



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



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

**Βασιλείου Ι. Σκούρτα**

Διπλωματούχου

Τμήματος Ψυχολογίας

του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (2001)

&

Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας

του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πατρών (1998)

**Τίτλος**

**«Ενεργοποίηση Γονέων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην Αριθμητική,  
σε Μαθητή με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση»**

**Titolo**

**«Mobilizzazione dei genitori tramite il MISIPISICBES in aritmetica,  
nel caso di un alunno con Lieve Ritardo Mentale»**

**Title**

**«Mobilising parents through TISIPfPSEN in arithmetic,  
in the case of a pupil with Mild Mental Retardation»**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Μαρία Δροσινού - Κορέα, Επίκουρη Καθηγήτρια

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Νικόλαος Παπαχριστόπουλος, Διδάκτωρ Ψυχολογίας

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**

**Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, το σύστημα APA 2006 και την νομοθεσία για την πνευματική ιδιοκτησία.**

## Περίληψη

Σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), τα προσαρμοσμένα παιδαγωγικά προγράμματα με την ενεργοποίηση των γονέων αποτελούν κατάλληλες εφαρμογές, που μπορούν να μειώσουν τα προβλήματα των ατόμων που απορρέουν από την κατάσταση αναπηρίας και/ή τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Οι ‘θυρίδες ακρόασης’ στην Ιταλία, οι ‘δομημένες συναντήσεις’ στην Αγγλία, αλλά και επικαιροποιημένες έρευνες με βάση το βίωμα των γονέων, ανέδειξαν δυνατότητες ενεργοποίησης των γονέων, μέσα από την ισότιμη επικοινωνία και δομημένη συνεργασία. Σκοπός της έρευνας, ήταν η διερεύνηση των δυνατοτήτων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ να υποστηρίζει αποτελεσματικά στις αριθμητικές δεξιότητες παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, ενεργοποιώντας τους γονείς. Ακολουθήθηκε μεικτή μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, σε μελέτη περίπτωσης παιδιού 8 ετών με ήπια νοητική καθυστέρηση, εφαρμόσαμε ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην αριθμητική, συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα κατά τη διάρκεια συμμετοχικής παρατήρησης 152 ωρών, μέσα από την μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής, της παρατήρησης, της παρέμβασης και 22 συναντήσεις με τους γονείς. Επίσης, συλλέξαμε ποιοτικά δεδομένα, μέσα από συνεντεύξεις με σύμβουλο ειδικής αγωγής, ειδικό παιδαγωγό και εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και ποσοτικά δεδομένα με ερωτηματολόγιο, προσεγγίζοντας τις εμπειρίες 34 γονέων και εκπαιδευτικών. Με βάση την πολυδιάστατη ανάλυση των αποτελεσμάτων, επιβεβαιώθηκε πλήρως ότι η ενεργοποίηση γονέων διευκολύνεται εφαρμόζοντας ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ, βελτιώνει τις επιτεύξεις μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση και ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τόσο το μαθητή όσο και τον γονεϊκό ρόλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, επικυρώνεται η δυνατότητα ανάπτυξης για τη χώρα μας, ενός ανοικτού και δομημένου πλαισίου ενίσχυσης της ενεργοποίησης των γονέων, παράλληλα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

**Λέξεις – κλειδιά:** ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), ενεργοποίηση γονέων, ήπια νοητική καθυστέρηση, αριθμητική.

## **Astratto**

Secondo il modello antropocentrico multidimensionale di appoggio della disabilità, nell'ambito dell'Educazione e dell'Istruzione Speciale, i programmi educativi adeguati insieme alla mobilitazione dei genitori, rappresentano applicazioni adeguate che sono in grado di diminuire i problemi delle persone che derivano dalla loro situazione di disabilità e/o dai Bisogni Educativi Speciali (BES). Gli "sportelli di ascolto" in Italia, gli "incontri strutturati" in Inghilterra, come anche le ricerche aggiornate in base alle esperienze dei genitori, hanno evidenziato le possibilità di attivazione dei genitori, tramite la comunicazione paritaria e la collaborazione strutturata. Scopo della ricerca, fu l'indagine sulle possibilità del MISIPISicBES di supportare efficacemente le abilità in aritmetica in bambini con lieve ritardo mentale, tramite l'attivazione dei genitori. Venne seguita una metodologia mista. In particolare, nel caso di studio di un bambino di 8 anni con lieve ritardo mentale, abbiamo applicato il MISIPISicBES con enfasi sull'aritmetica, raccogliendo dati qualitativi durante l'osservazione partecipativa di durata di 152 ore, tramite la metodologia della didattica speciale, dell'osservazione, dell'intervento e 22 incontri con i genitori. Inoltre, abbiamo raccolto dati qualitativi, tramite le interviste al consigliere dell'educazione speciale, l'insegnante di educazione speciale e l'insegnante di educazione generale e dati quantitativi tramite un questionario, con l'approccio alle esperienze di 34 genitori e insegnanti. In base all'analisi multidimensionale dei risultati, venne pienamente confermato che la mobilitazione dei genitori viene facilitata dall'applicazione di un MISIPISicBES, migliora i risultati dello studente con lieve ritardo mentale e che il MISIPISicBES supporta con profitto sia lo studente che il genitore. In base ai risultati della ricerca, viene confermata la possibilità di sviluppo nel nostro paese, di un quadro aperto e strutturato per il rinforzo della mobilitazione dei genitori, in parallelo al MISIPISicBES.

**Parole – chiave:** MISIPISicBES (Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento Programma di una Istruzione Speciale ed Insegnamento per bambini con BES), mobilitazione dei genitori, lieve ritardo mentale, aritmetica.

## Abstract

According to the multidimensional anthropocentric model on approaching disability in the context of Special Education, customised educational programs that activate parents are suitable implementations that can reduce the problems arising from the disability and/or the Special Educational Needs (SEN). The “listening spaces” in Italy and the “structured conversations” in England, as well as updated surveys based on the experience of parents, highlighted the potential for parents' activation through equal communication and structured cooperation. The aim of the research was to explore the capacities of the TISIPfPSEN to effectively support the numerical skills of children with mild mental retardation, by activating parents. A mixed methodology was followed. Specifically, in a case study of an 8-year-old child with mild mental retardation, we implemented TISIPfPSEN focusing on arithmetic, collecting qualitative data during participatory observation over 152 hours, through the methodology of special teaching, observation, intervention and 22 meetings with parents. Furthermore, we collected qualitative data through interviews with a special education counselor, a special education teacher and a general education teacher and quantitative data through a questionnaire, approaching the experiences of 34 parents and teachers. Based on the multidimensional analysis of the results, we fully confirmed that the activation of parents is facilitated by implementing a TISIPfPSEN, that it improves the achievements of pupils with mild mental retardation and that the TISIPfPSEN effectively supports both the pupil and the parental role. According to the research results, we confirm the prospects for the development of an open and structured framework for enhancing parents' activation alongside the TISIPfPSEN in our country.

**Key words:** TISIPfPSEN (Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs), activation of parents, mild mental retardation, arithmetic.

## Κατάλογος Περιεχομένων

Περίληψεις (ελληνικής, ιταλικής, αγγλικής) .....	3
<b>Κατάλογος Περιεχομένων</b> .....	6
<b>Κατάλογος Πινάκων</b> .....	10
<b>Κατάλογος Σχημάτων</b> .....	12
<b>Κατάλογος Εικόνων</b> .....	14
<b>Κατάλογος Συντομογραφιών</b> .....	15
<b>Ευχαριστίες</b> .....	16
<b>Εισαγωγή</b> .....	17
Περιγραφή Ευρύτερου Ερευνητικού Προβλήματος .....	17
Σκοπιμότητα και Ερευνητική Προσέγγιση .....	17

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

<b>1. Νοητική Καθυστέρηση</b> .....	19
Έννοια και Ορισμός .....	19
Διαγνωστικά Κριτήρια .....	20
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ): Μοντέλα Παροχής Παρεμβάσεων και Προσαρμογές για τα Παιδιά με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση .....	22
<b>2. Ενεργοποίηση Γονέων</b> .....	26
Νομοθετική Πλαισίωση και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα .....	26
Πρότυπα Προγράμματα Ενεργοποίησης Γονέων .....	29
Παράγοντες Ενίσχυσης Ενεργοποίησης των Γονέων .....	31
<b>3. ΣΑΔΕΠΕΑΕ</b> .....	33
Φιλοσοφία και Παιδαγωγικές αρχές του ΠΑΠΕΑ .....	33
Περιγραφή της Παιδαγωγικής Μεθοδολογίας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	35
Το Ανθρωποκεντρικό Μοντέλο ΕΑΕ και η Προσέγγιση των Γονέων .....	37
<b>4. Η Αριθμητική</b> .....	38
Οι Αριθμητικές Δεξιότητες για τα Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση .....	38
Δυνατότητες Προσαρμογών του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Αριθμητικής .....	40
Διαφοροποιήσεις Παιδαγωγικών Υλικών και Μέσων .....	41
Η Ενεργοποίηση των Γονέων σε Παρέμβαση στην Αριθμητική .....	44
<b>5. Αναγκαιότητα Έρευνας</b> .....	45
Σκοπός Έρευνας .....	45
Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα .....	46

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

<b>1. Ερευνητικό Πλαίσιο</b> .....	48
Ορισμός Ερευνητικού Πεδίου .....	48
Μέθοδοι .....	48
Ηθική Τεκμηρίωση .....	49
<b>2. Μελέτη Περίπτωσης</b> .....	49
Θεωρητική Τεκμηρίωση και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	49
Περιγραφή Μελέτης Περίπτωσης .....	50
Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση:	
Πρώτη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	50
<i>Ατομικό ιστορικό</i> .....	51
<i>Σχολικό ιστορικό</i> .....	51
<i>Οικογενειακό ιστορικό</i> .....	52
<b>3. Εργαλεία Έρευνας</b> .....	53
3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης .....	53
Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ..	53
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και ΛΕΒΔ :	
Δεύτερη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	54
<i>Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας</i> .....	54
<i>ΕΕΑ όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ</i> .....	55
<i>Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και ΓΜΔ</i> .....	56
3.2. Μεθοδολογία της Παρέμβασης .....	57
Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ..	57
Έντυπα καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων .....	57
Χωροταξικό Σκαρίφημα .....	59
3.3. Μεθοδολογία Ειδικής Διδακτικής .....	59
Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ..	59
Σχεδιασμός με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ	
Τρίτη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	60
<i>Διδακτικοί στόχοι ΣΑΔΕΠΕΑΕ</i> .....	60
<i>Σχεδιασμός ημερήσιου διδακτικού στόχου</i> .....	60
<i>Διδακτικοί στόχοι και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και Μέσα</i> .....	62
3.4. Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ημερήσιων Διδακτικών Παρεμβάσεων:	
Τέταρτη και Πέμπτη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	68
Μεθοδολογία: Η Θεωρία του ‘Τριγώνου Επαγγελματικής Δράσης’ .....	68
Καταγραφές Αξιολόγησης Παρεμβάσεων ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	69
3.5. Συνεντεύξεις με τους Γονείς .....	73
Θεωρητικό Πλαίσιο και Έντυπα Καταγραφής Συνεργασίας με Γονείς:	
Η Θεωρία ‘του Κύκλου Εμπιστοσύνης’ .....	73
Περιγραφή συναντήσεων με τους γονείς .....	74

Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης: πρώτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	75
Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο ΑΠΑ: δεύτερη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	76
Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο σχεδιασμού παρεμβάσεων: τρίτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	76
Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο υλοποίησης παρεμβάσεων: τέταρτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	77
Εμπλοκή γονέων με Διαφοροποιημένα Παιδαγωγικά Υλικά και Μέσα ..	78
3.6. Συνεντεύξεις με Επαγγελματίες της Εκπαίδευσης .....	81
3.7. Ερωτηματολόγιο .....	82
3.8. Περιορισμοί της Έρευνας .....	83

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

<b>1.Παρουσίαση Αποτελεσμάτων .....</b>	<b>84</b>
1.1. Η Ενεργοποίηση των Γονέων στην Εκπαίδευση Μαθητών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση διευκολύνεται εφαρμόζοντας ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ .....	84
Ποιοτική Ανάλυση Ημερολογίων στα Έντυπα Καταγραφών	
Συνεργασίας με Γονείς .....	85
Ποιοτική Ανάλυση Συνεντεύξεων Επαγγελματιών .....	87
Ποσοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίων .....	89
Αποτελέσματα με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	92
1.2. Η Ενεργοποίηση των Γονέων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην Αριθμητική βελτιώνει τις Επιτεύξεις μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση .....	93
Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρατήρησης με έμφαση στην Αριθμητική Ετοιμότητα και τις Δεξιότητες Μαθηματικών .....	93
Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρέμβασης .....	97
Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας Ειδικής Διδακτικής .....	98
Ποιοτική Ανάλυση Ημερολογίων στα Έντυπα Καταγραφών	
Συνεργασίας με Γονείς .....	98
Ποιοτική Ανάλυση Συνεντεύξεων Επαγγελματιών .....	99
Ποσοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίων .....	100
Αποτελέσματα με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	103
1.3. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στη κατάκτηση Αριθμητικών Δεξιοτήτων, μπορεί να Υποστηρίξει Αποτελεσματικά τόσο Μαθητή με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση όσο και τον Γονεϊκό Ρόλο .....	103
Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρατήρησης με έμφαση τις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, τις Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και τις Δημιουργικές Δραστηριότητες .....	104
Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρέμβασης .....	105
Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας Ειδικής Διδακτικής .....	106
Ποιοτική Ανάλυση Ημερολογίων στα Έντυπα Καταγραφών	
Συνεργασίας με Γονείς .....	106



Ποιοτική Ανάλυση Συνεντεύξεων με Επαγγελματίες .....	108
Ποσοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίων .....	109
Αποτελέσματα με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	112
<b>2. Συζήτηση – Προτάσεις .....</b>	<b>114</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>118</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>125</b>
Διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό και μέσα: .....	125
1. ΑΠΑ και υποστήριξης Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας .....	125
2. Υλοποίηση παρέμβασης ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην Αριθμητική .....	126
3. Κοινωνικές Ιστορίες .....	128
4. Εμπλοκή γονέων .....	129

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1:</b> Έντυπα καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης .....	58
<b>Πίνακας 2:</b> Ετήσιοι – μηνιαίοι – εβδομαδιαίοι – ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι ..	61
<b>Πίνακας 3:</b> Έντυπα καταγραφής Συνεργασίας με τους Γονείς .....	76
<b>Πίνακας 4:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.1) «η πρόσκληση των γονέων με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί, μετά από ένα εύλογο διάστημα κατά τη διάρκεια του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει κάνει τη παρατήρησή του, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;» .....	90
<b>Πίνακας 5:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.2) «η ενημέρωση των γονέων με βάση την δυναμική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;» .....	90
<b>Πίνακας 6:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.3) «ο συνυπολογισμός του αιτήματος των γονέων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;» .....	91
<b>Πίνακας 7:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.4) «ο συνυπολογισμός των ξεχωριστών αναγκών και δυνατοτήτων εμπλοκής των γονέων στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;» .....	91
<b>Πίνακας 8:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.5) «η κατά τακτά χρονικά διαστήματα συνάντηση εκπαιδευτικού – γονέων, με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για την παρέμβαση και τα αποτελέσματά της, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;» .....	92
<b>Πίνακας 9:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.6) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, ενισχύει το κίνητρο των μαθητών για τον διδακτικό στόχο;» .....	100
<b>Πίνακας 10:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.7) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής (πχ. αριθμητικά παιχνίδια), βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών;» .....	101
<b>Πίνακας 11:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.8) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας, βελτιώνει τις επιτεύξεις τους; ».....	101

<b>Πίνακας 12:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.9) «η συνέχιση της εκπαίδευσης και στο σπίτι, με την ενεργοποίηση των γονέων βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών;» .....	102
<b>Πίνακας 13:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.10) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, βελτιώνει την μαθηματική ετοιμότητα; » .....	102
<b>Πίνακας 14:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.11) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την μαθησιακή διαδικασία; » .....	110
<b>Πίνακας 15:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.12) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μέσα από παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ανάγκες τους; » .....	110
<b>Πίνακας 16:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.13) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη συναισθηματική οργάνωση;» .....	111
<b>Πίνακας 17:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.14) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων μπορεί να ενεργοποιήσει τους γονείς να ενισχύουν το παιδί τους με παιχνιδώδη τρόπο και μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας; » .....	111
<b>Πίνακας 18:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.15) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια του οποίου επιτυγχάνεται η αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων, μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία γονέων – παιδιών;» .....	112

## Κατάλογος Σχημάτων

<b>Σχήμα 1:</b> Δροσινού Μ. (2015). Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης στην ΕΑΕ .....	24
<b>Σχήμα 2:</b> Χωροταξικό σκαρίφημα τάξεων, κατά την αρχική περίοδο συμμετοχικής παρατήρησης .....	59
<b>Σχήμα 3:</b> Η θεωρία του ‘τρίγωνου επαγγελματικής δράσης’ .....	68
<b>Σχήμα 4:</b> Η θεωρία του ‘κύκλου εμπιστοσύνης’ .....	74
<b>Σχήμα 5:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.1) «η πρόσκληση των γονέων με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί, μετά από ένα εύλογο διάστημα κατά τη διάρκεια του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει κάνει τη παρατήρησή του, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;» .....	90
<b>Σχήμα 6:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.2) «η ενημέρωση των γονέων με βάση την δυναμική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;» .....	90
<b>Σχήμα 7:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.3) «ο συνυπολογισμός του αιτήματος των γονέων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;» .....	91
<b>Σχήμα 8:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.4) «ο συνυπολογισμός των ξεχωριστών αναγκών και δυνατοτήτων εμπλοκής των γονέων στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;» .....	91
<b>Σχήμα 9:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.5) «η κατά τακτά χρονικά διαστήματα συνάντηση εκπαιδευτικού – γονέων, με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για την παρέμβαση και τα αποτελέσματά της, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;» .....	92
<b>Σχήμα 10:</b> ΑΠΑ και μεταβολές στις αριθμητικές επιδόσεις, με βάση τις ΛΕΒΔ μαθησιακής ετοιμότητας .....	95
<b>Σχήμα 11:</b> ΑΠΑ και μεταβολές στις αριθμητικές επιδόσεις, με βάση τις ΛΕΒΔ των ΕΕΑ όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ .....	96
<b>Σχήμα 12:</b> ΑΠΑ και μεταβολές στις αριθμητικές επιδόσεις, με βάση τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ .....	97
<b>Σχήμα 13:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.6) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, ενισχύει το κίνητρο των μαθητών για τον διδακτικό στόχο;» .....	100

<b>Σχήμα 14:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.7) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής (πχ. αριθμητικά παιχνίδια), βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών;» .....	101
<b>Σχήμα 15:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.8) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας, βελτιώνει τις επιτεύξεις τους;» .....	101
<b>Σχήμα 16:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.9) «η συνέχιση της εκπαίδευσης και στο σπίτι, με την ενεργοποίηση των γονέων, βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών;» .....	102
<b>Σχήμα 17:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.10) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, βελτιώνει την μαθηματική ετοιμότητα; » .....	102
<b>Σχήμα 18:</b> Μεταβολές χωροταξικού σκαριφήματος Τμήματος Ένταξης, κατά την εξέλιξη της συμμετοχικής παρατήρησης .....	106
<b>Σχήμα 19:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.11) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την μαθησιακή διαδικασία; » .....	110
<b>Σχήμα 20:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.12) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μέσα από παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ανάγκες τους;» .....	110
<b>Σχήμα 21:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.13) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη συναισθηματική οργάνωση;» .....	111
<b>Σχήμα 22:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.14) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να ενεργοποιήσει τους γονείς να ενισχύουν το παιδί τους με παιγνιώδη τρόπο και μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας; » .....	111
<b>Σχήμα 23:</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.15) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια του οποίου επιτυγχάνεται η αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων, μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία γονέων – παιδιών;».....	112

## Κατάλογος Εικόνων

<b>Εικόνα 1:</b> Ενδεικτικά παιδαγωγικά υλικά και διδακτικά μέσα, όπως παπουτσόκουτο, άσκηση μέτρησης που απεικονίστηκε στο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, παιχνίδι μέτρησης .....	63
<b>Εικόνα 2:</b> Ενδεικτικά παιδαγωγικά υλικά και διδακτικά μέσα, όπως εκπαιδευτικός φάκελος και πρωτότυπα φύλλα εργασιών .....	66
<b>Εικόνα 3:</b> Ενδεικτικά πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια, με βάση χωρικές έννοιες και άσκηση μέτρησης .....	79
<b>Εικόνα 4:</b> Ενδεικτικά πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια μέτρησης .....	80
<b>Εικόνα 5:</b> Πρωτότυπο παιχνίδι εμπέδωσης σύμβολου ανισότητας με παπουτσόκουτο .....	81

## **Κατάλογος Συντομογραφιών**

ΑΑΙΔΔ (Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών)

DSM (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών)

ΑΠΑ (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΓΜΔ (Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες)

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)

ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση)

ΕΔΑ (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης Υποστήριξης)

ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

ΠΙ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

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

ΤΕ (Τμήμα Ένταξης)

## Ευχαριστίες

Κατά την πορεία της εργασίας μου, εδώ και 14 χρόνια στο χώρο της ΕΑΕ σε ΚΕΔΔΥ, μέσα από την καθημερινή συνεργασία με γονείς παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ, αναγνώρισα τις ανάγκες τους, τη σημαντικότητα της ενεργοποίησής τους, αλλά και τις δυσκολίες στη σχέση σχολείου – γονέων. Η αγάπη για το αντικείμενο της εργασίας μου, όλα αυτά τα χρόνια υπήρξε αμείωτη και η προσπάθεια ενημέρωσής μου συνεχής. Πριν από δύο χρόνια, μου δόθηκε η ευκαιρία να μπω σε μία διαδικασία αποκωδικοποίησης της επαγγελματικής εμπειρίας μου και τελικά επανακαθορισμού. Το ενδιαφέρον μου για τον ρόλο των γονέων ταυτίστηκε με τον τίτλο του μεταπτυχιακού προγράμματος και στην πράξη με την επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας.

Σε όλο αυτό το ταξίδι είχα ειλικρινά την τιμή να έχω καθηγήτρια την κ. Δροσινού, που έχει εργαστεί με ζήλο στο πεδίο της ειδικής αγωγής και η επιστημονική εποπτεία της στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα θα αποτελεί πιστοποίηση της αξίας του στους καθημερινούς χώρους εργασίας. Η ερευνητική ενασχόληση της κ. Δροσινού τόσο με το μοντέλο παιδαγωγικής παρέμβασης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όσο και με την οικογένεια, με ενέπνευσαν και με καθοδήγησαν στην προσπάθειά μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνεπιβλέποντα στην διπλωματική μου εργασία κ. Παπαχριστόπουλο, για τον τρόπο που αναγνώρισε την συνολική προσπάθειά μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στην ερευνητική μου προσέγγιση και κυρίως το παιδί που υποστήριξα και την οικογένειά του. Ακόμη, ευχαριστώ τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης για τον τρόπο που με ενίσχυσε στην προσπάθειά μου, τον εκπαιδευτικό της τάξης και το σύνολο των γονέων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που υπέμεινε τόσες στερήσεις, παρέχοντάς μου καθημερινά απλόχερα τη στήριξή της.



# Εισαγωγή

## *Περιγραφή Ευρύτερου Ερευνητικού Προβλήματος*

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της αναπηρίας από την προσέγγισή της ως ένα προσωπικό γνώρισμα, έχει μετατοπιστεί στην αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των δυσκολιών του ατόμου με τους πολλαπλούς λειτουργικούς περιορισμούς του περιβάλλοντος, εστιάζοντας στην υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δημιουργία απαραίτητων προσαρμογών, οι οποίες μπορούν να μειώσουν τα προβλήματα των ατόμων που απορρέουν από την κατάσταση αναπηρίας και/ή τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Canevaro & de Anna, 2010, Schalock & Luckasson, 2013, Δροσινού, 2015, 2013, Χρηστάκης, 2011).

Σε αυτή τη βάση, επικυρώθηκε η σημαντικότητα των προσαρμοσμένων παιδαγωγικών προγραμμάτων, όπου η συμμετοχή των γονέων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητάς τους (Schalock & Luckasson, 2013, Δροσινού et al., 2009α, Χρηστάκης, 2013). Η Δροσινού (et al. 2009α, 2008, 2007α) μέσα από την ενθάρρυνση της συμμετοχής του γονέα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προσαρμοσμένων παιδαγωγικών προγραμμάτων, νοηματοδότησε την ουσιαστική ενεργοποίηση του γονέα. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως, η δημιουργία και διατήρηση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής συνεργατικής σχέσης εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ, δεν είναι εύκολα υλοποιήσιμη (Τσιμπιδάκη, 2013).

## *Σκοπιμότητα και Ερευνητική Προσέγγιση*

Σε αυτό το πλαίσιο προέκυψε η σκοπιμότητα της έρευνάς μας, να διερευνήσουμε σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο ΕΑΕ (Δροσινού, 2013, Χρηστάκης, 2011), την ενίσχυση προσαρμογών στην εκπαίδευση παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, μέσα από ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α) θελήσαμε να προσεγγίσουμε τις δυνατότητες ανάπτυξης ουσιαστικά συνεργατικής σχέσης εκπαιδευτικών – γονέων, με επιδράσεις τόσο στην ενίσχυση της ενεργοποίησης των γονέων, όσο και την αποτελεσματική παιδαγωγική ενίσχυση

παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση. Η προσέγγισή μας, βασίστηκε στην οπτική να «ακουστούν» οι γονείς (Barisone, 2015, Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συγκεκριμένη πρόθεση υλοποιήθηκε σε επίπεδο βιβλιογραφικής επισκόπησης, συνθέτοντας ερευνητικά δεδομένα για παράγοντες ενεργοποίησης των γονέων, που βασίστηκαν στο βίωμα γονέων παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ. Επίσης, υλοποιήθηκε σε επίπεδο ερευνητικής στοχοθεσίας, μιας και οδηγηθήκαμε στον ακριβή προσδιορισμό της θεματικής μας, με την εκπόνηση ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην αριθμητική, μέσα από το αναδυόμενο αίτημα γονέων (Δροσινού et al., 2009α), σε μελέτη περίπτωσης παιδαγωγικής παρέμβασης παιδιού με ήπια νοητική καθυστέρηση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

### 1. Νοητική Καθυστέρηση

#### *Έννοια και Ορισμός*

Στην έρευνά μας, σύμφωνα με την τελευταία μεταφρασμένη στα ελληνικά έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, χρησιμοποιήσαμε τον όρο νοητική καθυστέρηση (Γκοτζαμάνης, 2004). Στη διάρκεια των ετών, με βάση την αλληλεπίδραση κοινωνικού περιβάλλοντος και επιστήμης, έχουν χρησιμοποιηθεί πλήθος όρων που αναφέρονται στο συγκεκριμένο πληθυσμό, σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο (Χρηστάκης, 2011). Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της νοητικής καθυστέρησης προσεγγίζεται ως μία κατάσταση που οι δυσκολίες του προσώπου εκφράζονται σε σχέση με τις ξεχωριστές σε κάθε περιβάλλον απαιτήσεις (Schalock & Luckasson, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, επιστημονικοί φορείς παγκόσμιας αναγνώρισης, όπως ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών (AAIDD), η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (μέσα από το DSM-5) και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (μέσα από το ICD-11), χρησιμοποιούν πλέον τον όρο (intellectual disability) νοητική αναπηρία (Schalock & Luckasson, 2013, American Psychiatric Association, 2013). Ένας όρος, που έκανε την εμφάνισή του στη χώρα μας, στον τελευταίο ψηφισμένο Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), πιο πολύ σε θεωρητικό και λιγότερο σε πρακτικό ακόμη επίπεδο, συγκαταλέγοντας στους μαθητές με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ και όσους παρουσιάζουν νοητικές αναπηρίες (Ν.3699/ΦΕΚ 199 -Α- 2-10-2008). Ο ορισμός που σήμερα γίνεται περισσότερο αποδεκτός διεθνώς είναι του AAIDD, όπως καταγράφεται από τους Schalock & al. (2010, σελ.1), προσδιορίζοντας την νοητική αναπηρία ως μία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από «σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες, έχοντας έναρξη πριν από την ηλικία των 18» (Schalock & Luckasson, 2013).

## *Διαγνωστικά Κριτήρια*

Παρά τις συχνές αλλαγές, οι περιορισμοί στην νοητική λειτουργία, στην προσαρμοστική συμπεριφορά και η έναρξη των δυσκολιών στην αναπτυξιακή περίοδο, έχουν αποτελέσει τα βασικά αποδεκτά κριτήρια της νοητικής καθυστέρησης και παραμένουν σταθερά, αλλά με επαναπροσδιορισμούς τα τελευταία 50 χρόνια (Schalock & Luckasson, 2013). Η πρόσφατη αναθεώρηση του DSM-IV και η έκδοση του DSM-5, αν και δεν έχει επικαιροποιηθεί ακόμη στη χώρα μας, έχει αρχίσει να επηρεάζει τον επιστημονικό διάλογο και μας δίνει την ευκαιρία να προσεγγίσουμε τα συγκεκριμένα κριτήρια ανάλογα.

Συγκεκριμένα, η νοητική λειτουργία θα πρέπει να είναι σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο. Αυτή προσδιορίζεται με την αξιολόγηση της νοημοσύνης μέσα από σταθμισμένες δοκιμασίες, όπως γίνεται συνήθως στη χώρα μας με την κλίμακα Wechsler. Ο βαθμός επιτυχίας του εξεταζόμενου ή αλλιώς ο δείκτης νοημοσύνης, θα πρέπει να υπολείπεται του μέσου όρου των συνομηλίκων και να βρίσκεται κάτω από το όριο που με στατιστική επεξεργασία έχει οριστεί ως υπολειπόμενη νοημοσύνη και είναι κάτω του 70, δηλαδή δύο τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο (Χρηστάκης, 2011). Με το DSM-5, η σταθμισμένη αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας συνεχίζει να είναι απαραίτητη, αλλά τονίζεται εξίσου η σημαντικότητα της κλινικής εκτίμησης (American Psychiatric Association, 2013).

Ως προς τη προσαρμοστική συμπεριφορά, σύμφωνα με το DSM-IV βάση του οποίου προσεγγίζονται τα κριτήρια ακόμη στη χώρα μας, προσδιορίζονται οι δυσκολίες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος σε δύο τουλάχιστον περιοχές από την επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, οικογενειακή ζωή, κοινότητα, ακαδημαϊκές λειτουργίες, εργασία, ελεύθερο χρόνο (Χρηστάκης, 2011). Με το DSM-5, στα πλαίσια της προστασίας από την μονοδιάστατη έμφαση στα αποτελέσματα των σταθμισμένων δοκιμασιών, τονίζεται η ισότιμη βαρύτητα της αξιολόγησης των επιπέδων λειτουργικότητας σε ένα εύρος τομέων που καλύπτει το σύνολο της καθημερινότητας. Χαρακτηριστικά, όπως προσδιορίζει και ο ορισμός του AAIDD, θα πρέπει να υπάρχουν ελλείμματα στις εννοιολογικές προσαρμοστικές δεξιότητες που σχετίζονται με περιορισμούς στη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τη λογική, τις γνώσεις, τη μνήμη. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να υπάρχουν ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα, δηλαδή την ενσυναίσθηση, την κοινωνική κρίση, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά και στον πρακτικό τομέα που

σχετίζεται στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης σε σχέση με τη προσωπική φροντίδα, την οργάνωση των καθηκόντων του σχολείου, της εργασίας, τον ελεύθερο χρόνο, την οικονομική διαχείριση (American Psychiatric Association, 2013). Η έναρξη των δυσκολιών στην αναπτυξιακή περίοδο, παραμένει ως κριτήριο και μάλιστα επισημαίνεται με την παρενθετική ορολογία της νοητικής αναπτυξιακής διαταραχής (intellectual developmental disorder) που εισάγεται στο DSM-5, συνεχίζοντας ταυτόχρονα τον ατελείωτο κύκλο συζητήσεων για την ορολογία (Luckasson & Schalock, 2013).

Φαίνεται λοιπόν, ότι δημιουργείται μία τάση απομάκρυνσης από μία στατική κρίση με ποσοτικούς όρους, όπως είναι το νοητικό αριθμητικό πηλίκο και μετάβασης σε μία οπτική βασισμένη στη δυνατότητα επίτευξης της λειτουργικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να επανακαθοριστεί ο ρόλος μιας διάγνωσης και από τελικός προορισμός να αποτελέσει μία σημαντική φάση σε μία διαδικασία υποστήριξης, σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά μιας λειτουργικής διάγνωσης (Canevaro & de Anna, 2010, Caramella, 2015, Δροσινού, 2015).

Οι αιτίες τις νοητικής καθυστέρησης είναι πολλές. Αρκετές φορές συνυπάρχουν περισσότερες από μία και δεν είναι εύκολο να οριστούν και να επιμεριστεί το μερίδιο ευθύνης τους. Σε γενικές κατηγορίες, αφορούν κληρονομικότητα, γενετικούς, περιβαλλοντικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν διαφορετικού βαθμού δυσκολίες σε αναπτυξιακά χαρακτηριστικά όπως η ψυχοκινητική, η γλωσσική, η νοητική ανάπτυξη, επιδρώντας στη συναισθηματική οργάνωση και τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται διαφορετικού βαθμού γνωστικές δυσκολίες στην αντίληψη, την κατανόηση, την προσοχή, την μνήμη, την σκέψη, τον συλλογισμό, την κρίση, που επηρεάζουν την επεξεργασία πληροφοριών και κατά συνέπεια τη μάθηση. Ταυτόχρονα, το εύρος της νοητικής ικανότητας και της προσαρμοστικής λειτουργικότητας στο οποίο κινείται η νοητική καθυστέρηση, συνηγορεί ότι πρόκειται για μία ανομοιογενή ομάδα.

Η προσπάθεια ταξινόμησης σε κατηγορίες, για λόγους ερευνητικούς, επικοινωνίας των ειδικών, κοινωνικής πολιτικής αλλά και εκπαιδευτικούς, στηρίχθηκε κυρίως στην βάση του δείκτη νοημοσύνης. Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική, τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση είναι αυτά που ο δείκτης νοημοσύνης τους θα πρέπει σε ανάλογο σταθμισμένο τεστ να κυμαίνεται από 70-75 μέχρι 50-55. Σύμφωνα με την κατανομή της νοημοσύνης αποτελεί περίπου το 2,14% του πληθυσμού και είναι η πολυπληθέστερη ομάδα από τις κατηγορίες της νοητικής

καθυστερήσης. Οι υπόλοιπες είναι η μέτρια νοητική καθυστέρηση με δείκτη νοημοσύνης από 50-55 μέχρι 35-40 και η βαριά νοητική καθυστέρηση που ορίζεται με δείκτη κάτω από 35. Σήμερα είναι κοινά αποδεκτό, ότι μία τέτοια μονοδιάστατη ταξινόμηση με βάση την γενίκευση χαρακτηριστικών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, που έχει ως συνέπεια σημαντικές διαφορές ακόμη και μεταξύ εκείνων που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία, αλλά και τη διαφορετικότητα του κάθε κοινωνικού περιβάλλοντος, μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα ερευνητικά συμπεράσματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η αξιοποίησή της λοιπόν, θα πρέπει να περιορίζεται στην αδρή κατανόηση μιας κατάστασης (Χρηστάκης, 2011).

Επιπλέον, σε μία οπτική που αποδέχεται όλο και περισσότερο τη διάσταση του ρόλου του περιβάλλοντος, κρίνεται αποτελεσματικότερη μια ευρύτερη πολυδιάστατη προσέγγιση ταξινόμησης. Σε αυτό το πλαίσιο προωθείται, σε σειρά πολιτικών και πρακτικών εφαρμογών, όπως και στην εκπαίδευση, η εξατομίκευση της αξιολόγησης αναγκών και προγραμμάτων υποστήριξης, με απώτερο στόχο τη συμμετοχή στην κοινωνία (Schalock & Luckasson, 2013, Luckasson & Schalock, 2013).

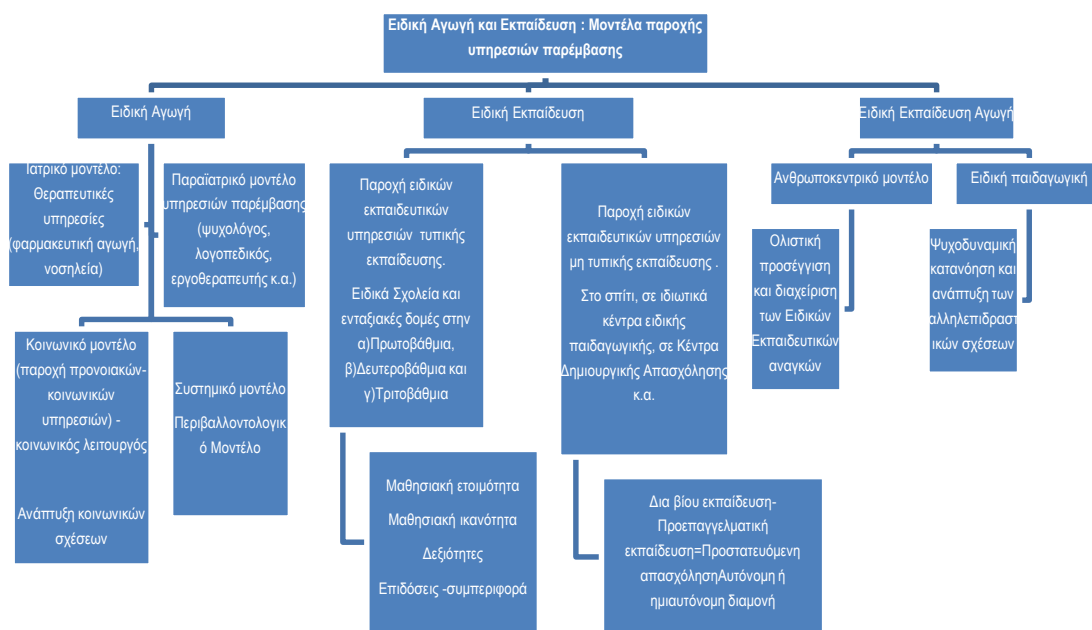
### ***ΕΑΕ: Μοντέλα Παροχής Παρεμβάσεων και Προσαρμογές για τα Παιδιά με Ήπια Νοητική Καθυστερήση***

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής καταγράφηκαν σημαντικές αλλαγές στη προσέγγιση της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, αρχικά αναπτύχθηκε το ιατρικό μοντέλο, που προσέγγισε την αναπηρία ως ατομικό γνώρισμα. Η στοχοθεσία του ταυτίστηκε με την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, μέσα από την υποστήριξη ατομικής ιατρικής θεραπείας ή/και την παραϊατρική υποστήριξη. Στη συνέχεια με το κοινωνικό - οικοσυστημικό μοντέλο, η έμφαση δόθηκε στον ρόλο του περιβάλλοντος όσον αφορά στη δημιουργία της αναπηρίας. Ενισχύθηκε η αναζήτηση απαραίτητων προσαρμογών, φτάνοντας όμως σε μία γενική προσέγγιση όπου η κοινωνία είχε την κύρια ευθύνη για τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία. Τα τελευταία χρόνια γίνεται συνείδηση η υπεραπλούστευση των δύο θέσεων και αναδύθηκε το ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που συνδύασε τις δύο απόψεις. Συγκεκριμένα, στο πεδίο της ΕΑΕ, αναγνωρίζονται οι δυσκολίες που προέρχονται από την αναπηρία και ταυτόχρονα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό, που θα πρέπει να κάνουν τις απαραίτητες

προσαρμογές έτσι ώστε να υπάρξει μία ολιστική προσέγγιση και διαχείριση των ΕΕΑ (Δροσινού, 2013, Χρηστάκης, 2011).

Η ειδική εκπαίδευση παρέχεται στον ελληνικό χώρο με ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες τυπικής εκπαίδευσης, που εκτείνονται από Ειδικά Σχολεία έως ενταξιακές δομές όπως τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), με στοχοθεσία τη μαθησιακή ετοιμότητα και ικανότητα, τις δεξιότητες, επιδόσεις και τη συμπεριφορά. Επίσης παρέχονται ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως η κατ' οίκον εκπαίδευση, τα κέντρα ειδικής παιδαγωγικής και δημιουργικής απασχόλησης, με στόχο την δια βίου εκπαίδευση, την προεπαγγελματική εκπαίδευση, την προστατευόμενη εκπαίδευση και την αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαμονή (Δροσινού, 2014α, 2013, Ν.3699/ ΦΕΚ 199 – Α- 2-10-2008). Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η φοίτηση κυμαίνεται από την κοινή τάξη έως την ειδική εκπαίδευση, όπως αυτή καθορίζεται με βάση το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης και άλλων ξεχωριστών κάθε φορά παραμέτρων, σε μία οπτική του ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος μάθησης (Χρηστάκης, 2011).

Τα επόμενα χρόνια και στη χώρα μας θα κληθούμε να ακολουθήσουμε την πρακτική της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής (Ν. 4074 – ΦΕΚ 88 –Α- 11-4-2012). Σε μία τέτοια οπτική, στόχος είναι ο σχεδιασμός ενός σχολείου που θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Σε αυτό το στόχο οι εμπειρίες και τις τεχνικές της ειδικής παιδαγωγικής έχουν κεντρικό ρόλο μιας και μέσα από αυτές θα αναζητηθούν οι απαραίτητες προσαρμογές, συντελώντας στον απώτερο δημοκρατικό στόχο της ισότιμης συμμετοχής στη κοινωνία. Η συμπεριληπτική πρόκληση αναδεικνύει την προοπτική του ανθρωποκεντρικού μοντέλου μέσα από την αναγνώριση της αναγκαιότητας εξατομικευμένων δράσεων για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία, μακριά από διακρίσεις. Μάλιστα, αναγνωρίζονται αρχές της ειδικής παιδαγωγικής όπως αυτές μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη ψυχοδυναμική κατανόηση και ανάπτυξη των αλληλεπιδραστικών σχέσεων (Canevaro & de Anna, 2010, Schalock & Luckasson, 2013, Δροσινού, 2015, 2014α, 2014β, 2013, Χρηστάκης, 2011).



Σχήμα 1. Δροσινού Μ. (2015). Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης στην ΕΑΕ

Στο πλαίσιο του ανθρωποκεντρικού μοντέλου, δεν παραβλέπονται οι δυσκολίες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, ούτε όμως αναιρείται πως διαθέτουν δεξιότητες εξέλιξης και μάθησης. Διαπίστωση, που ταυτίζεται με την αντίληψη πως ό,τι σημαντικότερο μπορούμε να κάνουμε μετά τη γέννηση ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση, είναι η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευσή του. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση μπορούν να κατακτήσουν βασικές ακαδημαϊκές και σχολικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες (Χρηστάκης, 2011). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, αξιολογούνται ως σημαντικοί παράμετροι, η έγκαιρη λειτουργική διάγνωση, η πρώιμη παρέμβαση και οι προσαρμογές στα πλαίσια της ΕΑΕ (Canevaro & de Anna, 2010, Δροσινού, Κυδωνιάτου & Ανδριώτου, 2010, Χρηστάκης, 2013, 2011).

Στα πλαίσια των απαραίτητων προσαρμογών, μία σειρά από συγκεκριμένες στρατηγικές, μεθόδους και αρχές διδασκαλίας κρίνονται ως σημαντικές για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, τονίζεται το διδακτικό μοντέλο της ανάλυσης έργου, με την προσέγγιση του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα. Επίσης, είναι σημαντική η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός αρχικά δείχνει στο παιδί την εργασία, στην συνέχεια την εκτελεί μαζί του και σταδιακά μειώνει την εμπλοκή του, μέσα από μία διαδικασία άμεσης διόρθωσης



τυχόν αδυναμιών και με συνεχή ενίσχυση. Με μία τέτοια προσέγγιση, στόχος είναι το παιδί να αποκτήσει εμπιστοσύνη, να αυτονομηθεί και να χρησιμοποιήσει τη γνώση με την προοπτική γενίκευσης με πραξιακή αξία ζωής (Χρηστάκης, 2013, 2011).

Βασικές αρχές αποτελούν η διάρκεια, η εντατικότητα και η επανάληψη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ιδιαίτερος δημιουργικοί και ευέλικτοι, ώστε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά να μην λειτουργήσουν αποθαρρυντικά για τους εμπλεκόμενους στην διαδικασία. Χαρακτηριστικά, θα πρέπει να σχεδιάζουν και να υλοποιούν παρεμβάσεις που επιτρέπουν τις γρήγορες εναλλαγές, παρέχοντας συγχρόνως στους μαθητές επαρκή χρόνο επεξεργασίας και ευελιξία στην κατανομή χρόνου για κάθε δραστηριότητα. Ακόμη, να δημιουργούν διαφορετικές δραστηριότητες για την επανάληψη ενός διδακτικού στόχου, με κοινό παρανομαστή το νόημα για το παιδί. Επίσης, να παρέχονται γενικότερες συνθήκες κινήτρων που μπορεί να εμπεριέχουν από απτούς ενισχυτές έως συμμετοχή στην αξιολόγηση μέσα από γραφήματα προόδου εύκολα κατανοητά. Εντός ενός τέτοιου πλαισίου, αξιολογείται ως ιδιαίτερος σημαντική για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση η «συνέχεια» της άσκησης στο σπίτι, που μπορεί να γίνει με την κατάλληλη εμπλοκή των γονέων (Allor, Champlin, Gifford, & Mathes, 2010).

Η αποτελεσματικότητα των παραπάνω αναδεικνύεται όταν εντάσσονται σε προγράμματα προσαρμοσμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων, που πρέπει να καθορίζονται από την εξατομικευμένη προσέγγιση των αναγκών, των δομημένων τρόπων υποστήριξης και τη χρήση των κατάλληλων μέσων. Η πρώιμη και δια βίου οπτική, είναι απαραίτητο να στοχεύει στην ενδυνάμωση και ενίσχυση της λειτουργικότητας των παιδιών (Luckasson & Schalock, 2013, Δροσινού et al., 2009α, Χρηστάκης, 2011). Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ επιθυμούν μία τέτοια παρέμβαση (Lamb, 2009), όπου μάλιστα κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων και με έμφαση η συμμετοχή των γονέων (Δροσινού et al., 2010). Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι ανάγκες, οι δυνατότητες και οι προσδοκίες των γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση και να μην παραλείπεται η ενίσχυση της λειτουργικότητας της οικογένειας (Luckasson & Schalock, 2013). Σε μία τέτοια προσέγγιση για την εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση, δίπλα στις τεχνικές θα πρέπει να δίνεται ανάλογη σημασία στον τρόπο που αλληλεπιδρούμε, δηλαδή στη «σχέση» που αναπτύσσεται τόσο κατά τη διδακτική διαδικασία, όσο και κατά την συνεργασία με όσους βρίσκονται γύρω

από το παιδί και με έμφαση τους γονείς (Barisone, 2015, Caramella, 2015, Graziano, 2015).

Συμπερασματικά, ενταγμένη στην σύγχρονη οπτική του ανθρωποκεντρικού μοντέλου, αναγνωρίζεται ως ουσιαστική προσαρμογή στα πλαίσια της ΕΑΕ, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση –με τη συμμετοχή των γονέων- παιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι οποίες βασίζονται στις ξεχωριστές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση, αλλά και των γονέων τους.

## **2. Ενεργοποίηση Γονέων**

### ***Νομοθετική Πλαισίωση και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα***

Η Ελλάδα ακολουθώντας τα νομοθετήματα άλλων χωρών και τις επιταγές διεθνών οργανισμών, θεσμοθέτησε αργοπορημένα σε σχέση με την ΕΑΕ την εμπλοκή των γονέων παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ. Μάλιστα, αυτό το βήμα περιορίζεται μέχρι και σήμερα, σχεδόν αποκλειστικά, σε σχέση με τη συνεργασία των γονέων με εκπαιδευτικούς διαγνωστικούς φορείς και την προστασία των βασικών δικαιωμάτων τους. Σε σχέση πάντα με τους συγκεκριμένους φορείς ο γονεϊκός ρόλος προσδιορίζεται μέσα από την κατανάλωση υπηρεσιών ενημέρωσης, συμβουλευτικής και υποστήριξης και την ασαφή αναφορά της διατύπωσης των απόψεων των γονέων στη διαμόρφωση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, με την σημείωση μάλιστα της μη δεσμευτικότητας της άποψής τους. Επιπλέον, δεν έχει δοθεί η δέουσα έμφαση στην συνεργασία των γονέων παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ με τον εκπαιδευτικό που έχει καθημερινά το παιδί (Ν.2817/ΦΕΚ 78 –Α- 14-3-2000, Ν.3699/ΦΕΚ 199 –Α- 2-10-2008). Σε αυτό το πλαίσιο, επικαιροποιημένες ερευνητικές προσπάθειες κατέγραψαν μέσα από ερωτηματολόγια την πραγματικότητα όπως την βίωσαν οι γονείς. Χαρακτηριστικά, σε έρευνα με δείγμα 79 γονείς παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ, που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο, καταγράφηκε η ανάγκη των γονέων για συχνότερη και πιο άμεση επικοινωνία (Σταυρόπουλος & Χαϊντούτη, 2011). Σε άλλη έρευνα με δείγμα 200 γονέων με παιδιά με νοητική καθυστέρηση, καταγράφηκε το έλλειμμα, η αναγκαιότητα και η επιθυμία των γονέων για μία πιο ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, μέσω της

οποίας θα μπορέσουν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Σούλης, 2008).

Σε κοινωνικά πλαίσια με παράδοση στη συγκεκριμένη στοχοθεσία, έχει καταγραφεί νομοθετική επικαιροποίηση με στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων των γονέων και την ουσιαστική ενεργοποίησή τους. Χαρακτηριστικά, στο Ηνωμένο Βασίλειο από το 1967 με την έκθεση Plowden σημειώθηκε η σπουδαιότητα της συνεργασίας και το 1978 με την έκθεση Warnock προτάθηκε η εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες αξιολόγησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ, προσδιορίζοντάς τους τον ρόλο των συνεργατών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ακολούθησαν σειρά νομοθετικών πράξεων προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης των γονέων (Τσιμπιδάκη, 2013). Στην παράδοση της αποτύπωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από ευρείες μεθοδολογικά και δειγματοληπτικά έρευνες, βάση των οποίων η πολιτεία αξιολογεί τα επίπεδα επίτευξης στόχων και επαναδιατυπώνει τη στοχοθεσία και τα μέσα, ζητήθηκε από την αγγλική πολιτεία η διερεύνηση του επιπέδου ενεργοποίησης των γονέων στα πλαίσια της μεγαλύτερης δυνατής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ. Ως επακόλουθο, το 2009 δημοσιοποιήθηκε η έκθεση Lamb, όπου σημειώθηκε πως η συμμετοχή και η εμπιστοσύνη στα σχολεία είναι συνήθως χαμηλότερη μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ από τους υπόλοιπους γονείς. Παράλληλα σημείωσε, ότι δεν είναι το νομικό πλαίσιο αυτό που πάσχει, αλλά η αδυναμία να ακολουθηθεί πλήρως «το πνεύμα και το γράμμα» της νομοθεσίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διαπίστωση, υπήρξε η εισήγηση να δημιουργηθούν οι συνθήκες ισότιμης συμμετοχής ώστε να έχουν πιο ενεργό ρόλο όλοι οι γονείς χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, σε μία αναζήτηση άρσης των κοινωνικών, πολιτισμικών και άλλων εμποδίων (Lamb, 2009, Lendrum, Barlow, & Humphrey, 2015).

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της UNESCO το 1994 στη Σαλαμάνκα, στα πλαίσια της δέσμευσης για «ένα σχολείο για όλους», που αποτελεί τη βάση μιας ευρύτερης διεθνούς αποδοχής για τη παιδαγωγική της συμπερίληψης, τονίστηκε η αναγκαιότητα της συνεργασίας με τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ (Τσιμπιδάκη, 2013). Εντός της συγκεκριμένης οπτικής, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το ιταλικό πλαίσιο που προσέγγισε πρώτο τη συνεργασία με τους γονείς και την ενεργοποίησή τους μέσα από την παιδαγωγική της συμπερίληψης, αποτελώντας ένα επίκαιρο παράδειγμα για χώρες όπως η δική μας. Συγκεκριμένα, ο ρόλος των γονέων διεκδικείται κοινωνικά και αναγνωρίζεται νομοθετικά. Μέσα από την αναζήτηση

τρόπων αποτελεσματικής πρώιμης παρέμβασης, επικυρώθηκε ο ουσιαστικός ρόλος των γονέων, με την συμμετοχή τους στις πρώτες αξιολογήσεις για το παιδί και τη δημιουργία του λειτουργικού δυναμικού περιγράμματος του παιδιού. Η ενεργοποίηση των γονέων κατά τη σχολική ηλικία προσεγγίστηκε με την ισότιμη συμμετοχή τους σε ομάδες που δημιουργούνται με βάση τον «φυσικό» χώρο του σχολείου και αφορούν όλους όσους εμπλέκονται με την υποστήριξη του παιδιού, εντός και εκτός σχολείου. Επίσης, η ενεργοποίηση των γονέων προσεγγίστηκε και σε πιο «πυρηνικό» επίπεδο, με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, αλλά -με τον τελευταίο ιταλικό νόμο της ειδικής αγωγής D.M. 27.12.2012- και την αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης. Χαρακτηριστικό πρόγραμμα προσαρμοσμένης παρέμβασης κατά τη σχολική ηλικία είναι το εξατομικευμένο σχέδιο μάθησης, όπου καθορίζεται το πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων, καταγράφονται οι προσδοκίες των γονέων για το παιδί, τον εκπαιδευτικό και το σχολείο και προσδιορίζονται οι συναποφασισμένοι στόχοι και τρόποι παρέμβασης στους οποίους εμπλέκονται οι γονείς (Canevaro & de Anna, 2010, Farinella, 2014, Δροσινού 2015). Παρά το θεμελιωμένο εδώ και δεκαετίες ευρύ πλαίσιο νόμων, αναγνωρίζεται ότι θα πρέπει να υπάρχει διαρκής προβληματισμός και συζήτηση έτσι ώστε οι ιδέες της συμπεριληπτικής προσέγγισης που αποτελούν τη βάση όλων των προσαρμογών -και κατ' επέκταση του σημαντικού ρόλου των γονέων στη διαδικασία της συμπερίληψης- να συνεχίσουν να εμπνέουν. Μάλιστα αναγνωρίζεται πως δεν λείπουν τα προβλήματα, με την καταγραφή συχνών προβλημάτων στις σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων, αλλά και την οικονομική κρίση με συνέπειες στις παροχές στην παιδεία, επηρεάζοντας συνολικά την ιταλική εκπαιδευτική καθημερινότητα (Barisone, 2015, Canevaro & de Anna, 2010, Graziano, 2015, Δροσινού 2015, 2014β).

Συμπερασματικά, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να υπάρξουν στη χώρα μας μέτρα νομοθετικής ενίσχυσης του δικαιώματος των γονέων για ουσιαστικά ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Σούλης, 2008). Παράλληλα όμως, μέσα από την ανάδειξη των δυσκολιών επίτευξης του στόχου της ενεργοποίησης του συνόλου των γονέων παιδιών με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ σε πλαίσια με κοινωνική, εκπαιδευτική και νομοθετική παράδοση, κρίνεται ως πρωταρχικής σημασίας η ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας και της αναζήτηση αποτελεσματικών τεχνικών (Canevaro & de Anna, 2010, Lendrum et al., 2015).

## ***Πρότυπα Προγράμματα Ενεργοποίησης Γονέων***

Στην Ιταλία και την Αγγλία, που αποτελούν κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια διαφορετικά μεταξύ τους, αλλά με παράδοση στη συγκεκριμένη στοχοθεσία, αναπτύχθηκαν δύο προγράμματα με κοινό στόχο να πετύχουν την ενεργοποίηση των γονέων, ξεπερνώντας τα εμπόδια στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Συγκεκριμένα, στην Ιταλία αναπτύχθηκε το πρόγραμμα που είναι γνωστό ως *‘θυρίδες ακρόασης’*. Κεντρικός στόχος ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων με την υποστήριξη κάθε παιδιού με αναπηρία και/ή ΕΕΑ. Η αυτονομία των σχολικών μονάδων και οι διαφορετικές ανάγκες και οικονομικές δυνατότητες ανά την ιταλική επικράτεια, είχαν ως αποτέλεσμα διαφορετικές εκφάνσεις του προγράμματος. Με βάση την εμπειρία των τελευταίων 10 ετών από το σύνολο όλων των νηπιαγωγείων και δημοτικών στην περιφέρεια Πιεμόντε της Βόρειας Ιταλίας και την ερευνητική παρουσίαση των αποτελεσμάτων προγράμματος *‘Να είμαστε καλά στο σχολείο: τρεις θυρίδες ακρόασης και συζητήσεων’* από τη σχολική χρονιά 2014-2015, αναδείχθηκαν ως σημαντικοί επιμέρους στόχοι, η βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικών-γονέων και η ενεργοποίηση των γονέων. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε μέσα από την περιοδική υποστήριξη ψυχολόγου, και την προσέγγιση σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, σε ξεχωριστό χώρο εντός του σχολείου, υπήρξε η δυνατότητα συναντήσεων με γονείς που το ζήτησαν, με εκπαιδευτικούς που είχαν μαθητή με αναπηρία και/ή ΕΕΑ, ακόμη και συναντήσεις διαμεσολάβησης στις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων. Επίσης υπήρξε η δυνατότητα θεματικών συναντήσεων με γονείς, που στόχευαν στην ενίσχυσή τους, έτσι ώστε να διαχειριστούν καλύτερα προβλήματα σε σχέση με την συναισθηματική οργάνωση και μάθηση των παιδιών. Ακόμη, μέσα από ομαδικές συναντήσεις εκπαιδευτικών, υπήρξε η ευκαιρία επιμόρφωσής τους, σε θεματολογία που τους ενδιέφερε. Μάλιστα ένα από τα ζητήματα που απασχόλησε διεξοδικά τους εκπαιδευτικούς είχε να κάνει με την συνεργασία με τους γονείς. Σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε η αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής προσέγγισης ήταν εντός της γενικότερης κουλτούρας της συμπερίληψης, με βάση τη μη-κριτική, η δημιουργία *‘σχέσης’* που ενθάρρυνε την επικοινωνία, μέσα από αρχές και τεχνικές συνεντεύξεων. Μάλιστα σημαντική ήταν η ερευνητική καταγραφή του αιτήματος των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν πιο εξειδικευμένα για αποτελεσματική δομή της επικοινωνίας με τους γονείς, σε πιθανή

συνέχιση του προγράμματος, θεωρώντας πως κάτι τέτοιο θα ενίσχυε ακόμη περισσότερο την ανάπτυξη της συνεργασίας (Barisone, 2015).

Στην Αγγλία με βάση τις διαπιστώσεις της έκθεσης Lamb, η πολιτεία εκτόνησε το 2009 πιλοτικό πρόγραμμα 'Επίτευγμα για όλους' με στόχο τη δημιουργία καλύτερων ευκαιριών για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ, έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Στο συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα, ο ένας από τους τρεις βασικούς άξονες, αφορούσε τη δημιουργία ενός μοντέλου ανοικτού και συνεχούς διαλόγου, σε μία παιδοκεντρική προσέγγιση, μέσα από δομημένες επικοινωνίες του εκπαιδευτικού με τους γονείς, γνωστό ως *'δομημένες συναντήσεις με τους γονείς'*. Επιμέρους σκοπός ήταν η ενεργοποίηση των γονέων, μέσα από την παροχή ευκαιρίας έκφρασης των απόψεών τους και συμβολής στη μάθηση του παιδιού τους. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη συνάντηση με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός αρχικά συνέλεγε πληροφορίες για το παιδί. Το κύριο μέρος των *'δομημένων συναντήσεων'* διαρθρώθηκε σε τέσσερα βασικά στάδια. Αρχικά στο στάδιο της διερεύνησης ο εκπαιδευτικός μέσα από την ενεργητική ακρόαση των γονέων είχε τη δυνατότητα να κατανοήσει τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού, αλλά και τις ελπίδες και προσδοκίες των γονέων. Ακολουθούσε το στάδιο της εστίασης, με την αποσαφήνιση των προτεραιοτήτων και των προσδοκιών των γονέων για το παιδί τους. Στα δύο αυτά στάδια η ανταλλαγή πληροφοριών διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο. Στη συνέχεια αναπτυσσόταν ο σχεδιασμός εφικτών, ξεκάθαρων στόχων, με την δυνατότητα των γονέων να συνεισφέρουν ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να συμμετέχουν. Στο τελικό στάδιο της αναθεώρησης, συνοψίζονταν τα βασικά σημεία με στόχο τον έλεγχο της κατανόησης και του επιπέδου ικανοποίησης των γονέων. Μ' αυτό τον τρόπο καθορίζονταν τα επόμενα βήματα, όπως και ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων. Με βάση το πιλοτικό πρόγραμμα, το παραπάνω περιγραφόμενο μοντέλο έπρεπε να πραγματοποιηθεί τρεις φορές κατά τη διάρκεια του έτους. Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολογήθηκε με ερευνητική μελέτη δύο ετών μέσα από ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων των ερευνών σε επίπεδο σχολείου, ερωτηματολόγια προς τους γονείς, συνεντεύξεις με το βασικό προσωπικό και τα ενδιαφερόμενα μέρη, καθώς και μελέτες περιπτώσεων των μαθητών/γονέων από αντιπροσωπευτικό ερευνητικό δείγμα. Με βάση τα δεδομένα των αποτελεσμάτων, αποδείχθηκε δυνατή η ενεργοποίηση των γονέων μέσα από την ανάπτυξη του συγκεκριμένου πλαισίου συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς,

επιβεβαιώνοντας μέσα από μία τέτοια διαδικασία την πρόοδο των μαθητών με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ, που είναι και το τελικό ζητούμενο. Μάλιστα, η όλη διαδικασία βιώθηκε θετικά από την συντριπτική πλειοψηφία των γονέων και εκπαιδευτικών, με οφέλη για τον ρόλο τους και ενισχύοντας τη κουλτούρα συνεργασίας (Lendrum et al., 2015).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα στην Ιταλία με *‘τις θυρίδες ακρόασης’* και στην Αγγλία με *‘τις δομημένες συναντήσεις’* -με διαφορετικό τρόπο το καθένα- αναδεικνύουν, τις δυνατότητες να «συνοδευτούν» οι γονείς στην ενεργοποίησή τους σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από την ενθάρρυνση της ισότιμης, ανοικτής, μη κριτικής επικοινωνίας και δομημένης συνεργασίας (Barisone, 2015, Lendrum et al., 2015).

### ***Παράγοντες Ενίσχυσης Ενεργοποίησης των Γονέων***

Συνθέτοντας δεδομένα από τα παραπάνω αποτελεσματικά προγράμματα, με άλλα επικαιροποιημένα διεθνή ερευνητικά δεδομένα που βασίστηκαν στο βίωμα των γονέων, προσδιορίστηκε σειρά παραγόντων που ευνοούν την θετική επικοινωνία με τους γονείς, συμβάλλοντας στην ενεργοποίησή τους.

Συγκεκριμένα, οι γονείς προσεγγίζουν θετικότερα το σχολείο, όταν αισθανθούν πως ο εκπαιδευτικός αποδέχεται, ενδιαφέρεται και θέλει να βοηθήσει το παιδί τους (Hess et al., 2006). Ανάλογη ενθαρρυντική βαρύτητα έχει το συναισθηματικό βίωμα του γονέα από τη στάση του σχολείου και μάλιστα του εκπαιδευτικού, προς τον ίδιο. Το ανοικτό κλίμα, η φιλικότητα, η αποδοχή, η διάθεση να ακουστεί η γνώμη των γονέων, ενθαρρύνουν τη δημιουργία συνεργατικής σχέσης (Barisone, 2015, Dobbins & Abbott, 2010, Hess, et al., 2006). Η συνάντηση που δεν έρχεται ως συνέπεια αρνητικής συμπεριφοράς και η αισιόδοξη θετική οπτική εστίαση στα επιτεύγματα, λειτουργούν επίσης ενθαρρυντικά στην ανάπτυξη καλής επικοινωνίας (Lendrum, et al., 2015).

Εντός του συγκεκριμένου κλίματος, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εκπονεί προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, σε μία παρέμβαση που δεν δημιουργείται «έξωθεν», μπορεί να ενισχύσει την ενεργοποίηση των γονέων (Dobbins & Abbott, 2010, Lendrum et al., 2015, Mortier, Hunt, Desimpel, & Van Hove, 2009). Σε μία τέτοια διαδικασία, η έγκαιρη ενημέρωση των γονέων με βάση τα δεδομένα της παιδαγωγικής παρατήρησης του εκπαιδευτικού, αξιολογήθηκε ως

σημαντικός παράγοντας συνειδητοποίησης των γονέων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους, μέσω της οποίας ενισχύθηκε η ενεργοποίησή τους (Barisone, 2015, Hess et al., 2006). Επίσης, η ενημέρωση των γονέων μέσα από τα αποτελέσματα μιας δυναμικής αξιολόγησης, τους ενισχύει να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους, μέσα από μία πιο θετική οπτική, που πηγάζει από την ανάδειξη διαδικασιών που μπορούν να επιφέρουν αλλαγή. Η συγκεκριμένη οπτική κάνει τους γονείς να αναγνωρίσουν το ρόλο του πλαισίου και κατ' επέκταση να κινητοποιηθούν ως προς την αναζήτηση της συμβολής τους στην αλλαγή της κατάστασης. Μάλιστα, οι γονείς καταγράφουν την θετική επίδραση της δυναμικής αξιολόγησης στην εμπιστοσύνη, στην επικοινωνία τους με το σχολείο και στην ενίσχυσή τους για την υποστήριξη των παιδιών τους (Lawrence & Cahill, 2014). Σε συνέχεια των παραπάνω, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να καθορίζει σαφείς και ξεκάθαρους στόχους σύμφωνα με τις ξεχωριστές ανάγκες του παιδιού και να πετυχαίνει την ακαδημαϊκή πρόκληση, λειτουργούν επίσης ενισχυτικά (Hess, et al., 2006). Στις προσπάθειες των γονέων να υποστηρίξουν το παιδί, η συνεχής, εύκολα προσβάσιμη πληροφόρηση και βοήθεια να εμπλακούν σε παιδαγωγικούς στόχους για το παιδί, όπως και η ενημέρωση για τα είδη παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται στην τάξη, αξιολογήθηκαν επίσης ως σημαντικοί παράγοντες ενεργοποίησής τους (Barisone, 2015, Hess, et al., 2006, Dobbins & Abbott, 2010).

Η διοργάνωση συναντήσεων με τους γονείς συνυπολογίζοντας τις ξεχωριστές υπόλοιπες δεσμεύσεις, πεποιθήσεις και πόρους των γονέων, αποτελούν ουσιαστικό παράγοντα για επιτυχή συνεργασία (Coots, 2007, Lendrum et al., 2015). Η επίδραση των απόψεών τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενισχύει την συμμετοχή τους (Lendrum et al., 2015). Το αίτημα των γονέων για την εμπλοκή τους, που διαμορφώνεται με βάση τις ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητές τους, θα πρέπει να αποτελεί βασική παράμετρο στο σχεδιασμό προγράμματος παρέμβασης, αν θέλουμε να πετύχουμε την ενεργοποίησή τους (Coots, 2007). Επίσης, το στάδιο αποδοχής στο οποίο βρίσκεται ο κάθε γονέας, αποτελεί παράγοντα που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνυπολογίζει, δημιουργώντας ανάλογες ευκαιρίες, με τελικό στόχο την συνειδητοποίηση του ενεργού τους ρόλου (Hess et al., 2006). Ο σεβασμός στις ξεχωριστές ανάγκες της κάθε οικογένειας, προσεγγίζεται πρακτικά μέσα από μία διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί ακούν και κατανοούν την οπτική των γονέων με μία στάση μη-κριτικής (Barisone, 2015, Dobbins & Abbott, 2010). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η δυνατότητα ευκαιριών να εκφράσουν οι γονείς τις ελπίδες και τις



ανησυχίες για το παιδί τους, ενισχύει την διάθεσή τους για επικοινωνία (Hess et al., 2006). Επιπλέον η δυνατότητα να εκφραστούν για θέματα που τους απασχολούν όπως ζητήματα της καθημερινότητας και της οικογενειακής λειτουργίας, είναι κάτι που φαίνεται ότι το έχουν ανάγκη οι γονείς και ενισχύει την ενεργοποίησή τους (Barisone, 2015, Cootts, 2007).

Ο «φυσικός» χώρος του σχολείου μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη ουσιαστικής συνεργασίας και ενεργοποίησης των γονέων (Barisone, 2015). Η δυνατότητα τακτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων, βασισμένη στην καθημερινή πραγματικότητα της ζωής ενός παιδιού με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ, διευκολύνει την επικέντρωση σε επίκαιρα ζητήματα, τον σαφή καθορισμό κατάλληλου στόχου, τον συγχρονισμό των εμπλεκομένων σε αυτόν, τη συνεχή αξιολόγηση των παρεμβάσεων, επηρεάζοντας θετικά το εξελισσόμενο σχέδιο παρέμβασης και ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και την ευελιξία (Mortier et al., 2009). Σε ένα τέτοιο πυρηνικό επίπεδο μιας συχνής δομημένης επικοινωνίας αναδεικνύεται τόσο η ενεργοποίηση των γονέων, όσο και η παιδαγωγική βελτίωση των παιδιών που είναι και ο απώτερος στόχος (Lendrum et al., 2015).

### **3. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)**

#### ***Φιλοσοφία και Παιδαγωγικές Αρχές***

#### ***του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)***

Στον ελληνικό χώρο, μέσα από τον προβληματισμό για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παιδαγωγικής παρέμβασης, καταρτίστηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και Θεσμοθετήθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, το ΠΑΠΕΑ. Βασίστηκε στις αρχές της *αποηλικιοποίησης* και της *αποκατηγοριοποίησης*, επιδιώκοντας την ολιστική, όσο το δυνατόν πρώιμη και δια βίου υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ (Δροσινού et al., 2009α, Χρηστάκης, 2013). Μάλιστα, στην οπτική του ανθρωποκεντρικού πολυδιάστατου μοντέλου ειδικής αγωγής και ένταξης (Δροσινού, 2013), αναγνωρίστηκε η αλληλεπίδραση ατόμου – περιβάλλοντος στο σχεδιασμό του ΠΑΠΕΑ, η σχολική και

κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ στη στοχοθεσία του και η φιλοσοφία του ανοικτού προγράμματος στη χρήση του (Χρηστάκης, 2013).

Αποτελείται από τις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Οι συγκεκριμένες περιοχές περιλαμβάνουν γενικές και επιμέρους ενότητες που αποτελούν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς και αναλύονται σε σαφείς διδακτικούς στόχους με ενδεικτικές δραστηριότητες (Δροσινού et al., 2009α, Χρηστάκης, 2013).

Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας περιλαμβάνουν τη γενική ενότητα του προφορικού λόγου με τις επιμέρους ενότητες της ακρόασης, της συμμετοχής στο διάλογο και της έκφρασης. Επίσης, περιέχουν την ψυχοκινητικότητα, με τη γενική και λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό στο χώρο, τον ρυθμό - χρόνο και την πλευρίωση. Ακόμη, εμπεριέχεται η ενότητα των νοητικών ικανοτήτων, με την οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, τη λογικομαθηματική σκέψη και τον συλλογισμό. Τέλος, τη συναισθηματική οργάνωση, με το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για μάθηση και τη συνεργασία με άλλους. Η σύνθεση κοινά αποδεκτών επιστημονικών θέσεων, όπως της σημασίας της πρώιμης παρέμβασης αλλά και, με βάση τα ευρήματα των νευροεπιστημών, της πλαστικότητας του εγκεφάλου, σε μία δυνατότητα δια βίου υποστήριξης των αναπτυξιακών δεξιοτήτων, δικαιολογούν την έμφαση που δόθηκε στις συγκεκριμένες δεξιότητες. Μάλιστα, καταγράφονται επικαιροποιήσεις στο υλικό που πλαισιώνει τις συγκεκριμένες δεξιότητες και μπορεί να αποτελέσει αναγκαία βάση για περαιτέρω παρεμβάσεις (Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009β, 2009γ, 2009δ, 2009ε).

Η περιοχή των σχολικών/ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, περιλαμβάνει τις ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Το περιεχόμενο δεν αντιστοιχεί σε τάξεις, αλλά αναφέρεται σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής, με στόχο την επικοινωνία και την έκφραση και την ανάπτυξη αριθμητικών δεξιοτήτων με γνώμονα τη χρήση τους στη καθημερινή ζωή. Η περιοχή της κοινωνικής προσαρμογής, που περιλαμβάνει τις γενικές ενότητες της αυτονομίας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της προσαρμογής στο περιβάλλον, η περιοχή των δημιουργικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει τις γενικές ενότητες της αισθητικής αγωγής και του ελεύθερου χρόνου, όπως και η

προεπαγγελματική ετοιμότητα, με τις προεπαγγελματικές δεξιότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, αποτελούν σημαντικά ενταξιακά εφόδια.

Το ΠΑΠΕΑ, με τη σαφή περιγραφή σκοπών, στόχων και περιεχομένου, που λειτουργούν ως ένα γενικό πλαίσιο προγράμματος, παρέχει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθορίζει και να επιλέγει κάθε φορά το υλικό που του χρειάζεται, αποτελώντας το θεμέλιο για να σχεδιάσει στοχευμένες, εξατομικευμένες, δομημένες, ενταξιακές παρεμβάσεις, ενταγμένες σε προγράμματα ΕΑΕ. Χαρακτηριστικά, το ΠΑΠΕΑ επιτρέπει η παρέμβαση να είναι στοχευμένη μέσα από τους σαφείς διδακτικούς στόχους, ατομική με βάση την ανοικτή φιλοσοφία και δομημένη με τη δομικά συνδεδεμένη προσέγγιση των διδακτικών στόχων. Ακόμη, ενθαρρύνει τη δυνατότητα να είναι ενταξιακή με βάση τη στοχοθεσία της σχολικής και κοινωνικής ένταξης του περιεχομένου του, στα πλαίσια της ΕΑΕ, μιας και το εύρος του καλύπτει τις συγκεκριμένες περιοχές υποστηρίζοντας ολιστικά κάθε παιδί με αναπηρία και/ή ΕΕΑ και μάλιστα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση (Χρηστάκης, 2013, 2011).

### ***Περιγραφή της Παιδαγωγικής Μεθοδολογίας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Στηριγμένο στο περιεχόμενο, τη δομή και κυρίως τη φιλοσοφία του ΠΑΠΕΑ, προτάθηκε το μοντέλο παιδαγωγικής παρέμβασης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Εντάσσεται στα πλαίσια των προσαρμογών της ΕΑΕ και όπως αναφέρει η Δροσινού (2014γ), «επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα της διδασκαλίας των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική διδασκαλίας, τα μοντέλα των διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση προβλημάτων» (σελ.3). Αναπτύσσεται παιδαγωγικά, μέσα από την δομημένη σειρά πέντε φάσεων που περιλαμβάνουν τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, τον σχεδιασμό της ειδικής διδακτικής παρέμβασης, την υλοποίηση των διαφοροποιήσεων και την αξιολόγηση της ειδικής διδακτικής εργασίας (Δροσινού 2014α, 2014δ, 2014ε).

Η πρώτη φάση ταυτίζεται με την συστηματική εμπειρική παρατήρηση. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη γενική εικόνα του παιδιού και συλλέγει πληροφορίες από «σημαντικούς άλλους», συμπληρώνοντας στοιχεία από το ατομικό, οικογενειακό, σχολικό ιστορικό του παιδιού. Μέσα από τη συγκεκριμένη στοχευμένη διαδικασία ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τα ενδιαφέροντα, τις μοναδικές δυνατότητες,

δυσκολίες, αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες και τα βιώματα του κάθε παιδιού με αναπηρία και/ή ΕΕΑ (Δροσινού 2014α).

Η δεύτερη φάση αφορά την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ). Μέσα από τον μετασχηματισμό του ΠΑΠΕΑ -χωρίς να αποκλείεται και/ή άλλο πρόγραμμα- σε προτασιακούς τύπους, που αντιστοιχούν σε δομημένους διδακτικούς στόχους, σχηματίζονται Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την αξιολόγηση με βάση τις συγκεκριμένες ΛΕΒΔ, μεταφράζει τις δυσκολίες του παιδιού στην εκπαιδευτική γλώσσα και καθορίζει στοχευμένες και εξατομικευμένες διδακτικές προτεραιότητες (Δροσινού, 2014δ, 2014στ, Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού et al., 2009β, 2009γ, 2009δ, 2009ε, Χρηστάκης, 2013).

Η τρίτη φάση αντιστοιχεί με την επιλογή στοχευμένων διδακτικών στόχων και τον σχεδιασμό δομημένων προγραμμάτων εξατομικευμένης παρέμβασης. Στηρίζεται επίσης στο περιεχόμενο και/ή τη φιλοσοφία της δομής του ΠΑΠΕΑ. Συγκεκριμένα, αφορά τα βήματα δομικά συνδεδεμένων στόχων από προσδιορισμένες περιοχές του ΠΑΠΕΑ που οδηγούν στην επίτευξη ενός ιεραρχικά ευρύτερου διδακτικού στόχου, προσδιορισμένου σε εβδομαδιαίο, μηνιαίο, έως και ετήσιο χρονοδιάγραμμα. Στο επίπεδο του σχεδιασμού της ημερήσιας παρέμβασης, επιπλέον καταγράφονται στοχευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οδηγούν επίσης δομημένα στην επίτευξη του ημερήσιου διδακτικού στόχου, υλικά για τη δημιουργία των προσαρμοσμένων παιδαγωγικών μέσων, επιδιωκόμενη συμπεριφορά, κριτήρια επιτυχίας και αμοιβή (Δροσινού, 2014α, 2014γ, Δροσινού et al., 2009α).

Η τέταρτη φάση της υλοποίησης της παρέμβασης, είναι στενά συνδεδεμένη με την πέμπτη φάση που αφορά την αξιολόγησή της. Μία τέτοια εξατομικευμένη, στοχευμένη, δομημένη, ενταξιακή διαδικασία, αφορά σε ό,τι έχει σχέση με τις στρατηγικές, τα μέσα, τις διδακτικές μεθόδους και τα αποτελέσματα της υλοποίησης, οδηγώντας στον παιδαγωγικό αναστοχασμό, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός ενισχύεται στην επανατροφοδότηση των παρεμβάσεων και των προγραμμάτων (Δροσινού, 2014ε, 2014ζ, Δροσινού et al., 2009α, Χρηστάκης, 2013). Επιπλέον, είναι αναγκαία η κατά διαστήματα αξιολόγηση της γενικότερης προόδου του μαθητή μέσα από την άτυπη παιδαγωγική επαναξιολόγηση σε προκαθορισμένο χρονικά διάστημα, με βάση τον ετήσιο στόχο (Δροσινού, 2014δ).

## *Το Ανθρωποκεντρικό Μοντέλο ΕΑΕ και η Προσέγγιση των Γονέων*

Παράλληλα με τα προαναφερθέντα, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να προσεγγίζει τους γονείς, αξιοποιώντας τους στην παρέμβαση και πετυχαίνοντας την ενεργοποίησή τους, που λειτουργεί αποενοχοποιητικά για τον γονέα σε σχέση με στις δυσκολίες του παιδιού, αναδεικνύοντας τη σημασία του ρόλου τους (Δροσινού et al., 2009α). Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αλληλεπιδραστική και προκύπτει από την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Δροσινού, 2008), που βασίζεται στην αναγνώριση του ισότιμου αλλά διαφορετικού ρόλου των γονέων (Δροσινού et al., 2009α). Μάλιστα, η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι σύμφωνη με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο ΕΑΕ, προσεγγίζοντας ολιστικά τις ΕΕΑ που απορρέουν από την αναπηρία (Δροσινού, 2013), μέσα από την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να «ακουστούν» οι ξεχωριστές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε γονέα.

Χαρακτηριστικά, από την πρώτη φάση της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης, αναγνωρίζεται η μοναδική γνώση των γονέων για το παιδί και για πληροφορίες από το ιστορικό, που μπορεί να φωτίσουν πολλές πλευρές των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών (Δροσινού, 2014α, 2008, Χρηστάκης, 2000).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάδυση του λεκτικοποιημένου αιτήματος του γονέα για την παιδαγωγική παρέμβαση, με την περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών γύρω από αυτό και τον συνυπολογισμό του στον ορισμό της εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού, 2008, 2007α).

Ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προσαρμοσμένων παιδαγωγικών προγραμμάτων (Δροσινού, 2007α). Συγκεκριμένα, στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης παρεμβάσεων με την ενεργοποίηση των γονέων, αξιολογούνται οι προσπάθειες και προτείνονται εναλλακτικές δραστηριότητες για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στόχων (Δροσινού et al., 2009α).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η Δροσινού (2008, 2007α, 2007β) κατέγραψε παράγοντες που λειτούργησαν ενισχυτικά στη διαδικασία ενεργοποίησης γονέων μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Χαρακτηριστικά, προσδιορίστηκε ο «φυσικός» χώρος του σχολείου. Επίσης, η αναγνώριση των θετικών στοιχείων ενός παιδιού στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα, χωρίς ωστόσο να υποτιμώνται ή να παραλείπονται οι δυσκολίες του. Τονίστηκε η θετική εμπλοκή των γονέων σε κοινούς στόχους με

τον εκπαιδευτικό, με ρεαλιστικό περιεχόμενο και λειτουργικό χρόνο υλοποίησης. Επίσης, η προσέγγιση στόχων μέσα από την χρήση διαφοροποιημένων υλικών και παιδαγωγικών μέσων που αναδεικνύουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του παιδιού πολλές φορές με παιγνιώδη τρόπο, χωρίς να παραβλέπονται οι πόροι, οι ανάγκες και οι πεποιθήσεις της κάθε οικογένειας. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου αναδείχθηκε η θετική λειτουργία στην ενεργοποίηση των γονέων συζητήσεων σε σχέση με τα ευρύτερα προβλήματά του παιδιού ή ακόμη και των γονέων, σε μία οπτική που αναγνωρίζει, σε σύνθετες καταστάσεις και αιτήματα, την ανάγκη διεπιστημονικής παρέμβασης, αλλά δεν αποποιείται ρόλων πίσω από αυτήν.

## **4. Η Αριθμητική**

### ***Οι Αριθμητικές Δεξιότητες για τα Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση***

Σε μία οπτική που είναι σύμφωνη με το ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Δροσινού, 2013), η πιο αργή και περιορισμένη μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Αγαλιώτης, 2013), προσεγγίζεται σε συνάρτηση την απαίτηση βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων, με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ο συγκεκριμένος στόχος, προσδιορίζεται ως ‘εισαγωγή στους αριθμούς’ και εμπεριέχει σειρά διδακτικών στόχων, όπως εννοιών χώρου, μεγεθών και αριθμών (Λεμονίδης, Θεοδώρου, Καψάλης, & Πνευματικός, 2006).

Οι γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, που επηρεάζουν την επεξεργασία πληροφοριών, αποτελούν μία από τις σημαντικότερες πηγές δυσκολιών στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης (Αγαλιώτης, 2013). Χαρακτηριστικά, πιθανές δυσκολίες στον προφορικό λόγο (αδυναμία κατανόησης αριθμητικού λεξιλογίου κ.α.), στην ψυχοκινητικότητα (δυσκολία προσανατολισμού στο χώρο κ.α.), στις νοητικές ικανότητες (αντιληπτικές δυσκολίες, δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη, δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής κ.α.) και στη συναισθηματική οργάνωση (φτωχή αυτοεικόνα λόγω αποτυχιών κ.α.), επιδρούν στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης που ταυτίζεται με την αριθμητική ετοιμότητα (Δροσινού et al., 2009α, Χρηστάκης, 2011). Ταυτόχρονα, η έλλειψη πρώιμης παρέμβασης με την

ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της οικογένειας και του εκπαιδευτικού συστήματος συντελούν στις δυσκολίες ως προς την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Συνέπεια των παραπάνω είναι η μη ετοιμότητα του παιδιού να δεχθεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να αποκτήσει βασικές αριθμητικές δεξιότητες (Δροσινού et al., 2009α).

Η μέτρηση-απαρίθμηση είναι ένα γνωστικό σχήμα, που προσεγγίζει σημαντικές παραμέτρους της έννοιας-αίσθησης του αριθμού, από το πραξιακό μέχρι και το συμβολικό επίπεδο, σε μια προοπτική κατανόησης αριθμητικών σχέσεων και συνεπώς δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Εμπεριέχει μία σειρά από βασικές αρχές όπως, την αντιστοίχιση αντικειμένων και αριθμό λέξεων που χαρακτηρίζεται από την επισήμανση και διάκριση των προς μέτρηση αντικειμένων, τη σταθερή ακολουθία των αριθμό-λέξεων, την πληθικότητα (Αγαλιώτης, 2013, Carrasumada, Vendrell, Ribera, & Montserrat, 2006). Αποτελείται από συνδυασμό ενεργειών, όπως να δείχνει αυτός που μετρά με το δάχτυλο το κάθε αντικείμενο, ταυτόχρονα να εκφωνεί τον αριθμό, να διακρίνει αυτά που έχει μετρήσει από τα υπόλοιπα. Η περιγραφόμενη απαριθμητική δραστηριότητα αποτελεί ένα γνωστικό σχήμα συνδυασμού οπτικών, κιναισθητικών, λεκτικών, ακουστικών διαδικασιών, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της βραχύχρονης μνήμης, της εκτίμησης του αναμενόμενου αποτελέσματος και της γενικής παρακολούθησης του έργου στην όλη διαδικασία. Στις προαναφερόμενες απαραίτητες δεξιότητες επίτευξης του γνωστικού σχήματος της απαρίθμησης-καταμέτρησης, τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση με βάση τα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζουν δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με τους ερευνητές Carrasumada, et al. (2006), παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κατά την απαρίθμηση, δυσκολεύονταν στη διάκριση μεταξύ των αντικειμένων που έχουν ήδη προσμετρηθεί και εκείνων που είχαν ακόμα να καταμετρηθούν. Συνήθως επαναλάμβαναν κάποιο αντικείμενο ή το παρέλειπαν, με περισσότερα λάθη προς το τέλος της απαρίθμησης και όσο μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός των αντικειμένων.

Η απαίτηση βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Λεμονίδης et al., 2006) και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α, Carrasumada et al., 2006, Χρηστάκης, 2011), μάς οδηγούν στην αναζήτηση απαραίτητων προσαρμογών

(Χρηστάκης, 2013), διαφορετικά οι αποτυχίες θα οδηγήσουν σε άρνηση, επηρεάζοντας τις δυνατότητες μάθησης και τη συναισθηματική οργάνωση του παιδιού (Δροσινού, Κατσουράκη, & Δημητρίου, 2014, Δροσινού et al., 2009α).

### ***Δυνατότητες Προσαρμογών του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Αριθμητικής***

Η αναγνώριση των δυνατοτήτων μάθησης για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση (Χρηστάκης, 2011), μέσα από εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Luckasson & Schalock, 2013), σε συνδυασμό με τη γενικότερη απομάκρυνση από τη κουλτούρα χαμηλών προσδοκιών (Lamb, 2009), δεν αποκλείουν, μέσα από τις απαραίτητες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις, τη δυνατότητα προσέγγισης στόχων στα μαθηματικά σε σχέση με το πρόγραμμα του γενικού σχολείου (Αγαλιώτης, 2013). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια αναδύεται μέσα από την φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ αριθμητικής των πρώτων τάξεων του δημοτικού -ανεξάρτητα από το κατά πόσο έχει επηρεαστεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα- η αποδοχή αρχών όπως της εξατομίκευσης των αναγκών και της ανάγκης του νοήματος για το κάθε παιδί, μέσα από μία ολιστική προσέγγιση. Η περιγραφόμενη οπτική επιτρέπει την πιο ανοικτή προσέγγιση των διδακτικών στόχων από τον εκπαιδευτικό (Καργιωτάκης, Μαραγκού, Μπελίτσου & Σοφού 2006, Λεμονίδης et al., 2006).

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την προσέγγιση του διδακτικού στόχου της ‘εισαγωγής στους αριθμούς’ αναδείχθηκε η αξία της χρηστικότητας και σημασίας των αριθμών, μέσα από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, στις οποίες οι αριθμοί έχουν νόημα και εφαρμόζονται (Λεμονίδης et al., 2006). Οι συγκεκριμένες αρχές συμφωνούν με απαραίτητες προσαρμογές για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, όπως την προσέγγιση κάθε στόχου μέσα από τη σύνδεση με τη ζωή με στόχο τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας (Αγαλιώτης, 2013). Επίσης συμφωνούν με την οπτική του ΠΑΠΕΑ, όπου προσεγγίζονται μαθηματικές έννοιες έως και την επίλυση προβλημάτων σε μία βιωματική οπτική, με έμφαση στη χρησιμότητα για τη ζωή (Χρηστάκης, 2013).

Η συχνή αναγκαιότητα για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση να προσεγγιστεί ένας διδακτικός στόχος με περισσότερα βήματα, μπορεί να διευκολυνθεί, μέσα από το ΠΑΠΕΑ. Χαρακτηριστικά, μέσα από τις περιοχές Μαθησιακής Ετοιμότητας και Σχολικών Δεξιοτήτων του ΠΑΠΕΑ, που αφορούν



αντίστοιχα στόχους αριθμητικής ετοιμότητας και αισθητοποίησης των αριθμών, προσεγγίζονται με περισσότερα βήματα διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στον ευρύτερο στόχο, της 'εισαγωγής στους αριθμούς', με βάση το ΑΠΣ των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Επιπλέον, η διαθεματική φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ μέσα μάλιστα από εναλλακτικές δραστηριότητες, μπορεί να ενθαρρυνθεί στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ, επίσης μέσα από το ΠΑΠΕΑ. Συγκεκριμένα, οι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους δεξιότητες, γνωστικά αντικείμενα, στάσεις, εμπειρίες, που συναποτελούν το περιεχόμενο του ΠΑΠΕΑ, ανταποκρίνονται πλήρως στις ολιστικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ, όπως αυτές μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από πλήθος δομημένων δραστηριοτήτων προσέγγισης στόχων σε ενότητες ζωής (Δροσινού et al., 2009α, Λεμονίδης et al., 2006, Χρηστάκης, 2013, 2011).

Η διδασκαλία των μαθηματικών ακολουθεί τις γενικές αρχές που ισχύουν για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και δεξιότητα (Αγαλιώτης, 2013). Μάλιστα, σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας, οι ερευνητές Kroesbergen και Van Luit (2005) διεύρυναν την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας για παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση και στο πεδίο των μαθηματικών. Η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής ανάλογων προσαρμογών σε προγράμματα, στόχους, μεθόδους και αρχές διδασκαλίας, με βάση τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στον τόπο μας, μπορεί να εφαρμοστεί στα ΤΕ (Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού et al., 2014).

### ***Διαφοροποιήσεις Παιδαγωγικών Υλικών και Μέσων***

Η χρήση ποικίλων τρόπων αναπαράστασης της γνώσης σε πραξιακό, εικονιστικό και συμβολικό επίπεδο, με ανάλογα διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση (Αγαλιώτης, 2013). Βέβαια, κανένα παιδαγωγικό υλικό και μέσο δεν είναι πανάκεια. Ο ρόλος του δασκάλου, εντάσσοντας τα διαφοροποιημένα υλικά και μέσα σε ένα δομημένο διδακτικό πρόγραμμα στην αριθμητική, είναι αυτός που θα τα κάνει μέσα γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και όχι μηχανιστικές δεξιότητες χωρίς καμία ουσία χρήσης για τη ζωή (Δροσινού & Γκικόκα, 2012). Μάλιστα, ιδιαίτερα σημαντική στην ενίσχυση του κινήτρου και γενικότερα της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού είναι η χρήση διαφοροποιήσεων που

σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, τους αγαπημένους ήρωες και αντικείμενα. Μία τέτοια πολύ ενισχυτική για το παιδί συναισθηματική διαμεσολάβηση, στηρίζεται στη δημιουργία ανάλογου εξατομικευμένου και κατ' επέκταση πρωτότυπου παιδαγωγικού υλικού από τον εκπαιδευτικό (Barisone, 2015, Δροσινού 2014ζ, 2008, Δροσινού et al., 2009α), που μπορεί να αποτελέσει τη «γέφυρα» με το παιδί (Caramella, 2015).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σε σχέση με τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας που εμπεριέχουν και την αριθμητική ετοιμότητα, καταγράφεται η επικαιροποιημένη, μέσα από το συμμετοχικό βίωμα εκπαιδευτικών, έκδοση βιβλιοτετραδίων για τους μαθητές. Τα συγκεκριμένα βιβλιοτετράδια συνοδεύονται από κάρτες που διευκολύνουν την αναγνώριση, την οπτική ή ακουστική διάκριση, την ταύτιση, την επικοινωνία, τη συγκέντρωση και από ηχητικό υλικό που ενισχύει την πολυαισθητηριακή προσέγγιση και κινητοποιεί τον μαθητή. Επιπλέον, βασισμένα στη κουλτούρα της εξατομίκευσης, δίνουν ιδέες στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ξεχωριστό υλικό, με βάση το βίωμα και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Με ένα τέτοιο υλικό, ο εκπαιδευτικός μπορεί με δομημένη, παιγνιώδη διαδικασία και πολυαισθητηριακή προσέγγιση, να κινητοποιήσει το παιδί σε σειρά ανάλογων δομημένων στόχων μέσα από εξατομικευμένες ασκήσεις, προσανατολισμού στο χώρο, ταξινόμησης, διάταξης, σειροθέτησης και ενίσχυσης μνήμης (Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού et al., 2009β, 2009γ, 2009δ, 2009ε). Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντική κρίνεται η δημιουργία και χρήση παιδαγωγικών κατασκευών, εκπαιδευτικών φακέλων και ντοσιέ (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011). Συγκεκριμένα, τα παπουτσόκουτα αποτελούν τρισδιάστατα απόλυτα εξατομικευμένα παιδαγωγικά υλικά, τα οποία μπορεί να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού, πετυχαίνοντας τη γνωστική και συναισθηματική του κινητοποίηση. Η δόμηση του χώρου του παπουτσόκουτου, με βάση τις ξεχωριστές διδακτικές ανάγκες του παιδιού, μπορεί να ενισχύσει σειρά από τις προαναφερόμενες δεξιότητες μαθηματικής ετοιμότητας και αρίθμησης (Δροσινού, 2014η, Δροσινού et al., 2009α).

Ο εκπαιδευτικός σε ένα πρόγραμμα με στόχο βασικές αριθμητικές δεξιότητες, μπορεί να προσεγγίσει τον διδακτικό στόχο με μία σειρά από τρόπους. Συγκεκριμένα, με βιωματικές ενέργειες μέσα από το σώμα όπως, άλματα και παλαμάκια (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al. 2009β, 2009γ). Με χειροπιαστά αντικείμενα όπως σχολικά αντικείμενα, κύβους και αριθμητήρια (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού & Γκιόκα, 2012, Λεμονίδης et al., 2006.). Επίσης με εικόνες, μέσα από πρωτότυπες αναπαραστάσεις αντικειμένων (Δροσινού, 2014ζ). Χρησιμοποιώντας αναπαραστάσεις

με χρήση συμβόλων σε οργανωμένη μορφή που επιτρέπουν τη δυνατότητα καταμέτρησης, όπως κουκίδες ζαριού, πρωτότυπα φύλλα εργασιών με ασκήσεις όπως να σχεδιάζει κάποιος τόσες γραμμές όσες ορίζει το σύμβολο (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού 2014ζ). Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιήσει μέσα ενίσχυσης της οπτικής συμβολικής αποτύπωσης των αριθμών με απτικό ερέθισμα, όπως η πλαστελίνη και άλλα υλικά με τραχιά επιφάνεια (Αγαλιώτης, 2013).

Ιδιαίτερη είναι η αναφορά που γίνεται σε αριθμητικά παιχνίδια. Συγκεκριμένα, παιχνίδια με ζάρι που προβλέπουν την κίνηση ενός πιονιού κατά μήκος μιας προδιαγεγραμμένης πορείας, ενισχύουν την διαδικασία μάθησης με στόχους στην αριθμητική (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Οι νέες τεχνολογίες είναι ένα δυναμικό και σύγχρονο μέσο που διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Μάλιστα ανάλογο λογισμικό συνοδεύει τα βιβλία των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Λεμονίδης et al., 2006, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.], 2006). Η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δημιουργεί ευκαιρίες να γίνει η διδασκαλία εξατομικευμένη και αποτελεσματική. Χαρακτηριστικά, μπορεί να βοηθήσει στην άμβλυνση της αρνητικής επίδρασης χαρακτηριστικών που δυσκολεύουν τη μάθηση και να βελτιώσει τα κίνητρα μάθησης, μέσα από γραφικά, ήχο και κάποια μορφή άμεσης ενίσχυσης με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Προσφέρει συνδυασμό οπτικού και ακουστικού ερεθίσματος σε εικονιστικό και συμβολικό επίπεδο. Ωστόσο, δεν αποτελεί πανάκεια μιας και λειτουργεί συμπληρωματικά στο απαραίτητο πραξιακό επίπεδο εντός ενός δομημένου διδακτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού, 2008). Η δραματοποίηση παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα μίας μη απειλητικής, φυσικής και ολιστικής παρέμβασης που συναντά το κάθε παιδί στις ανάγκες και τις δυνατότητές του. Γενικότερα, μέσα από τη χρήση τεχνικών μη λεκτικής επικοινωνίας, μπορεί να ενισχυθεί η σχέση των αλληλεπιδρώντων στην παιδαγωγική παρέμβαση, να κινητοποιηθεί το παιδί και να βελτιωθεί η συγκέντρωσή του (Caramella, 2015, Δροσινού, 2014θ). Ένα τέτοιο μέσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μία ανάλογη διδακτική παρέμβαση με έναν αγαπημένο ήρωα ως μεσολαβητή και ενισχυτή (Barisone, 2015, Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού 2014ζ.). Επίσης οι κοινωνικές ιστορίες είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, εμπλέκοντας και τους γονείς (Young, Fenwick, Lambe, & Hogg, 2011, Δίπλα, 2012)

Η χρήση των παραπάνω υλικών και μέσων, αποτελούν στα χέρια του εκπαιδευτικού ένα σημαντικό εργαλείο, έτσι ώστε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ενταξιακές, στοχευμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες, που κινητοποιούν και ενθαρρύνουν τη συγκέντρωση προσοχής, την αριθμητική επίτευξη και κυρίως τη μη παραίτηση εξαιτίας της αποτυχίας (Δροσινού et al., 2014)

### ***Η Ενεργοποίηση των Γονέων σε Παρέμβαση στην Αριθμητική***

Στην αυξανόμενη αποδοχή της σημαντικότητας της πρώιμης παρέμβασης και του ρόλου της οικογένειας σε αυτήν (Canevaro & de Anna, 2010, Δροσινού et al., 2010), προστίθεται ως προς την αριθμητική ετοιμότητα, η δυναμική των ευκαιριών πραξιακής εφαρμογής και ανάπτυξης λεκτικών πλευρών των αριθμητικών γνώσεων (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Επίσης, η αναγκαιότητα συμμετοχής των γονέων σε διδακτικούς στόχους στην αριθμητική καταγράφεται και κατά τη σχολική περίοδο, μέσα από την ολιστική προσέγγιση, όπως αναδύεται μέσα από την φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ. Συγκεκριμένα, τονίζεται η σημαντικότητα οι γονείς να αισθάνονται συμμετοχοί και να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, να ενημερώνονται για το τι θα διδαχθεί το παιδί στο σχολείο, για τον τρόπο που μαθαίνει, για τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης μάθησης, για τα εμπόδια που παρουσιάζονται (Λεμονίδης et al., 2006).

Βέβαια, δεν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξεχνά τις διαφορετικές δυνατότητες ενεργοποίησης και την ανάγκη να δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες που θα απομακρύνουν πιθανές αρνητικές επιπτώσεις, χωρίς να αναστέλλεται η πολύτιμη εμπλοκή γονέων σε ένα πρόγραμμα στην αριθμητική (Χρηστάκης, 2000). Ιδιαίτερα θετικός είναι ο ρόλος των γονέων όταν βασίζεται στη χρήση ερεθισμάτων και κινήτρων, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού μορφής, όπως τα αριθμητικά παιχνίδια ή άλλα μέσα που επιτρέπουν ανάλογη προσέγγιση (Δροσινού, 2008, Τσιμπιδάκη, 2013). Ανάλογες δραστηριότητες, αλλά και ευκαιρίες της καθημερινότητας είναι σημαντικοί παράγοντες εμπέδωσης των διδακτικών στόχων, που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του σε ένα ανάλογο πρόγραμμα (Λεμονίδης et al., 2006).

Οι Allor et al. (2010), μέσα από την αναγνώριση της σημαντικότητας της συνέχισης της άσκησης στο σπίτι αναφορικά με βασικούς ακαδημαϊκούς στόχους για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, ανέδειξαν την δυνατότητα θετικής

εμπλοκής των γονέων μέσα από δραστηριότητες που μπορούν να θεωρηθούν παιγνιώδεις, όπως παιχνίδια με κάρτες, πάζλ κ.α.. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων αυτών κρίθηκε απαραίτητος για την επιτυχία. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα να σχεδιαστούν δραστηριότητες που πληρούσαν τις ανάγκες των παιδιών και μπορούσαν να εφαρμοστούν εύκολα από τους γονείς. Μάλιστα τεκμηρίωσαν ερευνητικά πως η συνεχής παρατήρηση-αξιολόγηση της υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, επιτρέπει την συλλογή σημαντικών πληροφοριών όχι μόνο για την εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και για την ενεργοποίηση άλλων, όπως των γονέων. Σε αυτή τη βάση η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων, η παρακολούθηση της προόδου και η παροχή ενίσχυσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αποτελεσματικής εμπλοκής των γονέων.

Μέσω του μοντέλου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έχει ερευνητικά αναδειχθεί η δυνατότητα διδακτικής παρέμβασης με έμφαση και στην αριθμητική, με θετικά αποτελέσματα για την μαθησιακή διαδικασία, για την επίτευξη και τη συναισθηματική οργάνωση μαθητή με ΕΕΑ, όπως και για τη σχέση του με τους γονείς (Δροσινού et al., 2014).

## **5. Αναγκαιότητα Έρευνας**

### ***Σκοπός Έρευνας***

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, στα πλαίσια του ανθρωποκεντρικού πολυδιάστατου μοντέλου ειδικής αγωγής και ένταξης, αναδείχθηκε η σημαντικότητα ενίσχυσης των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στις αριθμητικές δεξιότητες, μέσα από προσαρμοσμένα προγράμματα, με τη θετική εμπλοκή των γονέων. Κρίθηκε λοιπόν σημαντική, η επικαιροποίηση - διερεύνηση των συγκεκριμένων δυνατοτήτων μέσα από ένα ΣΕΔΕΠΕΑΕ. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση των δυνατοτήτων της ενεργοποίησης των γονέων, μέσα από ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση στην αριθμητική και κατά πόσο μέσα από μία τέτοια διαδικασία υποστηρίζονται αποτελεσματικά οι ανάγκες των μαθητών και των γονέων. Μάλιστα, προσδοκία μας ήταν μέσα από την επιτυχή εκτέλεση της ερευνητικής μας προσέγγισης, να αναδείξουμε - ενισχύοντας την μέχρι τώρα ερευνητική καταγραφή στον ελληνικό χώρο και μετασχηματίζοντας τη διεθνή εμπειρία - τη δυνατότητα

ανάπτυξης στη χώρα μας, ενός ανοικτού και δομημένου πλαισίου ενίσχυσης της ενεργοποίησης των γονέων, παράλληλα με την εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

### ***Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα***

Συγκεκριμένα, με βάση το παραπάνω σκεπτικό σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας, διερευνήθηκε εάν:

α) Η ενεργοποίηση γονέων στην εκπαίδευση μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση, διευκολύνεται εφαρμόζοντας ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

β) Η ενεργοποίηση γονέων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, βελτιώνει τις επιτεύξεις σε μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση.

γ) Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στη κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τόσο τον μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση όσο και τον γονεϊκό ρόλο.

Τα παραπάνω διερευνήθηκαν μέσα από σειρά ερωτημάτων που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συγκεκριμένα:

α) Διευκολύνεται η ενεργοποίηση των γονέων μαθητών με ήπια νοητική καθυστέρηση, όταν ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται την ανάπτυξη των παιδαγωγικών φάσεων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για να συνεργαστεί μαζί τους; Πιο συγκεκριμένα, διευκολύνεται η ενεργοποίηση των γονέων μέσα από τη συμμετοχή τους στην συστηματική εμπειρική παρατήρηση του εκπαιδευτικού, με την πρόσκλησή τους για ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί; Η ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό με βάση την ΑΠΑ του παιδιού, διευκολύνει την ενεργοποίησή τους; Το να συνυπολογίσει ο εκπαιδευτικός το αίτημα, αλλά και τις ξεχωριστές ανάγκες και δυνατότητες εμπλοκής των γονέων στην παιδαγωγική παρέμβαση, διευκολύνει την ενεργοποίησή τους; Η συχνή επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέων, με βάση την υλοποίηση και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;

β) Η ενεργοποίηση γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην αριθμητική, βελτιώνει τις επιτεύξεις μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση στη μαθηματική ετοιμότητα και στα μαθηματικά; Ποια είναι η επίδραση της χρήσης από τους γονείς διαφοροποιημένου πρωτότυπου παιδαγωγικού υλικού με βάση τα ενδιαφέροντα του

παιδιού και η εκμετάλλευση της καθημερινότητας τους, στη βελτίωση των επιτεύξεων παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση;

γ) Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση; Η χρήση διαφοροποιημένου πρωτότυπου παιδαγωγικού υλικού σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, επιδρά θετικά στην αποτελεσματική υποστήριξη παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση; Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους γονείς στον γονεϊκό τους ρόλο; Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να ενεργοποιήσει τους γονείς να υποστηρίξουν το παιδί τους με παιγνιώδη τρόπο και μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας; Η ενεργοποίηση των γονέων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να βελτιώσουν τη συνεργασία τους με το παιδί με ήπια νοητική καθυστέρηση;

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.Ερευνητικό Πλαίσιο

#### *Ορισμός Ερευνητικού Πεδίου*

Στο πεδίο της έρευνας, σε σχέση με τη νοητική αναπηρία, αναδεικνύεται όλο και περισσότερο ως στόχος, η αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης της λειτουργικότητας του κάθε προσώπου και των οικογενειών τους (Schalock & Luckasson, 2013). Η έρευνά μας επικεντρώνεται στο πεδίο της ΕΑΕ και μάλιστα στα πλαίσια της ανθρωποκεντρικής πολυδιάστατης προσέγγισης (Δροσινού, 2013). Συγκεκριμένα, σχετίζεται με την διερεύνηση προσαρμογών - στις οποίες εντάσσεται και η ενεργοποίηση των γονέων σε προγράμματα παρέμβασης (Barisone, 2015, Canevaro & de Anna, 2010, Lendrum, et al., 2015, Δροσινού, et al., 2009, Χρηστάκης, 2013, 2011) - έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση παιδιών με νοητική αναπηρία και ΕΕΑ που απορρέουν από τη νοητική αναπηρία.

#### *Μέθοδοι*

Με στόχο την πληρέστερη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, υλοποιήσαμε ένα ερευνητικό σχέδιο με μεικτή μεθοδολογία, συγκεντρώνοντας δεδομένα μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, που αναλύθηκαν με πολυδιάστατη ανάλυση παραγόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ταυτοποίηση με την πρακτική μας άσκηση, συνολικής διάρκειας 152 ωρών, που ξεκίνησε στις 17 Νοεμβρίου 2014 και ολοκληρώθηκε, μετά από 17 σχολικές εβδομάδες, στις 3 Απριλίου 2015, προσεγγίσαμε την μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας 8 ετών με ήπια νοητική καθυστέρηση. Ακολουθήσαμε την παιδαγωγική μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην αριθμητική, και συλλέξαμε ποιοτικά δεδομένα μέσα από την μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής, της παρατήρησης και της παρέμβασης (Δροσινού, 2014α, 2014δ, 2014ε). Παράλληλα, προσεγγίσαμε τις δυνατότητες



ενεργοποίησης των γονέων μέσα από 22 προγραμματισμένες συναντήσεις μαζί τους, οι οποίες επίσης μας επέτρεψαν τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Ακόμη, συλλέξαμε ποιοτικά δεδομένα, μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με στόχο την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, και συμβούλου ειδικής αγωγής για τη συγκεκριμένη θεματολογία. Τέλος, με την ποσοτική μέθοδο ερωτηματολογίου, προσεγγίσαμε τις απόψεις και τις εμπειρίες 34 γονέων και εκπαιδευτικών.

### ***Ηθική Τεκμηρίωση***

Για την συμμετοχική μας παρατήρηση στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης, υπήρξε επίσημη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με ένα πλαίσιο αρχών το οποίο και ακολουθήθηκε απαρέγκλιτα. Επίσης υπήρξε θετική αποδοχή του διευθυντή του σχολείου στο αίτημά μας, με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν. Η οικογένεια του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, ενημερώθηκε και συναίνεσε ενυπόγραφα πριν την έναρξή της συμμετοχικής μας παρατήρησης. Η συμμετοχή στις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο, ήταν εθελοντική. Για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ακολουθήσαμε την αρχή της εχεμύθειας και η καταγραφή μας έγινε με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μην είναι δυνατόν να αναγνωριστούν (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

## **2. Μελέτη Περίπτωσης**

### ***Θεωρητική Τεκμηρίωση και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία ερευνητική στρατηγική, που στοχεύει στην κατανόηση μιας κατάστασης ενός συγκεκριμένου ατόμου ή ομάδας που λειτουργεί ως οντότητα, μέσα από τη διεξοδική προσέγγιση στο κοινωνικό πλαίσιο εκδήλωσής της. Επιλέξαμε τον συγκεκριμένο ερευνητικό τρόπο, μιας και συμφωνεί με τη φιλοσοφία του ανθρωποκεντρικού μοντέλου, αναγνωρίζοντας τόσο την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος, όσο και την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και του περιβάλλοντός του. Επίσης, η επιλογή μας στηρίχθηκε, στην

δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής μιας παρέμβασης, που η λεπτομερής περιγραφή μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για άλλους επαγγελματίες του χώρου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτή επιχειρείται μέσα από τη παιδαγωγική μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπως αναπτύσσεται μέσα από τις πέντε φάσεις του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης (Δροσινού 2014α, 2014δ, 2014ε, 2008), σε σχέση με την υποστήριξη παιδιού με ήπια νοητική καθυστέρηση και με την εξέλιξη της προσπάθειας ενεργοποίησης των γονέων του.

### ***Περιγραφή Μελέτης Περίπτωσης***

Η μελέτη περίπτωσης αφορούσε ένα παιδί ηλικίας 8 ετών, με διάγνωση ήπιας νοητικής καθυστέρησης, που φοιτούσε στη Β' δημοτικού και υποστηριζόταν στο ΤΕ για 10 ώρες την εβδομάδα. Με βάση την παιδαγωγική μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η συμμετοχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 17/11/2014 και ολοκληρώθηκε στις 3/4/2015. Αρχικά από τις 17/11/2014 έως και τις 8/12/2014, σε ένα εύρος 27 ωρών, εφαρμόσαμε την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που ταυτίζεται με τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση. Στις 15/12/2014, πραγματοποιήσαμε την 2<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μέσα από την ΑΠΑ του παιδιού. Με την ολοκλήρωση της 2<sup>ης</sup> φάσης αναδύθηκε αβίαστα το αίτημα των γονέων για την παρέμβασή μας στα μαθηματικά, με τη δική τους συμμετοχή κυρίως μέσα από αριθμητικά παιχνίδια. Ακολούθως, οδηγηθήκαμε στις 22/12/2014 στον σχεδιασμό του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που ταυτίζεται με την 3<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η υλοποίηση της παρέμβασής μας στην αριθμητική πραγματοποιήθηκε από τις 12/1/2015 έως και τις 18/3/2015, σε ένα εύρος 11 σχολικών εβδομάδων. Στο μέσο των ωρών συμμετοχικής παρατήρησης και του αριθμού των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε στις 25/2/2015 η ενδιάμεση ΑΠΑ και με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, στις 18/3/2015, πραγματοποιήθηκε η τελική ΑΠΑ. Επιπλέον, προσεγγίσαμε την ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης με κοινωνικές ιστορίες, σε βραχύχρονη παρέμβαση 25 ωρών, έως τις 3/4/2015.

### ***Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση: Πρώτη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Στα πλαίσια της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης, στο προαναφερόμενο επαρκές χρονικό διάστημα προσεγγίσαμε με ενεργό ρόλο μέσω συμμετοχικών ποιοτικών μεθόδων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), όπως της γενικής παιδαγωγικής παρατήρησής μας (Δροσινού, 2008), άτυπες συζητήσεις με το εκπαιδευτικό

προσωπικό αλλά και επτά συναντήσεις με μέλη της οικογένειας και συλλέξαμε πολύτιμες πληροφορίες για το παιδί και το δίκτυο «των σημαντικών άλλων» (Barisone, 2015, Δροσινού, 2014α). Σημαντικό εργαλείο, αποτέλεσε η επιμόρφωση που κάναμε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σε σχέση με την ψυχοδυναμική των οικογενειακών σχέσεων, η οποία αναγνωρίζοντας το σύγχρονο πολιτισμικό γίνεσθαι, προσεγγίζει τη σημασία των αλληλεπιδραστικών οικογενειακών σχέσεων, στην ψυχοπαιδαγωγική κατανόηση μιας κατάστασης (Δροσινού, 2014ι, Παπαχριστόπουλος & Σαμαρτζή, 2012). Συγκεκριμένα:

**Ατομικό ιστορικό.** Το παιδί, λόγω αναπνευστικής δυσχέρειας, υποστηρίχθηκε σε Μονάδα Εντατικής Νεογνών για επτά 24 ώρα. Κατά την έξοδο, δεν αναφέρθηκαν προβλήματα. Με βάση τις περιγραφές, ήταν ένα μάλλον ήσυχο έως παθητικό μωρό. Ως προς τα αναπτυξιακά στάδια υπήρξε καθυστέρηση με βάση την τυπική ανάπτυξη. Στις ψυχοκινητικές δεξιότητες, σημειώθηκε πως περπάτησε σταθερά μετά τα 2 έτη, είχε ιστορικό αδιαμόρφωτης πλευρίωσης και δυσκολία στη λεπτή δεξιότητα. Ως προς τους σφικτήρες, απέκτησε ημερήσιο έλεγχο λίγο πριν τα 4 έτη και είχε νυχτερινή πρωτογενή ενούρηση έως τα 6 έτη. Στον προφορικό λόγο, αναφέρθηκε αργή ανάπτυξη του λεξιλογίου από την ηλικία των 4 ετών, με σύνοδες δυσκολίες άρθρωσης, δομής και μέτρια κατανόηση. Είχε λογοθεραπευτική υποστήριξη για τρίτη συνεχόμενη χρονιά, ενώ η οικογένεια δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στις εισηγήσεις και για εργοθεραπευτική υποστήριξη.

**Σχολικό ιστορικό.** Η εκπαίδευσή του ξεκίνησε σε οργανωμένο σχολικό πλαίσιο ως νήπιο, όπου παρέτεινε τη φοίτησή του, για μία επιπλέον σχολική χρονιά. Με βάση την αξιολόγηση του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), συνέχισε σε δημοτικό σχολείο όπου λειτουργούσε ΤΕ και υποστηριζόταν για δεύτερη σχολική χρονιά, 10 ώρες κάθε εβδομάδα.

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της τάξης, που τον είχε και πέρυσι, παρουσίασε βελτίωση κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό, χάρη στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού του ΤΕ. Σημείωσε όμως, ότι παρά τη πρόοδο του, τα ελλείμματα ήταν τέτοια που δεν μπορούσε να παρακολουθήσει το επίπεδο της τάξης. Ανέφερε, πως αν φέτος μάθαινε να διαβάσει καλύτερα με τη βοήθεια του δασκάλου του ΤΕ, τότε υπήρχαν πιθανότητες καλύτερης ένταξης στη κοινή τάξη. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σημείωσε ότι μετά από σημαντική προσπάθεια μαζί του, είχε

σημειώσει βελτίωση σε δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας και στην ανάγνωση, όπου προσδιορίστηκε ως κεντρικός διδακτικός στόχος, αλλά αναγνώρισε πως είχε σημαντικά ακόμη ελλείμματα. Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια ήταν περιορισμένη και αφορούσε κυρίως τον εκπαιδευτικό του ΤΕ με τη γιαγιά και λιγότερο με τη μητέρα αν και είναι το πρόσωπο που τον ενισχύει στη μελέτη.

Με βάση τη γενική παιδαγωγική παρατήρησή μας, καταγράψαμε περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολίες στην άρθρωση, στη λεπτή δεξιότητα, στη συγκέντρωση προσοχής και εύκολη παραίτηση και άρνηση όταν δεν τα κατάφερνε. Μπορούσε να διαβάζει απλές λέξεις, να γράφει συλλαβές και σε συνθήκες αποδοχής να διακινεί θετικό συναίσθημα και διάθεση για συνεργασία. Εκφραζόταν περισσότερο εντός του ΤΕ, ενώ στη κοινή τάξη η εικόνα του ήταν πιο διστακτική. Γνώριζε τους βασικούς σχολικούς κανόνες και τους χώρους του σχολικού συγκροτήματος, αλλά παρά τη διάθεσή του για αλληλεπίδραση, η συμπεριφορά του ήταν αδέξια και δεν είχε κάποια σταθερή φίλια.

**Οικογενειακό ιστορικό.** Το οικογενειακό περιβάλλον, είχε τη μορφή πυρηνικής οικογένειας με δύο παιδιά σχολικής ηλικίας, αλλά στη καθημερινή λειτουργία είχε στοιχεία τόσο διευρυμένης όσο και μονογονεϊκής οικογένειας. Διέμεναν σε τριάρι πολυκατοικίας σε περιοχή αστικού κέντρου, που κατοικούσαν κυρίως οικογένειες μέσου προς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Ο πατέρας ήταν 42 ετών, απόφοιτος δημοτικού, με προβλήματα λόγου. Ανέκαθεν εργαζόταν ως ναυτικός, με επακόλουθο την απουσία του, για σημαντικό διάστημα από την οικογενειακή καθημερινότητα. Η μητέρα ήταν 38 ετών, είχε φοιτήσει μέχρι και τη Β΄ Λυκείου και δεν εργαζόταν. Ο αδελφός του ήταν 11 ετών, φοιτούσε στην Ε΄ δημοτικού στο ίδιο σχολείο, με χαμηλές επιδόσεις.

Στο ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο υπήρχε η οικογένεια της μητέρας και η γιαγιά του παιδιού φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικογενειακή καθημερινότητα, ενισχύοντάς τους και οικονομικά. Δεν εμπιστευόταν την κόρη της ως προς το ρόλο της μητέρας και λειτουργούσε προστατευτικά σε σημείο που την κρατούσε πλήρως εξαρτημένη κοινωνικά και αδύναμη συναισθηματικά. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, η μητέρα δυσκολευόταν να ανταποκριθεί σε θέματα οικογενειακής λειτουργίας. Στον πατέρα δεν άρεσε η παρεμβατικότητα και εξάρτηση από την πατρική οικογένεια της συζύγου. Επέρριπτε ευθύνες στη σύζυγό του, εντοπίζοντας δυσλειτουργίες στην οικογενειακή καθημερινότητα, αλλά δύσκολα

αναλάμβανε ενεργό ρόλο. Όταν λάμβανε μία απόφαση για την οικογενειακή λειτουργία, ακολουθούσαν μάλλον επιφανειακά οι υπόλοιποι, χωρίς εντάσεις, σε μία οπτική του ότι ανέκαθεν η παρουσία του στην καθημερινότητα κρατούσε λίγο. Η γιαγιά έδειξε με τη στάση της, να μην εμπιστεύεται ούτε τον γαμπρό της στο ρόλο του, λόγω των προβλημάτων λόγου και της μεγάλης απουσίας του.

Η σχέση του παιδιού με τη μητέρα ήταν πολύ στενή. Η μητέρα, παρά τη διάθεσή της δυσκολευόταν να υποστηρίξει το παιδί παιδαγωγικά και λειτουργούσε υπερπροστατευτικά καλύπτοντας τις ανάγκες του. Το παιδί, εξέφραζε για τον πατέρα, σε πιο επιφανειακό επίπεδο το θετικό του συναίσθημα. Ο πατέρας είχε άποψη για την παιδαγωγική ενίσχυση του παιδιού, πιο πολύ επιρρίπτοντας ευθύνες στη μητέρα, ενώ ο ίδιος περιόριζε πρακτικά την εμπλοκή του συνοδεύοντας το παιδί στην αγαπημένη του δραστηριότητα και κάποιες φορές στη λογοθεραπεία, όταν δεν έλειπε για εργασία. Το παιδί είχε πολύ καλή σχέση με τον αδελφό του που λειτουργούσε προστατευτικά προς εκείνον, τον ενίσχυε στην λειτουργία της κοινωνικοποίησης και μοιράζονταν το δωμάτιο. Τέλος, εξέφραζε διάχυτα τα θετικά συναισθήματα προς τη γιαγιά του, η οποία επίσης λειτουργούσε υπερπροστατευτικά και εντόπιζε τα παιδαγωγικά ελλείμματα επιρρίπτοντας ευθύνες στους άλλους και κυρίως στους γονείς.

### **3. Εργαλεία έρευνας**

#### ***3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης***

##### ***Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Η παρατήρηση αποτελεί ερευνητικό εργαλείο που στηρίζεται στην ικανότητα συλλογής και καταγραφής λεκτικών και μη λεκτικών πληροφοριών μέσω των αισθήσεων. Ως είδη αναφέρονται η ποσοτική, που στόχος είναι η μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών και η ποιοτική, που χωρίζεται στην εθνογραφική δηλαδή τη χωρίς εμπλοκή του παρατηρητή και τη συμμετοχική που ο παρατηρητής εντάσσεται και συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο που καταγράφεται μια συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, στην συμμετοχική παρατήρηση -που αποτελεί και το μέσο που χρησιμοποιήσαμε στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης - ο ερευνητής εμπλέκεται με καθορισμένο ρόλο για σημαντικό χρονικό διάστημα, συμμετέχει σε κοινές

δραστηριότητες με αρκετούς τρόπους, παρατηρεί, ενώ συμμετέχει και κρατάει σημειώσεις για όσα παρατηρεί. Η παρατήρηση στα πλαίσια της ειδικής αγωγής αποτελεί βασικό εργαλείο μιας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) και με έμφαση χρησιμοποιείται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α, 2014δ, 2014ε).

### ***Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ): Δεύτερη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έχοντας ολοκληρώσει τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, πραγματοποιήσαμε την αρχική ΑΠΑ (17/12/2014), που είναι η 2<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και βασίζεται στη μεθοδολογία της ποιοτικής παρατήρησης. Συγκεκριμένα, ακολουθήσαμε τις αρχές της δυναμικής αξιολόγησης, που χαρακτηρίζεται από την ενεργητική παρέμβαση του εκπαιδευτικού και με βάση τις παρατηρήσεις μας καταγράψαμε τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με μικρή ή μεγαλύτερη διαμεσολάβηση σε κατάλληλο υλικό (παράρτημα 1) με βάση τις ΛΕΒΔ της Μαθησιακής Ετοιμότητας (1), των ΕΕΑ, έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (2) και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) (3). Στόχος ήταν με βάση την συνθετική ανάλυση των ΛΕΒΔ, η περιγραφή των αναγκών του μαθητή μέσα από τον προσδιορισμό των αποκλίσεων από το επίπεδο της τάξης και το εξάμηνο φοίτησης και η ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού αλλά και των διαδικασιών με τις οποίες μπορεί να επέλθει βελτίωση (Lawrence & Cahill, 2014, Δροσινού, 2014δ, Δροσινού et al., 2009α). Συγκεκριμένα:

***Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας.*** Το παιδί παρουσίασε μέσο όρο απόκλισης που έτεινε προς τα 6 εξάμηνα κάτω από τη τάξη φοίτησης, αντιστοιχώντας στην εικόνα προνηπίου, στο τέλος του Α' εξαμήνου. Μάλιστα, δεν υπήρξαν σημαντικές ενδοατομικές διαφορές, με την απόκλιση στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα και τις νοητικές ικανότητες να είναι 6 και στην συναισθηματική οργάνωση 5 εξάμηνα κάτω από την τάξη φοίτησης. Οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο σχετίστηκαν εντονότερα με ελλείμματα στην ακουστική διάκριση, δυσκολίες στην άρθρωση και περιορισμένο λεξιλόγιο. Έδειξε διάθεση να εκφραστεί σε περιβάλλον αποδοχής. Στη ψυχοκινητικότητα, δυσκολεύτηκε σημαντικά στον οπτικοκινητικό συντονισμό και δεν είχε εμπεδώσει την πλευρίωση. Προσανατολιζόταν σε χώρους που γνώριζε και συσχέτιζε το χρόνο με το βίωμα της καθημερινότητας. Στις νοητικές ικανότητες, έδειξε να ενισχύεται η μνήμη του με

οπτικά ερεθίσματα και χρειάστηκε εναλλαγές με υλικό που τον κινητοποιούσε για να διατηρήσει τη προσοχή του. Παρατηρήθηκε ότι δραστηριότητες αντιστοίχισης, ταξινόμησης, σειροθέτησης, με τη χρήση κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, τον κινητοποιούσαν και μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην ενίσχυση της λογικομαθηματικής σκέψης. Στη συναισθηματική οργάνωση, ο προσαρμοσμένος στόχος στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, απέτρεψαν την εύκολη παραίτηση και η καλή σχέση λειτουργούσε ενθαρρυντικά. Το αυτοσυναίσθημά του ενισχύθηκε με το βίωμα της αποδοχής. Είχε διάθεση για αλληλεπίδραση, αλλά χρειαζόταν εκπαίδευση ώστε να μη χειρίζεται κοινωνικά αδέξια κάποιες καταστάσεις.

**ΕΕΑ όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.** Στη περιοχή των *Σχολικών Δεξιοτήτων*, καταγράψαμε μέσο όρο απόκλισης λίγο κάτω από 5 εξάμηνα, που αντιστοιχούσε με ένα προνήπιο στο τέλος του Β΄ εξαμήνου. Πιο συγκεκριμένα, στην ανάγνωση, η απόκλιση περιοριζόταν 3 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του, που αντιστοιχούσε σε νήπιο του Β΄ εξαμήνου, ενώ στην κατανόηση και τη γραφή είχε απόκλιση 5 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του, που αντιστοιχούσε σε προνήπιο Β΄ εξαμήνου. Στα μαθηματικά, είχε συγκριτικά μεγαλύτερη απόκλιση, που έφτανε στα 6 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του και αντιστοιχούσε σε προνήπιο Α΄ εξαμήνου. Στην περιοχή των *κοινωνικών δεξιοτήτων*, είχε απόκλιση λίγο πάνω από 5 εξάμηνα, που αντιστοιχούσε με ένα προνήπιο στις αρχές του Β΄ εξαμήνου. Συγκεκριμένα, ως προς την αυτονομία στο περιβάλλον, η απόκλιση ήταν 6 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του, που αντιστοιχούσε με προνήπιο του Α΄ εξαμήνου. Η αυτονομία σε καθημερινές δεξιότητες χρειαζόταν ενίσχυση. Στην κοινωνική συμπεριφορά, ήταν 5 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του, που αντιστοιχούσε σε προνήπιο του Β΄ εξαμήνου. Η συμπεριφορά του δεν ήταν επιθετική, είχε διάθεση για επικοινωνία, αλλά παρουσίαζε συναισθηματική αδεξιότητα και δυσκολευόταν με τους κανόνες ομαδικών δραστηριοτήτων. Στην προσαρμογή στο περιβάλλον η απόκλιση ήταν επίσης 5 εξάμηνα κάτω από την τάξη του. Αναδείχθηκε η αναγκαιότητα διεύρυνσης βιωματικής επαφής του κοινωνικού αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος. Στην περιοχή των *δημιουργικών δραστηριοτήτων*, η απόκλιση ήταν στα 5 εξάμηνα τόσο σε σχέση με τις δεξιότητες αισθητικής αγωγής – τέχνες, όσο και με τις δεξιότητες διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, αντιστοιχώντας με την εικόνα προνηπίου του Β΄ εξαμήνου. Σημειώθηκε σημαντική κινητοποίηση από αγαπημένα παιχνίδια/ήρωες. Στην περιοχή των *δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας*, η απόκλιση ήταν στα 6 εξάμηνα, τόσο σε σχέση με τις

προεπαγγελματικές δεξιότητες, όσο και με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, αντιστοιχώντας με προνήπιο του Α΄ εξαμήνου.

**Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και ΓΜΔ.** Στις σχολικές δεξιότητες όπως αποτυπώθηκαν στο ΠΑΠΕΑ με την καταγραφή μέσου όρου απόκλισης λίγο κάτω από 5 εξάμηνα, ο συνυπολογισμός των αποκλίσεων στις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ, προσδιορίζει το γενικό επίπεδο του μαθητή στα βασικά ακαδημαϊκά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών. Συγκεκριμένα στις περιοχές των δεξιοτήτων της γλώσσας η απόκλιση ήταν 4,5 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του και αντιστοιχούσε με προνήπιο το οποίο ολοκλήρωσε το προνήπιο και θα πάει νήπιο, ενώ στις περιοχές των μαθηματικών στα 6 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του και με την εικόνα προνηπίου του Α΄ εξαμήνου.

Πιο συγκεκριμένα, στην ανάγνωση, που η απόκλιση ήταν 3 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του και αντιστοιχούσε σε νήπιο του Β΄ εξαμήνου, μπορούσε να αποκωδικοποιήσει συλλαβές και με βοήθεια και επανάληψη να συνθέτει απλές λέξεις που περιείχαν γράμματα και δίφθογγους που γνώριζε (α,τ,π,ε,σ,κ,ο,ν, ρ,ι,θ,μ,η,γ,λ,χ,ζ,υ,ου). Στη κατανόηση, με απόκλιση 5 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του, που αντιστοιχούσε σε προνήπιο Β΄ εξαμήνου, κατανοούσε απλό κείμενο, όταν συνοδευόταν από εικόνες και γνώριζε το λεξιλόγιο. Στη γραφή είχε επίσης απόκλιση 5 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του. Συνδυαστικά με τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ, στη γραφοκινητικότητα η απόκλιση ήταν 6 εξάμηνα κάτω από την τάξη του μαθητή, που αντιστοιχούσε με προνήπιο του Α΄ εξαμήνου, μιας και δυσκολευόταν να γράφει πάνω στη γραμμή και να αντιγράφει από τον πίνακα. Στην παραγωγή γραπτού λόγου ήταν στα 4 εξάμηνα κάτω, που αντιστοιχούσε σε νήπιο Α΄ εξαμήνου, αφού μπορούσε να γράψει συλλαβές και να αντιγράψει απλές λέξεις με τα γράμματα που είχε εμπεδώσει. Στα μαθηματικά, η συγκριτικά μεγαλύτερη απόκλιση, που έφτανε στα 6 εξάμηνα κάτω από τη τάξη του και αντιστοιχούσε σε προνήπιο Α΄ εξαμήνου, σε μία συνδυαστική προσέγγιση με τις ΛΕΒΔ ΓΜΔ, ανέδειξε ομοιομορφία στο μέγεθος των αποκλίσεων στις μαθηματικές έννοιες, πράξεις και επίλυση προβλημάτων.

Γενικά, η μικρότερη συγκριτικά απόκλιση 3 εξαμήνων στην ανάγνωση, που αποτελούσε κεντρικό διδακτικό στόχο στο ΤΕ, ανέδειξε παρά τις δυσκολίες, τις δυνατότητες εκπαίδευσης, τις οποίες παρατηρήσαμε να ενισχύονται με προσαρμογές. Επίσης, στην περιοχή των δεξιοτήτων συμπεριφοράς, η απόκλιση με βάση τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ ήταν 5 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του, που αντιστοιχούσε με ένα



προνήπιο του Β΄ εξαμήνου και σημειώθηκε ότι το παιδί παρά τις δυσκολίες, δεν είχε παραβατικές συμπεριφορές. Μάλιστα, η καταγραφή μας, στα πλαίσια της δυναμικής αξιολόγησης, του ότι αναγνώριζε το ενδιαφέρον του άλλου και ανταποκρινόταν σε αυτό με θετική κινητοποίηση, μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω προσπάθειες παιδαγωγικών προσαρμογών.

### ***3.2.Μεθοδολογία της Παρέμβασης***

#### ***Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Η μεθοδολογία της παρέμβασης στην ΕΑΕ, στα πλαίσια του ανθρωποκεντρικού πολυδιάστατου μοντέλου, με έμφαση σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και εφαρμογή παρεμβάσεων, που έχουν σκοπό την σχολική ένταξη, με προοπτική την κοινωνική ένταξη (Δροσινού, 2013, Χρηστάκης, 2011). Περιλαμβάνει την εκτίμηση, αξιολόγηση και διαχείριση παρεμβάσεων και μεθόδων έρευνας, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την ευελιξία. Η παρέμβαση πρέπει να είναι ολιστική, πρόωμη και δια βίου. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει μία ανάλογη παρέμβαση (Δροσινού, 2014α, 2014ε).

#### ***Έντυπα καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)***

Βασικό εργαλείο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που ενισχύει τη μεθοδολογία της παρέμβασης, είναι τα ΕΔΑ. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε αυτά, την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση κατά την αλληλεπιδραστική διαδικασία. Στα συγκεκριμένα έντυπα που χρησιμοποιούσαμε καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχικής μας παρατήρησης και συνηθίζαμε να συμπληρώνουμε αμέσως μετά από κάθε ημέρα πρακτικής άσκησης, καταγράφαμε αυτούσια συγκεκριμένες λεκτικές αλληλεπιδράσεις ή/και περιγράφαμε μη λεκτικές αντιδράσεις, όπως και παρατηρήσεις και σχόλια (Δροσινού, 2014α, 2014ε).

Με βάση την αυτοπαρατήρηση μας, το αρχικό διάστημα χαρακτηρίστηκε από την ανάγκη σταδιακής εξοικείωσής μας με το περιβάλλον του σχολείου και το παιδί, αλλά και το έντονο ενδιαφέρον μας να δημιουργήσουμε τις συνθήκες που θα λειτουργούσαν ευνοϊκά στη στοχοθεσία μας. Έντονη ήταν η πρόθεσή μας να «βρεθούμε όλοι μαζί» και ενθαρρυντικό το βίωμα της εμπιστοσύνης των

«σημαντικών άλλων», προς εμάς. Η προσέγγισή μας προς το παιδί ήταν με θετικό συναίσθημα. Στη φάση της υλοποίησης των παρεμβάσεων, το ενδιαφέρον μας για το παιδί και η επιθυμία μας για αποτελεσματική ενίσχυση, μας οδήγησαν στην προσέγγιση των διδακτικών στόχων μέσα από τη δημιουργία κάθε φορά ξεχωριστού παιδαγωγικού υλικού, βασισμένου στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού. Η πλήρης εξοικείωσή μας με το σχολικό περιβάλλον και τον ρόλο μας, μάς οδήγησαν σταδιακά στην προσέγγιση των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων μέσα από τεχνικές δραματοποίησης.

Σύμφωνα με την *ετεροπαρατήρηση* μας, το παιδί, αρχικά μέσα από την εμπιστοσύνη των «σημαντικών άλλων» προς το πρόσωπό μας, εξέφρασε τη θετική του διάθεση προς εμάς. Ο αγαπημένος ήρωας και ο υπολογιστής τον κινητοποιούσαν. Μάλιστα, το παιδαγωγικό υλικό με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και ο αγαπημένος ήρωας λειτούργησαν ως συναισθηματικός ενισχυτής. Η παιγνιώδης προσέγγιση των διδακτικών στόχων με τεχνικές όπως η δραματοποίηση, ενίσχυσαν το θετικό συναίσθημα του παιδιού για εμάς και την κινητοποίηση για τον διδακτικό στόχο.

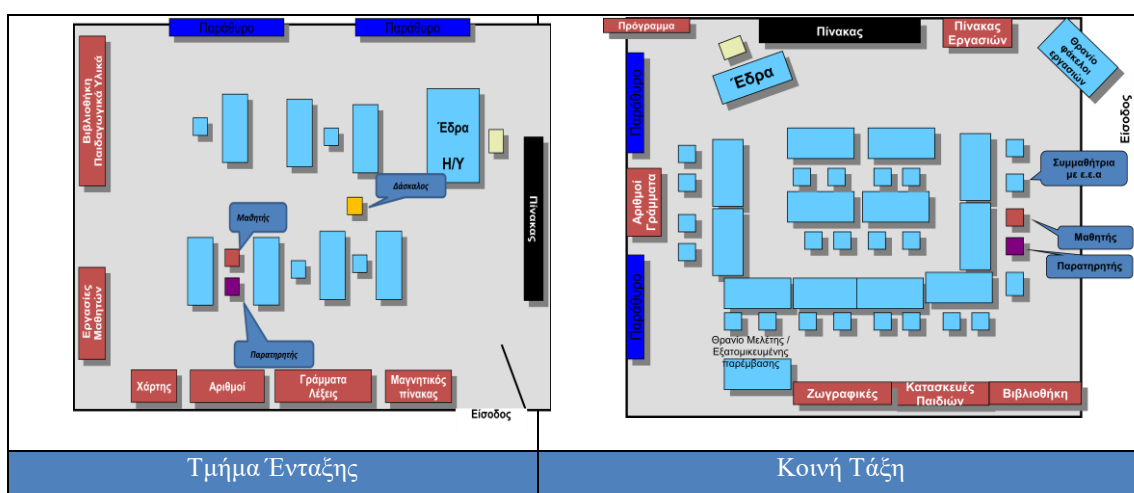
Πίνακας 1

*Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης*

Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	
Διδακτικός στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να αισθητοποιεί τον αριθμό 4 (5 <sup>η</sup> παρέμβαση) Ημερ. : 9-2-2015	
Διδακτική Αλληλεπίδραση	Παρατηρήσεις / Σχόλια
<p><i>B: «Μου έφερες πράγματα;... υπολογιστής!»</i></p> <p><i>B: « Ω, ο ...»(αγαπημένος ήρωας)</i>  <i>ΜτπχΦ: «Λέει ο ... να ανοίξεις το φάκελο...»</i>  <i>B: « Τι λέει τώρα;... ναι να γράψω...»</i></p> <p><i>B: « Ω, και άλλο»</i>  <i>ΜτπχΦ: « Μέτρησε τις φιγούρες»</i>  <i>B: « ένα, δύο»</i>  <i>ΜτπχΦ: «όλες μαζί»</i>  <i>B: «δύο... βάλε να το γράψω»</i></p> <p><i>ΜτπχΦ: « Κάνε ότι έκανε ο ...σε αυτό»</i>  <i>B: « Ναι, να κάνω... να χρωματίσω και εγώ μπλε»</i></p> <p><i>B: «ο ... να κάνουμε πάλι, θα μου ξαναφέρεις;... σε αγαπώ»</i></p>	<p><b>Ετεροπαρατήρηση:</b> Το παιδί εκφράζει θετικό συναίσθημα και κινητοποιείται από το παιδαγωγικό μέσο και τον αγαπημένο του ήρωα.</p> <p><b>Αυτοπαρατήρηση:</b> Η ανταπόκριση του παιδιού επιδρά μετασχηματιστικά στη σχέση και σε διδακτικές τεχνικές.</p>

## Χωροταξικό Σκαρίφημα

Το χωροταξικό σκαρίφημα, με την αποτύπωση της οργάνωσης των τάξεων, αποτελεί σημαντικό εργαλείο κατανόησης της ερευνητικής, της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η χρήση του δεν περιορίζεται στην ουσιαστική συμβολή κατά τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, αλλά εκτείνεται σε όλες τις φάσεις ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ενθαρρύνοντας διδακτικές χωροταξικές διαφοροποιήσεις (Δροσινού, 2014β, Χρηστάκης, 2013).



Σχήμα 2. Χωροταξικό σκαρίφημα τάξεων κατά την αρχική περίοδο συμμετοχικής παρατήρησης

### 3.3. Μεθοδολογία Ειδικής Διδακτικής

#### Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Μεθοδολογία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η ειδική διδακτική ασχολείται με τα επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας των παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ. Στοχεύει στην ανάδειξη διδακτικών προσαρμογών που οργανώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, διευκολύνοντας την μάθηση. Ο σχεδιασμός δομημένου διδακτικού προγράμματος αποτελεί μία τέτοια σημαντική στρατηγική η οποία εντάσσεται στη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής και μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μέσα από την ανάλυση του διδακτικού στόχου σε βήματα, τις διαφοροποιήσεις και τις προσαρμογές (Δροσινού, 2014α, 2014γ).

### ***Σχεδιασμός με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Τρίτη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, οδηγηθήκαμε στον σχεδιασμό του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που ταυτίζεται με την 3<sup>η</sup> φάση του προγράμματος και βασίζεται στη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής (Δροσινού, 2014α, 2014γ, Δροσινού et al., 2009α). Συγκεκριμένα, ορίσαμε τον διδακτικό στόχο της ‘μέτρησης και αισθητοποίησης των αριθμών μέχρι και το 10’. Με βάση τη φιλοσοφία των ανοικτών προγραμμάτων, προσεγγίσαμε συνθετικά το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού με έμφαση στα πρώτα 12 κεφάλαια του σχολικού βιβλίου (Λεμονίδης et al., 2006) και το ΠΑΠΕΑ με τις αντίστοιχες περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας και έννοιας αριθμών (Δροσινού et al., 2009α, Δροσινού et al., 2009γ, 2009δ) στοχεύοντας στην προσαρμογή των διδακτικών στόχων του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

***Διδακτικοί στόχοι ΣΑΔΕΠΕΑΕ.*** Συγκεκριμένα, δομήσαμε τον διδακτικό στόχο σε 15 διδακτικά βήματα, εντός χρονοδιαγράμματος 11 σχολικών εβδομάδων (από τις 12/1/2015 έως και τις 18/3/2015), που μοιράστηκε σε δύο ισόποσες περιόδους 50 ωρών συμμετοχικής παρατήρησης. Στα πλαίσια της πρώτης περιόδου, σχεδιάστηκαν επτά παρεμβάσεις που σχετίζονταν με την αριθμητική ετοιμότητα ‘προσανατολισμό στο χώρο, συγκρίσεις μεγεθών, γεωμετρικά σχήματα’ και την έννοια των αριθμών ‘μέχρι το 5’. Κατά τη δεύτερη περίοδο, σχεδιάστηκαν οκτώ παρεμβάσεις που σχετίζονταν με την αριθμητική ετοιμότητα ‘σύγκριση με βάση το μήκος, γεωμετρικά σχήματα’ και την έννοια των αριθμών ‘από το 6 έως και το 10’. Ανάμεσά τους προσδιορίστηκε η ενδιάμεση ΑΠΑ και στο τέλος των συγκεκριμένων ωρών, η τελική ΑΠΑ.

***Σχεδιασμός ημερήσιου διδακτικού στόχου.*** Κάθε ημερήσιος διδακτικός στόχος σχεδιαζόταν μετά την ολοκλήρωση και αξιολόγηση της προηγούμενης παρέμβασης, με βασικό εργαλείο τη δομή και τη φιλοσοφία του Εντύπου Καταγραφής Εξατομικευμένου Δομημένου Διδακτικού Προγράμματος Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δροσινού et al., 2009α). Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε ημερήσιες εξατομικευμένες παρεμβάσεις διάρκειας 35-45 λεπτών, με χώρο υλοποίησης το ΤΕ. Ακολουθήσαμε τις αρχές της άμεσης διδασκαλίας. Ως επιδιωκόμενη συμπεριφορά προσδιορίσαμε τη διάθεση του παιδιού για προσπάθεια και ως κριτήριο επιτυχίας τη σταδιακή ανταπόκριση στις δραστηριότητες χωρίς βοήθεια. Αμοιβή αποτελούσε κάποιο

αριθμητικό παιχνίδι, το οποίο ταυτόχρονα προετοίμαζε το παιδί για τη δραστηριότητα που θα έκανε με τους γονείς, η ζωγραφική και κάποιες φορές υπήρχε υλική αμοιβή, κυρίως σε δραστηριότητες γραφής.

Πίνακας 2

Ετήσιοι – μηνιαίοι – εβδομαδιαίοι – ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι

Ετήσιος διδακτικός στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ : Να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς μέχρι το 10			
Διδακτικοί Στόχοι			ΠΑΠΕΑ / ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Μαθηματικών Α΄ δημοτικού.
Μηνιαίοι	Εβδομαδιαίοι	Ημερήσιοι	
<b>Ιανουάριος :</b> Βασικές έννοιες αριθμητικής ετοιμότητας & γεωμετρικών σχημάτων.  Μέτρηση και αισθητοποίηση αριθμών 1 & 2.	<b>12-16/1/2015:</b> Να προσανατολίζεται στο χώρο στις έννοιες μέσα - έξω, πάνω - κάτω.	<b>13/1/2015:</b> Να προσανατολίζεται στο χώρο στις έννοιες μέσα - έξω, πάνω - κάτω.	Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας / κεφ. 1 .
	<b>19-23/1/2015:</b> Να ταξινομεί κ.α. αντικείμενα με κριτήριο το μέγεθος και το ύψος (γεωμετρικά σχήματα)	<b>19/1/2015:</b> Να ταξινομεί κ.α., αντικείμενα, με κριτήριο το μέγεθος και το ύψος (γεωμετρικά σχήματα)	Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας/ κεφ. 3 & 2
	<b>26-30/1/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς '1' και '2'.	<b>27/1/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς '1' και '2'.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες/ κεφ.4 & 5.
<b>Φεβρουάριος:</b> Μέτρηση και αισθητοποίηση αριθμών μέχρι και το 5.  Σύγκριση με βάση το μήκος & εμπέδωση των βασικών γεωμετρικών σχημάτων.	<b>2-6/2/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 3 - να κατανοήσει την έννοια του '0'.	<b>2/2/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το 3 - να κατανοήσει την έννοια του '0'.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες/ κεφ.4 & 5.
	<b>9-13/2/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό '4'.	<b>9/2/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '4'.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες/ κεφ.4 & 5.
	<b>16-20/2/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό '5' - Επανάληψη διδακτικών στόχων	<b>16/2/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '5'.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες/ κεφ.6.
		<b>19/2/2015:</b> Επανάληψη των διδακτικών στόχων	Επανάληψη
	<b>23-27/2/2015:</b> Ενδιάμεση ΑΠΑ - Σύγκριση μεγεθών με βάση το μήκος, βασικά γεωμετρικά σχήματα	<b>24-25/2/2015:</b> Ενδιάμεση ΑΠΑ	Ενδιάμεση ΑΠΑ
		<b>26/2/2015:</b> Σύγκριση μεγεθών με βάση το μήκος, βασικά σχήματα	Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας/ κεφ. 9 & 2
<b>Μάρτιος:</b> Να μετρά και αισθητοποιεί τους αριθμούς μέχρι και το 10.  Χρήση συμβόλων ανισότητας.	<b>2-6/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς '6', '7', '8'.	<b>2/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '6'.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες/ κεφ.10.
		<b>3/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '7'.	
		<b>5/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '8'.	
	<b>9-13/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς '9', '10' - Επανάληψη διδακτικών στόχων.	<b>9/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '9'.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες / κεφ.11.
		<b>10/3/2015:</b> Να μετρά και να αισθητοποιεί το '10'.	
		<b>12/3/2015:</b> Επανάληψη των διδακτικών στόχων	Επανάληψη
	<b>16-20/3/2015:</b> Σύγκριση αριθμών μέχρι το 10, με τη χρήση συμβόλων – Τελική ΑΠΑ	<b>16/3/2015:</b> Να συγκρίνει αριθμούς μέχρι και το 10 με τη χρήση συμβόλων.	Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες/ κεφ. 12
		<b>17-18/3/2015:</b> ΑΠΑ	Τελική ΑΠΑ

*Διδακτικοί στόχοι και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.* Το σύνολο των διδακτικών στόχων, σχεδιάστηκε με δομημένη πολυαισθητηριακή προσέγγιση σε βιωματικό – πραξιακό – εικονιστικό – συμβολικό επίπεδο, με διαφοροποιημένες δραστηριότητες (παράρτημα 2) σε ανάλογη δόμηση (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α).

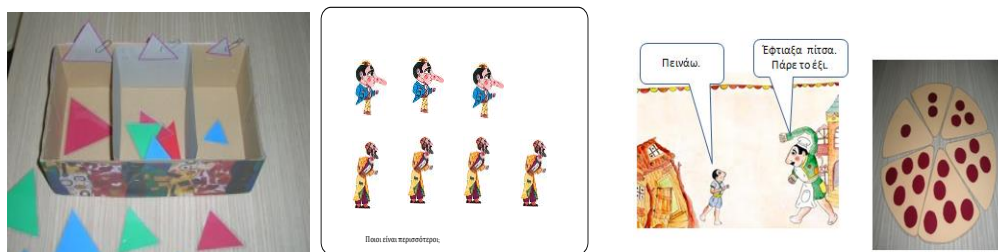
Στον 1<sup>ο</sup> ημερήσιο διδακτικό στόχο, ‘να προσανατολίζεται στο χώρο στις έννοιες πάνω – κάτω, μέσα – έξω’, ενδεικτικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες αφορούσαν ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο, όπως η χρήση ζωγραφισμένου κύκλου στο δάπεδο του προαυλίου. Επίσης, έγιναν ασκήσεις με αντικείμενα, όπως τοποθέτηση σχολικών αντικειμένων μέσα ή έξω από την τσάντα. Ενδεικτικά πρωτότυπα μέσα που σχεδιάστηκαν ήταν, η δημιουργία σε χαρτόνι διαδρομών όπου με βάση οδηγίες, το παιδί έπρεπε να κατευθύνει ένα αυτοκινητάκι και επίσης η χρήση χαρτονιού, με γραφική απεικόνιση λαβυρίνθου με τον αγαπημένο του ήρωα (Δροσινού et al., 2009γ).

Στον 2<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να αντιστοιχεί, συγκρίνει, ταξινομεί, διατάσσει, αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα, με κριτήριο το μέγεθος και το ύψος’, ενδεικτικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες αφορούσαν σε ασκήσεις στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, όπως η σύγκριση γειτονικών κτηρίων (Λεμονίδης et al., 2006) και ασκήσεις με χειροπιαστά αντικείμενα, όπως μπουκάλια (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού & Γκιόκα, 2012). Χαρακτηριστικά μέσα ήταν, η τοποθέτηση διαφορετικής διαβάθμισης χρωματιστού ρυζιού, σε ισοϋψή διάφανα βαζάκια, παιχνίδια με κάρτες (Δροσινού et al., 2009δ) και παπουτσόκουτο (εικόνα 1) που διαμορφωμένο με τρεις χώρους, επέτρεπε την ταξινόμηση πλαστικοποιημένων σχημάτων με κριτήριο το μέγεθος (Δροσινού, 2014η, Δροσινού et al., 2009α).

Στον 3<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς 1 και 2’, ενδεικτικές πολυαισθητηριακές δραστηριότητες σε βιωματικό και πραξιακό επίπεδο, ήταν η μέτρηση βημάτων και η τοποθέτηση ανάλογου αριθμού από ξύστρες σε πλαστικό κουτί, αντίστοιχα (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού & Γκιόκα, 2012, Δροσινού et al., 2009γ, Λεμονίδης et al., 2006). Ενδεικτικά μέσα ήταν οι πλαστικοποιημένες καρτέλες με απεικόνιση της έννοιας του κάθε αριθμού, σε αντικείμενο, λέξη, αριθμητικό σύμβολο και η τοποθέτησή τους σε ανάλογο ντοσιέ. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικοί φάκελοι, που απεικόνιζαν την έννοια του κάθε αριθμού με δάχτυλα, κουκίδες, λέξη και αριθμητικό σύμβολο, με ανάλογες ασκήσεις αντιστοίχισης και ορθής γραφής των αριθμητικών συμβόλων (Δροσινού, 2014ζ,

Κούρτογλου, 2011). Ακόμη έγινε χρήση φύλλων εργασιών σε χαρτόνι, με προσαρμοσμένες ασκήσεις του βιβλίου των μαθηματικών του αντίστοιχου κεφαλαίου, όπως αντιστοίχιση αντικειμένων και συμβόλων αριθμών (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2006) και πρωτότυπη αριθμογραμμή σε χαρτόνι με κάθετη απεικόνιση (Αγαλιώτης, 2013. Λεμονίδης et al., 2006). Ενδεικτικό υλικό ήταν η πλαστελίνη, με στόχο την ενίσχυση της προσέγγισης των συμβόλων των αριθμών και με απτικό ερέθισμα (Αγαλιώτης, 2013).

Στον 4<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘ να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 3 και να κατανοήσει την έννοια του 0’, ενδεικτικές δραστηριότητες σε κιναισθητικό επίπεδο ήταν η αρίθμηση σκαλιών και σε πραξιακό, η τοποθέτηση σε χάρτινα κουτιά ανάλογου αριθμού από φακελάκια με το αριθμητικό σύμβολο που απεικονιζόταν στο μπροστινό μέρος του κάθε κουτιού (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού & Γκιόκα, 2012, Δροσινού et al., 2009γ, Λεμονίδης et al., 2006). Επίσης, ο στόχος προσεγγίστηκε - όπως ο προηγούμενος αλλά και κάθε άλλος με βάση την αισθητοποίηση αριθμών - με πλαστικοποιημένες καρτέλες, ντοσιέ, εκπαιδευτικούς φάκελους (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011) και πρωτότυπα φύλλα εργασιών προσαρμόζοντας ασκήσεις του βιβλίου των μαθηματικών, όπως αντιστοιχίσεις γεωμετρικών σχημάτων και συμβόλων αριθμών (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε τρισδιάστατη αριθμογραμμή δαπέδου (Αγαλιώτης, 2013. Λεμονίδης et al., 2006) από φενιζόλ με σκοπό την ενίσχυση της προσέγγισης των συμβόλων των αριθμών και με απτικό ερέθισμα (Αγαλιώτης, 2013).



Εικόνα 1. Ενδεικτικά παιδαγωγικά υλικά και μέσα, όπως παπουτσόκουτο, άσκηση μέτρησης που απεικονίστηκε στο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, παιχνίδι μέτρησης.

Στον 5<sup>ο</sup> ημερήσιο διδακτικό στόχο, ‘ να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 4’, ενδεικτικές δραστηριότητες αφορούσαν στο να μετράμε με ρυθμικά παλαμάκια και με αντικείμενα όπως μολύβια (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού & Γκιόκα, 2012, Δροσινού et al., 2009β, Λεμονίδης et al., 2006). Επίσης, ο στόχος προσεγγίστηκε μέσα από ανάλογες του αριθμού πλαστικοποιημένες καρτέλες, ντοσιέ,

εκπαιδευτικούς φάκελους (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011) και τη χρήση πλαστελίνης και αριθμογραμμής δαπέδου (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Ακόμη, έγινε χρήση πρωτότυπων φύλλων εργασιών, με ασκήσεις όπως αντιστοίχιση συμβόλων αριθμών με κουκίδες (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β). Επιπλέον, ενισχύθηκε η προσέγγιση του διδακτικού στόχου, με ασκήσεις μέτρησης αγαπημένων ηρώων του παιδιού (εικόνα 1), μέσα από την απεικόνισή τους σε πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α, Λεμονίδης et al., 2006).

Μάλιστα, στον 6<sup>ο</sup> ημερήσιο διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 5’, σχεδιάσαμε πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, όπου μέσα από τον αγαπημένο του ήρωα, προσεγγίζοταν όλη η παρέμβαση με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Οι δραστηριότητες αφορούσαν σε βιωματικές και πραξιακές προσεγγίσεις, όπως η μέτρηση θρανίων. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ανάλογες του αριθμού πλαστικοποιημένες καρτέλες, ντοσιέ, εκπαιδευτικοί φάκελοι (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011), πλαστελίνη και αριθμογραμμή δαπέδου (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Επιπλέον, ενισχύθηκε η προσέγγιση του διδακτικού στόχου, με ασκήσεις μέτρησης, και σύγκρισης αγαπημένων ηρώων του παιδιού, μέσα από την απεικόνισή τους σε πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α, Λεμονίδης et al., 2006), αλλά και με πρωτότυπα φύλλα εργασιών, όπως εκείνων που περιείχαν την μέτρηση σειράς αντικειμένων και την επιλογή κατάλληλου αριθμητικού συμβόλου μεταξύ περισσοτέρων (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β).

Ο 7<sup>ος</sup> ημερήσιος διδακτικός στόχος ήταν, η ‘επανάληψη των μέχρι τότε διδαχθέντων στόχων’. Πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, με κεντρικό διαμεσολαβητή τον αγαπημένο του ήρωα, συνόδευε το σύνολο της παρέμβασης. Ενδεικτικά μέσα, ήταν οι απεικονίσεις θεματικών εικόνων στο υπολογιστικό υλικό που εμπεριείχαν έννοιες χώρου και μεγεθών (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Επίσης έγιναν δραστηριότητες, όπως να πετάξουμε ένα χαρτί μέσα στον κάδο, να μετρήσουμε δάχτυλα, να διατάσσουμε σχολικά αντικείμενα (Δροσινού & Γκικόκα, 2012, Δροσινού et al., 2009γ, Λεμονίδης et al., 2006). Ενδεικτικά μέσα ήταν ο επαναληπτικός εκπαιδευτικός φάκελος, με έμφαση σε ασκήσεις ορθής γραφής των αριθμών 1 έως και 5 (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011), πρωτότυπα φύλλα εργασιών με ασκήσεις, όπως αντιστοίχιση γεωμετρικών σχημάτων και αριθμών (Δροσινού, 2014 ζ, Δροσινού et al., 2009δ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β), μέτρηση,



σύγκριση και πρόσθεση (τύπου +1), απεικονίσεων αγαπημένων ηρώων του παιδιού στην επιφάνεια του υπολογιστή (Δροσινού et al., 2009α), πρωτότυπες οριζόντιες αριθμογραμμές σε χαρτόνι και πλαστικό αριθμητήριο (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε άσκηση μέτρησης ‘μέχρι και το 5’, από λογισμικό του Π.Ι. που συνοδεύει το βιβλίο μαθηματικών της Α΄ δημοτικού (Π.Ι., 2006).

Στον 8<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘σύγκριση μεγεθών με βάση το μήκος’, και ‘ορθογώνιο σχήμα’, νέο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό συνόδευε τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Ενδεικτικά μέσα αφορούσαν σε πρωτότυπες απεικονίσεις με χαρακτηριστικά ηρώων, ως ενισχυτές μνήμης. Έγιναν διαφοροποιημένες ασκήσεις σε πρωτότυπα φύλλα εργασιών, όπως αντιστοίχιση απεικονίσεων αριθμογραμμών με το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες όπως αντιστοίχιση ξύλινων σχημάτων σε χάρτινο περιβάλλον με περιγράμματα σχημάτων, αλλά και δραστηριότητες με χειροπιαστά αντικείμενα όπως καλαμάκια και κορδέλες διαφορετικού μεγέθους (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ, Δροσινού et al., 2009δ, Δροσινού & Γκιόκα, 2012). Επιπλέον αξιοποιήθηκαν ασκήσεις μέτρησης και αναγνώρισης σχημάτων, από λογισμικό του Π.Ι που συνοδεύει το βιβλίο μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού (Π.Ι., 2006).

Στον 9<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 6’, πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό με τον αγαπημένο ήρωα του παιδιού συνόδευε τις διαφοροποιήσεις (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Ενδεικτικές δραστηριότητες αφορούσαν στην απαρίθμηση πινεζών κατά την τοποθέτησή τους σε πλαστικό κουτί (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009β, Δροσινού & Γκιόκα, 2012, Λεμονίδης et al., 2006), πλαστικοποιημένες καρτέλες, ντοσιέ, εκπαιδευτικούς φάκελους (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011), τη χρήση πλαστελίνης και αριθμογραμμής με μαγνητικούς αριθμούς (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Επίσης, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες με παιδαγωγικό υλικό (εικόνα 1) έξι πλαστικοποιημένων κομματιών τύπου πίτσας, με ξεχωριστή αναπαράσταση συστάδας κουκίδων σε κάθε κομμάτι (Κούρτογλου, 2011), με πρωτότυπα φύλλα εργασιών με ασκήσεις, όπως αντιστοίχιση απεικονίσεων αντικειμένων και ανάλογων κουκίδων (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β) και ασκήσεις μέτρησης, σύγκρισης και πρόσθεσης απεικονίσεων αγαπημένων ηρώων του παιδιού στο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό (Δροσινού et al., 2009α, Λεμονίδης et al., 2006).

Στον 10<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 7’, το πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, με τον αγαπημένο ήρωα, συνόδευε (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α) διαφοροποιήσεις, όπως η μέτρηση ανάλογων χτυπημάτων στην επιφάνεια του θρανίου (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009β). Επίσης, ο στόχος προσεγγίστηκε μέσα από εκπαιδευτικούς φάκελους (εικόνα 2), πλαστικοποιημένες καρτέλες, ντοσιέ (Δροσινού, 2014ζ, Κούρτογλου, 2011) και τη χρήση πλαστελίνης (Αγαλιώτης, 2013). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν πρωτότυπα φύλλα εργασιών, με ασκήσεις όπως ο σχεδιασμός σε γραμμή ανάλογου αριθμού κάθετων γραμμών σύμφωνα με αριθμητικό σύμβολο που ήταν στη βάση της (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β) και ασκήσεις μέτρησης, σύγκρισης και πρόσθεσης απεικονίσεων αγαπημένων ηρώων του παιδιού στο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό (Δροσινού et al., 2009α, Λεμονίδης et al., 2006).



Εικόνα 2 . Ενδεικτικά παιδαγωγικά υλικά και μέσα, όπως εκπαιδευτικός φάκελος και πρωτότυπα φύλλα εργασιών

Στο ίδιο πλαίσιο σχεδιάστηκαν παιδαγωγικά μέσα και για τους υπόλοιπους αριθμούς μέχρι και το 10. Συγκεκριμένα:

Στον 11<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 8’, νέο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, με τον αγαπημένο ήρωα, συνόδευε (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α) ανάλογου τύπου διαφοροποιήσεις. Ενδεικτικές ξεχωριστές διαφοροποιήσεις ήταν πρωτότυπα φύλλα εργασιών, όπως εκείνων που περιείχαν την απεικόνιση σειράς αντικειμένων και γραφής σε διαμορφωμένο πλαίσιο στο τέλος της σειράς, του αντίστοιχου αριθμητικού συμβόλου (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β). Στον 12<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 9’, ενδεικτικές ξεχωριστές διαφοροποιήσεις σε πρωτότυπα φύλλα εργασιών, αφορούσαν στο να σχεδιάσει ανάλογα καλαμάκια σε ποτήρια, σύμφωνα με τον αριθμό που απεικονιζόταν σε κάθε ποτήρι (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β). Στον 13<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 10’, ξεχωριστές δραστηριότητες αφορούσαν σε φύλλα εργασιών, όπως (εικόνα 2) ασκήσεις αντιστοίχισης ποσότητας εντόμων, με το

ανάλογο αριθμητικό σύμβολο που απεικονιζόταν σε βατραχάκια (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β).

Ο 14<sup>ος</sup> ημερήσιος διδακτικός στόχος ήταν, 'η επανάληψη των μέχρι τότε διδαχθέντων στόχων'. Πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, συνόδευε με τον αγαπημένο ήρωα του παιδιού το σύνολο της παρέμβασης (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Ενδεικτικές δραστηριότητες, ήταν η μέτρηση σκαλιών που ήταν ανά συστάδες των 10 (Δροσινού et al., 2009γ) και η τοποθέτηση διαφορετικών αριθμών τρισδιάστατων σχημάτων από σφουγγάρι σε κουτιά (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού & Γκιόκα, 2012, Κούρτογλου, 2011). Ενδεικτικά μέσα αφορούσαν σε επαναληπτικό εκπαιδευτικό φάκελο, με έμφαση σε ασκήσεις ορθής γραφής των αριθμών 6 έως και 10 (Δροσινού, 2014<sup>ε</sup>, Κούρτογλου, 2011) και πρωτότυπα φύλλα εργασιών (εικόνα 2), με ασκήσεις όπως σειροθέτησης αριθμητικών συμβόλων σε περιβάλλον λαβύρινθου (Δροσινού, 2014<sup>ε</sup>, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β). Μέσα από το υπολογιστικό υλικό, σχεδιάστηκε η δημιουργία απεικονίσεων πρόκλησης έκφρασης με βάση το μήκος και ασκήσεις μέτρησης, σύγκρισης και πρόσθεσης (και τύπου 5+5), μέσα από απεικονίσεις αγαπημένων ηρώων του παιδιού στην επιφάνεια του υπολογιστή (Δροσινού et al., 2009). Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις σε διαφορετικού τύπου αριθμητήρια, όπως με ξύλινες αποσπόμενες μπίλιες σε αύξουσα σειρά και δημιουργία πρωτότυπων χάρτινων αριθμογραμμών (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε άσκηση μέτρησης από το 6 μέχρι και το 10, από το λογισμικό του Π.Ι. που συνοδεύει το βιβλίο μαθηματικών της Α' δημοτικού (Π.Ι., 2006).

Στον 15<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, 'σύγκριση αριθμών μέχρι το 10 με τη χρήση συμβόλων', νέο υπολογιστικό υλικό συνόδευε με τον αγαπημένο ήρωα το σύνολο της παρέμβασης (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009α). Ενδεικτικές μέσα προσέγγισης του στόχου, ήταν οι πρωτότυπες γραφικές απεικονίσεις των συμβόλων μέσα από θεματολογία που επέτρεπε την μνημονική ενίσχυση του παιδιού (συσχέτιση συμβόλου ανισότητας αριθμών με ανοικτό στόμα ψαριού, αγαπημένος ήρωας που ψαρεύει). Επίσης, με τη δημιουργία του συμβόλου ανισότητας από πλαστελίνη, υπήρξε η ευκαιρία δραστηριότητας με την τοποθέτηση του τρισδιάστατου συμβόλου ανισότητας μεταξύ δύο ομάδων αγαπημένων αντικειμένων του παιδιού (κίντερ) αναλόγως του αριθμού τους. Ακόμη, ενδεικτικές δραστηριότητες αφορούσαν σε φύλλα εργασιών, όπως εκείνων που περιείχαν απεικονίσεις ομάδων αντικειμένων

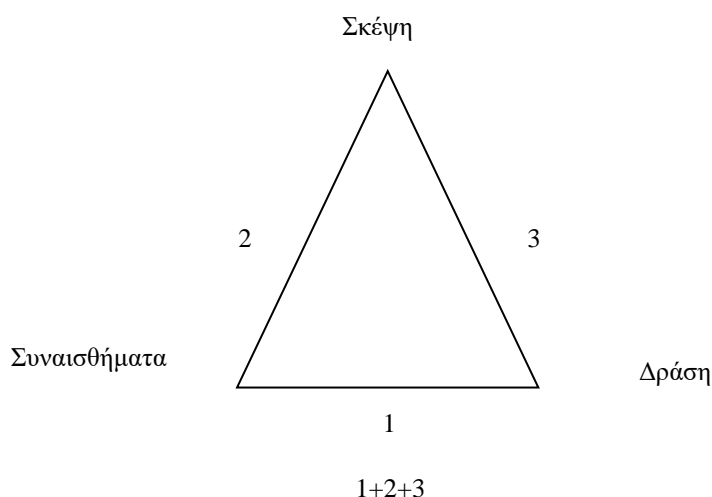
αλλά και σύμβολα αριθμών, που συγκρίνονταν με τη χρήση συμβόλου ανισότητας (Δροσινού, 2014<sup>ε</sup>, Λεμονίδης et al., 2007α, 2007β).

### 3.4. Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ημερήσιων Διδακτικών Παρεμβάσεων:

#### Τέταρτη και Πέμπτη Φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ

#### Μεθοδολογία: Η Θεωρία του ‘Τρίγωνου Επαγγελματικής Δράσης’

Σε αυτό το πλαίσιο η υλοποίηση του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος που αποτελεί την 4<sup>η</sup> φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση που είναι η 5<sup>η</sup> φάση. Τα Έντυπα Καθημερινής καταγραφής της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης, αποτελούν σημαντικό εργαλείο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που ενθαρρύνει την καταγραφή της ολιστικής ανταπόκρισης του παιδιού στις σχεδιασμένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες και την ενθάρρυνση του παιδαγωγικού αναστοχασμού. Ιδιαίτερη βαρύτητα σε μία τέτοια διαδικασία δίνεται στον παιδαγωγικό αναστοχασμό, μιας και έχει καθοριστικό ρόλο στη δυναμική εξέλιξη του προγράμματος (Δροσινού, 2014ε, 2014ζ, Δροσινού et al., 2009α). Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός, με βάση τον οποίο προσεγγίσαμε την υλοποίηση της παρέμβασης, βασίστηκε στη φιλοσοφία του τρίγωνου επαγγελματικής δράσης, όπου τα συναισθήματα, η σκέψη και η δράση λειτουργούν αθροιστικά (Graziano, 2015).



Σχήμα 3. Η θεωρία του ‘τρίγωνου επαγγελματικής δράσης’

## ***Καταγραφές Αξιολόγησης Παρεμβάσεων ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Με βάση τα παραπάνω, περιγράφεται η υλοποίηση της παρέμβασης μέσα από μία δυναμική εξελικτική πορεία με την οποία αναδεικνύεται η επίδραση του παιδαγωγικού αναστοχασμού.

Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> παρέμβασης (13/1/2015), ‘να προσανατολίζεται στο χώρο στις έννοιες πάνω – κάτω, μέσα – έξω’, καταγράψαμε την επάρκειά μας στη χρήση του παιδαγωγικού υλικού που είχαμε δημιουργήσει με βάση τις ανάγκες του μαθητή και την ισορροπημένη συναισθηματική έκφραση που έπαιρνε αβίαστα τη μορφή ενθάρρυνσης. Συσχετίσαμε την εικόνα μας, με την προετοιμασία της παρέμβασης. Το παιδί έδειξε σημαντικό ενδιαφέρον για το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό και ιδιαίτερος σημαντική ήταν η κινητοποίησή του μέσα από τον αγαπημένο του ήρωα. Κατανοούσε το αντικείμενο των εργασιών μετά από καθοδήγηση και κάποιες φορές επανάληψη. Διατήρησε τη συγκέντρωσή του καθ’ολη τη διάρκεια των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Κατέβαλλε σημαντική προσπάθεια, ολοκληρώνοντας σταδιακά χωρίς βοήθεια το σύνολο των δραστηριοτήτων και εκφράζοντας λεκτικά και μη λεκτικά το θετικό του συναίσθημα.

Κατά την 2<sup>η</sup> παρέμβαση (19/1/2015), ‘να αντιστοιχεί, συγκρίνει, ταξινομεί, διατάσσει, με κριτήριο το μέγεθος και το ύψος’, πετύχαμε μεγαλύτερη ευελιξία στην διαχείριση του χρόνου αναλόγως των αναγκών του παιδιού σε κάθε διαφοροποιημένη δραστηριότητα. Μέσα από παιγνιώδη τρόπο, εναλλαγές παιδαγωγικού υλικού, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ενθάρρυνση από εμάς και την προσδοκία κοινωνικής αναγνώρισης, διατήρησε τη προσοχή του και ξεπεράστηκαν οι προσπάθειες χειρισμού του. Ανταποκρίθηκε με επάρκεια στα κριτήρια επιτυχίας.

Στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση (27/1/2015), ‘να μετά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς 1 και 2’, δώσαμε έμφαση στην παρατήρηση του συναισθήματός του και της συγκέντρωσής του και με ενθάρρυνση, εναλλαγές και αναπροσαρμογές, κρατήσαμε το παιδί σε εγρήγορση. Το παιδί έδειξε να εκπλήσσεται και να κινητοποιείται στην πρόσκληση να χρησιμοποιήσει και άλλες αισθήσεις. Ενδιαφέρθηκε για το αποτέλεσμα της γραφής του σε πρωτότυπο παιδαγωγικό υλικό. Συνδύασε παρουσίαση κάθετης απεικόνισης αύξουσας σειράς των αριθμών με βιωματική προσέγγιση που είχαμε κάνει. Δυσκολεύτηκε σε φύλλο εργασίας που υπήρχε κάθετα σειρά ασκήσεων αντιστοίχισης και ανταποκρίθηκε όταν παρουσιάστηκε κάθε σειρά χωριστά. Αναζήτησε άσκηση με τον αγαπημένο του ήρωα. Συμπερασματικά η

βιωματική, πραξιακή πολυαισθητηριακή προσέγγιση και η αρίθμηση βάση δομημένων χώρων, λειτούργησαν ενισχυτικά για τον μαθητή μας, στην κατάκτηση του διδακτικού στόχου.

Κατά τη διάρκεια της 4<sup>ης</sup> παρέμβασης (2/2/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 3 και να κατανοήσει την έννοια του 0’, χρησιμοποιήσαμε το πρωτότυπο παιδαγωγικό υλικό και με διαφορετικό από τον προσχεδιασμένο τρόπο, πετυχαίνοντας την επανάληψη κάποιων βημάτων μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, αποφεύγοντας την πιθανή άρνηση για επανάληψη δραστηριοτήτων. Εξέφρασε έντονα το ενδιαφέρον του για το πρωτότυπο παιδαγωγικό υλικό και παρέμεινε συγκεντρωμένος, πετυχαίνοντας την εμπέδωση των στόχων. Ζητούσε επίμονα υλικό με τον αγαπημένο του ήρωα όπως και να ασχοληθούμε με τον υπολογιστή.

Στην 5<sup>η</sup> παρέμβαση (9/2/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 4’, οδηγηθήκαμε στη δημιουργία ασκήσεων μέτρησης απεικονίσεων αγαπημένων ηρώων του παιδιού σε πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό. Το παιδί εξέφρασε λεκτικά και μη λεκτικά, με ένταση την έκπληξη και τον ενθουσιασμό του, για το πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό παρέμβασης. Η συγκέντρωσή του ήταν μεγαλύτερη. Το κίνητρο επίτευξης ήταν τέτοιο που έδειξε σημαντική προσήλωση στο παράδειγμα, προσπαθούσε και δεύτερη και τρίτη φορά μέχρι να κατανοήσει και να τα καταφέρει να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες με επάρκεια, πετυχαίνοντας την επίτευξη του διδακτικού στόχου.

Από την 6<sup>η</sup> παρέμβαση (16/2/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 5’, διαφορετικό κάθε φορά πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, συνόδευε το σύνολο της παρέμβασης, με κινητοποίηση μέσα από τον αγαπημένο ήρωα του παιδιού. Η αποτύπωση της σειράς των δραστηριοτήτων στο υπολογιστικό υλικό ήταν διευκολυντική για εμάς. Το παιδί, παρά τη μάλλον αρνητική στάση που είχε από την αρχή της ημέρας, κινητοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης από το παιδαγωγικό υλικό και το επίπεδο συγκέντρωσης ήταν καλό. Ακόμη και όταν δυσκολευόταν να ανταποκριθεί, δεν παραιτούνταν, όπως συνήθιζε στην υπόλοιπη σχολική καθημερινότητα, αλλά συνέχιζε να καταβάλλει προσπάθεια, κατακτώντας επαρκώς τον διδακτικό στόχο. Εξέφρασε την επιθυμία του, να εικονίζεται στο υπολογιστικό υλικό με τον αγαπημένο του ήρωα, πάντοτε το ίδιο ακριβώς παιδαγωγικό υλικό που θα προσέγγιζε.

Από την 7<sup>η</sup> παρέμβαση (19/2/2015), ‘επανάληψη διδακτικών στόχων’ απεικονίζοταν ακριβώς το σύνολο του παιδαγωγικού υλικού στο υπολογιστικό υλικό, με τον αγαπημένο ήρωα του παιδιού να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο (παράρτημα 2). Το παιδί ανταποκρίθηκε, με θετική συναισθηματική έκφραση και έντονη παρώθηση για προσπάθεια, στις προσαρμογές που έγιναν με βάση το αίτημα του. Σε δραστηριότητα επαναληπτικής γραφής όλων των αριθμών, κινητοποιήθηκε από την υπόσχεση υλικής αμοιβής. Το παιδί ενθουσιαζόταν όταν παρουσιάζονταν καινούργιες αναπαραστάσεις και συμμετείχε με διάθεση. Ανταποκρίθηκε στην επαναληπτική διαδικασία εμπέδωσης των διδακτικών στόχων.

Στην 8<sup>η</sup> παρέμβαση (26/2/2015), ‘σύγκριση μεγεθών με βάση το μήκος και εμπέδωση βασικών γεωμετρικών σχημάτων’ κατά τη προσέγγιση των δομημένων διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων μέσα από νέο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, η διάθεσή μας ήταν πιο παιγνιώδης και η συμμετοχή του παιδιού επηρεάστηκε θετικά. Κάποια στιγμή δόθηκε η ευκαιρία στο παιδί να χρωματίσει. Ανταποκρίθηκε, αλλά με αργό ρυθμό στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ήθελε ταυτόχρονα να μιλάμε. Παραπονέθηκε που μη εξατομικευμένο λογισμικό (συνοδευτικό του βιβλίου Μαθηματικών), δεν είχε τον αγαπημένο του ήρωα. Η επαρκής ανταπόκρισή του στον διδακτικό στόχο, ενισχύθηκε από την ταύτιση των συγκεκριμένων εννοιών με χαρακτηριστικά αγαπημένων ηρώων.

Κατά τη διάρκεια της 9<sup>ης</sup> παρέμβασης (2/3/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 6’, εμπλουτίσαμε τη προσέγγισή μας μέσα από ευκαιρία δραματοποίησης που πρόσφερε συγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό και το παιδί ανταποκρίθηκε πολύ θετικά. Σε άσκηση μέτρησης στο πρωτότυπο υπολογιστικό υλικό, αποδέχθηκε την προτροπή μας να εντοπίζει άμεσα και να πληκτρολογεί το αντίστοιχο με τον κάθε αριθμό πλήκτρο χωρίς να μετρά όλους τους αριθμούς και ανταποκρίθηκε με βάση τις αρχές της άμεσης διδασκαλίας. Χρησιμοποιήσαμε ως αμοιβή την ζωγραφική, ενισχύοντας την κινητοποίηση του παιδιού. Προσέγγισε επαρκώς την έννοια του ‘αριθμού 6’.

Στην 10<sup>η</sup> παρέμβασης (3/3/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 7’ το ξεχωριστό υπολογιστικό υλικό σχεδιάστηκε με βάση τη δυνατότητα πρόκλησης περισσότερων ευκαιριών δραματοποίησης. Ταυτόχρονα προσεγγίσαμε με μεγαλύτερη άνεση το παιχνίδι ρόλων. Παρατηρήσαμε πως το παιδί ανταποκρίθηκε ανάλογα. Ενθουσιάστηκε μόλις του δείξαμε απεικόνιση του αγαπημένου του ήρωα από το χώρο που πηγαίνει για εξωσχολική δραστηριότητα και κινητοποιήθηκε ακόμη

περισσότερο. Επίσης, κινητοποιήθηκε από υλική αμοιβή σε άσκηση ορθής γραφής. Ήταν η πρώτη φορά που δέχθηκε με ενθουσιασμό και άλλον ήρωα στο παιδαγωγικό υλικό. Φάνηκε να λειτούργησε θετικά το ό,τι στο πλαίσιο του πρωτότυπου παιδαγωγικού υλικού ταίριαζε ο ρόλος του νέου ήρωα. Ανταποκρίθηκε επαρκώς στην έννοια του ‘αριθμού 7’.

Κατά την 11<sup>η</sup> παρέμβαση (5/3/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 8’, το παιδί αφού το ζήτησε, μετέφερε την τσάντα με το παιδαγωγικό υλικό. Ενθουσιάστηκε με τις απεικονίσεις που εμπεριέχονταν στο καινούργιο υπολογιστικό υλικό, οι οποίες ήταν βασισμένες στην επιθυμία του να εμπεριέχονται εικόνες από την εξωσχολική δραστηριότητα και σε απεικόνιση νέου ήρωα που την προηγούμενη σχολική ημέρα είχε στο σκουφάκι του. Παρακολούθησε με ενδιαφέρον τη δραματοποίηση, κατανόησε, κινητοποιήθηκε και σε άλλο σημείο απάντησε στην διαμεσολάβηση του αγαπημένου του ήρωα, δείχνοντάς του στην οθόνη την εργασία του. Στην έντονη επιβράβευση μας, λόγω της ικανοποίησής μας όχι μόνο για την επαρκή ανταπόκριση του διδακτικού στόχου, αλλά για την γενικότερη βελτίωση στην πληθικότητα, στη σύγκριση και στην κατανόηση του συνόλου, αντέδρασε με ανάλογη χαρά.

Στην 12<sup>η</sup> παρέμβαση (9/3/2015), ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 9’, στις ευκαιρίες δραματοποίησης βάλαμε ακόμη περισσότερα στοιχεία σωματικής έκφρασης. Το παιδί σε αυτή τη νέα παράμετρο κινητοποιήθηκε ακόμη περισσότερο, και κατέβαλε σημαντική προσπάθεια. Παρέμεινε συγκεντρωμένος και χαρούμενος. Ήθελε να κινεί τον κέρσορα του υπολογιστή και να αλλάζει τις διαφάνειες στο υπολογιστικό υλικό. Μάλιστα, ακολούθησε πιστά τις οδηγίες και σε μία προσέγγιση με τις αρχές της άμεσης διδασκαλίας, σταδιακά τα κατάφερε. Σε σχέση με τον διδακτικό στόχο, φάνηκε να χρειάζεται περισσότερο εξάσκηση στην γραφή του συμβόλου του 9.

Πριν την 13<sup>η</sup> παρέμβασή (10/3/2015) ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 10’, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, το παιδί προκάλεσε ευκαιρία μέτρησης. Ανταποκρίθηκε θετικά στο νέο υπολογιστικό υλικό που συνόδευσε το υπόλοιπο διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, με διαφορετικά θεματικά πλαίσια για την κάθε δραστηριότητα, τα οποία επέτρεψαν τη δραματοποίηση σε όλες τις δραστηριότητες. Κινητοποιήθηκε, είχε καλή συγκέντρωση και ανταποκρίθηκε στην έννοια του ‘αριθμού 10’.



Στη διάρκεια της 14ης παρέμβασής (12/3/2015), ‘επανάληψη διδακτικών στόχων’, η ταύτιση χαρακτηριστικών ηρώων με έννοιες διδακτικών στόχων, ενίσχυσαν την εμπέδωση. Στην έμφαση της γραφής του 6 και του 9, συνέχισε με την υπόσχεση πως μετά θα ζωγράφιζε. Ανταποκρίθηκε με ικανοποίηση στην έντονη επιβράβευσή μας, όταν καταγράψαμε την κατανόηση σύγκρισης των αριθμών που είχαμε προσεγγίσει και την ευκαιρία η επόμενη παρέμβασή μας να αφορά, όπως αρχικά είχαμε σχεδιάσει, τη σύγκριση αριθμών μέσω του συμβόλου ανισότητας.

Ο στόχος της 15<sup>ης</sup> παρέμβασης (16/3/2015), ‘ να συγκρίνει αριθμούς μέχρι και το 10 με τη χρήση συμβόλων’, μας κινητοποίησε ιδιαίτερα, μιας και αποτέλεσε μία πρώτη προσπάθεια το παιδί να έρθει σε επαφή με αριθμητικά σύμβολα εκτός των αριθμών. Δώσαμε παραπάνω ενέργεια από ό,τι συνήθως, ήμασταν πιο ομιλητικοί, παραστατικοί και ευέλικτοι, προσπαθώντας να τον κρατήσουμε συγκεντρωμένο στη χρήση αφηρημένων συμβόλων. Διευκόλυε το τρισδιάστατο σύμβολο από πλαστελίνη, όταν μάλιστα το χρησιμοποιήσαμε με δραματοποίηση (ως στόμα που έτρωγε τα περισσότερα). Επίσης, τον κινητοποίησε η σύγκριση ομάδων αντικειμένων από αγαπημένο υλικό (κίντερ). Τελικά ανταποκρίθηκε στον διδακτικό στόχο.

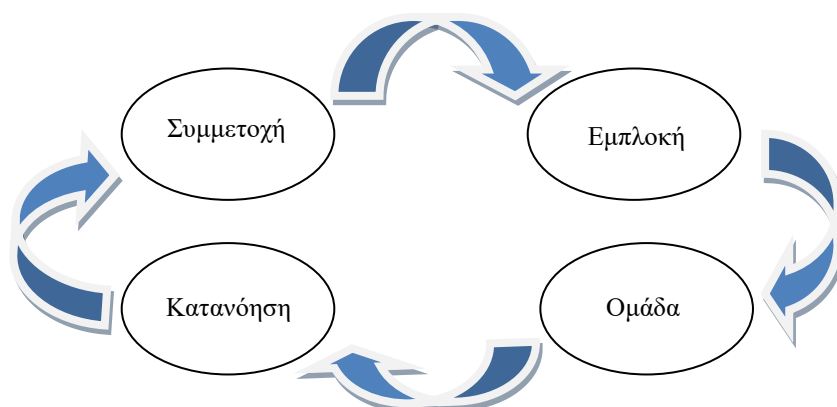
### **3.5. Συνεντεύξεις με τους Γονείς**

#### ***Θεωρητικό Πλαίσιο και Έντυπα Καταγραφής Συνεργασίας με τους Γονείς:***

#### ***Η Θεωρία ‘ του Κύκλου Εμπιστοσύνης’***

Η συνέντευξη αποτελεί σημαντικό μέσο προσέγγισης των γονέων. Το είδος των ερωτήσεων, η μορφή, οι τεχνικές ενθάρρυνσης, αλλά και η αναγνώριση της μη λεκτικής επικοινωνίας, λειτουργούν καθοριστικά (Barisone, 2015, Graziano, 2015). Η διαπροσωπική στοχευμένη συνάντηση του εκπαιδευτικού με τον γονέα, με την ημι-δομημένη συνέντευξη, ταιριάζει περισσότερο σε μία τέτοια επαφή. Με αυτόν τον τρόπο προσεγγίζονται τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες των γονέων, που νιώθουν πως κάποιος είναι εκεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) και αναγνωρίζει τις ξεχωριστές ανάγκες τους, όπως να ακουστούν, να βιώσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή, με μη κριτική στάση. Τα παραπάνω στοιχεία ενθαρρύνουν την «σχέση», η οποία αξιολογήθηκε ως σημαντικός παράγοντας σε μία τέτοια διαρκή συνεργασία (Barisone, 2015). Αυτή, βασίζεται στην εμπιστοσύνη, που αναπτύσσεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση της αρχικής πίστης στο ρόλο και την αναγκαιότητα

συμμετοχής του καθενός, την ουσιαστική εμπλοκή, το κοινό σχέδιο μιας ομάδας και την αναγνώριση της αποτελεσματικότητας (Graziano, 2015, Soro, 2015).



Σχήμα 4. Η Θεωρία του 'κύκλου εμπιστοσύνης'

Συγκεκριμένα, σε ένα πλαίσιο βασισμένο στην αναγνώριση των αρχών «του κύκλου εμπιστοσύνης», εξελισσόμενο εντός των δομημένων παιδαγωγικών φάσεων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ενθαρρύνουμε την επικοινωνία με τους γονείς με στόχο την ενεργοποίησή τους. Κύριο εργαλείο ενθάρρυνσης ανάλογης επικοινωνίας με τους γονείς στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτέλεσε το Έντυπο καταγραφής Συνεργασίας με τους Γονείς. Η φιλοσοφία του στηρίζεται στην αναγνώριση του ισότιμου αν και διαφορετικού ρόλου του γονέα και μέσα από τη δυνατότητα να καταγράφονται ακριβώς τα λόγια του γονέα, προστατεύεται ο σεβασμός στους γονείς και διευκολύνεται η σχέση εμπιστοσύνης (Δροσινού et al., 2009, Δροσινού, 2008). Με βάση τις αρχές ερευνητικού ημερολογίου, το συμπληρώναμε αμέσως μετά το πέρας κάθε συνάντησης με τους γονείς, και εκτός των λεγομένων των γονέων καταγράφαμε υποκειμενικές πληροφορίες, περιβαλλοντικές μεταβλητές και τηρούσαμε χρονική ακολουθία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

#### **Περιγραφή Συναντήσεων με τους Γονείς**

Στα συγκεκριμένα πλαίσια, πραγματοποιήθηκαν 22 συναντήσεις με τους γονείς, που κάλυψαν όλο το εύρος της πρακτικής μας άσκησης. Μάλιστα ξεκίνησαν λίγες ημέρες νωρίτερα (10/11/2014), ώστε να υπάρξει ενημέρωση και έγκριση των γονέων και διήρκεσαν έως την ολοκλήρωση του συνόλου της πρακτικής άσκησης (3/4/2015). Πραγματοποιήθηκαν σε χώρο και ώρα συνυπολογίζοντας τις ανάγκες

τους (Coots, 2007, Lendrum et al., 2015) και η διάρκειά τους συνήθως ήταν γύρω στα 30-40 λεπτά.

*Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης: πρώτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.* Το πρώτο βήμα της συνεργασίας μας αναπτύχθηκε εντός της 1<sup>ης</sup> φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, δηλαδή της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και περιελάμβανε επτά συναντήσεις, από τις 10/11/2014 έως και τις 3/12/2014, με μέλη της οικογένειας.

Η 1<sup>η</sup> συνάντηση (10/11/2014) έγινε με την μητέρα και την γιαγιά, μετά από μεσολάβηση του εκπαιδευτικού του ΤΕ και η 2<sup>η</sup> συνάντηση (11/11/2014), με την μητέρα και τον πατέρα, πριν ξεκινήσει η συμμετοχική παρατήρηση του παιδιού. Στις συγκεκριμένες συναντήσεις, που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του ΤΕ, ενημερώθηκαν οι οικείοι του παιδιού για την δυνατότητα και το πλαίσιο της συνεργασίας μας και αποτέλεσαν σημαντική βάση στοιχείων κατανόησης των οικογενειακών δυναμικών.

Η 3<sup>η</sup> συνάντηση (17/11/2014) έγινε με τους γονείς, στο χώρο του ΤΕ, όπου υπήρξε καταγραφή των ενδιαφερόντων του παιδιού, της καθημερινότητάς του και στοιχείων του σχολικού ιστορικού. Στην 4<sup>η</sup> συνάντηση (26/11/2014) με τους γονείς στον ίδιο χώρο, με σκοπό την εκ' μέρους μας πληροφόρηση για τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού, υπήρξε ανταλλαγή πληροφοριών για τρόπους χειρισμού δύσκολων συμπεριφορών και οδηγηθήκαμε στην καταγραφή στοιχείων για την καθημερινότητα της οικογένειας και των δυναμικών των σχέσεων μεταξύ των μελών της. Επίσης, ενημερωθήκαμε για το επίπεδο επικοινωνίας οικογένειας – σχολείου μέσα από την οπτική των γονέων και το αίτημά τους για μεγαλύτερη συνεργασία. Στην 5<sup>η</sup> συνάντηση (28/11/2014) που επίσης έγινε με τους γονείς στο ΤΕ, η συζήτηση συνεχίστηκε γύρω από την καθημερινότητα του παιδιού στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Η 6<sup>η</sup> συνάντηση (1/12/2014) έγινε λόγω εικόνας ασθένειας του παιδιού προς το τέλος της ημέρας και κλήσης των γονέων στο σχολείο. Αρχικά προσήλθε η γιαγιά και στη συνέχεια ο πατέρας, όπου η ξεχωριστή επικοινωνία με τον καθένα, αποτέλεσε ευκαιρία καταγραφής των δυναμικών και ενίσχυσης του πλαισίου ενεργοποίησης των γονέων. Η 7<sup>η</sup> συνάντηση (3/12/2014) με τους γονείς (όπως και οι υπόλοιπες μέχρι και την τελευταία), ανταποκρινόμενοι στο αίτημά τους, πραγματοποιήθηκε στο σπίτι τους, παρέχοντάς μας την ευκαιρία να

κατανοήσουμε τις συνθήκες της καθημερινότητας του παιδιού και της οικογένειας και να προσεγγίσουμε αβίαστα πληροφορίες για το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού.

**Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης: δεύτερη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.** Με την ολοκλήρωση της αρχικής ΑΠΑ, στα πλαίσια της 2<sup>ης</sup> φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, υπήρξε η 8<sup>η</sup> συνάντηση (16/12/2014) με τους γονείς. Ενημερώσαμε τους γονείς με βάση τα στοιχεία της δυναμικής αξιολόγησής μας. Η όλη διαδικασία έδωσε σειρά εναυσμάτων στους γονείς να περιγράψουν και τις δικές τους διαπιστώσεις και τελικά να εκφράσουν αβίαστα και με σαφήνεια το αίτημά τους για την εμπλοκή τους στην παρέμβαση. Χαρακτηριστικά, ζήτησαν να ασχοληθούμε με τα μαθηματικά, όπου το παιδί δεν είχε συστηματική υποστήριξη και να εμπλακούν κυρίως μέσα από αριθμητικά παιχνίδια ‘τύπου επιτραπέζια’.

Πίνακας 3

Έντυπο καταγραφής Συνεργασίας με τους Γονείς

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ		
<p><b>Ημ.: 16-12-2014</b> <b>8<sup>η</sup> συνάντηση</b> <b>με τους γονείς</b></p> <p>Τόπος: Κατοικία οικογένειας</p>	<p><b>Μητέρα:</b> «Δεν κάνει μαθηματικά ...εγώ θα ήθελα μαθηματικά...»</p> <p><b>Πατέρας:</b> «Δεν μπορούμε να παίξουμε ένα επιτραπέζιο. Ούτε φιδάκι...»</p>	<p>Η μητέρα εκφράζει αβίαστα το αίτημα της, παρακινώντας τον πατέρα να συμπληρώσει τον επιθυμητό τρόπο εμπλοκής.</p>

**Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο σχεδιασμού παρεμβάσεων: τρίτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.** Με βάση το αίτημα των γονέων, ακολούθησε στα πλαίσια της 3<sup>ης</sup> φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ο σχεδιασμός της παρέμβασής, προσδιορίζοντας τον διδακτικό στόχο και τα βήματα επίτευξης. Στη συνέχεια, υπήρξε η 9<sup>η</sup> συνάντηση (12/1/2015), που με βάση τις προσπάθειες των γονέων παιδαγωγικής ενίσχυσης του παιδιού την περίοδο των διακοπών, αναδείχθηκε από τους ίδιους η ανάγκη να ενισχυθούν στη προσπάθειά τους. Με βάση αυτή την ανάγκη ενημερώθηκαν για τον σχεδιασμό της παρέμβασης σύμφωνα με το αίτημά τους. Επίσης, παρουσιάσαμε τη δυνατότητα εμπλοκής τους στον πρώτο διδακτικό στόχο.

*Συναντήσεις με τους γονείς τη περίοδο υλοποίησης παρεμβάσεων: τέταρτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.* Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, από τις 20/1/2015 έως και τις 26/3/2015, πραγματοποιήθηκαν άλλες δέκα συναντήσεις με τους γονείς.

Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες πέντε συναντήσεις - από την 10<sup>η</sup> έως και 15<sup>η</sup>, το διάστημα 20/1/2015 έως και 19/2/2015- έγιναν με την παρουσία και των δύο γονέων. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, υπήρξε παρουσίαση του τρόπου εμπλοκής τους μέσα από την πρότυπες αλληλεπιδράσεις μας με το παιδί, με βάση πρωτότυπα αριθμητικά παιχνίδια με κάρτες και με ζάρι και την ανάδειξη ευκαιριών προσέγγισης των στόχων και μέσα από την καθημερινότητα. Κάθε φορά γινόταν ανταλλαγή πληροφοριών για την ανταπόκριση του παιδιού στο πρόγραμμα, την εμπλοκή των γονέων και τη σχολική και οικογενειακή καθημερινότητα του παιδιού. Επιπλέον, η αναμονή του πατέρα να ξαναξεκινήσει εργασία αναδύθηκε ως αίτημα για συζήτηση από εκείνον.

Εντός της συγκεκριμένης περιόδου, ακολούθησαν άλλες πέντε συναντήσεις - από την 16<sup>η</sup> έως και την 20<sup>η</sup>, το διάστημα από 26/2/2015 έως και 26/3/2015 - με επικοινωνία πλέον μόνο με τη μητέρα, λόγω απουσίας του πατέρα από τον τόπο διαμονής για εργασία. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, συνεχίστηκε ανταλλαγή πληροφοριών για την ανταπόκριση του παιδιού στο πρόγραμμα, την εμπλοκή της μητέρας, τη σχολική και οικογενειακή καθημερινότητα του παιδιού, δίνοντας έμφαση και στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Επίσης, αναδύθηκε ως θέμα η νέα οικογενειακή λειτουργία και τα δυναμικά των σχέσεων μετά την απομάκρυνση του πατέρα για εργασία. Ως προς την παρουσίαση του τρόπου εμπλοκής της μητέρας μέσα από πρότυπες αλληλεπιδράσεις μας με το παιδί, αυτές σταδιακά εμπλουτίστηκαν ως προς τη μεθοδολογία, με βάση και τις παρατηρήσεις μας όσον αφορά στην ανταπόκριση του παιδιού στην παρέμβαση μας, με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑ. Χαρακτηριστικά στην 18<sup>η</sup> συνάντηση (13/3/2015), παρουσιάσαμε στη μητέρα τη δυναμική της δραματοποίησης, μέσα από τα αριθμητικά παιχνίδια.

Στην 20<sup>η</sup> συνάντηση (26/3/2015), ενημερώθηκε η μητέρα για τα αποτελέσματα της τελικής ΑΠΑ. Έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη βοήθησαν τα διαγράμματα και ταυτόχρονα εξέφραζε τις δικές της παρατηρήσεις για κάθε περιοχή δεξιοτήτων και γνώσεων, σε σχέση με την πρόοδο του παιδιού. Επίσης, ενημερώθηκε για την πρόθεση να υποστηρίξουμε, με ένα βραχύχρονο πρόγραμμα 25 ωρών μέσα από κοινωνικές ιστορίες (παράρτημα 3), την συναισθηματική οργάνωση του παιδιού. Σε

αυτό το πλαίσιο ακολούθησαν άλλες δύο συναντήσεις (21<sup>η</sup> και 22<sup>η</sup> συνάντηση στις 2 & 3/4/2015), μέχρι και την ολοκλήρωση του συνόλου της πρακτικής μας άσκησης. Σε αυτές ενισχύσαμε την εμπλοκή της μητέρας στην ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ανταλλάξαμε πληροφορίες για τα αποτελέσματα των παρεμβάσεών μας στην καθημερινότητα του σχολείου και της κοινωνικής ζωής της οικογένειας. Τέλος υπήρξε μία ανταλλαγή συμπερασμάτων σε σχέση με την όλη συνεργασία μας και τις επιδράσεις που είχε στα εμπλεκόμενα μέλη.

### ***Εμπλοκή Γονέων μέσα από Διαφοροποιημένα Παιδαγωγικά Υλικά και Μέσα***

Η εμπλοκή των γονέων σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση το αίτημά τους, για τον κοινό κάθε φορά διδακτικό στόχο, σύμφωνα με την πορεία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι συνθήκες θετικής εμπλοκής, ενισχύονταν μέσα από κατάλληλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (παράρτημα 4) που διαμορφώνονταν με βάση τη συνεχή αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Allor et al., 2010) και τις περισσότερες φορές βασιζόνταν σε αγαπημένο ήρωα του παιδιού (Δροσινού, 2014ζ, 2008, Δροσινού et al., 2009α). Επίσης, μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας (Λεμονίδης et al., 2006). Συγκεκριμένα:

Στον 1<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο ‘να προσανατολίζεται στο χώρο στις έννοιες πάνω – κάτω, μέσα – έξω’, η εμπλοκή των γονέων έγινε μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι με ζάρι που απεικόνιζε χωρικές έννοιες (εικόνα 3), βάση των οποίων ο αγαπημένος ήρωας του παιδιού κατευθυνόταν σε διαδρομές που τον οδηγούσαν σε διαφορετικές καταστάσεις (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009γ, Λεμονίδης et al. 2006).

Στον 2<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να αντιστοιχεί, συγκρίνει, ταξινομεί, διατάσσει, αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα, με κριτήριο το μέγεθος και το ύψος’, η εμπλοκή των γονέων πραγματοποιήθηκε μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι με πλαστικοποιημένες κάρτες, που απεικόνιζαν σχήματα σε διαφορετικά μεγέθη, με οδηγία να κερδίζει κάθε φορά αυτός που είχε το μεγαλύτερο μέγεθος (Δροσινού et al., 2009. Δροσινού et al., 2009δ).

Στον 3<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς 1 και 2’, η συμμετοχή των γονέων υλοποιήθηκε μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι μέτρησης με ζάρι που αναπαριστούσε τους συγκεκριμένους αριθμούς, τόσο με τη μορφή κουκίδων όσο και αριθμητικών συμβόλων. Το περιβάλλον απεικόνιζε δύο

παράλληλες κατευθύνσεις πέντε βημάτων. Οι δύο παίκτες παίζοντας εναλλάξ, έπρεπε να κατευθύνουν με βάση την ένδειξη του ζαριού, από αριστερά προς δεξιά τα πόνια - αγαπημένους ήρωες του παιδιού ( Αγαλιώτης,2013, Δροσινού, 2014 ζ, Λεμονίδης et al., 2006).

Στον 4<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 3 και να κατανοήσει την έννοιας του 0’, οι γονείς συμμετείχαν μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι με πλαστικοποιημένες κάρτες, που απεικόνιζαν γραμμές διαφορετικού αριθμού, με οδηγία να κερδίζει κάθε φορά αυτός που είχε τη κάρτα με τις περισσότερες γραμμές (Δροσινού et al.,2009).



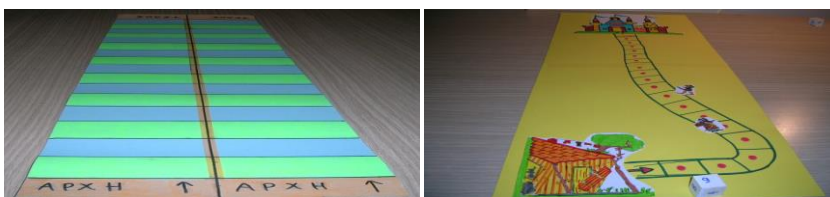
Εικόνα 3. Ενδεικτικά πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια, με βάση χωρικές έννοιες και μέτρηση.

Στον 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 4’ και ‘τον αριθμό 5’ αντίστοιχα, η εμπλοκή των γονέων έγινε μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι μέτρησης (εικόνα 3), που προσεγγίστηκε με δύο διαφορετικές εκφάνσεις σύμφωνα με ζάρι που αναπαριστούσε τους αριθμούς 1 έως 4 στην πρώτη μορφή και 1 έως 5 στη δεύτερη, τόσο με μορφή κουκίδων όσο και αριθμητικών συμβόλων. Το περιβάλλον απεικόνιζε δύο παράλληλες κατευθύνσεις δέκα βάσεων, σε φόντο μίας λίμνης. Οι δύο παίκτες παίζοντας εναλλάξ, με βάση την ένδειξη του ζαριού έπρεπε να τοποθετούν στις βάσεις, από αριστερά προς δεξιά, ανάλογο αριθμό από στρογγυλά χαρτονάκια (πετρούλες), που θα πατούσαν τα πόνια - αγαπημένοι ήρωες για να περάσουν τη λίμνη (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014 ζ, Λεμονίδης et al.,2006). Με τον συγκεκριμένο τρόπο στοχεύσαμε να αριθμεί, χωρίς να επαναλαμβάνει ή να παραλείπει (Carrasumada, et al., 2006).

Στον 7<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, που ήταν επαναληπτικός, ενθαρρύνθηκε η εμπλοκή των γονέων μέσα από πρότυπη παρουσίαση ευκαιριών πραξιακής άσκησης και χρήσης ανάλογου λεξιλογίου (Λεμονίδης et al., 2006). Επιδίωξη μας ήταν η σύνδεση της συγκεκριμένης μάθησης με τη ζωή και η δημιουργία πλαισίου που θα ευνοούσε παρόμοια προσέγγιση και των επόμενων διδακτικών στόχων. Σε πιο γενικό επίπεδο επιδιώξαμε την δημιουργία κουλτούρας παιδαγωγικής ενίσχυσης μέσα από την καθημερινότητα (Δροσινού et al., 2009).

Στον 8<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να συγκρίνει μεγέθη με βάση το μήκος’ και ‘να γνωρίζει τα βασικά γεωμετρικά σχήματα’, η εμπλοκή των γονέων έγινε με πρωτότυπα φύλλα εργασιών, όπου απεικονίσες αγαπημένων ηρώων κινητοποιούσαν για προσέγγιση των στόχων με ζωγραφική και ταυτόχρονα λειτουργούσαν ως ενισχυτές μνήμης (Δροσινού, 2014γ). Επίσης, η εμπλοκή τους πραγματοποιήθηκε με την πρωτότυπη παιδαγωγική κατασκευή ‘μαγικός πίνακας’, όπου εναλλάξ παιδιά και γονέας σχημάτιζαν με «μαγικό τρόπο» τρισδιάστατα σχήματα, με την ανάλογη σχηματοποίηση λάστιχου σε πίνακα από φενιζόλ, με βάση τοποθετημένες σε σειρές πινέζες (Κούρτογλου, 2011).

Στον 9<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 6’, σχεδιάστηκε η συμμετοχή των γονέων μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι μέτρησης τύπου φιδάκι, με δύο πρωτότυπα πιόνια - αγαπημένοι ήρωες και πρωτότυπο ζάρι που απεικόνιζε τους αριθμούς μέχρι και το 6, τόσο με μορφή κουκίδων όσο και αριθμητικών συμβόλων (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2006).



Εικόνα 4. Ενδεικτικά πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια αριθμησης.

Στον 10<sup>ο</sup> και 11<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να αισθητοποιεί τον αριθμό 7’ και ‘τον αριθμό 8’ αντίστοιχα, η εμπλοκή των γονέων έγινε μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι μέτρησης (εικόνα 4), που προσεγγίστηκε με δύο διαφορετικές εκφάνσεις σύμφωνα με ζάρι που αναπαριστούσε μέχρι τον αριθμό 7 στην πρώτη μορφή και μέχρι τον αριθμό 8 στη δεύτερη (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2006). Το περιβάλλον απεικόνιζε μία κατεύθυνση δεκαπέντε βημάτων που εναλλάσσονταν δύο χρώματα, έτσι ώστε να διευκολύνεται το παιδί να μην επαναλάβει ή παραλείψει (Carrasumada, et al., 2006). Οι δύο παίκτες παίζοντας εναλλάξ, έπρεπε να κατευθύνουν με βάση την ένδειξη του ζαριού, από αριστερά προς δεξιά τα πιόνια - αγαπημένους ήρωες του παιδιού (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2006).

Στον 12<sup>ο</sup> και 13<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τον αριθμό 9’ και ‘τον αριθμό 10’ αντίστοιχα, η εμπλοκή των γονέων σχεδιάστηκε μέσα από πρωτότυπο επιτραπέζιο παιχνίδι (εικόνα 4). Οι δύο παίκτες παίζοντας εναλλάξ, έπρεπε να οδηγήσουν τα πιόνια σε μία κατεύθυνση μέτρησης είκοσι βημάτων, με



βάση την ένδειξη του ζαριού, που είχε απεικόνιση έως και το 9 στην πρώτη περίπτωση και έως και το 10 στη δεύτερη, σε περιβάλλον που απεικόνιζε την καθημερινότητα του αγαπημένου ήρωα του παιδιού και επέτρεπε τη δραματοποίηση (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ, 2014θ, Λεμονίδης et al., 2006).

Στον 14<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, που ήταν επαναληπτικός, εκτός από την έμφαση στη δυνατότητα ευκαιριών πραξιακής άσκησης και χρήσης ανάλογου λεξιλογίου (Λεμονίδης et al., 2006), η εμπλοκή των γονέων προσεγγίστηκε μέσα από πρωτότυπα φύλλα εργασιών εμπέδωσης σειροθέτησης των αριθμών, που οδηγούσαν σε αγαπημένες απεικονίσεις του παιδιού (Δροσινού, 2014ζ, Λεμονίδης et al., 2006).

Στον 15<sup>ο</sup> διδακτικό στόχο, 'να συγκρίνει αριθμούς μέχρι και το 10 με τη χρήση συμβόλου ανισότητας', η ενθάρρυνση ενεργοποίησης των γονέων σχεδιάστηκε μέσα από τη δημιουργία πρωτότυπης γνωστικής μηχανής – παπουτσόκουτου (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Πρωτότυπο παιχνίδι εμπέδωσης σύμβολου ανισότητας με παπουτσόκουτο.

Το παπουτσόκουτο μορφοποιήθηκε με βάση το ενδιαφέρον του παιδιού και ήταν δομημένο σε τρία μέρη, με το κεντρικό να έχει τρισδιάστατο χάρτινο σύμβολο ανισότητας αριθμών. Γονέας και παιδί, διάλεγαν, εναλλάξ τυχαία μέσα από κουτί, κάθε φορά από ένα πλαστικό μπαλάκι από τα 10 συνολικά που υπήρχαν και που στο εσωτερικό τους είχαμε τοποθετήσει χαρτονάκια με τις αναπαραστάσεις των αριθμών 1 έως και 10. Τα μπαλάκια τοποθετούνταν στις δύο πλευρές του παπουτσόκουτου μπροστά από τους συμμετέχοντες. Το παιδί διαμόρφωνε ανάμεσά τους, ανάλογα το σύμβολο ανισότητας. Κέρδιζε αυτός που είχε το μεγαλύτερο τις περισσότερες φορές από τις πέντε δυνατές συγκρίσεις (Δροσινού, 2014η, Κούρτογλου, 2011).

### 3.6. Συνεντεύξεις με επαγγελματίες της εκπαίδευσης

Μέσα από την επιλογή τριών επαγγελματιών από το χώρο της εκπαίδευσης με διαφορετικές ιδιότητες, που επέτρεπαν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, επιδιώξαμε μέσα από τη μέθοδο της συνέντευξης, να προσεγγίσουμε σφαιρικότερα τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Για τον σκοπό αυτό ακολουθήσαμε την ατομική, «πρόσωπο με

πρόσωπο», ημιδομημένη συνέντευξη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) εκπαιδευτικού γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κοινή τάξη, εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΕ και σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

Σε σχέση με τη διαδικασία, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν σε χώρους των σχολείων όπου εργάζονταν και δεν χρησιμοποιούνταν από εκπαιδευτικούς ή μαθητές τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η συνέντευξη με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, έγινε στο γραφείο του. Σύμφωνα με το είδος της ημιδομημένης συνέντευξης, το καθοδηγητικό αλλά όχι υπαγορευτικό πλαίσιο των συνεντεύξεων, διαγραφόταν από εισαγωγικές ερωτήσεις με βάση τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις και αναλόγως της εξέλιξης της κάθε συνέντευξης, από διευκρινιστικές ερωτήσεις με βάση τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Η διάρκειά τους ήταν περίπου 15 λεπτά και κρατήθηκαν σημειώσεις που αποτύπωναν – εντός μίας οπτικής επηρεασμένης από την φιλοσοφία εργαλείων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπως του ΕΔΑ και του Εντύπου καταγραφής Συνεργασίας με τους Γονείς (Δροσινού et al., 2009α)- σε συγκεκριμένα σημεία τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων. Η ποιοτική ανάλυσή τους έγινε με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

### ***3.7. Ερωτηματολόγιο***

Επίσης, σε συνδυασμό με τις ποιοτικές μεθόδους, προσεγγίσαμε μέσα από την ποσοτική μέθοδο της δημοσκόπησης μικρής κλίμακας, τη διερεύνηση των εμπειριών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των απόψεων γονέων για τη συγκεκριμένη θεματολογία. Συγκεκριμένα, δημιουργήσαμε ένα γραπτό σύντομο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, που βασίστηκε σε τρεις θεματικούς άξονες που αντιστοιχούσαν στις ερευνητικές υποθέσεις και πέντε ερωτήματα για κάθε άξονα, που βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα 15 συνολικά ερωτήματα ήταν δομημένα με τη μορφή προτάσεων – θέσεων, για κάθε μία από τις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους, με βάση την κλίμακα Likert διατυπωμένη σε πέντε εκδοχές (1= διαφωνώ πλήρως έως και 5= συμφωνώ πλήρως). Μάλιστα, διαμορφώσαμε τις κοινές ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και για τους γονείς, με διαφορετικό τρόπο παρουσίασης, ώστε να αντιστοιχούν στο ρόλο τους. Ακολουθήσαμε τη διαδικασία της «πρόσωπο με πρόσωπο» διανομής, που μας έδωσε

τη δυνατότητα να ενισχύσουμε τη πλήρη συμπλήρωση με οποιαδήποτε διευκρίνιση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η επιλογή του δείγματός μας στηρίχθηκε στην πρόθεσή μας να καλύπτει ένα εύρος χαρακτηριστικών, που να επέτρεπε την προσέγγιση διαφορετικών εμπειριών. Χαρακτηριστικά, το τελικό δείγμα αποτελείται από 34 ενήλικες, εκ των οποίων οι 17 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (7 γενικής αγωγής και 10 ειδικής αγωγής) και 17 γονείς παιδιών με διαγνωσμένες αναπηρίες και/ή ΕΕΑ από ΚΕΔΔΥ. Συγκεκριμένα, ως προς τους εκπαιδευτικούς, οι 9 είχαν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι 8 περισσότερα. Επίσης, οι 16 από τους 17 είχαν υποστηρίξει εκπαιδευτικά παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση. Σε σχέση με τους γονείς οι 14 ήταν μητέρες και οι 3 πατέρες. Ως προς την ηλικιακή κατανομή, οι 14 από αυτούς ήταν μεταξύ 35 με 50 ετών, οι 2 μεταξύ 20 έως 35 ετών και 1 πάνω από 50 ετών. Σε σχέση με το επίπεδο σπουδών, οι 5 είχαν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι 8 το Λύκειο και οι 4 το Γυμνάσιο. Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, οι 7 ήταν δημόσιοι / ιδιωτικοί υπάλληλοι, οι 4 ελεύθεροι επαγγελματίες, οι 2 άνεργοι και 4 δήλωσαν οικιακά.

### ***3.8. Περιορισμοί της Έρευνας***

Στη γενικότερη πρόθεσή μας να «ακουστούν» οι γονείς (Barisone, 2015), οι συναντήσεις καθορίστηκαν με βάση και τις καθημερινές ανάγκες τους (Coots, 2007, Lendrum et al., 2015), γεγονός που πρέπει να συνυπολογιστεί στην ερευνητική ή εκπαιδευτική εφαρμογή μιας ανάλογης διαδικασίας. Στους περιορισμούς της έρευνας, σημειώσαμε ελλείμματα στην εκπαίδευση, αναφορικά με την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας με γονείς και τη συμμετοχή επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε ανάλογα προγράμματα. Επίσης, ελλείψεις σημειώθηκαν σχετικά με την ενημέρωση εμπειριών από χώρες με παράδοση στη συγκεκριμένη στοχοθεσία και τη δημιουργία συνθηκών μετασχηματισμού ανάλογων πρακτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

## **ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία της έρευνας μας, τα συγκεντρωμένα δεδομένα αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν ανάλογα.

Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά δεδομένα της παρέμβασης στο παιδί παρουσιάστηκαν, α) με βάση τη μεθοδολογία της παρατήρησης, μέσα από τις μεταβολές του επιπέδου του μαθητή σε εξάμηνα τάξεων, με βάση τη σύγκριση της αρχικής και της τελικής ΑΠΑ, β) σύμφωνα με την μεθοδολογία της παρέμβασης, μέσα από την ανάλυση των καταγεγραμμένων παρατηρήσεων κατά τη διδακτική διαδικασία και γ) με τη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής, μέσα από την αξιολόγηση των διδακτικών προσαρμογών.

Επίσης, τα γραπτά δεδομένα σε μορφή ερευνητικού ημερολογίου που προέκυψαν από τις συναντήσεις με τους γονείς, αφού ταξινομήθηκαν σε θεματικούς άξονες παρουσιάστηκαν με την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του λόγου, με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία. Με τον ίδιο τρόπο, παρουσιάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις επαγγελματιών της εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη θεματολογία.

Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη δημοσκόπηση των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη συγκεκριμένη θεματολογία, αναλύθηκαν με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων στο πρόγραμμα excel, και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα.

Με βάση τα παραπάνω, η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε για το κάθε ένα χωριστά, μέσα από την πολυδιάστατη ανάλυση παραγόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

### **1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων**

#### ***1.1. Η Ενεργοποίηση των Γονέων στην Εκπαίδευση Μαθητών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση, διευκολύνεται εφαρμόζοντας ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ***

Μετά από εμπειριστατωμένη ανάλυση και μελέτη ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, επιβεβαιώνεται πλήρως το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα:

## ***Ποιοτική Ανάλυση Ημερολογίων στα Έντυπα Καταγραφών Συνεργασίας με Γονείς***

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας περιοριζόταν στην επιφανειακή επικοινωνία του εκπαιδευτικού του ΤΕ με τη γιαγιά του παιδιού και στην γραπτή επισήμανση των εργασιών που είχε για μελέτη στο σπίτι, από τον συγκεκριμένο μόνο εκπαιδευτικό. Σε αυτό το πλαίσιο, η αρχική επικοινωνία μας (1<sup>η</sup> συνάντηση, 10/11/2014) πραγματοποιήθηκε με έναν από τους γονείς και συγκεκριμένα τη μητέρα, μέσα από πρόσκληση του εκπαιδευτικού του ΤΕ διαμέσου της γιαγιάς και με την παρουσία της. Ενδεικτική για το επίπεδο συνεργασίας μέσα από την οπτική της οικογένειας, ήταν η περιγραφή της μητέρας (4<sup>η</sup> συνάντηση, 26/11/2014), «ο δάσκαλος δεν του βάζει τίποτα... δεν μας έχει πει κανείς τι βιβλία να βάζουμε... ποιο τεύχος... κοιτώ το πρόγραμμα και τα βάζω όλα... του φορτώνω τη τσάντα και δεν μπορεί να την κουβαλήσει ... μόνο ο κ. (ο δάσκαλος του ΤΕ) μας σημειώνει τι να κάνει για την επόμενη ημέρα». Η πιο χαρακτηριστική καταγραφή αρνητικής στάσης, ως προς τις προοπτικές συνεργασίας, ήταν η αναφορά εκπαιδευτικού του σχολείου όταν το παιδί παρουσίασε αδιαθεσία και επιλέξαμε να ενημερώσουμε τους γονείς του (6<sup>η</sup> συνάντηση, 1/12/2014), «άδικα περιμένεις... δεν θα έρθει... όταν σχολάσουμε θα έρθουν... πάρε τη γιαγιά...». Παρά ταύτα, οι γονείς ενεπλάκησαν στην παρέμβαση με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπως σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνεται από τη συνέπειά τους στο σύνολο των 22 συναντήσεων και τη δέσμευσή τους, όπως χαρακτηριστικά εκφράστηκε από τον πατέρα (10<sup>η</sup> συνάντηση, 20/1/2015), «θα τα ξαναπούμε την άλλη Τρίτη;...». Μάλιστα, μέσα από την ανάπτυξη των παιδαγωγικών φάσεων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, καταγράφηκαν σειρά παραγόντων που διευκόλυναν την ενεργοποίησή τους.

Αρχικά, με βάση την ενημέρωσή μας για τους στόχους μας (2<sup>η</sup> συνάντηση, 11/11/2014), ο πατέρας σημείωσε, «από τον τρόπο που μιλάτε νιώθω πως θέλετε να βοηθήσετε..., ευχαριστώ». Επίσης (7<sup>η</sup> συνάντηση, 3/12/2014) ο πατέρας πάλι, ανέφερε, «ευχαριστώ από την καρδιά μου, δεν υπάρχουν άνθρωποι που βοηθούν...», αναγνωρίζοντας το ενδιαφέρον μας να υποστηρίξουμε το παιδί. Την ίδια περίοδο, στην περιγραφή έγκαιρων παρατηρήσεών μας, όπως (3<sup>η</sup> συνάντηση, 17/11/2014), «δεν ήθελε να γράψει... μόλις φτιάξαμε ένα περίγραμμα του αγαπημένου ήρωα που ξεκινούσε από το 'Κ', ανταποκρίθηκε», προκλήθηκε η ανταπόκριση των γονέων να εκφραστούν για τα ενδιαφέροντα του παιδιού, που σχετίζονταν με τον αγαπημένο ήρωα. Χαρακτηριστικά, η μητέρα ανέφερε, «του αρέσει ... κάθε Τετάρτη πηγαίνει ...»

και τον πατέρα να συνεχίζει *«του αρέσει πολύ... είναι το μόνο με το οποίο ασχολείται...»*. Μέσα από τα ενδιαφέροντα του παιδιού, οι γονείς οδήγησαν τη συζήτηση στην καθημερινότητά του, φτάνοντας να προτείνουν οι ίδιοι αλλαγές. Χαρακτηριστικά, ο πατέρας σημείωσε, *«νομίζω πως μετά το σχολείο είναι κουρασμένος... να δοκιμάσουμε Τρίτη και Πέμπτη που γίνεται, να διαβάσει το απόγευμα και όχι το μεσημέρι, μήπως τελικά συγκεντρώνεται καλύτερα»*. Οι συζητήσεις αβίαστα (από την 4<sup>η</sup> συνάντηση, 26/11/2014) μπήκαν και στην καθημερινότητα, όσον αφορά στη λειτουργία της οικογένειας. Χαρακτηριστική ήταν, στην αναφορά μας *«αρχικά δεν ήθελε... μόλις όμως είδε πως διαβάζουν οι συμμαθητές του ...»*, η σύνδεση του πατέρα *«έχει μάθει να γίνεται το δικό του... δεν λειτουργούν στο σπίτι τα πράγματα όπως θα έπρεπε...»*. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, η μητέρα ανέφερε το γενικό αίτημα για ουσιαστικότερη συνεργασία λέγοντας, *«φοβάμαι μήπως έχουμε λάθος τρόπο ...θα θέλαμε να μας βοηθήσετε...»*.

Με βάση τα δεδομένα από την αρχική ΑΠΑ, όπως αυτά προέκυψαν από τη δυναμική αξιολόγηση, ενημερώσαμε ανάλογα τους γονείς (8<sup>η</sup> συνάντηση, 16/12/2014). Χαρακτηριστικά, αναφορές όπως, *«... αν και δυσκολεύεται στον προφορικό λόγο..., εκφράζεται για τα ενδιαφέροντά του... ενισχύεται η μνήμη του με οπτικά ερεθίσματα ... χρειάζεται εναλλαγές με υλικό που τον κινητοποιεί για να διατηρεί τη προσοχή του... στην ανάγνωση, μπορεί να... »*, τους διευκόλυναν να εκφράσουν μία ρεαλιστική συνειδητοποίηση του ολιστικού επιπέδου του παιδιού και εφικτών στόχων, με τη μητέρα να επιβεβαιώνει *«ναι μπορεί να διαβάσει με συλλαβισμό λέξεις απλές με τα συγκεκριμένα γράμματα»* και να προσδιορίζει σε άλλο σημείο *«πρέπει να γίνει πιο αυτόνομος...»*. Επίσης, ανάλογες αναφορές τους διευκόλυναν να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους, με χαρακτηριστική την ανταπόκριση του πατέρα, *«ναι κάθε μέρα χωριστά... πρέπει και εμείς...»*. Τα παραπάνω, οδήγησαν στην ερώτησή μας, *«σε ποια περιοχή... θα θέλατε... πρόγραμμα παρέμβασης για το παιδί;»*, τη μητέρα άμεσα να προσδιορίσει *«δεν κάνει μαθηματικά... εγώ θα ήθελα στα μαθηματικά...»*, με τον πατέρα να συμπληρώνει *«δεν μπορούμε να παίζουμε ούτε ένα επιτραπέζιο... ούτε φιδάκι...»*, ολοκληρώνοντας αβίαστα το αίτημα των γονέων για την περιοχή εκπαιδευτικής παρέμβασης και τον τρόπο εμπλοκής τους.

Ακολούθησε η επικοινωνία (9<sup>η</sup> συνάντηση, 13/1/2015) για το σχέδιο της παρέμβασης. Η ενημέρωσή μας, *« με βάση το αίτημα σας..., τις ανάγκες του παιδιού... και σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης... είναι*

σημαντικό να κατακτήσει... τα βήματα που θα ... εναλλακτικά μέσα... αριθμητικά παιχνίδια που θα σας παρουσιάζω κάθε εβδομάδα... θα συζητούμε την πρόοδο...». Οι γονείς έδειξαν να κατανοούν την αναγκαιότητα και το πλάνο κατάκτησης των συγκεκριμένων στόχων, με χαρακτηριστικές ενδείξεις ενεργοποίησης τους, την αναφορά της μητέρας, «ναι, πρέπει να τα μάθει αυτά ...πρέπει να βοηθήσουμε» και του πατέρα, «ναι, κάθε βήμα χωριστά... και εμείς...».

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του κοινού διδακτικού στόχου, η συχνή επικοινωνία σε συγκεκριμένα και επίκαιρα ζητήματα ανέδειξε τη γενικότερη διάθεση ανατροφοδότησης. Σε ενδεικτική παρουσίαση δυνατότητας θετικής εμπλοκής των γονέων, μέσα από την πρότυπη αλληλεπίδρασή μας με το παιδί (13<sup>η</sup> συνάντηση, 10/2/2015), «...να μην πέσει στη λίμνη ...το ζάρι δείχνει 4...βάζω 4 πετρούλες...», ο πατέρας αναγνώρισε «κατάλαβα ...θα βάζω τα στρογγυλά για να μην ξεχνά... θα παίζουμε και όποιος νικήσει θα πάρει...». Μάλιστα στην πορεία της παρέμβασης (18<sup>η</sup> συνάντηση, 13/3/2015), η μητέρα σημείωσε, «αντιδρά στη διόρθωση... πρέπει να γίνεται ευχάριστα...». Σε ανάλογη παρουσίαση μας τρόπων εμπλοκής μέσα από την καθημερινότητα (14<sup>η</sup> συνάντηση, 17/2/2015), χαρακτηριστική της διάθεσης ανατροφοδότησης ήταν η συνειδητοποίηση της μητέρας με βάση και την μέχρι τότε εμπλοκή της, «... μαθαίνει όταν γίνεται σαν παιχνίδι.... χωρίς να το καταλαβαίνει ... μπορούμε να ... και να μετρά τα... ». Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ανάλογη ήταν η επιθυμία των γονέων για πληροφόρησή τους, ως προς την καθημερινότητα του παιδιού και την ανταπόκρισή του στην παρέμβαση μας, με τη μητέρα (10<sup>η</sup> συνάντηση, 20/1/2015) να ρωτά «πώς τον είδατε χθες στο σχολείο; προσπαθεί;...».

### ***Ποιοτική Ανάλυση Συνεντεύξεων Επαγγελματιών***

Από τις απαντήσεις του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), προέκυψαν στοιχεία ταύτισης απόψεων, ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου του γονέα και την αναγκαιότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικού - γονέων σε ένα προσαρμοσμένο πρόγραμμα παρέμβασης, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συγκεκριμένα, ο σχολικός σύμβουλος ανέφερε, «μία παρέμβαση θα πρέπει να έχει μέσα την συνεργασία με τους γονείς... στα προγράμματα που ζητώ εμπεριέχεται ο ορισμός ημέρας και ώρας που είναι δυνατή η συνεργασία με τους γονείς». Ο ειδικός παιδαγωγός σημείωσε, «μόνο μέσα από εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μπορεί να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία... διαφορετικά η

*συνεργασία θα είναι σε ένα επιφανειακό επίπεδο». Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής προσδιόρισε, «Θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με το πρόσωπο που έχει αναλάβει την καθημερινή μελέτη του παιδιού». Ταυτόχρονα όμως, σημειώθηκε η κοινή αναφορά των δύο εκπαιδευτικών, για το ρόλο του επιπέδου του γονέα, αναδεικνύοντας δυσκολίες επίτευξης συνεργασίας με όλους τους γονείς, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, ο ειδικός παιδαγωγός σημείωσε, «έχει να κάνει και το επίπεδο των γονέων» και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής «το επίπεδο των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο σε όλη τη συνεργασία... χρειάζεται να έχει ένα επίπεδο, ας πούμε 'Λυκείου' να μπορεί να συμμετάσχει πιο ενεργά και βέβαια διάθεση».*

Επιπλέον, υπήρξε ταύτιση απόψεων για σειρά παραγόντων που διευκολύνουν την ενεργοποίηση των γονέων και μπορούν να προκύψουν μέσα από την ανάπτυξη των παιδαγωγικών φάσεων ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τα πρώτα στάδια μιας τέτοιας συνεργασίας, ο σχολικός σύμβουλος ανέφερε, «ένας εκπαιδευτικός αρχικά θα πρέπει να παρατηρήσει τον χώρο, τα πρόσωπα... να επικοινωνήσει με το παιδί και τους σημαντικούς άλλους, οπωσδήποτε και με τους γονείς... μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα παρατήρησης θα πρέπει να καλέσει τους γονείς και να συζητήσουν για το παιδί... είναι σημαντικό να γνωρίζει το ιστορικό του παιδιού, τις προσδοκίες των γονέων... σε επόμενο στάδιο και έχοντας στοιχεία από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς για τα χαρακτηριστικά του παιδιού με λεπτομέρεια». Ο ειδικός παιδαγωγός, επίσης για το αρχικό στάδιο μιας συνεργασίας, ανέφερε, «είναι πολύ σημαντικό να μάθεις για το ιστορικό του παιδιού... αν έχει κάνει κάποιες υποστηρίξεις... εμένα με ενδιαφέρει ποιες δυσκολίες έχουν παρατηρήσει οι γονείς σε σχέση με τη μάθηση... επίσης να μάθεις για τα ενδιαφέροντά του... μέσα από μία τέτοια συνάντηση αντιλαμβάνεσαι και το οικογενειακό περιβάλλον και τις δυνατότητες να βοηθήσουν .... η ενημέρωσή μου γίνεται σε όλους τους γονείς ανεξαρτήτως επιπέδου, έχει και γενικές πληροφορίες και συγκεκριμένες για κάθε τομέα με βάση την εκπαιδευτική μου αξιολόγηση... σημειώνω τα θετικά στοιχεία του παιδιού... δεν μπορείς να τους απογοητεύσεις... μόνο έτσι θα τους έχεις συμμάχους». Επίσης, τόσο εκείνος όσο και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα να νιώσει ο γονέας το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το παιδί και να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης. Χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ανέφερε, «θέλω να νιώσει το ενδιαφέρον μου μέσα από μία τέτοια συνάντηση», ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σημείωσε, «πρέπει να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης για να σε εμπιστευτεί, να



νιώσει το ενδιαφέρον... διαφορετικά θα σου πει ψέματα και θα προσπαθήσει να καλύψει...».

Ακόμη, σε σχέση με το αίτημα του γονέα, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παιδαγωγικής παρέμβασης, ο σχολικός σύμβουλος περιέγραψε, «στη συνέχεια θα πρέπει να δημιουργήσει το σχέδιο παρέμβασης... που πρέπει να επανακαθορίζεται με βάση την εξέλιξη... σε ένα τέτοιο σχέδιο ο ρόλος του γονέα είναι του συνεκπαιδευτή... κατά την υλοποίηση θα πρέπει να υπάρχει τακτική επικοινωνία ... συνεργασία πάνω σε παρατηρήσεις που κρατά ο γονέας από την προσπάθεια που κάνει στο σπίτι... είναι ανάγκη να δημιουργείται φάκελος για κάθε παιδί, πορτοφόλιο, που να εμπεριέχονται ... και οι συνεργασίες με γονείς ....». Ο ειδικός παιδαγωγός, σε σχέση με τον σχεδιασμό, ανέφερε, «Θα καθόριζα στόχους και κυρίως τρόπους, με βάση τις δυνατότητες εμπλοκής των γονέων... μόνο έτσι μπορείς να τους ενεργοποιήσεις» και συνέχισε για τις φάσεις της υλοποίησης και αξιολόγησης, «είναι απαραίτητη η τακτική επικοινωνία... επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση και των δύο... αν υπάρχει ανατροφοδότηση, θα συνεχιστεί η επικοινωνία και η ενεργοποίηση των γονέων». Στην ίδια θεματική ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής συμπλήρωσε, « η επικοινωνία θα πρέπει να είναι πάρα πολύ συχνή... να υπάρχει ενημέρωση για το τι πρέπει να κάνει ο γονέας και μετά συνάντηση για το τι έγινε» .

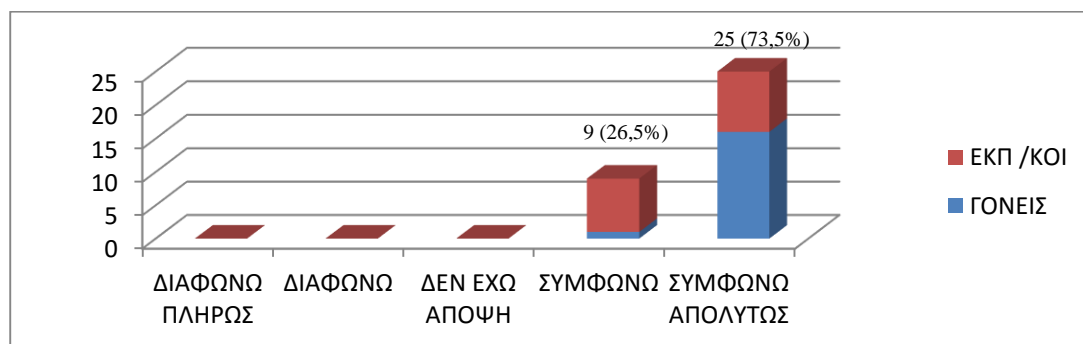
### **Ποσοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίων**

Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) και γονέων παιδιών με ΕΕΑ στο ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώθηκε - σε ποσοστά από 94,1% έως 100% - η δυνατότητα ενεργοποίησης των γονέων, μέσα από σειρά παραμέτρων που διευκολύνονται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής ανάπτυξης των φάσεων ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Σημειώθηκε εντός της συνολικής θετικής στάσης, η τάση περισσότερων 'απόλυτων θετικών' απόψεων των γονέων και περισσότερων 'θετικών' εμπειριών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.1) «η πρόσκληση των γονέων με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί, μετά από ένα εύλογο διάστημα κατά τη διάρκεια του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει κάνει τη παρατήρησή του, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;»

Απαντήσεις: Ε.1	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	1	8	9	26,5%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	16	9	25	73,5%

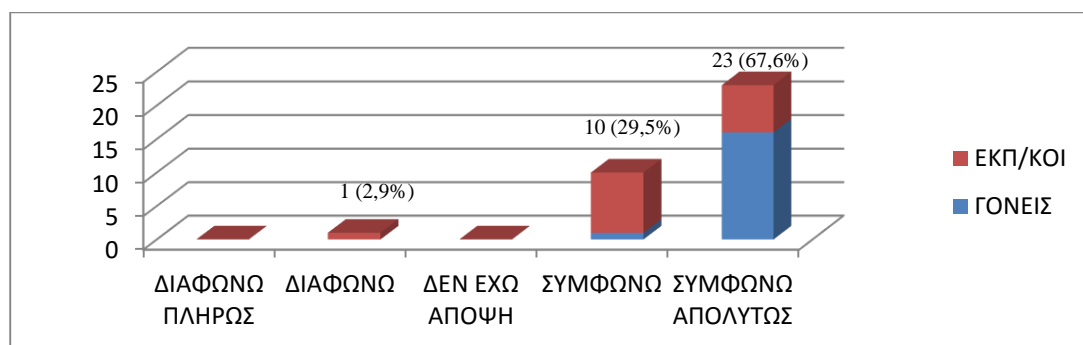


Σχήμα 5. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.1

Πίνακας 5

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.2) «η ενημέρωση των γονέων με βάση την δυναμική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;»

Απαντήσεις : Ε.2	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΙΑΦΩΝΩ	0	1	1	2,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	1	9	10	29,5%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	16	7	23	67,6%

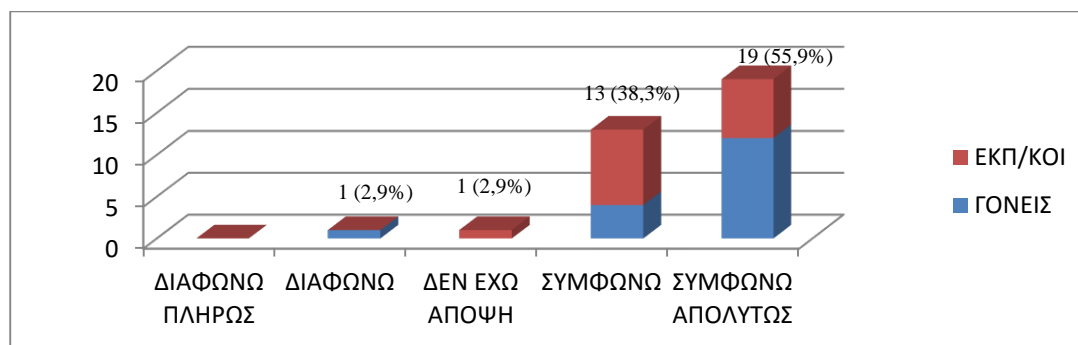


Σχήμα 6. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.2

Πίνακας 6

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.3) «ο συνυπολογισμός του αιτήματος των γονέων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;»

Απαντήσεις: Ε.3	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΙΑΦΩΝΩ	1	0	1	2,9%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	0	1	1	2,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	9	13	38,3%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	12	7	19	55,9%

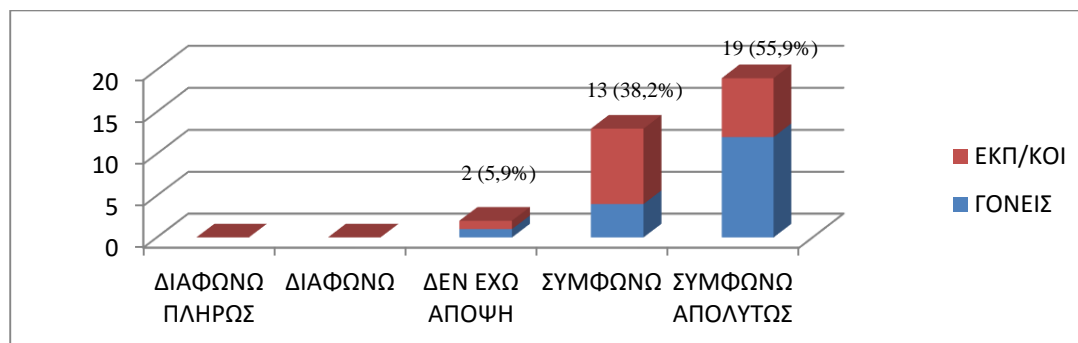


Σχήμα 7. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.3

Πίνακας 7

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.4) «ο συνυπολογισμός των ξεχωριστών αναγκών και δυνατοτήτων εμπλοκής των γονέων στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίησή τους;»

Απαντήσεις : Ε.4	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	1	1	2	5,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	9	13	38,2%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	12	7	19	55,9%

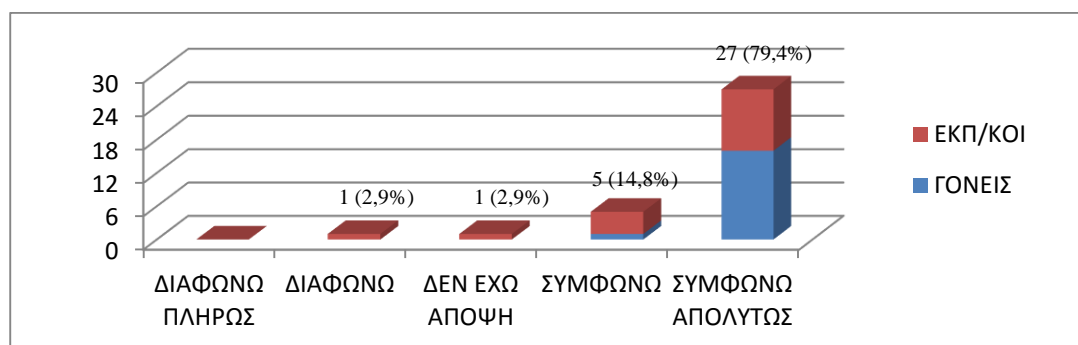


Σχήμα 8. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.4

Πίνακας 8

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.5) «η κατά τακτά χρονικά διαστήματα συνάντηση εκπαιδευτικού – γονέων, με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για την παρέμβαση και τα αποτελέσματά της, λειτουργεί θετικά στην ενεργοποίηση των γονέων;»

Απαντήσεις: Α5	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΙΑΦΩΝΩ	0	1	1	2,9%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	0	1	1	2,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	1	4	5	14,8%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	16	11	27	79,4%



Σχήμα 9. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.5

### Αποτελέσματα με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Με βάση την εμπειρισταωμένη και συνθετική μελέτη των ποιοτικών αποτελεσμάτων από τους συναντήσεις με τους γονείς του παιδιού τους μελέτης περίπτωσης και τους συνεντεύξεις με επαγγελματίες τους εκπαίδευσης, αλλά και τα ποσοτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου γονέων και εκπαιδευτικών, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές αναφορές για την αναγκαιότητα (Graziano, 2015, Schalock & Ruth Luckasson, 2013, Δροσινού et al., 2009, Χρηστάκης 2013) και την δυνατότητα ενεργοποίησης των γονέων (Barisone, 2015, Lendrum et al., 2015, Δροσινού et al., 2009) σε εκπαιδευτικά προγράμματα τους το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού et al., 2009, Δροσινού, 2008, 2007<sup>α</sup>). Μάλιστα, αναδείχθηκαν σειρά παραγόντων, που με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των γονέων και δίνεται η ευκαιρία να αναδυθούν αβίαστα κατά την προσέγγιση των γονέων μέσα από την εκπόνηση των παιδαγωγικών φάσεων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Χαρακτηριστικοί τέτοιοι παράγοντες ήταν, κατά την έγκαιρη ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς, με βάση τα στοιχεία από την γενική παιδαγωγική παρατήρηση, η ανάδειξη του ενδιαφέροντος και τους θετικής προσέγγισης του

εκπαιδευτικού για το παιδί (Barisone, 2015, Dobbins & Abbott, 2010, Hess et al., 2006, Lendrum et al., 2015) μέσα και από την απελευθερωτική δύναμη τους συζήτησης για θέματα τους καθημερινότητας του παιδιού και της οικογένειας (Coots, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της λειτουργικής προσέγγισης μέσω της δυναμικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, αξιολογήθηκε πως συντελεί στις συνθήκες ενεργοποίησης των γονέων (Canevaro & de Anna, 2010, Caramella, 2015, Lawrence & Cahill, 2014). Επίσης είναι σημαντικός ο συνυπολογισμός, στον σχεδιασμό μιας παρέμβασης, του αιτήματος και των απόψεων των γονέων (Lendrum et al., 2015, Δροσινού et al., 2009) αλλά και των ξεχωριστών αναγκών και δυνατοτήτων εμπλοκής τους (Barisone, 2015, Coots, 2007, Dobbins & Abbott, 2010, Hess et al., 2006). Ακόμη, τονίζεται η τακτική επικοινωνία, βασισμένη στην ανατροφοδότηση και τη βοήθεια θετικών τρόπων εμπλοκής των γονέων σε κοινούς και σαφείς στόχους, σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο σχέδιο παρέμβασης (Allor et al., 2010, Mortier et al., 2009, Lendrum et al., 2015, Δροσινού, 2008).

### ***1.2. Η Ενεργοποίηση των Γονέων μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην Αριθμητική, βελτιώνει τις Επιτεύξεις Μαθητή με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση***

Μετά από εμπειριστατωμένη ανάλυση και μελέτη ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, επιβεβαιώνεται πλήρως το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα:

#### ***Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρατήρησης με έμφαση την Αριθμητική Ετοιμότητα και τις Δεξιότητες Μαθηματικών***

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με την μεθοδολογία της παρατήρησης, βρέθηκε ότι βελτιώθηκαν οι δεξιότητες αριθμητικής ετοιμότητας και μαθηματικών, στις οποίες μάλιστα ενεργοποιήθηκαν και οι γονείς.

Συγκεκριμένα, αρχικά σε σχέση με τις ΛΕΒΔ στις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με βάση τη σύγκριση της αρχικής και της τελικής ΑΠΑ, κατεγράφη η σημαντικότερη βελτίωση (μείωση της απόκλισης από το επίπεδο της τάξης του μαθητή) που έφτασε τα 3 εξάμηνα, στον προσανατολισμό στο χώρο, τη λογικομαθηματική σκέψη και την εργαζόμενη μνήμη. Οι συγκεκριμένες τρεις

ενότητες εμπεριέχουν στόχους αριθμητικής ετοιμότητας (Δροσινού et al., 2009) και δραστηριότητες που προσεγγίστηκαν στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη συνεργασία των γονέων.

Συγκεκριμένα, με βάση την αρχική ΑΠΑ, οι αποκλίσεις στην ενότητα των δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο, προσδιορίστηκαν ως λίγο μικρότερες από 6 εξάμηνα, αντιστοιχώντας στην εικόνα προνηπίου στα τέλη του Α' εξαμήνου. Μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με τη συμμετοχή των γονέων οι αποκλίσεις μειώθηκαν στην ενδιάμεση αξιολόγηση στα 4,5 εξάμηνα, που αντιστοίχισαν σε νήπιο στις αρχές του Α' εξαμήνου και τελικά περιορίστηκαν στα 3 εξάμηνα, που αντιστοίχησε με εικόνα νηπίου του Β' εξαμήνου. Μάλιστα, η βελτίωση όπως φάνηκε και μέσα από τον προσδιορισμό των τυπικών αποκλίσεων ήταν συγκριτικά μεγαλύτερη στις δεξιότητες, 'να εκτελεί κινήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού' και 'να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές κινήσεις'(τυπική απόκλιση 1,52).

Ως προς τη λογικομαθηματική σκέψη, οι αποκλίσεις στην αρχική ΑΠΑ έφτασαν επίσης στα 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (δηλαδή την τάξη φοίτησης του μαθητή), που αντιστοίχισε με εικόνα προνηπίου στα τέλη του Α' εξαμήνου. Μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη συμμετοχή των γονέων, οι αποκλίσεις μειώθηκαν στην ενδιάμεση αξιολόγηση κοντά στα 4,5 εξάμηνα, που αντιστοίχισε με την εικόνα νηπίου στις αρχές του Α' εξαμήνου και τελικά περιορίστηκαν κοντά στα 3,5 εξάμηνα, δηλαδή με εικόνα νηπίου στις αρχές του Β' εξαμήνου. Μάλιστα, η βελτίωση όπως φάνηκε και μέσα από τον προσδιορισμό των τυπικών αποκλίσεων, ήταν συγκριτικά μεγαλύτερη στις δεξιότητες 'να ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα' (τυπική απόκλιση 1,52), 'να διατάσσει αντικείμενα'(τυπική απόκλιση 1,52), 'να διατάσσει γεωμετρικά σχήματα'(τυπική απόκλιση 2,08) και 'να κάνει αντιστοιχίσεις'(τυπική απόκλιση 1,52).

Σε σχέση με την ενότητα της λειτουργικής μνήμης, υπήρξε σημαντικό μέρος ανάλογης βελτίωσης, με βάση τον προσδιορισμό των τυπικών αποκλίσεων στην σημαντικότερη συγκριτικά βελτίωση (τυπική απόκλιση 2) που προήλθε από την δεξιότητα 'να ξέρει τις έννοιες α)ψηλός-κοντός,β)μεγάλο-μικρό,γ)ψηλά-χαμηλά, κ.α.' και αποτελούν έννοιες σύγκρισης μεγεθών, τις οποίες επίσης εμπέδωσε το παιδί μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην αριθμητική και την εμπλοκή των γονέων.

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Όνομα μαθητή: Τάξη: Β' Δημ. Εξάμηνο: Α' - Β'						Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 8 & 15/12/2014 (Γραμμή βάσης: κόκκινη) - Ενδιάμεση: 25/2/2014 (Γραμμή βάσης: κίτρινη) - Τελική : 18/3/2015 ( Γραμμή βάσης : μπλε)										
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διαδικτική προτεραιότητα:																
(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική					
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΒΛΗΘΕΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σφήνηια	Αδερφή-επική	Προσανατολισμός	Ρυθμός και Χρόνος	Πλευρική	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασιακή μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματικά	Αυτοανασφάλμα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' ες, Γ' Δημ																
Α' ες, Γ' Δημ																
Β' ες, Β' Δημ																
Α' ες, Β' Δημ																
Β' ες, Α' Δημ																
Α' ες, Α' Δημ																
Β' ες, Νήπιο																
Α' ες, Νήπιο	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' ες, Προνηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' ες, Προνηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Δ' ες, Π. Στ.																
Γ' ες, Π. Στ.																
Β' ες, Π. Στ.																
Α' ες, Π. Στ.																

Σχήμα 10. ΑΠΑ και μεταβολές στις αριθμητικές επιδόσεις, με βάση τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας

Σε σχέση με τις ΛΕΒΔ στις ενότητες του ΠΑΠΕΑ, με βάση τη σύγκριση της αρχικής και της τελικής ΑΠΑ, κατεγράφη η σημαντικότερη βελτίωση (μείωση της απόκλισης από το επίπεδο της τάξης του μαθητή) η οποία έφτασε τα 3 εξάμηνα, στα μαθηματικά και προσεγγίστηκε από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη συνεργασία των γονέων. Συγκεκριμένα, με βάση την αρχική ΑΠΑ, οι αποκλίσεις στην ενότητα των μαθηματικών, ήταν 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (δηλαδή την τάξη φοίτησης του μαθητή) και αντιστοιχούσε με την εικόνα προνηπίου του Α' εξαμήνου. Μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με την συμμετοχή των γονέων οι αποκλίσεις μειώθηκαν στην ενδιάμεση αξιολόγηση στα 4 εξάμηνα, αντιστοιχώντας στην εικόνα νηπίου του Α' εξαμήνου και τελικά περιορίστηκαν στην τελική αξιολόγηση στα 3 εξάμηνα και στην εικόνα νηπίου του Β' εξαμήνου. Μάλιστα επιβεβαιώθηκε πως η συγκεκριμένη περιοχή είχε την μεγαλύτερη βελτίωση και μέσα από τον προσδιορισμό των τυπικών αποκλίσεων που ήταν σημαντικότερη (τυπική απόκλιση 1,52) από όλες τις άλλες περιοχές στο ΠΑΠΕΑ.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή:		Τάξη φοίτησης: Β' Δημ. Έξιμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: Αρχή 15/12/2014 (έκδοση γραμμή) - Ενδιάμεση 25/2/2015 (κίτρινη γραμμή) - Τέλη 1 ( μπλε γραμμή)												
	B) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
Διδακτικές Προτεραιότητες:															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)		Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)					
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητική	Νοητ. ικανοτ.	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότη.	Επαγγ. προσανατολισμός
Β' εξ. Γ' Δημ															
Α' εξ. Γ' Δημ															
β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															
Β' εξ. Νήπιο															
Α' εξ. Νήπιο	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' εξ. Προνηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ. Προνηπ.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Δ' εξ. Π. Στ.															
Γ' εξ. Π. Στ.															
Β' εξ. Π. Στ.															
Α' εξ. Π. Στ.															

Σχήμα 11. ΑΠΑ και μεταβολές στις αριθμητικές επιδόσεις, με τις ΛΕΒΔ ΕΕΑ όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Συνθετικά, μέσα από τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ, κατέστη δυνατός ο ακόμη μεγαλύτερος προσδιορισμός των ενοτήτων στις οποίες οφειλόταν η βελτίωση στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη βελτίωση υπήρξε στην ενότητα της ‘εισαγωγής στους αριθμούς’, όπου από την αρχική απόκλιση των 6 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, που αντιστοιχούσε στην εικόνα προνηπίου του Β’ εξαμήνου, στην ενδιάμεση αξιολόγηση η απόκλιση μειώθηκε στα 3 εξάμηνα, δηλαδή την εικόνα νηπίου Β’ εξαμήνου και τελικά στα 2 εξάμηνα και στην εικόνα παιδιού της Α’ δημοτικού, του Α’ εξαμήνου. Μάλιστα η τυπική απόκλιση ήταν σημαντικότερη των υπολοίπων (τυπική απόκλιση 2,08) και αποτύπωνε την εμπέδωση του μαθητή, μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική με την ενεργοποίηση των γονέων, στο ‘να συγκρίνει, να ταξινομεί, να διατάσσει με σειρά διαφορετικών χαρακτηριστικών μεγέθη’, αλλά και ‘να μετρά και να αισθητοποιεί τους αριθμούς μέχρι και το δέκα’.

Ακολούθησε εντός της ίδιας περιοχής, η ενότητα της ‘επίλυσης προβλημάτων’. Χαρακτηριστικά, η εικόνα του παιδιού στην αρχική αξιολόγηση είχε απόκλιση 6 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, αντιστοιχώντας στην εικόνα προνηπίου του Α εξαμήνου. Στην ενδιάμεση αξιολόγηση η απόκλιση μειώθηκε στα 5 εξάμηνα, με την εικόνα προνηπίου του Β’ εξαμήνου και στην τελική αξιολόγηση, η απόκλιση μειώθηκε ακόμη περισσότερο και συγκεκριμένα στα 3 εξάμηνα με την εικόνα να αντιστοιχεί σε αυτήν νηπίου του Β’ εξαμήνου. Η σημαντική αυτή βελτίωση (τυπική απόκλιση 1,52), αποκρυσταλλώθηκε με την κατάκτηση του διδακτικού στόχου ‘να συγκρίνει αριθμούς μέχρι και το 10 ακόμη και σε συμβολικό επίπεδο’, όπως



προέκυψε μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική με την ενεργοποίηση των γονέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		Τάξη φοίτησης: Β' Δημ. Εξάμηνο: Α' - Β'		Ημερομηνία: Αρχική 15/12/2014 (κόκκινη)- Ενδιάμεση 25/2/2015(κίτρινη) - Τελική 18/3/2015( μπλε)		
Όνομα μαθητή:						
Διδακτική προτεραιότητα:						
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)		
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	5
Ν	κατανοήσιμα	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	λεξιλόγιο	5
Β' ες, Γ' Δημ						
Α' ες, Γ' Δημ						
Β' ες, Β' Δημ						
Α' ες, Β' Δημ						
Β' ες, Α' Δημ						
Α' ες, Α' Δημ	X					
Β' ες, Νήπιο	X	X	X	X	X	
Α' ες, Νήπιο	X	X	X	X	X	
Β' ες, Προνπ	X	X	X	X	X	
Α' ες, Προνπ.	X	X	X	X	X	
Δ' ες, Π. Στ.						
Γ' ες, Π. Στ.						
Β' ες, Π. Στ.						
Α' ες, Π. Στ.						

Σχήμα 12. ΑΠΑ και μεταβολές στις αριθμητικές επιδόσεις, με τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ

### Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρέμβασης

Μάλιστα, ο καθοριστικός ρόλος της ενεργοποίησης των γονέων στις παραπάνω αριθμητικές δεξιότητες, με βάση στοιχεία από την ετεροπαρατήρηση, συσχετίστηκε με την θετική κινητοποίηση του παιδιού. Συγκεκριμένα, ξεχωριστή ήταν η διάθεση του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των αριθμητικών παιχνιδιών που λειτούργησαν ως αποτελεσματικές αμοιβές στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ και στη συνέχεια θα προσεγγίζονταν με τους γονείς στο σπίτι. Ανάλογη διάθεση φάνηκε (20/1/2015) και μέσα από την πρόσκλησή του, «μαμά, μπαμπά ελάτε...», για να τους παρουσιάσουμε παιχνίδι με κάρτες. Επιπλέον, ενδεικτικές καταγραφές της κινητοποίησης του παιδιού αποτέλεσαν στη διάρκεια της συμμετοχικής μας παρατήρησης, η ευκαιρία μέτρησης που προκάλεσε το παιδί στο χώρο του σχολείου (10/3/2015), επαναλαμβάνοντας ενέργεια που χρησιμοποιούσαν οι γονείς μέσα από τις ευκαιρίες της καθημερινότητας και η επιθυμία του να αγοράσει από το σχολικό παζάρι βιβλίο με αριθμητικές παιγνιώδεις ασκήσεις (3/4/2015), για να το κάνει με την μητέρα του.

### ***Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας Ειδικής Διδακτικής***

Στον καθοριστικό ρόλο της ενεργοποίησης των γονέων στις αριθμητικές δεξιότητες, συντέλεσαν, με βάση τη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής, οι διαφοροποιήσεις διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των διδακτικών στόχων σε περισσότερα βήματα και η θετική αξιολόγησή διαφοροποιήσεων σε παιδαγωγικά υλικά και διδακτικά μέσα κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως η ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου του αγαπημένου ήρωα και της τεχνικής της δραματοποίησης, επηρέασαν θετικά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εμπλοκής των γονέων.

### ***Ποιοτική Ανάλυση Ημερολογίων στα Έντυπα καταγραφών Συνεργασίας με Γονείς***

Μέσα από τις συναντήσεις με τους γονείς, αναδείχθηκε η συνειδητοποίηση της σημαντικότητας της «συνέχειας» της εκπαίδευσης του σχολείου στο σπίτι, μέσα από αναφορές όπως της μητέρας (16<sup>η</sup> συνάντηση, 26/2/2015), «*ξεχνά, χρειάζεται επαναλήψεις...*». Επίσης αναδείχθηκαν παράμετροι στις ενέργειες των γονέων που συνέβαλαν στα επιτεύγματα του παιδιού. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες, ανέφερε ο πατέρας (10<sup>η</sup> συνάντηση, 20/1/2015) «*κάναμε αυτά που μας δώσατε... του άρεσαν πολύ...*» και η μητέρα (17<sup>η</sup> συνάντηση, 5/3/2015), «*ναι... και τις εργασίες (πρωτότυπα φύλλα εργασιών με τον αγαπημένο ήρωα) όπως είδατε τις κάναμε ... ζητούσε να τις κάνει ...*». Ανάλογες αναφορές υπήρξαν και για την εφαρμογή διδακτικών στόχων στην καθημερινότητα, με ενδεικτική την αναφορά της μητέρας (14<sup>η</sup> συνάντηση, 17/2/2015), «*επιπλέον σε κάθε ευκαιρία... τραπέζι... χαρτοπετσέτες ...ασανσέρ... σαν παιχνίδι και το χαίρεται*». Επίσης, υπήρξε η συνειδητοποίηση τεχνικών από αναφορές της μητέρας όπως (16<sup>η</sup> συνάντηση, 26/2/2015) «*ναι και κόλπα... θυμάται το μακρύ με τη μύτη του ... το ορθογώνιο με τον σφουγγαράκη...*» και η ανταπόκρισή της στην ανάδειξη της τεχνικής της δραματοποίησης, «*έτσι το νιώθει... συγκεντρώνεται ... καταλαβαίνει... μπαίνει στο παιχνίδι...*».

## *Ποιοτική Ανάλυση Συνεντεύξεων Επαγγελματιών*

Από τις απαντήσεις του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), προέκυψαν στοιχεία ταύτισης απόψεων ως προς την αναγκαιότητα της συνέχισης της εκπαίδευσης και εκτός σχολείου για τα παιδιά με αναπηρία και/ή ΕΕΑ και συγκεκριμένα για τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση. Χαρακτηριστικές ήταν οι αναφορές του ειδικού παιδαγωγού, «*η συνέχιση της εκπαίδευσης που γίνεται στο σχολείο και εκτός, επιβάλλεται αν θέλουμε να έχουμε αποτελέσματα... μάλιστα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται συνέχεια και επανάληψη*». Στο ίδιο μήκος κύματος ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, «*είναι ανάγκη για όλα τα παιδιά, όχι μόνο για παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση... δεν γίνεται τίποτα αν δεν υπάρχει συνέχεια στην εκπαίδευση*» και ο σχολικός σύμβουλος «*Θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια, αν θέλουμε να έχουμε αποτέλεσμα*».

Επιπλέον, υπήρξαν εντοπισμένες αναφορές στον τρόπο εμπλοκής των γονέων, με τον ειδικό παιδαγωγό να σημειώνει, «*είμαι σίγουρος πως όταν ένα παιδί βλέπει τον δάσκαλό του και τους γονείς του να συνεργάζονται, χαίρεται... αυτό και μόνο λειτουργεί θετικά στην κινητοποίησή του... η αξία μέσωσ όπως αριθμητικά παιχνίδια, μπορεί να διευκολύνει την εμπλοκή των γονέων... όπως και η ενεργοποίηση των γονέων στην καθημερινότητα είναι πολύ σημαντική...*». Ο σχολικός σύμβουλος ανέφερε, «*η καθημερινότητα στο σπίτι είναι πολύ σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση*». Επίσης, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής στην ίδια οπτική, «*τα πάντα πρέπει να εκμεταλλεύεται ένας γονέας... ακόμη και το τραπέζι, πόσοι θα φάνε, πόσα πιάτα, αν θα έρθει και ο παππούς, πόσα παραπάνω... είναι μία ευκαιρία μάθησης πολύ σημαντική*».

Τέλος, κοινές καταγραφές υπήρξαν σε σχέση με την όσο το δυνατόν πιο πρόωμη ενεργοποίηση των γονέων. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σημείωσε, «*δεν μπορεί να έρχονται στο δημοτικό παιδιά και να μην μπορούν να αριθμήσουν, να μην έχουν πληθικότητα... κάτι δεν έχει γίνει από την οικογένεια, κάτι δεν έχει γίνει από το νηπιαγωγείο*». Ο σχολικός σύμβουλος προσδιόρισε, «*χρειάζεται πρόωμη παρέμβαση σε συνεργασία με την οικογένεια, διαφορετικά στα πρώτα στάδια υπάρχουν εντάσεις – πιέσεις και μετέπειτα αποστασιοποίηση*». Επίσης ο ειδικός παιδαγωγός ανέφερε, «*ταυτόχρονα με ένα πρόγραμμα στην αριθμητική, προσεγγίζονται μία σειρά από δεξιότητες, όπως ο συλλογισμός... τελικός στόχος η αυτονομία στη ζωή*».

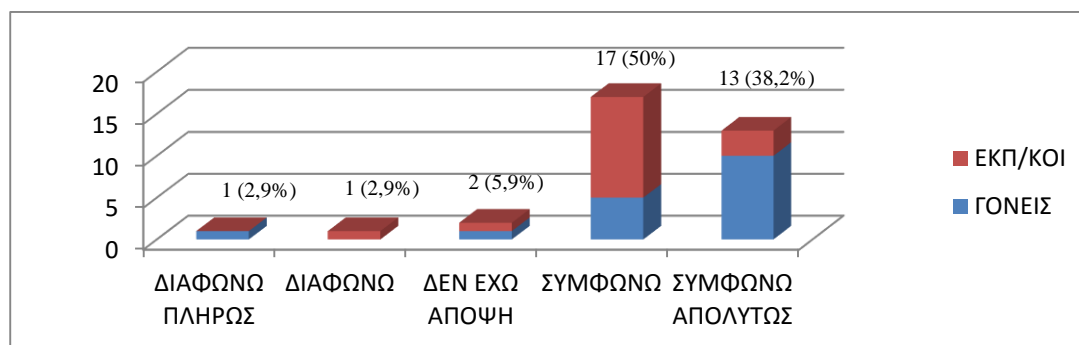
## Ποσοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίων

Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με αναπηρία και ή/ΕΕΑ σε ερευνητικά ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώθηκε - σε ποσοστά από 88,2% έως 97,1%- ότι η συνέχιση της εκπαίδευσης στο σπίτι με την θετική ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αριθμητική, ενισχύει τις επιτεύξεις μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση. Σημειώθηκε εντός της συνολικά θετικής στάσης, η τάση περισσότερων 'απόλυτων θετικών' απόψεων των γονέων και περισσότερων 'θετικών' εμπειριών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.6) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, ενισχύει το κίνητρο των μαθητών για τον διδακτικό στόχο;»

Απαντήσεις : Ε.6.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΛΗΡΩΣ	1	0	1	2,9%
ΔΙΑΦΩΝΩ	0	1	1	2,9%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	1	1	2	5,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	5	12	17	50 %
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	10	3	13	38,2%

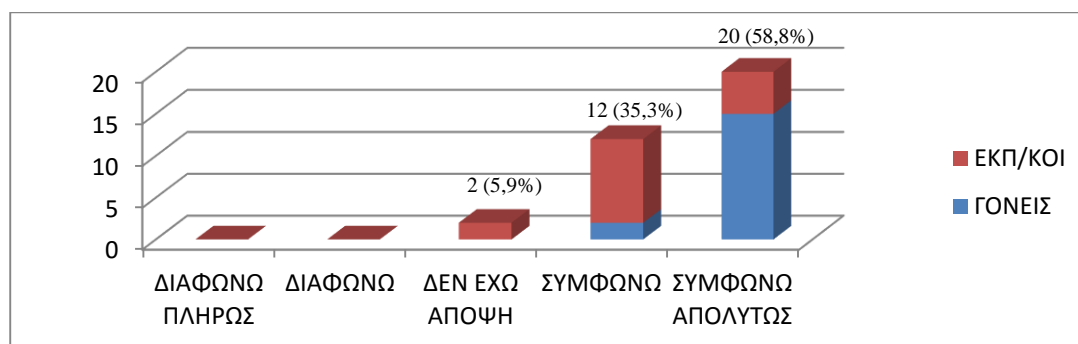


Σχήμα 13. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.6.

Πίνακας 10

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.7) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής (π.χ. αριθμητικά παιχνίδια), βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών;»

Απαντήσεις : Ε.7.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ</b>	0	2	2	5,9%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	2	10	12	35,3%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</b>	15	5	20	58,8%

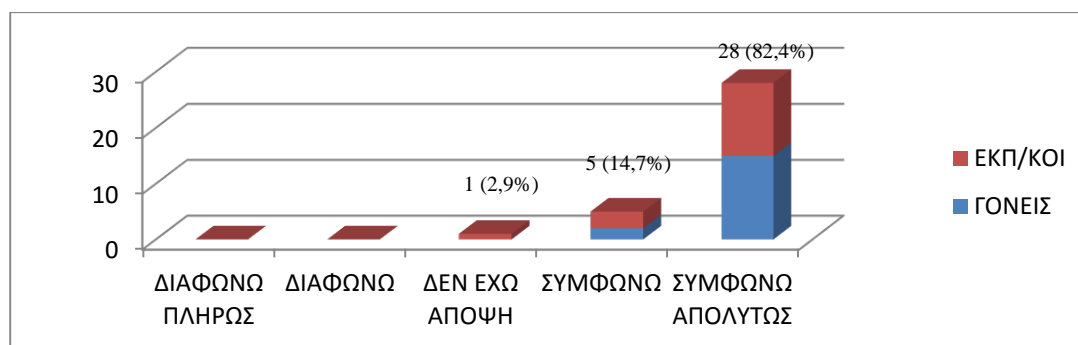


Σχήμα 14. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.7.

Πίνακας 11

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.8) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας, βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών; »

Απαντήσεις : Ε.8.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ</b>	0	1	1	2,9%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	2	3	5	14,7%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</b>	15	13	28	82,4%

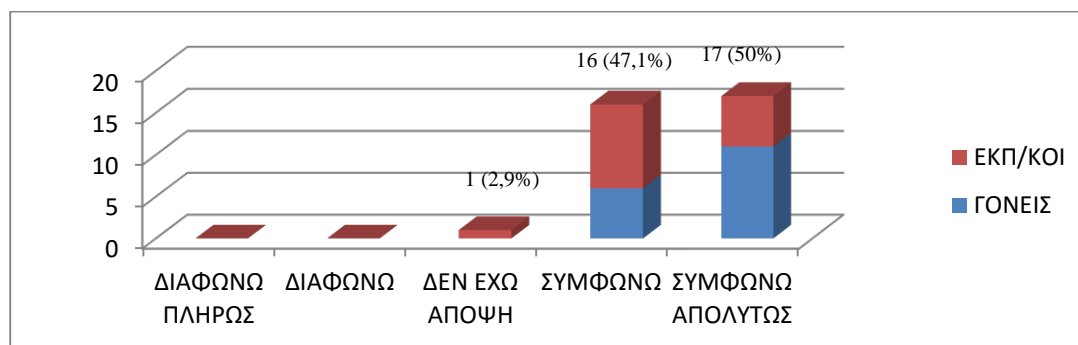


Σχήμα 15. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.8.

Πίνακας 12

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.9) «η συνέχιση της εκπαίδευσης και στο σπίτι, με την ενεργοποίηση των γονέων βελτιώνει τις επιτεύξεις των παιδιών; »

Απαντήσεις : Ε.9.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ</b>	0	1	1	2,9%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	6	10	16	47,1%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</b>	11	6	17	50 %

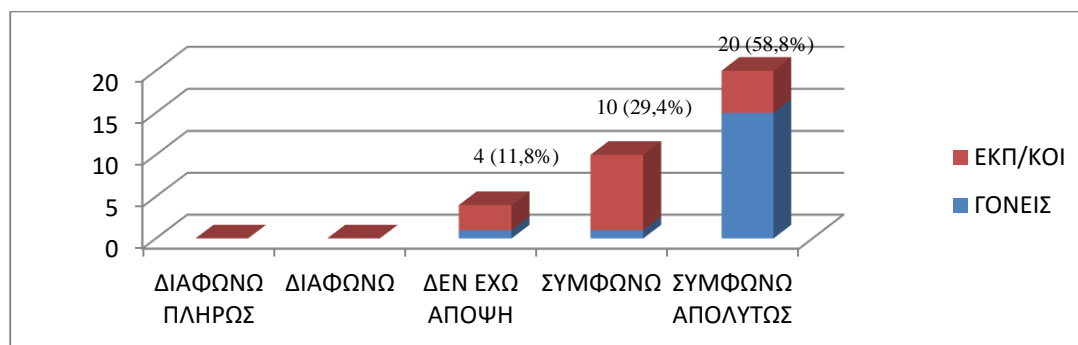


Σχήμα 16. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.9.

Πίνακας 13

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.10) «η ενεργοποίηση των γονέων σε ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική, βελτιώνει την μαθηματική ετοιμότητα; »

Απαντήσεις : Ε.10.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ</b>	1	3	4	11,8%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	1	9	10	29,4%
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</b>	15	5	20	58,8%



Σχήμα 17. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.10.

### ***Αποτελέσματα με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση***

Με βάση την εμπειριστατωμένη και συνθετική μελέτη των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές αναφορές για τη σημαντικότητα της «συνέχειας» της εκπαίδευσης και μετά το σχολείο, μέσα από τη συσχέτιση της ενεργοποίησης των γονέων, με τις επιτεύξεις παιδιών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ (Δροσινού et al., 2009, Χρηστάκης, 2013, 2011) και συγκεκριμένα με ήπια νοητική καθυστέρηση (Allor et al., 2010). Μάλιστα, αναδείχθηκε σειρά παραγόντων, που με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμβάλλουν στην θετική εμπλοκή των γονέων και ενθαρρύνονται μέσα από την υλοποίηση ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπως η ουσιαστική «συνέχεια» της εκπαίδευσης, που προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση των παρατηρήσεων των παρεμβάσεων στο σχολείο, με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων για το σπίτι (Allor et al., 2010, Δροσινού, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο αναδείχθηκαν ως παράγοντες θετικής εμπλοκής των γονέων που επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά, οι συνεργατικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής (Allor et al., 2010, Τσιμπιδάκη, 2013), με «γέφυρα» τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τον αγαπημένο ήρωα/δραστηριότητά του και την δραματοποίηση (Barisone, 2015, Caramella, 2015, Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ, 2014θ, 2008), οι ευκαιρίες της καθημερινότητας (Λεμονίδης et al., 2006) και η δυνατότητα πρόωμης εμπλοκής (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009).

#### ***1.3. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στη κατάκτηση Αριθμητικών Δεξιοτήτων, μπορεί να Υποστηρίξει Αποτελεσματικά τόσο Μαθητή με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση όσο και τον Γονεϊκό Ρόλο***

Επίσης, μετά από εμπειριστατωμένη ανάλυση, μελέτη και σύνθεση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, επιβεβαιώνεται πλήρως η τρίτη ερευνητική υπόθεση. Ειδικότερα :

### ***Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρατήρησης με έμφαση τις δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, τις ακαδημαϊκές Δεξιότητες και τις δημιουργικές Δραστηριότητες***

Με βάση τις παρατηρήσεις όπως αποτυπώθηκαν στις ΛΕΒΔ των Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των ΓΜΔ, εντοπίσαμε μεταβολές που ανέδειξαν την δυνατότητα αποτελεσματικής ολιστικής υποστήριξης του παιδιού με ήπια νοητική καθυστέρηση, μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αριθμητική. Συγκεκριμένα:

Σε σχέση με τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με βάση τις αντίστοιχες ΛΕΒΔ και τη σύγκριση των παρατηρήσεων της αρχικής και της τελικής ΑΠΑ, κατεγράφη θετική μεταβολή της γενικότερης επίτευξης. Συγκεκριμένα, με βάση την αρχική ΑΠΑ, παρατηρήθηκαν αποκλίσεις 6 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης (δηλαδή την τάξη φοίτησης του μαθητή), που αντιστοιχούσαν με την εικόνα προνηπίου στα τέλη του Α΄ εξαμήνου. Μέσα από την υποστήριξη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υπήρξε σταδιακή βελτίωση, που αποτυπώθηκε στην ενδιάμεση αξιολόγηση με μείωση της απόκλισης λίγο κάτω από τα 5 εξάμηνα, αντιστοιχώντας με την εικόνα προνηπίου στα τέλη του Α΄ εξαμήνου και τελικά με περαιτέρω μείωση της απόκλισης στα 4 εξάμηνα, που αντιστοιχούσε με εικόνα νηπίου του Α΄ εξαμήνου. Μάλιστα, ανάλογη σχεδόν ήταν η βελτίωση όλων των περιοχών των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας (Σχήμα. 9).

Στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, με βάση την αρχική αξιολόγηση, κατά μέσο όρο η απόκλιση έτεινε προς τα 5 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης, δηλαδή με την εικόνα προνηπίου προς το τέλος του Β΄ εξαμήνου. Με την ενδιάμεση αξιολόγηση, η απόκλιση μειώθηκε στα 4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, δηλαδή στην εικόνα νηπίου του Α΄ εξαμήνου και τελικά περιορίστηκε στα 3 εξάμηνα, που αντιστοιχούσε με εικόνα νηπίου του Α΄ εξαμήνου (Σχήμα 10). Μάλιστα, μέσα από την συνδυαστική αποτύπωση στις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ, η σημαντικότερη βελτίωση (τυπική απόκλιση 1,52) παρατηρήθηκε στη γραφή, όπου με βάση την αρχική ΑΠΑ και την απόκλιση 6 εξαμήνων, αντιστοιχώντας στην εικόνα προνηπίου του Α΄ εξαμήνου, υπήρξε σταδιακά σημαντική βελτίωση που αποτυπώθηκε τελικά στη μείωση της απόκλισης στα 3 εξάμηνα και την εικόνα νηπίου του Β΄ εξαμήνου. Η σημαντική βελτίωση στη δεξιότητα της γραφής, μπορεί να συνδεθεί με την ενίσχυση του παιδιού μέσα από το

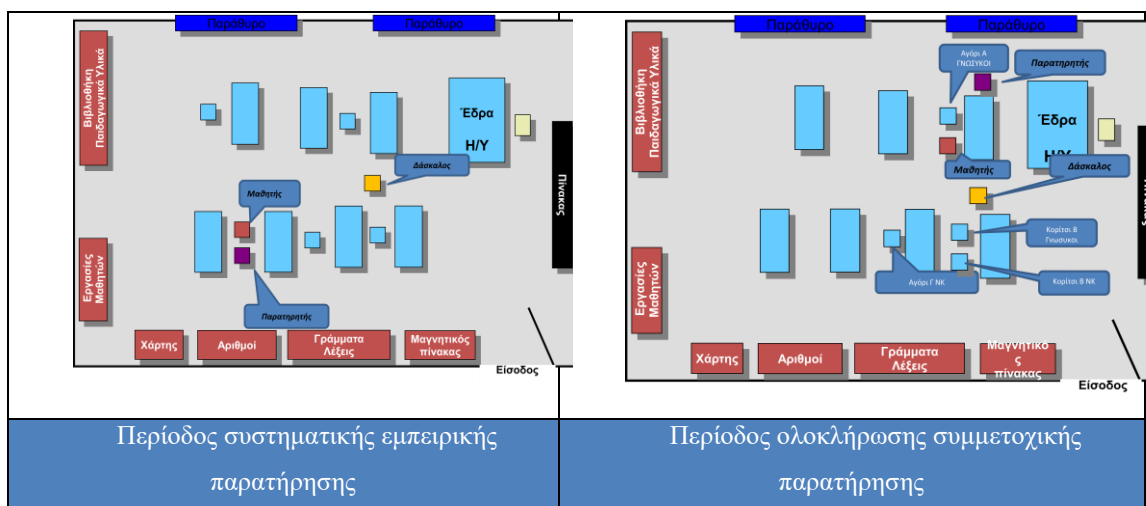


ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική και την προσέγγιση διδακτικών στόχων που εμπειρείχαν την χωρική αντίληψη και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (Σχήμα 11)

Επίσης στις *δημιουργικές δραστηριότητες*, με βάση τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, ήταν αξιοπρόσεκτη η βελτίωση του παιδιού, με ανάλογη αποτύπωση στις δεξιότητες αισθητικής αγωγής – τεχνών και διαχείρισης ελεύθερου χρόνου. Συγκεκριμένα, από την αρχική ΑΠΑ και την απόκλιση των 5 εξαμήνων που αντιστοιχούσε στην εικόνα προνηπίου του Β΄ εξαμήνου, στην ενδιάμεση ΑΠΑ η απόκλιση μειώθηκε στα 4 εξάμηνα και στην τελική στα 3 εξάμηνα και την εικόνα νηπίου του Β΄ εξαμήνου. Βελτίωση που μπορεί να συνδεθεί με την ενασχόληση με την αγαπημένη δραστηριότητα, την τεχνική της δραματοποίησης και την εμπλοκή των γονέων στην καθημερινότητα του παιδιού με δημιουργικό τρόπο, όπως αναδύθηκαν μέσα από το πρόγραμμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην αριθμητική (Σχήμα 10).

### ***Ποιοτική Ανάλυση Μεθοδολογίας της Παρέμβασης***

Με βάση τα στοιχεία από την ετεροπαρατήρηση, η δυνατότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ανάγκες του παιδιού με ήπια νοητική καθυστέρηση, ενισχύθηκε μέσα από την κινητοποίηση παιδαγωγικού υλικού, βασισμένου στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ξεχωριστού κάθε φορά υπολογιστικού υλικού, που συνόδευε το σύνολο των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, με τον μεσολαβητικό ρόλο του αγαπημένου ήρωα, υπήρξε κομβικό σημείο στη «σχέση» μαζί μας και στην ολιστική υποστήριξη του παιδιού. Επίσης, η ανάπτυξη της δεξιότητας στα επιτραπέζια παιχνίδια αρίθμησης, τον βοήθησε να αλληλεπιδράσει με επιτυχία με συμμαθητή από το ΤΕ και να ενισχυθεί η θετική σχέση τους, σε σημείο που αναγνωρίστηκε από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ και αποτυπώθηκε μέσα από τη χωροταξική αλλαγή στο ΤΕ.



Σχήμα 18. Μεταβολές χωροταξικού σκαριφήματος ΤΕ, κατά την εξέλιξη της συμμετοχικής παρατήρησης

#### 4.3. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης Μεθοδολογίας της Ειδικής Διδακτικής

Σε αυτό το πλαίσιο αναδείχθηκε, σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής, η ολιστική επίδραση των διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μέσων στην αποτελεσματική υποστήριξη του παιδιού. Μάλιστα, αποτέλεσε τη βάση έτσι ώστε στα πλαίσια της συμμετοχικής μας παρατήρησης, να δοθεί το έναυσμα για την περαιτέρω αποτελεσματική ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης, με διαφοροποιημένο διδακτικό μέσο πέντε κοινωνικές ιστορίες (παράρτημα 3), ενθαρρύνοντας επίσης την εμπλοκή των γονέων.

#### Ποιοτική Ανάλυση Ημερολογίων στα Έντυπα Καταγραφών Συνεργασίας με Γονείς

Μέσα από τις συναντήσεις με τους γονείς, αναδείχθηκε η αποτελεσματική ολιστική υποστήριξη του παιδιού μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Χαρακτηριστικές ήταν οι αναφορές της μητέρας (20<sup>η</sup> συνάντηση, 26/3/2015), «έχω διαπιστώσει πρόοδο... τον Οκτώβριο μπερδευε και χρώματα... τώρα γράφει σε γραμμή... διαβάζει... μετρά... γνωρίζει σχήματα....» και (22<sup>η</sup> συνάντηση, 3/4/2015) με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση των στόχων των κοινωνικών ιστοριών, «τον είδα στη σειρά με τα άλλα παιδιά....». Μάλιστα, αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα του ρόλου των παιδαγωγικών υλικών και διδακτικών μέσων στην αποτελεσματικότητα της υποστήριξης, με τον πατέρα (12<sup>η</sup> συνάντηση, 2/2/2015) να συνειδητοποιεί «θέλει όλο το διάβασμα σαν παιχνίδι... μέσα από αυτό που αγαπά» και τη μητέρα (13<sup>η</sup> συνάντηση, 10/2/2015) να

αναγνωρίζει «του αρέσει ο υπολογιστής ... με διαφορετικούς τρόπους από το βιβλίο μπορεί να μαθαίνει...». Επίσης, αναγνωρίστηκε η επίδραση της «σχέσης», με τον πατέρα (7<sup>η</sup> συνάντηση, 3/12/2014) να αναφέρει, «σήμερα σας περίμενε με ανυπομονησία» και τη μητέρα (17<sup>η</sup> συνάντηση, 5/3/2015) να σημειώνει, «το πρωί πλέον σταματά τη γκρίνια μόλις του λέω ότι θα είστε κι εσείς...».

Επιπλέον, υπήρξαν αναφορές υποστήριξης του ρόλου των γονέων, όπως η εξελικτική περιγραφή των επιπέδων συνεργασίας από τη μητέρα, (1<sup>η</sup> συνάντηση, 10/11/2014) «δεν με ακούει...», (12<sup>η</sup> συνάντηση, 2/2/2015) «στο σπίτι πλέον συνεργάζεται καλύτερα...», (22<sup>η</sup> συνάντηση, 3/4/2015) «...βοηθήθηκα και εγώ στο πώς θα ασχοληθώ με το παιδί ...». Ακόμη, η υποστήριξη του ρόλου των γονέων, αποτυπώθηκε από ενέργειες, που ανέδειξαν την γενίκευση της δυνατότητας θετικής παιδαγωγικής ενίσχυσής τους, με βάση την εμπλοκή τους στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Χαρακτηριστικά, η μητέρα εκμεταλλεύτηκε ευκαιρίες της καθημερινότητας με στόχους ανάπτυξης δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, όπως του προφορικού λόγου και των νοητικών ικανοτήτων (19<sup>η</sup> συνάντηση, 17/3/2015) «πες στον κύριο τι φάγαμε το μεσημέρι... με τι; ...» και της συναισθηματικής οργάνωσης (21<sup>η</sup> συνάντηση, 2/4/2015), «όπως θα έλεγε ο (αγαπημένος ήρωας)...καλό μεσημέρι...».

Επίσης, αναδείχθηκε η σημαντικότητα της ενίσχυσης του ρόλου των γονέων, μέσα από την δυνατότητα να «ακουστούν» οι ανάγκες τους. Χαρακτηριστικά εξέφρασαν τις αγωνίες και τις ελπίδες τους για το παιδί, με τον πατέρα (8<sup>η</sup> συνάντηση, 16/12/2014) να ρωτά «θα καταφέρει να τελειώσει το δημοτικό;... Θα πάει στο Γυμνάσιο;» τον οποίο συνοδεύσαμε και κατανόησε, «αν σκεφτόμαστε τον αγώνα και δεν κάνουμε προπόνηση... την κάθε μέρα χωριστά...». Επιπλέον, μίλησαν και οι δύο γονείς για θέματα που τους απασχολούσαν. Συγκεκριμένα ο πατέρας (11<sup>η</sup> συνάντηση, 29/1/2015) ανέφερε, «Ακούω με ενδιαφέρον... αλλά είμαι αλλού... σκέφτομαι τα έξοδα... περιμένω να με καλέσουν για δουλειά... δεν αντέχω ... ευτυχώς παίζω στίχημα...», τον οποίο συνοδεύσαμε και συνειδητοποίησε (13<sup>η</sup> συνάντηση – 10/2/2015), «κάτι έκανα αυτό το διάστημα...». Επίσης, η μητέρα (16<sup>η</sup> συνάντηση, 26/2/2015) με τη σειρά της ανέφερε, «δε γινόταν παραπάνω ... δεν είναι συνηθισμένος ...ούτε εμείς... αυστηρός με τα παιδιά... καλύτερα με τηλέφωνο και μία στο τόσο... μπορώ να βοηθήσω και τον ... καλύτερα...», την οποία συνοδεύσαμε τελικά να αναγνωρίσει «θα κρατήσω τα όρια στη λειτουργία ...όχι την επικριτική διάθεση...».

## ***Ποιοτική Ανάλυση Συνεντεύξεων με Επαγγελματίες***

Από τις απαντήσεις του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και των δύο εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, προέκυψαν στοιχεία ταύτισης απόψεων ως προς τη δυνατότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση στη κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, να υποστηρίζει αποτελεσματικά το μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση. Σε ένα γενικό πλαίσιο, ο ειδικός παιδαγωγός αναγνώρισε, «χωρίς πρόγραμμα και στόχο η εκπαίδευση οποιουδήποτε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είναι δυνατή... μόνο με αυτόν τον τρόπο γνωρίζεις πού βρίσκεσαι και πού θες να φτάσεις». Στο ίδιο πλαίσιο αντίληψης, με μία προοπτική πρακτικής εφαρμογής, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σημείωσε, «μόνο μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να υποστηριχθεί ένα παιδί ... ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να το φτιάχνει ο δάσκαλος ειδικής αγωγής που έχει καθημερινά το παιδί εξατομικευμένα και γνωρίζει με λεπτομέρεια πού βρίσκεται... σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να εμπλακεί και ο δάσκαλος της τάξης συνεχίζοντας με εξατομικευμένη άσκηση τον ημερήσιο στόχο που λαμβάνει χώρα στο τμήμα ένταξης.... χρειάζεται συνεχής ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής... επίσης ενημέρωση και στις υπόλοιπες ειδικότητες».

Μάλιστα, προσδιορίστηκαν αρχές και μέσα ενός αποτελεσματικού προγράμματος, που ενθαρρύνονται σε ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Χαρακτηριστικά, ο σχολικός σύμβουλος προσδιόρισε, «σε ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης είναι αναγκαία η ανάλυση έργου, με την κατάτμηση ενός στόχου σε βήματα ... η άμεση διδασκαλία...ένα τέτοιο σχέδιο δεν πρέπει να περιορίζεται στα μαθησιακά αλλά και σε γενικότερες δεξιότητες, όπως τις κοινωνικές δεξιότητες, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου... πρέπει να στηρίζεται στις αρχές ενός ανοικτού προγράμματος... το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό είναι πολύ σημαντικό... μπορεί να φτιαχτεί χωρίς χρήματα, όπως τα παπουτσόκουτα , τα κουτιά γενικότερα, που είναι πολύ βοηθητικά». Στο ίδιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, αναγνώρισε «σε ένα τέτοιο πρόγραμμα το παιδαγωγικό υλικό είναι πάρα πολύ σημαντικό.... το πιο βασικό είναι το βίωμα που μπορεί να κινητοποιήσει ένα παιδί και μαθησιακά και κοινωνικοσυναισθηματικά... αν σε ένα παιδί αρέσει κάτι ή ξέρει να κάνει κάτι και δώσεις τη δυνατότητα να το αναδείξει αυτό στους συμμαθητές του τότε θα είναι μία εμπειρία που θα τη θυμάται σε όλη του τη ζωή. Θα ασχοληθεί με αυτό, θα χαρεί, η αυτοεκτίμησή του, η αυτοπεποίθησή του θα ενισχυθεί...». Επίσης, ο ειδικός παιδαγωγός σημείωσε, «η συναισθηματική οργάνωση, βελτιώνεται σε σημαντικό

*βαθμό...σε ένα τέτοιο πρόγραμμα το παιδαγωγικό υλικό είναι το θεμέλιο.... ο παραδοσιακός τρόπος προσφέρει ελάχιστα στην κινητοποίηση και τη μάθηση.... ό,τι μπορεί να κινητοποιήσει το παιδί το χρησιμοποιώ».*

Επιπλέον και ως προς τον γονεϊκό ρόλο αναγνωρίστηκε η δυνατότητα θετικής επίδρασης προγραμμάτων όπως του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, χωρίς να παραγνωριστούν παράγοντες όπως το βεβαρυμμένο οικογενειακό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σημείωσε, «σίγουρα ναι, αλλά υπάρχουν και γονείς με μεγάλες δυσκολίες ... αν ο άλλος είναι αλκοολικός ή γυρνά ή έχει άλλα προβλήματα, τότε είναι δύσκολο». Ο ειδικός παιδαγωγός, επίσης ανέφερε, «εξαρτάται κι από το επίπεδο του γονέα... υπάρχουν γονείς κυρίως χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που τελικά κι αυτούς μπορούμε να τους κινητοποιήσουμε να συμμετάσχουν μέσα από συγκεκριμένους τρόπους, αλλά μέχρι εκεί. Χρειάζονται να έχουν συνεχή παρότρυνση και καθοδήγηση. Μία τέτοια διαδικασία την βλέπω σαν βοήθεια για τους γονείς, που επηρεάζει το παιδί». Ο σχολικός σύμβουλος τόνισε μάλιστα την επίδραση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε όλους τους εμπλεκόμενους με τελικό αποδέκτη το παιδί, «...βοηθούνται οι γονείς... δείχνουν εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα... ενισχύεται το κύρος του εκπαιδευτικού και του σχολείου... τελικά ωφελείται το παιδί» και σε σχέση με τις «δυσπρόσιτες» οικογένειες πρότεινε, « σε δύσκολες περιπτώσεις η καλύτερη λύση είναι η διεπιστημονική ομάδα... αρκετοί γονείς χρειάζονται και άλλου είδους βοήθεια... ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ρόλο συντονιστή».

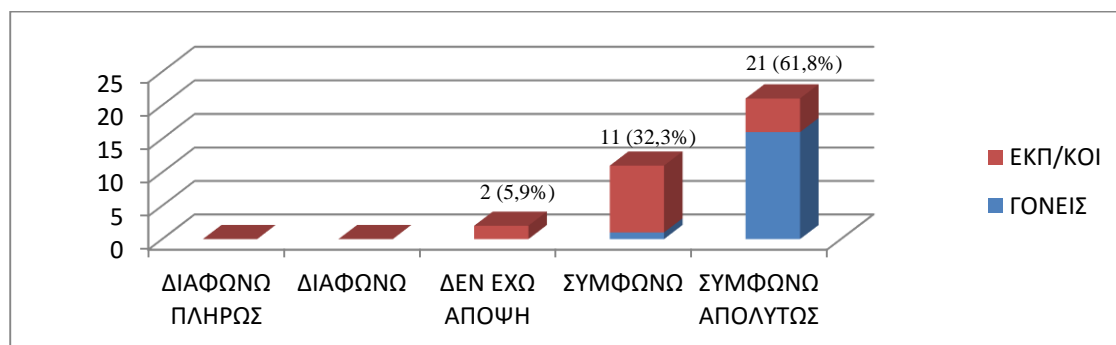
### ***Ποσοτική Ανάλυση Ερωτηματολογίων***

Επιπλέον, σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) και γονέων παιδιών με αναπηρία και ή/ΕΕΑ σε σειρά ερευνητικών ερωτημάτων στο ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώθηκε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στη κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τόσο το μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση, σε ποσοστά από 85,3% έως και 97,1%, όσο και τον γονέα στο ρόλο του, σε ποσοστά από 91,2% έως και 94,1%. Σημειώθηκε, εντός της συνολικής θετικής στάσης, η τάση περισσότερων ‘απόλυτων θετικών’ απόψεων των γονέων και περισσότερων ‘θετικών’ εμπειριών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 14

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.11) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία; »

Απαντήσεις : Ε.11.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ</b>	0	2	<b>2</b>	<b>5,9%</b>
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	1	10	<b>11</b>	<b>32,3%</b>
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</b>	16	5	<b>21</b>	<b>61,8%</b>

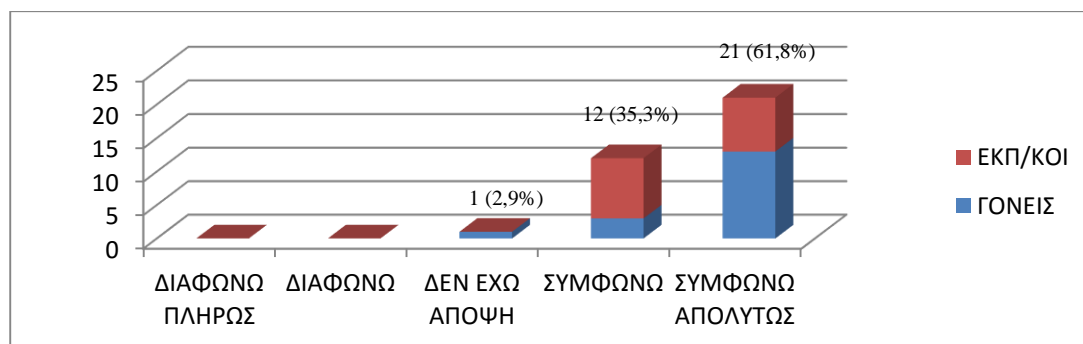


Σχήμα 19. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.11.

Πίνακας 15

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.12) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μέσα από παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ανάγκες τους; »

Απαντήσεις : Ε.12.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ</b>	1	0	<b>1</b>	<b>2,9%</b>
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	3	9	<b>12</b>	<b>35,3%</b>
<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</b>	13	8	<b>21</b>	<b>61,8%</b>

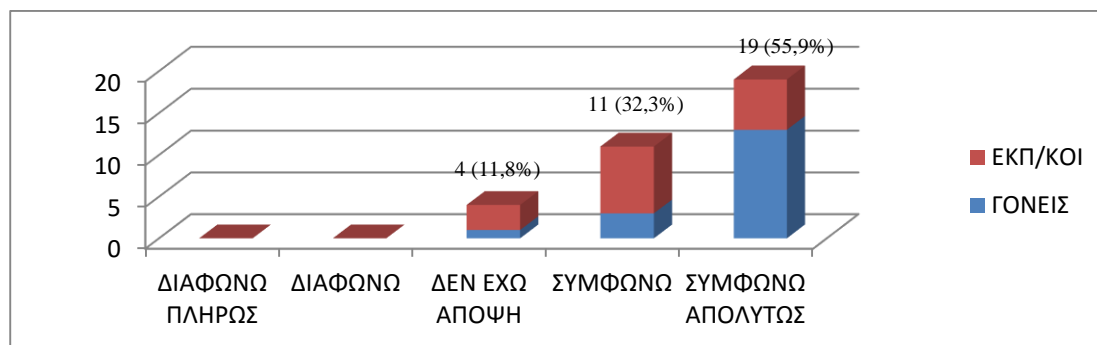


Σχήμα 20. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.12.

Πίνακας 16

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.13.) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη συναισθηματική οργάνωση;»

Απαντήσεις : Ε.13	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	1	3	4	11,8%
ΣΥΜΦΩΝΩ	3	8	11	32,3%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	13	6	19	55,9%

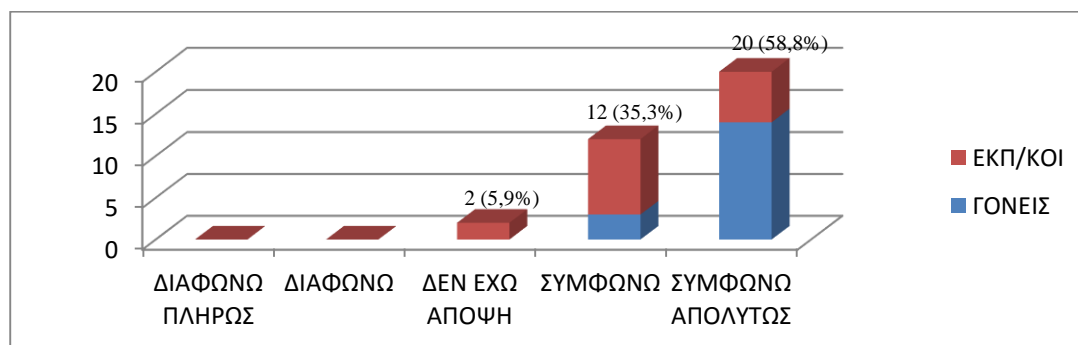


Σχήμα 21. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.13.

Πίνακας 17

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.14.) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων μπορεί να ενεργοποιήσει τους γονείς να ενισχύουν το παιδί τους με παιχνιδιόδη τρόπο και μέσα από ευκαιρίες της καθημερινότητας;»

Απαντήσεις : Ε.14.	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	0	2	2	5,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	3	9	12	35,3%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	14	6	20	58,8%

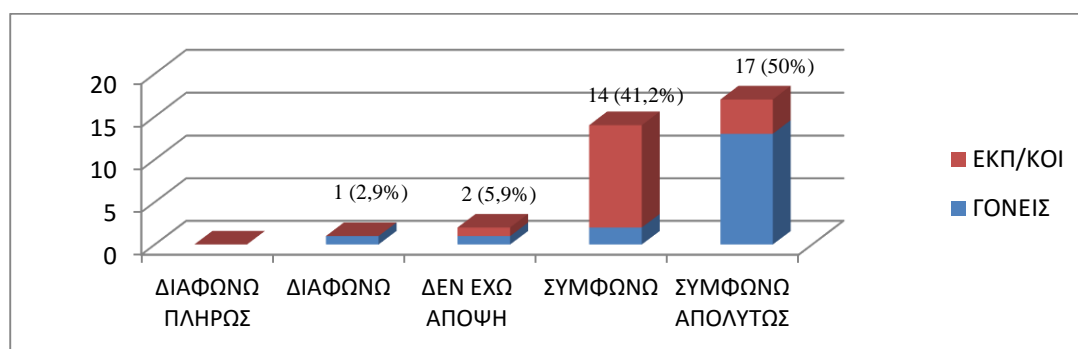


Σχήμα 22. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.14.

Πίνακας 18

Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση (Ε.15.) «το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια του οποίου επιτυγχάνεται η αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων, μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία γονέων – παιδιών;»

Απαντήσεις : Ε.15	ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠ /ΚΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΙΑΦΩΝΩ	1	0	1	2,9%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	1	1	2	5,9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	2	12	14	41,2%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	13	4	17	50%



Σχήμα 23. Απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ερώτηση Ε.15.

### Αποτελέσματα με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Με βάση την εμπειριστατωμένη και συνθετική μελέτη των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές αναφορές για τη δυνατότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, να υποστηρίξει αποτελεσματικά μαθητή με ήπια νοητική καθυστέρηση. Μάλιστα, επιβεβαιώθηκε η δυνατότητα ολιστικής υποστήριξης του παιδιού (Δροσινού, 2014α, 2014γ, Δροσινού et al., 2014, Δροσινού et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν προσαρμογές, που ενθαρρύνονται σε ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ και βιβλιογραφικά επιβεβαιώνονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους, όπως οι στρατηγικές διδασκαλίας που σχετίζονται με την ανάλυση έργου και την άμεση διδασκαλία (Kroesbergen & Van Luit, 2005, Χρηστάκης, 2013, Δροσινού et al., 2009). Επίσης, αναδείχθηκαν προσαρμογές σε παιδαγωγικά μέσα, με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Δροσινού et al., 2009), επιβεβαιώνοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες (Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού et al., 2009, Δροσινού, 2008,



Λεμονίδης et al., 2006.), τα επιτραπέζια παιχνίδια (Αγαλιώτης, 2013, Λεμονίδης et al., 2006, Δροσινού et al., 2009) οι γνωστικές μηχανές - παπουτσόκουτα (Δροσινού, 2014η, Δροσινού et al., 2009) και οι κοινωνικές ιστορίες (Δίπλα, 2012, Young et al., 2011). Ακόμη, επιβεβαιώθηκαν οι αναφορές για τον μεσολαβητικό ρόλο του αγαπημένου ήρωα (Barisone, 2015, Caramella, 2015, Αγαλιώτης, 2013, Δροσινού, 2014ζ) και την επίδραση της «σχέσης» στη διδακτική διαδικασία (Barisone, 2015, Caramella, 2015, Graziano, 2015.).

Επίσης, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές αναφορές για την δυνατότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση στην κατάκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων, να υποστηρίζει αποτελεσματικά τον γονεϊκό ρόλο (Δροσινού et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, επικυρώθηκαν οι βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες σημειώνουν τη θετική εμπλοκή των γονέων μέσα από παιγνιώδεις τρόπους (Τσιμπιδάκη, 2013) και ευκαιρίες της καθημερινότητας (Λεμονίδης et al., 2006), με την επίτευξη του στόχου της ενεργοποίησης των γονέων και όχι απλά της κατανάλωσης υπηρεσιών (Δροσινού et al., 2009). Ακόμη, τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν τη βελτίωση συνεργασίας γονέων – παιδιών και ήρθαν να προστεθούν σε προηγούμενα που είχαν σημειώσει την ενίσχυση της σχέσης γονέα – παιδιού μέσα από την ανταπόκριση στο αίτημα του γονέα (Δροσινού et al., 2014). Τέλος, επιβεβαιώθηκαν οι βιβλιογραφικές αναφορές που σημείωσαν τη σημασία που έχει στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, το να δημιουργούνται οι συνθήκες να «ακουστούν» οι ξεχωριστές ανάγκες των γονέων - ακόμη και τα κρυμμένα μυστικά που τους επηρεάζουν (Δροσινού, 2014ι, 2007α, Παπαχριστόπουλος, 2009) - και να «συνοδευτούν» (Barisone, 2015, Coots, 2007, Dobbins & Abbott, 2010, Hess et al., 2006), χωρίς να υπάρξει αποποίηση ή υπέρβαση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού (Δροσινού, 2007β).

## 2. Συζήτηση – Προτάσεις

Συμπερασματικά, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, επιβεβαιώνεται στα πλαίσια του ανθρωποκεντρικού μοντέλου και της πρόκλησης της συμπερίληψης, η δυνατότητα μέσα από κατάλληλες προσαρμογές, να μειωθούν τα προβλήματα των ατόμων που απορρέουν από την κατάσταση αναπηρίας και/ή τις ΕΕΑ (Canevaro & de Anna, 2010, Δροσινού, 2015, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, επικυρώνεται η δυνατότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ να υποστηρίζει αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ (Δροσινού 2014α) και μάλιστα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, μέσα από παρέμβαση με έμφαση στην αριθμητική. Επίσης, επιβεβαιώνεται η σημαντικότητα της ενεργοποίησης των γονέων, στην αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου παιδαγωγικού προγράμματος (Schalock & Luckasson, 2013, Δροσινού et al., 2009, Χρηστάκης, 2013). Επιπλέον, επικυρώνεται η ανάδειξη του «φυσικού» χώρου του σχολείου, ως του κατάλληλου πλαισίου για την ουσιαστική ενεργοποίηση των γονέων (Barisone, 2015, Lendrum et al., 2015, Mortier et al., 2009, Δροσινού, 2008). Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις για τον ρόλο του επίπεδου των γονέων στη συνεργασία και στο ερωτηματολόγιο, με περισσότερες ‘θετικές’ εμπειρίες των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις περισσότερες ‘απόλυτα θετικές’ απόψεις των γονέων, επιβεβαιώνουν τις δυσκολίες επίτευξης του στόχου της ενεργοποίησης του συνόλου των γονέων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Τσιμπιδάκη, 2013) και επικυρώνουν τον προβληματισμό που υπάρχει ακόμη και σε εκπαιδευτικά πλαίσια με παράδοση στη συγκεκριμένη στοχοθεσία (Barisone, 2015, Lamb, 2009, Lendrum et al., 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, η συνθετική προσέγγιση ερευνητικών δεδομένων από πρωτοπόρα προγράμματα αποτελεσματικής ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, στην Ιταλία (Barisone, 2015) και την Αγγλία (Lendrum et al., 2015), με άξονες την ανάπτυξη της «σχέσης» και της δομημένης συνεργασίας, αξιοποιούνται μέσα από την προσέγγιση της ενεργοποίησης των γονέων με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α). Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα - ενισχύοντας την μέχρι τώρα ερευνητική καταγραφή στον ελληνικό χώρο (Δροσινού, 2008) και μετασχηματίζοντας τη διεθνή εμπειρία (Barisone, 2015, Lendrum et al., 2015) - καθίσταται σημαντική για τη χώρα μας, η επικύρωση ενός ανοικτού πλαισίου δομημένης ανάπτυξης ουσιαστικής συνεργασίας με όλους τους γονείς, παράλληλα με

την ανάπτυξη ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α, 2014δ, 2014ε). Μάλιστα, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αποκατηγοριοποίησης ( Δροσινού et al., 2009), μπορεί να αφορά το σύνολο των γονέων παιδιών με αναπήριες και/ή ΕΕΑ.

Συγκεκριμένα, συνθέτοντας τα δεδομένα από την ερευνητική μας διαδικασία, μπορεί να προσδιοριστεί ένα δομημένο πλαίσιο ανάπτυξης συνεργασίας με τους γονείς, που να εμπεριέχει τα στάδια της *ανταλλαγής πληροφοριών για το παιδί* (1), του *σχεδιασμού* (2) και της *υλοποίησης της παρέμβασης* (3), όπως δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθούν παράλληλα με τις παιδαγωγικές φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Χαρακτηριστικά, η έναρξη μιας τέτοιας προσέγγισης μπορεί να σχετίζεται αρχικά με την πρόσκληση των γονέων για *ανταλλαγή πληροφοριών με επίκεντρο το παιδί* (Lendrum et al., 2015), με βάση τις παιδαγωγικές φάσεις της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και της ΑΠΑ του ΣΑΔΕΠΕΑΕ(Δροσινού, 2014α, 2014δ). Η διαφορετικότητα των στοιχείων της γενικής και στη συνέχεια της ειδικής ΑΠΑ (Δροσινού, 2008), προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δομήσει ανάλογα τις συγκεκριμένες αρχικές – τουλάχιστον - δύο ξεχωριστές συναντήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσα από τη γενική παρατήρησή του (Δροσινού, 2008), αφού έχει καταγράψει τις γενικές δυνατότητες και ανάγκες του παιδιού, μπορεί να προσκαλέσει τους γονείς σε μία πρώτη συνάντηση ή σειρά συναντήσεων, με βάση το ενδιαφέρον του για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξεκινά την ενημέρωση από τις δυνατότητες του παιδιού και να προσεγγίζει τις ανάγκες μέσα από αυτές, οδηγώντας με φυσικό τρόπο τη συνάντηση στα ενδιαφέροντα και τη καθημερινότητα του παιδιού. Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, σταδιακά και αβίαστα παρέχονται σημαντικές πληροφορίες του ατομικού και οικογενειακού ιστορικού.

Η συγκεκριμένη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, μπορεί να συνεχιστεί μέσα από μία νέα συνάντηση ή σειρά συναντήσεων, σε ένα ακόμη πιο εντοπισμένο επίπεδο με βάση και τα δεδομένα από τη δυναμική ΑΠΑ του μαθητή (Δροσινού, 2014α, Δροσινού et al., 2009). Η ενημέρωση με βάση τη δυναμική αξιολόγηση, αναδεικνύει διαδικασίες με τις οποίες επέρχεται αλλαγή, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερώσει με θετική και συνάμα ρεαλιστική οπτική τον γονέα (Lawrence & Cahill, 2014). Σε αυτό το περιβάλλον δημιουργούνται οι συνθήκες έκφρασης του αιτήματος του γονέα (Δροσινού et al., 2009), με την οποία και ολοκληρώνεται το προτεινόμενο πρώτο στάδιο της ανάπτυξης της συνεργασίας.

Στη συνέχεια, μέσα από μία νέα συνάντηση κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση - συμμετοχή των γονέων στον *σχεδιασμό* (Lendrum et al., 2015, Δροσινού, 2007α), που μπορεί να αποτελεί το δεύτερο στάδιο της δομημένης προσέγγισης του συνόλου των γονέων. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης δεν επιβάλλεται «έξωθεν» (Mortier et al., 2009), αλλά δημιουργείται με βάση την παιδαγωγική παρατήρηση – αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το αίτημα του γονέα και τις δυνατότητες θετικής εμπλοκής. Η ενημέρωση των γονέων θα πρέπει να εμπεριέχει σαφείς και εφικτούς στόχους, το χρονοδιάγραμμα προσέγγισης και αξιολόγησής τους, τον τρόπο εμπλοκής τους με βάση το αίτημα και τις δυνατότητές τους και τον τρόπο της περαιτέρω επικοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη και την καθημερινότητά τους (Lendrum et al., 2015, Δροσινού, 2014α, Δροσινού et al, 2009).

Ακολουθεί το στάδιο της συνεργασίας με τους γονείς κατά τη διάρκεια της *υλοποίησης της παρέμβασης* (Δροσινού et al., 2009). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, μία συνάντηση τουλάχιστον για κάθε διδακτικό στόχο, δίνει την δυνατότητα συγχρονισμού εκπαιδευτικών και γονέων με βάση την παρέμβαση και τα αποτελέσματά της. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στο να προωθήσει την θετική εμπλοκή του γονέα (Allor et al., 2010). Μία τέτοια πυρηνική τακτική επαφή επιτρέπει την αλληλοενημέρωση σε επίκαιρα και συγκεκριμένα ζητήματα, την ευελιξία αλλαγών αναποτελεσματικών υποστηρίξεων, επηρεάζοντας το συνεχώς εξελισσόμενο σχέδιο παρέμβασης (Mortier et al., 2009, Lendrum et al., 2015, Δροσινού et al., 2009). Η προκαθορισμένη χρονικά γενική αποτύπωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με τη συνεργασία του γονέα, μπορεί να γίνεται με βάση απτά δεδομένα, από το πορτοφόλιο του παιδιού. Ενισχυτικό ρόλο στη συνειδητοποίηση της πορείας της παρέμβασης και της δέσμευσης του γονέα, μπορούν να διαδραματίσουν οι οπτικοποιήσεις των ΛΕΒΔ. Η παραπάνω δομημένη ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς, προσεγγίζεται περισσότερο ως ένα πλαίσιο - στα πρότυπα των ανοικτών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2013) - αναγνωρίζοντας, τις ξεχωριστές ανάγκες όχι μόνο του κάθε παιδιού, αλλά και της κάθε οικογένειας (Schalock & Luckasson, 2013).

Στη συγκεκριμένη οπτική, εντάσσεται δίπλα στις τεχνικές και ο άλλος εξίσου σημαντικός πυλώνας της προσέγγισης του συνόλου των γονέων, που είναι ο τρόπος που αλληλεπιδρούμε, δηλαδή η «σχέση» που αναπτύσσεται κατά τη συνεργασία με τους γονείς (Barisone, 2015, Graziano, 2015). Η «σχέση» θεμελιώνεται στη βάση μίας κουλτούρας επιθυμίας συνεργασίας και ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων στην

εκπαίδευση των παιδιών τους, που χαρακτηρίζεται από την αποδοχή του ρόλου του γονέα, των ξεχωριστών αναγκών, της μη κριτικής στάσης, της διάθεσης να «ακουστεί» η γνώμη των γονέων, δημιουργώντας τις συνθήκες μιας ανοικτής συνεργατικής σχέσης εμπιστοσύνης (Barisone, 2015, Graziano, 201, Dobbins & Abbott, 2010, Hess, et al., 2006, Soro, 2015, Δροσινού 2008). Μάλιστα, το Έντυπο καταγραφής Συνεργασίας με τον Γονέα, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην επίτευξη του περιγραφόμενου τρόπου αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, η θεμελίωσή του στις αρχές αναγνώρισης του ισότιμου, αν και διαφορετικού, ρόλου του γονέα, εκφράζεται μέσα από τη καταγραφή των λόγων του γονέα, όπου δηλώνεται η διάθεση να «ακουστούν» ουσιαστικά οι γονείς (Δροσινού et al., 2009, Δροσινού, 2008). Επιπλέον ενθαρρύνεται η χρήση ανάλογων τεχνικών που ενισχύουν την επικοινωνία (Barisone, 2015), διευκολύνοντας τη σχέση εμπιστοσύνης (Graziano, 2015, Soro, 2015, Δροσινού, 2008).

Η πρότασή μας επιβεβαιώνει ότι στον ελληνικό χώρο υπάρχουν τα κατάλληλα εργαλεία που μπορούν να εμπλουτιστούν μέσα από τον μετασχηματισμό πρωτοπόρων καταγραφών σε διεθνές επίπεδο. Η οργανωμένη κεντρικά εκπόνηση ανάλογων προγραμμάτων και στην Ελλάδα - όπως συνέβη στην Αγγλία και την Ιταλία (Barisone, 2015, Lendrum et al., 2015) - μέσα από τη συνεργασία φορέων της εκπαίδευσης όπως του Π.Ι., της Διεύθυνσης ΕΑΕ και Πανεπιστημίων, μπορούν με αποτελεσματική πρακτική εκπαίδευση των εμπλεκόμενων επαγγελματιών, να κάνουν πραγματικότητα την αλλαγή κουλτούρας και τη βελτίωση της ελληνικής εκπαιδευτικής καθημερινότητας, η οποία εντός σύνθετων προβλημάτων, καλείται να αξιοποιήσει την πρόκληση της συμπερίληψης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ανάγκη νομοθέτησης της ενεργοποίησης του γονέα στον «φυσικό» χώρο του σχολείου, αποτελεί ένα ουσιαστικό αίτημα για την ελληνική πραγματικότητα.

Συμπληρώνοντας την ερευνητική μας προσέγγιση, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να προσεγγίσουν ανάλογες προσπάθειες ενεργοποίησης των γονέων μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Χαρακτηριστικά, θα μπορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα, να εστιάσουν συνολικά στη συμμετοχή των γονέων μέσα από την μεθοδολογία της παρατήρησης, της παρέμβασης και της ειδικής αγωγής, όπως αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – γονέα και γονέα – παιδιού, με την ανάδειξη ανάλογων πρωτοκόλλων. Επίσης, σημαντικό είναι να δοθεί ερευνητική έμφαση στην ανάδειξη του ρόλου της ειδικής παιδαγωγικής και της ενεργοποίησης των γονέων, σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης.

## Βιβλιογραφία

- Allor, J., Champlin, T., Gifford, D., & Mathes, P. (2010). Methods for Increasing the Intensity of Reading Instruction for Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (4), 500-511.
- American Psychiatric Association (2013). *Intellectual Disability*. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015, από:  
<http://www.dsm5.org/documents/intellectual%20disability%20fact%20sheet.pdf>
- Barisone, M. (2015). Interventions in situations of scholastic difficulties. Διαλέξεις 1-10/7/2015 Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Psicologia. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Canevaro, A., & de Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *European Journal of Disability Research*, 4 , 203-216.
- Caramella, G. (2015). *Inclusion in Italy*. Διαλέξεις 1-10/7/2015 Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Psicologia. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Carrasumada, S., Vendrell, R., Ribera, G., & Montserrat, M. (2006). Cognitive processes related to counting in students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. 21 (2), 135-150.
- Coots, J. (2007). Building bridges with families: Homoring the mandates of IDEA. *Issues in Teacher Education*, 16 (2), 33-40.
- Dobbins, M., & Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 23-30.
- Farinella, A. (2014). *Piano Educativo Individualizzato*. Διαλέξεις 24-26/10/2014 στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD193>

- Graziano, L. (2015). *Incontriamoci. Lavorare con il gruppo. Διαλέξεις 1-10/7/2015 Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Psicologia. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>*
- Hess, R., Molina, A., & Kozlesk, E. (2006). Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*. 33 (3), 148-157.
- Kroesbergen, E., & Van Luit, J. (2005). Constructivist mathematics education for students with mild mental retardation. *European Journal of Special Needs Education*. 20 (1), 107-116.
- Lamb, B. (2009). *Lamb Inquiry: Special Educational Needs and Parents Confidence*. Nottingham: DCSF.
- Lawrence, N., & Cahill, S. (2014). The impact of dynamic assessment: an exploration of the views of children, parents and teachers. *British Journal of Special Education*. 41 (2), 191-211.
- Lendrum, A., Barlow, A., & Humphrey, N. (2015). Developing positive school-home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15 (2), 87-96.
- Luckasson, R., & Schalock, R. (2013). What's at Stake in the Lives of People With Intellectual Disability? Part II: Recommendations for Naming, Defining, Diagnosing, Classifying, and Planning Supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (2), 94-101.
- Mortier, K., Hunt, P., Desimpel, L., & Van Hove, G. (2009). With parents at the table: creating supports for children with disabilities in general education classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (4), 337-354.
- Schalock, R., & Ruth Luckasson, R. (2013). What's at Stake in the Lives of People With Intellectual Disability? Part I: The Power of Naming, Defining, Diagnosing, Classifying, and Planning Supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 51 (2) , 86-93.
- Soro, G. (2015). *Nel contesto di gruppo il corpo pensa meglio della mente. Διαλέξεις 1-10/7/2015 Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Psicologia. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>*

- Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education* , 26 (2), 127-142.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζησηση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. Αθήνα : Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Δίπλα, Α.(2012). *Παρεμβάσεις με Κοινωνικές Ιστορίες*. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180>
- Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.68, 3-19.
- Δροσινού, Μ. (2014α). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ. (2014β). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης*. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.
- Δροσινού, Μ. (2014γ). Ειδική Διδακτική. *Δημιουργία Σχεδίου Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας. Φάκελος εργαστηρίου στο γνωστικό αντικείμενο του Μεταπτυχιακού*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού,Μ. (2014δ). *Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD179>.
- Δροσινού, Μ. (2014ε). *Μεθοδολογία της παρέμβασης*. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180>.
- Δροσινού, Μ. (2014στ). *Μεθοδολογία Παρατήρησης. Δημιουργία Φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης. Φάκελος εργαστηρίων στο γνωστικό αντικείμενο του*



*Διακρατικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.*

Δροσινού, Μ. (2014ζ). Μεθοδολογία Παρέμβασης. *Δημιουργία Διαφοροποιημένου Ημερήσιου Προγράμματος. Φάκελος σημειώσεων του Διακρατικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος.* Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2014η). Μεθοδολογία Παρέμβασης. *Δημιουργία Τρισδιάστατου Διαφοροποιημένου Παιδαγωγικού Υλικού. Φάκελος εργαστηρίων του Διακρατικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος.* Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2014θ). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας.* Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:

[https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD187.](https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD187)

Δροσινού, Μ. (2014ι). *Ψυχοδυναμική των σχέσεων βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες.* Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:

[https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD186.](https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD186)

Δροσινού, Μ. (2013). Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. *Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα (1-11).* Καλαμάτα: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας και Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών Τμήμα Φιλολογίας. Ανάκτηση από: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα:

[http://kalamata.uop.gr/~litud/anakinosis/praktika\\_imerida\\_1\\_13.pdf](http://kalamata.uop.gr/~litud/anakinosis/praktika_imerida_1_13.pdf)

Δροσινού, Μ. (2008). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Τόμος Β.* (230-250). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δροσινού, Μ. (2007α). Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. *Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου* (66), 92-114.

Δροσινού, Μ. (2007β). Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά* (91-92), 76-98.

- Δροσινού, Μ., Κατσουράκη, Ε., & Δημητρίου, Ε. (2014). Αριθμητική ετοιμότητα και δυσκολίες στην εκτέλεση πράξεων. Διερεύνηση παραγόντων δυσαριθμησίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής (63)*, 37-51.
- Δροσινού, Μ., & Γκιόκα, Α. (2012). Διαφοροποιημένη διδασκαλία με «χειροπιαστά» αντικείμενα στα μαθηματικά σε παιδιά με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες: Η διαφοροποίηση σε υλικά και η αξιοποίηση «χειροπιαστών αντικειμένων» ως υποστηρικτικό εργαλείο της διδακτικής εργασίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής (56)*, 27-43.
- Δροσινού, Μ., Κυδωνιάτου, Ε., & Ανδριώτου, Σ. (2010). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία της Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (17)*, 182-198.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009α). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό (4 εκδ.) (Μ. Δροσινού, Επιμ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009β). *Προφορικός λόγος, Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή. (Μ. Δροσινού, Επιμ.)*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009γ). *Ψυχοκινητικότητα , Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή. (Μ. Δροσινού, Επιμ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009δ). *Νοητικές Ικανότητες. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή (Μ. Δροσινού Επιμ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009ε). *Συναισθηματική Οργάνωση. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας ( Μ. Δροσινού, Επιμ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Καργιωτάκης, Γ., Μαραγκού, Α., Μπελίτσου, Ν., Σοφού, Β. (2006) *Μαθηματικά Β' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Κούρτογλου, Γ. (2011). *Με νου & φαντασία*. Πάτρα: Πικραμένος
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., & Πνευματικός, Δ. (2007α). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής (α' τεύχος) (Β' έκδοση)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., & Πνευματικός, Δ. (2007β). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Μαθηματικά της Φύσης και τη Ζωής. Τετράδιο Εργασιών. (α' τεύχος) (Β' έκδοση)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., & Πνευματικός, Δ. (2006). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαχριστόπουλος, Ν., & Σαμαρτζή, Κ. (2012). *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Orportuna.
- Σούλης, Σ. (2008). Η σχέση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και οικογένειας: Η περίπτωση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ψ. Ε. Ελλάδα, *Σχολείο και Οικογένεια. Τόμος 6*. (247-272). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταυρόπουλος, Β., & Χαϊντούτη, Β. (2011). Μορφές επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών: Διερευνώντας απόψεις γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής (53)*, 54-65.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α'*. Αθήνα : Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

#### Νομοθεσία:

- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78 -Α- 14.3.2000.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. 1259-1268. ΦΕΚ 199 -Α- 2.10.2008.

Νόμος 4074/2012. Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. ΦΕΚ 88  
-Α- 11-4-2012.

Εκπαιδευτικό λογισμικό:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Μαθηματικά Α' & Β'  
Δημοτικού.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Διαφοροποιημένο Παιδαγωγικό Υλικό και Μέσα

### 1. ΑΠΑ και υποστήριξης Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας



Προφορικός Λόγος



Ψυχοκινητικότητα



Νοητικές Ικανότητες



Συναισθηματική Οργάνωση

Ενδεικτικές πλαστικοποιημένες κάρτες οπτικοποίησης δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και κουτιά, με βάση τα βιβλιοτετράδια δραστηριοτήτων για το μαθητή (Δροσινού et al., 2009β, 2009γ, 2009δ, 2009ε)

## 2. Υλοποίηση Παρέμβασης ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αριθμητική

Ενδεικτικά παιδαγωγικά υλικά και μέσα :

- Τρισδιάστατα αντικείμενα (σε έννοιες αριθμητικής ετοιμότητας) και ο ρόλος του υπολογιστικού υλικού – αγαπημένου ήρωα



- Χειροπιαστά αντικείμενα και ο ρόλος του υπολογιστικού υλικού – αγαπημένου ήρωα



- Πλαστικοποιημένες κάρτες – ντοσιέ – εκπαιδευτικοί φάκελοι και ο ρόλος του υπολογιστικού υλικού – αγαπημένου ήρωα



- Υλικά προσέγγισης συμβόλων αριθμών με απτικό ερέθισμα και ο ρόλος του υπολογιστικού υλικού – αγαπημένου ήρωα



- Φύλλα εργασιών και ο ρόλος του υπολογιστικού υλικού – αγαπημένου ήρωα

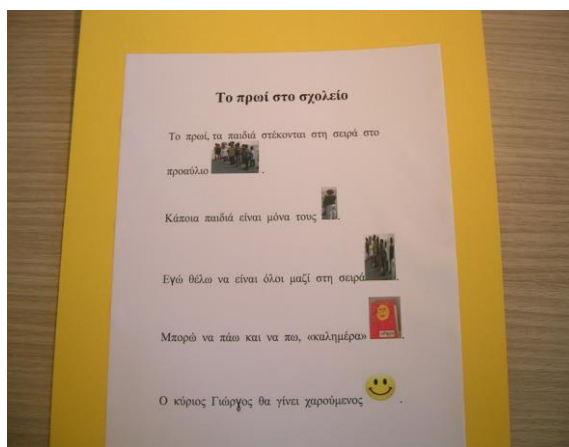


- Αριθμογραμμές και Αριθμητήρια και ο ρόλος του υπολογιστικού υλικού – αγαπημένου ήρωα



### 3. Κοινωνικές Ιστορίες

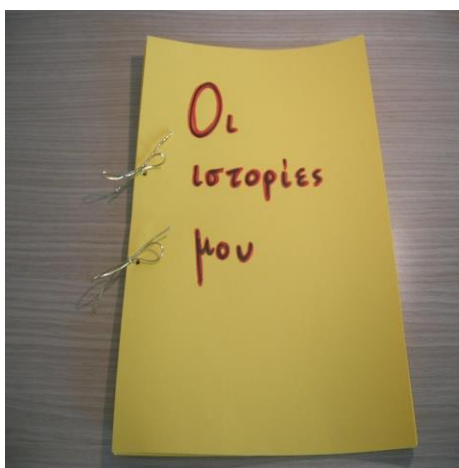
- Το φύλλο με την 2<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία, όπως το προσεγγίσαμε με το παιδί.



- Το παιδαγωγικό υλικό που συνόδευσε τις ερωτήσεις κατανόησης, στην συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία.



- Το σύνολο των πέντε κοινωνικών ιστοριών σε πρωτότυπο ντοσιέ, όπως δόθηκε στην μητέρα.

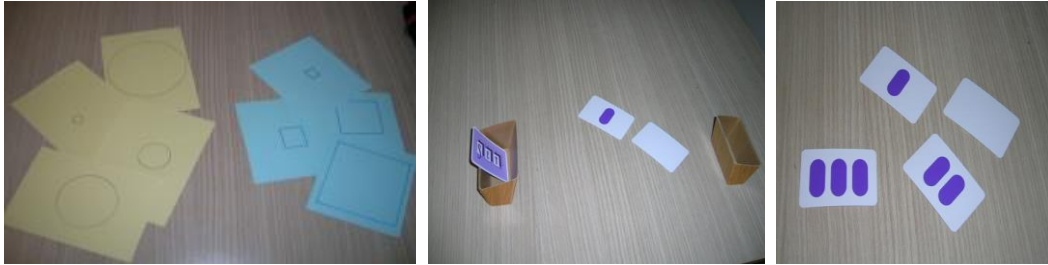




#### 4. Εμπλοκή γονέων

Επιπλέον ενδεικτικά παιδαγωγικά υλικά και μέσα :

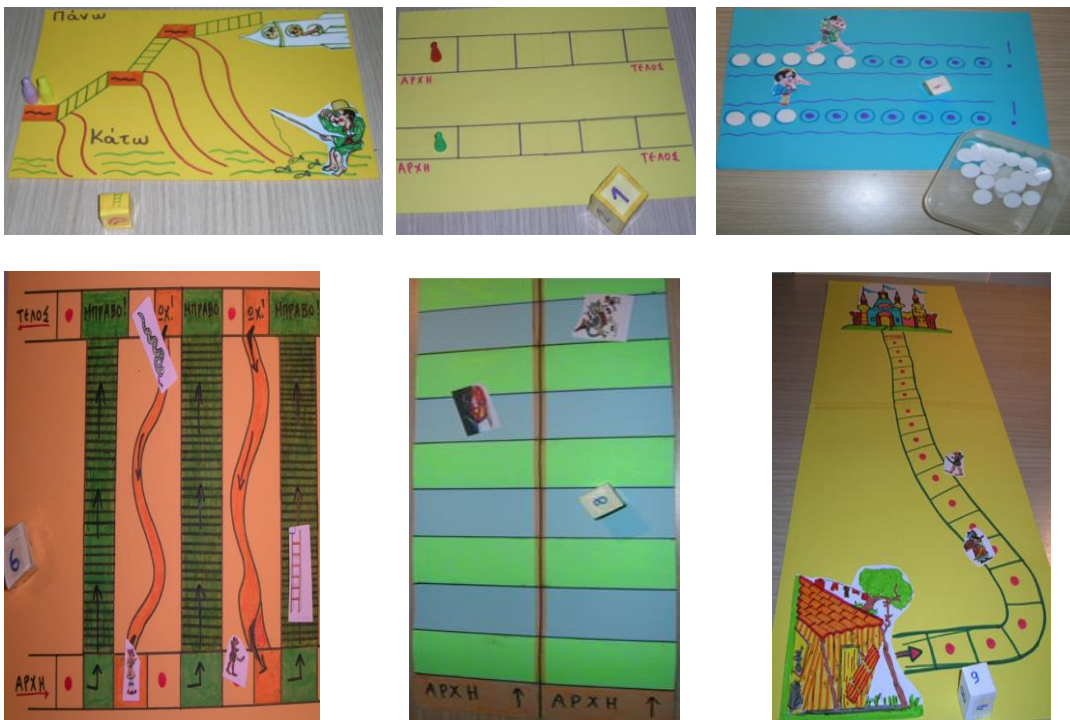
- Παιχνίδια με κάρτες



- Παιδαγωγικές κατασκευές ('μαγικός πίνακας' - παπουτσόκουτο)



- Παιχνίδια με ζάρι



- Φύλλα Εργασιών

