880](http://www.paratiritis=news.gr.\article_1st_page.php?id=37:2880)
- Καμπάς, Α., Αγγελούσης, Ν., Μάντης, Κ., Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (1999). Κινητικές ικανότητες και δεξιότητες αντιγραφής σχημάτων εντός πλαισίων στην προσχολική ηλικία. *Άθληση και Κοινωνία*, 21, 45-52.
- Κανελλάκη, Σ. (2000). *Henri Wallon. Μια θεωρία για την ανάπτυξη του ατόμου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουτσούκη, Δ. (2001). *Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες*. Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. (2003). Η Ένταξη και η Συμμετοχή των Κωφών/ Βαρήκοων σε Σχολεία με Ακούοντες Μαθητές. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών. Επιμ. Παραγωγής Λόγο Τυπογραφικές Τέχνες.
- Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Στο Γκοτοβός Ν. (επιμ.) *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για παιδιά*. Αθήνα: Alfa Status.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. Ι. (2011). Αθηνά Τεστ. Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή: Γενικό Εγχειρίδιο. Αθήνα: Εκδ. Αθηνά τεστ.
- Σούλης, Σ. (2005). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπανάκη, Ε. (2008). Επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Σπανάκη Ε., Σκορδίλης Ε., & Βενετσάνου Φ. (2010). Η επίδραση ενός πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 8(2), 132- 141.
- Στασινός, Δ.Π. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τομασίδης, Χ. Χ. (1982). Εισαγωγή στην ψυχολογία. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2 - 7 χρόνων*. Αθήνα: Σαβάλλα.

- Τρούλη, Κ. (2008). *Η ψυχοκινητική αγωγή στην προσχολική ηλικία: μια πειραματική έρευνα*. 10 Συμπόσιο Ελληνικής Επιστημονικής Εταιρείας Ψυχοκινητικής.
www.phyed.duth.gr/files/congress/2008/Spa_abstracts.pdf
- Τσερκέζογλου, Σ., Κουρτέσης, Θ., & Καψάλας, Θ. (2003). Αποτελέσματα ενός προσανατολισμένου στη δεξιότητα, παρεμβατικού προγράμματος για παιδιά με διαταραχές του συντονισμού στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 1(2), 103- 115.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου *Project* στο σχολείο). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Αγαπητή δασκάλα, αγαπητέ δάσκαλε

Η αφιέρωση λίγου από του χρόνου σας για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα με τίτλο: «Διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση».

Η παρούσα εργασία γίνεται στο πλαίσιο του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε συνεργασία με το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο της Ιταλίας.

Με τα παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η διερεύνηση της διδασκαλίας των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση, με τον οποίο ασχολήθηκα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο νηπιαγωγείο σας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση των προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Μητσέα Ελένη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μέρος Α'

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία:
3. Οικογενειακή κατάσταση:
- άγαμος/η έγγαμος/η
- διαζευγμένος/η χήρος/α
- συμβίωση αριθμός παιδιών
4. Έτη/μήνες σχολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας: Έτη μήνες
5. Ειδικότητα:
6. Εργάζομαι ως: νηπιαγωγός γενικής τάξης
- νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης
- Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
7. Σπουδές:
- πτυχίο στη γενική αγωγή πτυχίο στην ειδική αγωγή
- μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή
- διδακτορικό στη γενική αγωγή διδακτορικό στην ειδική αγωγή
- διδασκαλείο γενικής ή ειδικής αγωγής επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών
- Άλλο.....
8. Αριθμός παιδιών στην τάξη:
9. Υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σας;
- Ναι Όχι
10. Αν ναι, αναφέρατε αριθμό μαθητών και μορφή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης:

Μέρος Β'

Πόσο πολύ σύμφωνα με την εμπειρία σας συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Οι ψυχοκινητικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών					
2.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες εμποδίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών					
3.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρξει με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες					
4.Η πρόωμη ανίχνευση των ψυχοκινητικών δυσκολιών μπορεί να αμβλύνει την ψυχοκινητική καθυστέρηση					
5.Η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βελτιώσει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών					
6.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία					
7.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής					
8.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται εντός της σχολικής αίθουσας του γενικού νηπιαγωγείου					
9.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται από τον/την ειδική παιδαγωγό					
10.Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής μπορεί να αμβλύνει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
11.Οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
12.Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
13.Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
14.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών του νηπιαγωγείου δεν απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη					
15.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών μπορούν να ξεπεραστούν μόνο μέσα από την οικογένεια					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο γονέων

Αγαπητέ γονέα,

Η αφιέρωση λίγου από του χρόνου σας για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα με τίτλο: «Διδασκαλία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση».

Η παρούσα εργασία γίνεται στο πλαίσιο του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε συνεργασία με το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο της Ιταλίας.

Με τα παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η διερεύνηση της διδασκαλίας των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων πρώιμης παρέμβασης σε μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση, με τον οποίο ασχολήθηκα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο νηπιαγωγείο σας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση των προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Μητσέα Ελένη

Μέρος Β'

Πόσο πολύ σύμφωνα με την εμπειρία σας συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Οι ψυχοκινητικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών					
2.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες εμποδίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών					
3.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρξει με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες					
4.Η πρόωμη ανίχνευση των ψυχοκινητικών δυσκολιών μπορεί να αμβλύνει την ψυχοκινητική καθυστέρηση					
5.Η διδασκαλία των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να βελτιώσει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών					
6.Η ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία					
7.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση απαιτεί Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής					
8.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται εντός της σχολικής αίθουσας του γενικού νηπιαγωγείου					
9.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται από τον/την ειδική παιδαγωγό					
10.Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής μπορεί να αμβλύνει τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
11.Οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
12.Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
13.Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό μπορεί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ψυχοκινητικές δυσκολίες των μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση					
14.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών του νηπιαγωγείου δεν απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη					
15.Οι ψυχοκινητικές δυσκολίες των παιδιών μπορούν να ξεπεραστούν μόνο μέσα από την οικογένεια					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Πρώτη κοινωνική ιστορία έγκαιρης προσέλευσης στο σχολείο

Το σχολείο

Κάθε μέρα πηγαίνω στο σχολείο.



Εγώ πρέπει να ξυπνώ νωρίτερα για να ετοιμαστώ για το σχολείο.



Αμα έρχομαι στην ώρα μου στο σχολείο θα προλαβαίνω να παίζω με
τους φίλους μου, στις γωνιές της τάξης.



Ερωτήσεις κατανόησης 1^{ης} κοινωνικής ιστορίας

1^η ερώτηση: Πότε ξεκινά το σχολείο;		
1 ^η απάντηση	Το πρωί	X
2 ^η απάντηση	Το μεσημέρι	
3 ^η απάντηση	Το βράδυ	

2^η ερώτηση: Πρέπει να ξυπνώ νωρίτερα για να ετοιμαστώ για το σχολείο;		
1 ^η απάντηση	Ναι	
2 ^η απάντηση	Όχι	
3 ^η απάντηση	Εξαρτάται	X

3^η ερώτηση: Όταν έρχομαι στην ώρα μου, σε τι κερδίζω περισσότερο χρόνο;		
1 ^η απάντηση	Στο να δω τους συμμαθητές μου.	
2 ^η απάντηση	Στο να ολοκληρώσω μια εργασία της προηγούμενης ημέρας.	
3 ^η απάντηση	Στο να παίξω στις γωνιές της τάξης.	X

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Δεύτερη κοινωνική ιστορία συμπεριφοράς στην τάξη

Μερικά πράγματα που πρέπει να κάνω στην τάξη είναι:

Να κάθομαι στην καρέκλα μου.



Να κάνω ησυχία.



Να είμαι ευγενικός με τους φίλους και την δασκάλα μου.



Οι δάσκαλοι είναι χαρούμενοι όταν όλοι οι μαθητές δεν μιλάνε όλοι μαζί.



Ερωτήσεις κατανόησης 2^{ης} κοινωνικής ιστορίας

1^η ερώτηση: Πρέπει να κάθομαι ή να περιφέρομαι στη τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος;		
1 ^η απάντηση	Ναι πάντα	
2 ^η απάντηση	Όχι απαραίτητα	
3 ^η απάντηση	Εξαρτάται το μάθημα	X

2^η ερώτηση: Πρέπει να κάνω ησυχία μέσα στη τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος;		
1 ^η απάντηση	Ναι	
2 ^η απάντηση	Όχι	
3 ^η απάντηση	Εξαρτάται το μάθημα	X

3^η ερώτηση: Πρέπει να είμαι ευγενικός με την δασκάλα και τους συμμαθητές μου;		
1 ^η απάντηση	Ναι	
2 ^η απάντηση	Όχι	
3 ^η απάντηση	Μερικές φορές	X

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

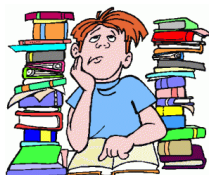
Τρίτη κοινωνική ιστορία βημάτων που ακολουθούνται για
την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας

Τα βήματα που ακολουθώ όταν δεν καταφέρνω να κάνω μια εργασία.

Ζητάω βοήθεια. Ρωτάω: «Μπορείς να με βοηθήσεις»;



Όταν η δασκάλα μου με πλησιάσει ή με ρωτήσει τι θέλω εξηγή, σε
ποιο σημείο δυσκολεύομαι .



Παρατηρώ προσεχτικά αυτά που δείχνει η δασκάλα ή ακούω
προσεχτικά αυτά που λέει.



Όταν η δασκάλα μου εξηγήσει ή μου δείξει τι πρέπει να κάνω λέω
«ευχαριστώ» και συνεχίζω το πρόγραμμά μου.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

Ερωτήσεις κατανόησης 3^{ης} κοινωνικής ιστορίας

1^η ερώτηση: Όταν δεν καταφέρνω να κάνω μια εργασία:		
1 ^η απάντηση	Λέω «δεν μπορώ» , και τα παρατάω.	X
2 ^η απάντηση	Δεν την ξέρω και δεν ασχολούμαι.	
3 ^η απάντηση	Παίρνω τον χρόνο μου και προσπαθώ.	

2^η ερώτηση: Όταν δυσκολεύομαι σε μια εργασία:		
1 ^η απάντηση	Μπορώ να ζητήσω βοήθεια από την δασκάλα μου.	
2 ^η απάντηση	Μπορώ να δώσω σε έναν συμμαθητή μου, να κάνει την εργασία μου.	
3 ^η απάντηση	Μπορώ να βγω από την αίθουσα.	X

3^η ερώτηση: Όταν μου εξηγεί η δασκάλα αυτό που με δυσκολεύει, πρέπει να είμαι:		
1 ^η απάντηση	Προσεχτικός	
2 ^η απάντηση	Αδιάφορος	X
3 ^η απάντηση	Απρόσεχτος	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ΄

Τέταρτη κοινωνική ιστορία διαχείρισης θυμού

Νεύρα-θυμός

Μπορεί να νιώθω θυμωμένος όταν κάνω ένα λάθος, όταν με πειράζουν οι άλλοι, όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι μόνος μου ή όταν ένας ενήλικας μου λέει «όχι».



Δεν πειράζει να νιώθω θυμωμένος όταν έχω ένα πρόβλημα.

Μπορώ να σταματήσω και να πάρω μια βαθιά ανάσα, ή να ζητήσω βοήθεια.



Τα νεύρα δεν με βοηθούν να λύνω τα προβλήματά μου.



Ερωτήσεις κατανόησης 4^{ης} κοινωνικής ιστορίας

1^η ερώτηση: Είναι φυσιολογικό να είναι είσαι θυμωμένος όταν αναστατώνεσαι από κάτι/κάποιον;		
1 ^η απάντηση	Ναι	X
2 ^η απάντηση	Όχι	
3 ^η απάντηση	Δεν ξέρω	

2^η ερώτηση: Τα νεύρα:		
1 ^η απάντηση	Με βοηθούν να λύνω τα προβλήματά μου	X
2 ^η απάντηση	Δεν με βοηθούν να λύνω τα προβλήματά μου	
3 ^η απάντηση	Δεν έχω ποτέ νεύρα	

3^η ερώτηση: Τι μπορώ να κάνω όταν έχω νεύρα:		
1 ^η απάντηση	Δεν λέω αυτό που με θύμωσε, το κρατάω μέσα μου	
2 ^η απάντηση	Λέω αυτό που νιώθω ή ζητώ βοήθεια	
3 ^η απάντηση	Θυμώνω και αντιδρώ με νεύρα	X

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Πέμπτη κοινωνική ιστορία αυτοεξυπηρέτησης

Τα βήματα που ακολουθώ όταν πηγαίνω τουαλέτα.

Είναι πολύ σημαντικό όταν πηγαίνω τουαλέτα, να φροντίζω για την καθαριότητά μου.

Χρησιμοποιώ χαρτί υγείας και πατάω το καζανάκι.



Βάζω σαπούνι στα χέρια μου.



Ανοίγω την βρύση



Πλένω και σκουπίζω τα χέρια μου.



Επιστρέφω στην τάξη μου καθαρός!!



Ερωτήσεις κατανόησης 5^{ης} κοινωνικής ιστορίας

1^η ερώτηση: Όταν πηγαίνω τουαλέτα, φροντίζω την καθαριότητά μου:		
1 ^η απάντηση	Πάντοτε	X
2 ^η απάντηση	Μερικές φορές	
3 ^η απάντηση	Αδιαφορώ	

2^η ερώτηση: όταν τελειώσω, τι κάνω πριν πάω στην τάξη μου:		
1 ^η απάντηση	Πατάω καζανάκι και φεύγω.	
2 ^η απάντηση	Πλένω με σαπούνι και νερό τα χέρια μου και τα σκουπίζω.	X
3 ^η απάντηση	Πλένομαι με νερό.	

3^η ερώτηση: Όταν είμαι καθαρός:		
1 ^η απάντηση	Οι συμμαθητές μου δεν θα πουν κάτι για εμένα.	
2 ^η απάντηση	Θα αισθάνομαι όμορφα.	X
3 ^η απάντηση	Η δασκάλα δεν θα μου κάνει παρατήρηση.	