



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



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της  
Αλεξάνδρας Σωτηροπούλου

Διπλωματούχου του Τμήματος ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
2007

### Τίτλος

Ανάπτυξη προσδοκιών των γονέων για τη μελλοντική οικογένεια ατόμου με νοητική αναπηρία

### Title

Development of expectations of parents for the future family of a person with intellectual disability

### Titolo

Aspettative di sviluppo dei genitori per il futuro della famiglia della persona con disabilità intellettiva

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Σ. Παπαέτρου, Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και διδάκτωρ στο Τμήμα Φιλολογίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Γ. Δράκος, Ομότιμος Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Λογοπαιδείας – Λογοθεραπείας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καλαμάτα, Νοέμβριος 2015

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
Περίληψη.....	5
Λέξεις κλειδιά .....	6
Εισαγωγή.....	7
Παρέμβαση και ρόλος ειδικού παιδαγωγικού .....	9
Κεφάλαιο 1 .....	11
1.1 Νοητική Αναπηρία .....	11
1.2 Αιτιολογία .....	13
1.3 Συμπτωματολογία.....	15
1.4 Ταξινόμηση .....	16
Κεφάλαιο 2.....	19
2.1 .Οικογένεια.....	19
2.2 Οικογένεια και νοητική αναπηρία.....	20
2.3 Σεξουαλικότητα ατόμου με νοητική αναπηρία .....	23
2.4 Αυτόνομη διαβίωση .....	24
Κεφάλαιο 3.....	25
3.1. Ειδική διδακτική.....	25
3.2. Παρέμβαση.....	25
3.3. Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση.....	26
3.4. Εργαλεία έρευνας.....	26
3.5. Η άσκηση με το παιδί.....	27
3.6. Υποθέσεις έρευνας .....	27
3.7. Πρακτική εργασία και μεθοδολογία παρέμβασης.....	36
3.7.1. Πρώτη παρέμβαση .....	37
γ) ειδική διδακτική .....	38
3.7.2. Δεύτερη παρέμβαση.....	39

3.7.3. Τρίτη παρέμβαση .....	41
3.7.4. Τέταρτη παρέμβαση .....	43
3.7.5. Πέμπτη παρέμβαση .....	47
3.7.6. Έκτη παρέμβαση .....	49
3.7.7. Έβδομη παρέμβαση.....	51
3.7.8. Όγδοη παρέμβαση.....	53
3.7.9. Ένατη παρέμβαση .....	55
3.7.10. Δέκατη παρέμβαση.....	57
3.7.11. Ενδέκατη παρέμβαση.....	59
Κεφάλαιο 4.....	61
Συζήτηση και συμπεράσματα.....	61
4.1. Συζήτηση.....	61
4.2. Συμπεράσματα.....	63
Βιβλιογραφία.....	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	68

## Πρόλογος

Το πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) αποτελεί πρόκληση για τον κάθε εκπαιδευτικό που δραστηριοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης και προβληματίζεται για τις εξελίξεις που συμβαίνουν στη χώρα, αλλά και γενικότερα στον κόσμο και σχετίζονται με αυτόν. Αυτού του είδους λοιπόν προκλήσεις και τα ερωτηματικά που δημιουργούνται κατά καιρούς με ώθησαν να λάβω μέρος στο ΔΙ.Π.Μ.Σ. Του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με τίτλο: ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων συμμαθητές με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και τις οικογένειές τους.

Οι απολαβές από την παρακολούθηση των μαθημάτων, ήταν μεγάλες και η διεύρυνση των γνώσεων ήταν αναπόφευκτη. Η διδακτική μου αλληλεπίδραση με μαθητή που παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση, αποτέλεσε πρόκληση και μία μοναδική εμπειρία δεδομένου ότι ήταν η πρώτη μου φορά που ερχόμουν σε επαφή με άτομο μη τυπικής ανάπτυξης στα πλαίσια ενός διδακτικού προγράμματος.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Σάββα Παπαπέτρου, επιβλέποντα της εργασίας, για τις κεραίες συμβουλές του που βοήθησαν στην ολοκλήρωση του πονήματος, για την υπομονή του, αλλά και για την ανθρώπινη προσέγγιση του. Ευχαριστώ επίσης τον κύριο Γεώργιο δράκο, συν επιβλέποντα της μεταπτυχιακής εργασίας.

Οφείλω επιπλέον να τονίσω την πολύτιμη βοήθεια και την υποδειγματική συνεργασία με την διευθύντρια και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε. (Σχολείο δεύτερης ευκαιρίας) της Καλαμάτας. Δεν θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους ενήλικες συμμαθητές του μαθητή που παρακολουθούσε για την υπομονή και την ανοχή τους να είμαι παρούσα στο χορό. Τέλος ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς την οικογένεια του μαθητή που αποτέλεσε το μέσο για να πραγματοποιήσουν την πρακτική μου άσκηση και κατ' επέκταση την παρούσα έρευνα. Τέλος ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου το κορμί. Που με άφησε να τον πλησιάσω, να αλληλεπιδράσουν και να δεχτώ από αυτόν σπουδαία μαθήματα.

## Περίληψη

Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του διακρατικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.), «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες προγνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», διενεργήθηκε έρευνα η οποία επικεντρώθηκε στην επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης δομημένης διδασκαλίας. Το πόνημα αυτό αφορά στη μελέτη περίπτωσης μαθητή 18 ετών με νοητική καθυστέρηση που παρακολουθούσε το Σ.Δ.Ε. (Σχολείο δεύτερης ευκαιρίας) ενηλίκων. Ο στόχος της παρέμβασης ήταν η αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Η έρευνα περιλαμβάνει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. αν το περιεχόμενο των προσδοκιών των γονέων για να δημιουργήσει το παιδί με νοητική καθυστέρηση οικογένεια, είναι θετικό ή αρνητικό.

2. αν ο μαθητής με νοητική καθυστέρηση μπορεί να μάθει τρόπους συγκατοίκησης σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.

3. αν οι δραστηριότητες ημιαυτόνομης διαβίωσης που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ ( Στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην κατανόηση της έννοιας της δημιουργίας οικογένειας ή την συνύπαρξη ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Για την διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε μεικτή μεθοδολογία με στόχο τη συλλογή και επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση – ΛΕΒΔ (λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων) του ΠΑΠΕΑ (πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, τους διδακτικούς στόχους, παράλληλα επιτεύχθηκε αξιολόγηση του ίδιου του προγράμματος με τη χρήση πειράματος.

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και πειραματικής στοχευμένης διαδικασίας.

### **Λέξεις κλειδιά**

Δομημένη διδασκαλία, νοητική καθυστέρηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ (στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης), οικογένεια.

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, ως ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ορίζεται το σύνολο των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι παρεχόμενες αυτές υπηρεσίες προϋποθέτουν τη συνεργασία της λεγόμενης διεπιστημονικής ομάδας (ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.α.) η ανάμειξη των οποίων υπαγορεύεται από τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού. Σημαντική και μοναδική σταθερή αυτού του συστήματος, αποτελούν οι γονείς (Κασίνη, 2006).

Η ειδική αγωγή ως επιστημονικός κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης ασχολείται με τα διδακτικά προγράμματα των αποκλινόντων ατόμων, ατόμων δηλαδή που παρουσιάζουν τέτοιου είδους και βαθμού διαφορές από τη μέση φυσιολογική ανάπτυξη, ώστε να μην μπορούν να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά το σύνηθες σχολικό πρόγραμμα και να απαιτούν ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση. (Ιωαννίδου, 2006). Η ειδική αγωγή και κατά συνέπεια η ειδική εκπαίδευση, αναπτύχθηκε ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος με βασική συνιστώσα στην εξέλιξη της την αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι στα αποκλίνοντα παιδιά. Ασχολείται με τις ειδικές και επιπρόσθετες υπηρεσίες και τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν στους στόχους, στις μεθόδους και στα μέσα, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των αποκλινόντων παιδιών (Παρασκευόπουλος, 1997) .

Η Επιτροπή μπορώ Waryock (1978) και ο εκπαιδευτικός νόμος του 1981 της μεγάλης Βρετανίας αναγνωρίζουν επίσημα τον όρο «ειδικές ανάγκες». Σύμφωνα με τον Fish (1988), ένα παιδί έχει ειδικές ανάγκες εάν έχει δυσκολία στη μάθηση η οποία για να αντιμετωπιστεί πρέπει να προβλεφθεί ειδική εκπαιδευτική φροντίδα. Ένα παιδί έχει δυσκολία μάθησης εάν έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στη μάθηση από την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του ή μία ανικανότητα η οποία εμποδίζει το παιδί να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρεται στα σχολεία για όλα τα παιδιά της ηλικίας του. Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας (ΠΟΥ), όρισε τρεις βασικούς τομείς όπου πρέπει να παρατηρηθεί ανωμαλία:

- A) βλάβη οργανική λειτουργική
- B) περιορισμός ικανοτήτων

Γ) επιπτώσεις στους διάφορους τομείς δραστηριότητας

Το παιδί με εκπαιδευτικές δυσκολίες, διαφέρει από το μέσο όρο ή από το παιδί χωρίς δυσκολίες στα ακόλουθα σημεία:

- A) νοητικά χαρακτηριστικά
- B) αισθητηριακές ικανότητες
- Γ) ικανότητες επικοινωνίας
- Δ) συμπεριφοριστική και συναισθηματική ανάπτυξη
- E) φυσικά χαρακτηριστικά

Οι διαφορές αυτές πρέπει να είναι σε τέτοια έκταση και σε τέτοιο βαθμό, ώστε να απαιτούνται ειδικές σχολικές στρατηγικές ειδικές ή εκπαιδευτικές υπηρεσίες για να εκπαιδευτεί το άτομο αποτελεσματικά (Χρηστάκης, 2006).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Σημαίνει βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων καθώς και συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών ικανών για τη λύση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ειδικότερα μάθηση σημαίνει:

- A) βελτίωση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων
- B) βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων ή λειτουργιών
- Γ) ανάπτυξη σχολικών δεξιοτήτων
- Δ) Απόκτηση – βελτίωση ικανοτήτων (Χρηστάκης 2006).

Με βάση τα στάδια μάθησης, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το διδακτικό του πρόγραμμα, τις δραστηριότητες που θα αναπτύξει καθώς και τις στρατηγικές δυσκολίας που θα εφαρμόσει για να επέλθει το κατάλληλο αποτέλεσμα.



## **Παρέμβαση και ρόλος ειδικού παιδαγωγικού**

- Δημιουργία εξατομικευμένων ειδικών προγραμμάτων
- Σχεδίαση παρεμβάσεων (εφαρμογή ειδικών στρατηγικών)
- Συλλογή πληροφοριών από άλλα πρόσωπα (π.χ. γονείς)
- Συστηματική παρατήρηση του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο (καταγραφή βασικών συμπεριφορών)
- Πρέπει ο ειδικός να έχει γνώσεις της συμπεριφοράς παιδιών χωρίς δυσκολίες
- Παρατήρηση / εφαρμογή τεστ
- Τελική εκτίμηση σε συνδυασμό με το γενικότερο προφίλ του παιδιού, της κοινωνίας και της οικογένειας.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, θα μπορούν να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά σε οποιοδήποτε δυσκολία, εάν επιμορφωθούν σωστά. Για όλα τα παιδιά πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα διαγνωστικής αξιολόγησης, κάτι που αποτελεί προαπαιτούμενο για να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα εξατομικευμένο ή ομαδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κάθε μαθητής είναι μία ξεχωριστή μοναδική περίπτωση με τις δικές του ανάγκες και ικανότητες. Έτσι λοιπόν η ευρηματικότητα και η ανάπτυξη νέων στρατηγικών προσέγγισης, είναι απαραίτητα στοιχεία από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Απαιτείται ευελιξία, επανέλεγχος των στόχων και επαναδιαπραγμάτευση αυτών (Weston, 1992). Η διαφοροποίηση των στόχων και των τεχνικών διεξαγωγής του μαθήματος, προϋποθέτει την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του παιδιού των ξεχωριστών ατομικών χαρακτηριστικών του και ενδιαφερόντων του.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει νέες διαστάσεις, καθώς καλείται να δουλέψει πάνω σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ικανότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή, αλλά και πάνω στην δυναμική της οικογένειας και της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού, γονέων και εκπαιδευτικών.

Βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού, αποτελεί η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται εντοπισμός και καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον αλλά και στις σχέσεις παιδιών – παιδευτικών, παιδιών – γονέων,

παιδιών – συνομηλίκων. (Δροσινού, Μ.. Μαρκάκη, Ε., Μιχαηλίδου, Μ. Τσαγκαράκη, Ι. Τσιάμαλος, Β. Χρηστάκης, Κ. 2009, σ 19)

Με τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός, συγκεντρώνει στοιχεία για το μαθητή, για τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, αλλά και για το οικογενειακό περιβάλλον. Καταγράφει τις ικανότητες, αλλά και τις αδυναμίες του, με σκοπό τη σχεδίαση ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΠΕΑΕ).

Η παρούσα εργασία, αποτελείται από δύο μέρη:

A) το θεωρητικό

B) το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια :

1<sup>ο</sup> νοητική αναπηρία

2<sup>ο</sup> οικογένεια

3<sup>ο</sup> σεξουαλικότητα ατόμων με νοητική αναπηρία

4<sup>ο</sup> αυτόνομη διαβίωση

Καταγράφοντας και παρουσιάζοντας διάφορες επιστημονικές θέσεις προκειμένου να καλυφθεί και να τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά με επικαιροποιημένες βιβλιογραφικές πηγές το θέμα της νοητικής αναπηρίας

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από την μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία για την συγκέντρωση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Στο ερευνητικό μέρος, αποτυπώθηκαν εμπειρικά στοιχεία μέσα από την πρακτική άσκηση, δηλαδή την παρατήρηση, την επαφή και σε ένα βαθμό την παρέμβαση σε άτομο με νοητική αναπηρία.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

# Κεφάλαιο 1

## 1.1 Νοητική Αναπηρία

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε να προσδιοριστεί επαρκώς όρος «νοητική καθυστέρηση». Με την εξέλιξη των επιστημών (ιατρική, ψυχολογία, παιδαγωγική) και της ειδικής αγωγής, ο ορισμός έγινε πιο σαφής και συγκεκριμένος, αφού αποσαφηνίστηκαν αρκετά χαρακτηριστικά.

Ο όρος νοητική αναπηρία αφορά μια ετερογενή ομάδα ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές δυσκολίες στα επίπεδα της νοητικής, ψυχοσωματικής και ψυχοκινητικής λειτουργίας και εξέλιξης.

Η νοητική αναπηρία, σύμφωνα με την αμερικανική ένωση και την νοητική καθυστέρηση (American Association on Mental Retardation .AAMR) (2004): “Δεν είναι κάτι που έχει το άτομο ήταν τύπου είμαι. Δεν πρόκειται για κάποια ανωμαλία, αλλά για μία κατάσταση λειτουργίας, μία μορφή συμπεριφοράς”.

Η νοητική καθυστέρηση, αποτελεί μία σύνθετη παθολογική κατάσταση του ατόμου για την οποία, διατυπώθηκαν κατά καιρούς διάφορες θέσεις και ορισμοί μεταξύ των επιστημόνων (Στασινός, 2013).

1937 (ο βρετανός γιατρός Tregold): “Μία κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης, σε βαθμό ώστε να καθιστά το άτομο ανίκανο να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιβιώνει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο και εξωτερική βοήθεια” (Χρηστάκης 2011 Β).

1959 / 1961: “η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μία κατώτερη γενική νοητική λειτουργία που ξεκινά κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και συνδέεται με βλάβη στην προσαρμοστική συμπεριφορά”. (Heber, 1961).

1983: “η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε σημαντικά κατώτερη νοητική λειτουργία που συνυπάρχει με προβλήματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της ενταξιακής περιόδου”.

1992: αναθεώρηση του ορισμού της AAMR (American Association of Mental Retardation). “Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε πραγματικούς περιορισμούς στην παρούσα λειτουργία ενός ατόμου. Χαρακτηρίζεται από σημαντικά κατώτερη νοητική λειτουργία που συνυπάρχει με περιορισμούς που σχετίζονται με δύο ή περισσότερες από τις δέκα ακόλουθες εφαρμοσμένες περιοχές των προσαρμοστικών

δεξιότητων: επικοινωνία, φροντίδα εαυτού, ζωή στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, χρησιμοποίηση της κοινότητας, αυτοδιάθεση, υγεία και ασφάλεια, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ελεύθερος χρόνος και εργασία. Εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών (Luskasson et All, p 5)

2008: αντικατάσταση του όρου νοητική καθυστέρηση με τον όρο νοητική αναπηρία. “Η νοητική αναπηρία είναι μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εμφανίζεται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Αυτή η αναπηρία εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών”. (Menghini Constanzo, Venuti, 2014).

Σύμφωνα με τον διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών και διανοητικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV) της αμερικανικής ψυχιατρικής εταιρείας (American Psychiatric Association) η διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή, καθορίζεται ως η εμφάνιση τρέχοντος διανοητικού ελλείμματος απαραίτητα συνοδευόμενο από έλλειμμα στην προσαρμοστική λειτουργία με αρχική εκδήλωση κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου.

Ο ορισμός που δίνεται από το DSM-IV και το ICD 10, Ορίζει τη νοητική υστέρηση ως την ύπαρξη νοητικού πηλίκου μικρότερου από 70, όπως αυτό ορίζεται από το ψυχομετρικό τεστ. Πρέπει επίσης να υπάρχουν ελλείμματα λειτουργικότητας σε τομείς όπως επικοινωνία κοινωνικές δεξιότητες, προσανατολισμός, αυτοεξυπηρέτηση, ασφάλεια, υγεία, εργασία. Η έναρξη των δυσκολιών τοποθετείται πριν από το 18ο έτος της ηλικίας του ατόμου. Επιπλέον η νοητική αναπηρία, δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως εγγενής κατάσταση, αλλά και ως προϊόν της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το περιβάλλον τους.

Εννοείται ότι η παραπάνω χρονολογικοί σταθμοί είναι ενδεικτικοί δεδομένο ότι υπήρξαν και άλλοι ορισμοί, αλλά και αναθεωρήσεις των προαναφερθέντων.

Η νοητική αναπηρία εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού μέχρι το 16ο έτος της ηλικίας του και χαρακτηρίζεται από μειωμένη, κάτω του μέσου όρου, νοητική ικανότητα. Επιπλέον συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής. Στα άτομα με νοητική αναπηρία, η νοητική ηλικία δεν συνάδει με την χρονολογική ηλικία κι η εξέλιξη όσον αφορά την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών είναι αργή. Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως άτομο με νοητική καθυστέρηση, πρέπει να συνυπάρχουν νοητική ικανότητα κάτω του μέσου όρου, ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφάνιση της να υφίσταται από τη

γέννηση ή κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου (Χρηστάκης, 2011 Β). Με απλούστερα λόγια, αποδίδεται ως η μη ανταπόκριση των ατόμων αυτών σε αυτό που είναι γενικά αποδεκτό και προσδιορίζεται ως νοημοσύνη (η μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης αποτελεί μία σημαντική ένδειξη) (Τσιναρέλης 2013).

## 1.2 Αιτιολογία

Κατά καιρούς, έχουν κατηγορηθεί πολλοί παράγοντες για την ύπαρξη της νοητικής αναπηρίας. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι βιολογικοί – κληρονομικοί ή περιβαλλοντικοί. Το 50% των γνωστικών ικανοτήτων ενός ατόμου οφείλεται σε κληρονομικούς και το υπόλοιπο 50% σε περιβαλλοντικούς. Αντιλαμβανόμαστε ότι εκτός από την ύπαρξη της συγγενούς νοητικής αναπηρίας κατά την οποία ευθύνονται γενετικοί / βιολογικοί παράγοντες, υφίσταται και η επίπτωση. Η διαχείριση της, δεν είναι απλό θέμα, και το περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό) παίζει σπουδαίο ρόλο στη βελτίωση η προώθηση του θέματος. Το νοητικό δυναμικό του παιδιού που προέρχεται από τις κληρονομικές του καταβολές θα εκδηλωθεί ανάλογα με τις εξωτερικές – περιβαλλοντικές επιδράσεις και συνθήκες (Herbert, 1996).

Παράγοντες που μπορεί να παίξουν ρόλο και ευθύνονται για την ύπαρξη νοητικής αναπηρίας, είναι οι ακόλουθοι (Τσιναρέλης, 2013):

- Τραύματα πριν / κατά τη διάρκεια / μετά την εγκυμοσύνη
- Προγεννητικές παθήσεις
- Χρωμοσωματικές διαταραχές
- Διαταραχές / παθήσεις κίνησης
- Εγκεφαλοπάθειες
- Ψυχικές διαταραχές
- Προβλήματα μεταβολισμού
- Μολύνσεις / σοβαρές δηλητηριάσεις
- Περιβαλλοντικές επιδράσεις

Πιο συγκεκριμένα, προγεννητικά, η νοητική καθυστέρηση μπορεί να οφείλεται σε:

- Κληρονομικούς παράγοντες

- Χρωμοσωμικές ανωμαλίες (σύνδρομο Down, σύνδρομο Turner κ.α.).
- Ασθένειες εγκύων (λοιμώξεις, ερυθρά, ιλαρά κ.α.)
- Ανωμαλίες μεταβολισμό
- Ασυμβατότητα του παράγοντα Rh του αίματος της μητέρας με αυτό του παιδιού.
- Ανοξία
- Τραυματισμοί της εγκύου
- Κακή διατροφή
- Δηλητηριάσεις από μόλυβδο

**Περιγεννητικά** μπορεί να οφείλεται σε:

- Ανοξία
- Τραυματισμούς και αιμορραγία του εγκεφάλου
- Πρόωρη γέννηση

Και τέλος **μεταγεννητικά** μπορεί να οφείλεται σε:

- Μολυσματικές ασθένειες
- Ατυχήματα
- Υψηλό πυρετό
- Μεταβολικές ανωμαλίες
- Ψυχοκινητικούς παράγοντες

### 1.3 Συμπτωματολογία

Η νοητική αναπηρία, προσδιορίζεται σε σχέση με την αδυναμία του ατόμου να Συμπεριφερθεί σύμφωνα με αυτό που μία κοινωνία έχει ορίσει ως νοημοσύνη.

Τα άτομα με νοητική αναπηρία στην αντίληψη της ευρύτερης κοινωνικής κοινωνίας θεωρούνται ως άτομα που είναι ανίκανα να αναλάβουν τον έλεγχο των πράξεών τους, να κάνουν τις επιλογές τους και να παίρνουν αποφάσεις για τη ζωή τους όπως θα έκανε οποιοδήποτε άλλο άτομο σε θέματα που αφορούν σπουδές, εργασία, κατοικία, επιλογή συντρόφου κτλ.

Παρουσιάζεται: έλλειμμα στις γενικές διανοητικές ικανότητες (συλλογισμούς, επίλυση προβλημάτων, προγραμματισμός, αφηρημένη σκέψη, κρίση, ακαδημαϊκή μάθηση και εμπειρική μάθηση). Υφίσταται γενική δυσκολία σε όλα τα επίπεδα γνωστικής λειτουργίας, στην αντίληψη και στην κατανόηση. Τα άτομα δυσκολεύονται να κατανοήσουν διάφορες έννοιες και να μείνουν προσηλωμένα, ενώ δύσκολα αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές (Χρηστάκης 2011 Β).

Επιπλέον παρουσιάζεται: ελλειμματική λειτουργία στις γενικές διανοητικές ικανότητες σε σύγκριση με την ηλικία και την κοινωνική ομάδα του ατόμου σχετικά με καθημερινές δραστηριότητες (επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, λειτουργικότητά στο σχολείο ή στην εργασία, προσωπική ανεξαρτησία στο σπίτι ή στο κοινωνικό πλαίσιο).

Τα διεθνώς αναγνωρισμένα εργαλεία DSM-IV και ICD – 10 έχουν ενσωματωθεί στις σχετικές με τη νοητική αναπηρία νομοθεσίες, χρησιμοποιούνται από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας για τη διάγνωση της «νοητικής αναπηρίας».

Σύμφωνα με το DSM-IV, για να δοθεί η διάγνωση νοητικής καθυστέρησης, πρέπει ο δείκτης νοημοσύνης του παιδιού (I.Q.) να είναι περίπου ίσος ή μικρότερος του 70, η έναρξη των δυσκολιών να εντοπίζεται πριν από την ηλικία των 18 και να υπάρχει έκπτωση λειτουργικότητας του ατόμου σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς:

- Επικοινωνία
- Αυτοεξυπηρέτηση
- διαβίωση στο σπίτι
- κοινωνικές δεξιότητες
- χρήση των πηγών της κοινότητας

- αυτονομία
- λειτουργικές σχολικές δεξιότητες
- εργασία
- ελεύθερος χρόνος
- υγεία
- ασφάλεια

#### 1.4 Ταξινόμηση

Ο πληθυσμός των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι ένας πληθυσμός ετερογενής με σημαντικές διαφορές στη γλώσσα, την μνήμη, τις κινητικές, κοινωνικές και στην αισθηματικές δεξιότητες. Έτσι λοιπόν έγινε μια προσπάθεια ταξινόμησης σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά. Ο σχηματισμός ομοιογενών ομάδων αποτελεί κατά βάση μια αυθαίρετη διαδικασία που εξετάζεται από πολιτικές, και οικονομικές πιέσεις και εκφράζει ιδεολογίες που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες αιτίες ιστορικές περιόδους που πιθανά κάποια στιγμή θα σταματήσουν να ισχύουν (Χρηστάκης 2006).

Έχουν προταθεί διάφορα συστήματα ταξινόμησης. Η νοητική ικανότητα, προσδιορίζεται σε σχέση με το επίπεδο νοημοσύνης. Αν ο δείκτης νοημοσύνης είναι κάτω από 70 – 75, σημαίνει νοητική καθυστέρηση, ενώ πάνω από 115 σημαίνει εξαιρετική νοητική κατάσταση Σύμφωνα με το Δ. Ν. (Δείκτης νοημοσύνης), ο οποίος έχει οριστεί με στατιστική μέθοδο και επεξεργασία ως όριο μεταξύ της τυπικής (κανονικής) και της υπολειπόμενης νοημοσύνης με βάση το μέσο όρο του γενικού πληθυσμού (Χρηστάκης 2011 Β).

Ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί με νοητική αναπηρία όταν:

A) η νοητική του λειτουργία είναι χαμηλότερη από αυτή του μέσου όρου του πληθυσμού (ίσο περίπου με 70 ή και λιγότερο).

B) συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της παρούσας προσαρμοστικής λειτουργίας σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνίας, αυτοεξυπηρέτησης, διαβίωση στο σπίτι, κοινότητες δεξιότητες, χρήση κοινοτικών πηγών αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία, ασφάλεια.



Γ) έναρξη πριν από την ηλικία των 18 (American Psychiatric Association, 2004, σσ 52 – 53)

Επίπεδα νοητικής καθυστέρησης (Γσιναρέλης 2006)

Ελαφρά με Δ.Ν. (Δείκτης νοημοσύνης) 50 / 55 – 70

Αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Βασικός Αιτιολογικός παράγοντας είναι η κληρονομικότητα αλλά και το περιβάλλον χωρίς ερεθίσματα. Επιπλέον διάφοροι παράγοντες προγεννητικοί περιγεννητικοί και μεταγεννητικοί, φαίνεται να παίζουν ρόλο όπως επίσης η φτωχή διατροφή και η περιβαλλοντική μόλυνση.

Τα άτομα αυτά δεν διαφέρουν πολύ από τους συνομήλικους τους με τη τυπική (φυσιολογική) νοημοσύνη. Μπορεί να αποφοιτήσουν από γενικό σχολείο, να δουλέψουν και να δημιουργήσουν οικογένεια. Στην κατηγορία αυτή ανήκει ένα σημαντικό ποσοστό των ατόμων με σύνδρομο Prader – Willi και σύνδρομο εύθραυστου Χ. Τα άτομα αυτά, έχουν δυσκολίες στο κοινό σχολικό πρόγραμμα και χρειάζονται ειδικές προσαρμογές για την αποτελεσματική εκπαίδευση (Χρηστάκης, 2006).

Με την κατάλληλη στήριξη, καθοδήγηση και προσαρμοσμένη εκπαίδευση, μπορούν να ζήσουν αυτόνομα, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι το περιβάλλον και το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ελαφρά νοητική καθυστέρηση την οποία μπορεί να διογκώσει.

Μέτρια με Δ. Ν. 35 / 40 – 50 / 55

Ο πληθυσμός των ατόμων της ομάδας αυτής είναι πολύ μικρότερος από την προηγούμενη. Πρόκειται για άτομα με σοβαρές δυσκολίες των οποίων η διάγνωση γίνεται στην προσχολική ηλικία. Οι αιτιολογικοί παράγοντες είναι κυρίως βιολογικοί. Μεγάλο ποσοστό των ατόμων αυτών είναι άτομα με σύνδρομο down. Τα περισσότερα άτομα της κατηγορίας αυτής, χρειάζονται ειδικές εκπαιδευτικές φροντίδες και υποστηρικτικές δομές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ως ενήλικες, είναι σε θέση να εργάζονται σε προστατευμένα εργαστήρια ή σε τμήματα χαμηλής ειδίκευσης στην κοινότητα με υποστήριξη και ζουν ημιανεξάρτητα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2004)

Σοβαρή με Δ. Ν. 20 / 24 – 35 / 40

Αφορά σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Εδώ οι αιτιολογικοί παράγοντες είναι οργανικοί. Λόγω της σημαντικής αναπτυξιακής τους

καθυστέρησης (κάποια παρουσιάζουν και προβλήματα κινητικά, καρδιακά, άλλα αναπνευστικά και νευρολογικά) αλλά και ορισμένων χαρακτηριστικών στην εμφάνιση, αναγνωρίζονται σχεδόν αμέσως μετά τη γέννησή τους (Langone 1992). Οι περισσότεροι απαιτούν στενή επίβλεψη και εξειδικευμένη φροντίδα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η εκπαίδευσή τους επικεντρώνεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό. τουαλέτα. πλύσιμο) και δεξιοτήτων επικοινωνίας. Δεν έχουν τον έλεγχο της ζωής τους και εξαρτώνται άμεσα από το περιβάλλον τους.

Βαριά μεν Δ. Ν. κάτω από 20 / 25

Αφορά μόλις το 1 – 2% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Υπάρχουν σημαντικά ελλείμματα στη γνωσιακή και την κινητική λειτουργία, καθώς επίσης και στην επικοινωνία. Η αισθητηριακή μειονεξία είναι έκδηλη, ήδη από πολύ νωρίς και τα περισσότερα άτομα χρειάζονται φροντίδα για να μάθουν να διεκπεραιώσουν ακόμα και τις πιο απλές βασικές λειτουργίες, όπως το να τρώνε ή να πηγαίνουν στην τουαλέτα. Εννοείται ότι τα άτομα αυτά της κατηγορίας χρειάζονται στενή καθοδήγηση και επίβλεψη, όπως επίσης και προστασίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Πίνακας

<b>ΟΡΟΣ</b>	<b>ΔΕΙΚΤΗΣ ΚΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</b>
<b>Ελαφρά νοητική καθυστέρηση</b>	50/55 – 70
<b>Μέτρια Ν.Κ.</b>	35/40 – 50/55
<b>Σοβαρή Ν.Κ.</b>	20/24 – 35/40
<b>Βαριά Ν.Κ.</b>	Κάτω από 25

## Κεφάλαιο 2

### 2.1 .Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί μία θεσμοθετημένη βιοκοινωνική ομάδα, την οποία απαρτίζουν ενήλικες και έναν παγκόσμιο ανθρώπινο δεσμό με πανίσχυρες επιδράσεις στην ανάπτυξη του ατόμου. Η έννοια της οικογένειας είναι βαθιά συνδεδεμένη με την αντίληψη μας, σχετικά με το ποιοι είμαστε. Συμβάλλει στη μετάδοση κοινωνικών αξιών και ενώνει τα μέλη της μέσω γενικών παραδοχών, στόχων και προσδοκιών, δικαιωμάτων και απαγορεύσεων. Οι λειτουργίες της είναι να παρέχει την ικανοποίηση καθώς και τον έλεγχο σε ορισμένες ανάγκες, ψυχικές και βιολογικές και μία κοινωνικοπολιτική κατάσταση για τη δημιουργία, ανατροφή και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Έτσι η συζυγική και οικογενειακή μονάδα αποτελεί καθολικό κοινωνικό φαινόμενο και συγκροτεί μία ομάδα ξεχωριστή από την υπόλοιπη κοινότητα με κύριες λειτουργίες: παραγωγική, οικονομική και εκπαιδευτική (Παπαχριστόπουλος, Σουμουρτζή, 2012).

Έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί της οικογένειας, οι οποίοι έχουν υποστεί αμφισβητήσεις. Οι διάφορες θεωρητικές σχολές αντιλαμβάνονται τελείως διαφορετικά τη δομή και τις λειτουργίες της οικογένειας, ενώ από την άλλη τα νέα κοινωνικά δεδομένα και οι νέες μορφές συμβίωσης που προκύπτουν, καθιστούν όλο και πιο συχνά τις παραδοσιακές μορφές και λειτουργίες της οικογένειας ανενεργές και άνευ νοήματος (Παπαχριστόπουλος, Σουμουρτζή, 2012).

Η οικογένεια είναι ο πιο απλός δεσμός από όλους τους δεσμούς που έχουν συσταθεί για την εξυπηρέτηση των βασικών αναγκών του ανθρώπου και επηρεάζει βαθιά τη ζωή του. Έχει ένα βαθμό ενότητας και ένα ηθικό χαρακτήρα που την διαφοροποιεί από τις άλλες κοινωνικές μονάδες. Οι βασικές λειτουργίες της αποβλέπουν στη θεμελίωση και τη συντήρηση της κοινωνικής συνοχής και στην ικανοποίηση των θεμελιωδών βιοτικών αναγκών των μελών της η σπουδαιότερη των οποίων είναι η προστασία τους από τους κινδύνους που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Ενώ έχουν αποδοθεί αρκετοί ορισμοί για την οικογένεια και οι προσεγγίσεις είναι πολύπλευρες, τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση και οι κοινωνικές επιστήμες, προσεγγίζουν το θεσμό αυτό οικοσυστημικά. Η οικογένεια δηλαδή και κάθε ένα από

τα μέλη της, αποτελούν ανοιχτά συστήματα που αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους. Κάθε μέλος επηρεάζεται και επηρεάζει τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία αποτελούν υποσυστήματα της οικογένειας. Κάθε μέλος, μπορεί να συμμετέχει σε ένα άλλο ή σε περισσότερα άλλα υποσυστήματα (Γεωργίου 2011).

Το οικογενειακό λοιπόν πλαίσιο αποτελείται από τρία υποσυστήματα (Ζώνιου, Σιδέρη 2011):

- Το ζευγάρι
- Τους γονείς και τα παιδιά
- Τα αδέρφια

Στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, παίζουν σημαντικό ρόλο αφενός τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μέλους, αφετέρου η σημασία που δίνει η οικογένεια σε προσωπικές και υλικές αξίες, όπως επίσης η λειτουργία και η δυναμική της οικογένειας.

## **2.2 Οικογένεια και νοητική αναπηρία**

Οι γονείς όταν γεννηθεί ένα παιδί με δυσκολίες διαισθάνονται την κοινωνική απόρριψη που πρόκειται να δεχτούν. Αισθάνονται αποτυχημένοι, γιατί δεν κατάφεραν να γεννήσουν ένα υγιές παιδί και ότι το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας μειώνεται. Άλλες πάλι φορές νιώθουν ενοχές, αφού το παιδί τους πρόκειται να βασανίζεται σε όλη του τη ζωή. Σύμφωνα με το Χρηστάκη Κ. τα στάδια που συνήθως διέρχονται οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες είναι:

Πρώτο στάδιο: σοκ

Δεύτερο στάδιο: άρνηση της πραγματικότητας

Τρίτο στάδιο: ανάπτυξη ενοχών

Τέταρτο στάδιο: πένθος

Πέμπτο στάδιο: παραδοχή της πραγματικότητας και επένδυση ενέργειας και προσπάθειας.

Το μέγεθος του προβλήματος των γονέων από την παρουσία του παιδιού με δυσκολίες στην οικογένεια επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες όπως:

- Η θέση του παιδιού με δυσκολίες στον κατάλογο των παιδιών της οικογένειας
- Η ύπαρξη ή μη και άλλων παιδιών στην οικογένεια

- Οι κοινωνικές σχέσεις και η προηγούμενη κοινωνική ζωή των γονέων πριν από τη γέννηση του παιδιού με δυσκολίες
- Η ιδιοσυγκρασιακή αντοχή των γονέων
- Η κοινωνική προέλευση των γονέων
- Το είδος και ο βαθμός του προβλήματος (Χρηστάκης 2006)

Οι πρώτες αντιδράσεις των γονέων είναι: ο συμβολικός θάνατος με έντονα αισθήματα ενοχής.

Στη συνέχεια περνούν ένα είδος κρίσης που συνδέεται με τα πρακτικά προβλήματα του παιδιού.

Η σχέση του παιδιού με νοητική αναπηρία και της οικογένειάς του είναι ισόβια και συνθέτη. Ο σημαντικότερος σκοπός των γονέων είναι να γίνει το παιδί τους, όσο γίνεται ανεξάρτητο κατά την ενήλικη ζωή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι εκείνη που δοκιμάζεται περισσότερο στην οικογένεια είναι η μητέρα.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό κομμάτι, είναι τα αισθήματα και οι αντιδράσεις των αδελφών (αν υπάρχουν). Τα αδέρφια λοιπόν του ατόμου με νοητική αναπηρία δέχονται σοβαρές αρνητικές επιδράσεις.

Συμμερίζονται τις ανησυχίες, αλλά και τις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν στα πλαίσια της οικογένειας. Συχνά τους δημιουργούνται αντιφατικά συναισθήματα, αναπτύσσουν συγκρουσιακές σχέσεις με τους γονείς και διαταράσσεται η ενδοοικογενειακή ζωή.

Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο, οφείλουν να απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις που θέτουν τα παιδιά τους. Επιπλέον πρέπει να φροντίζουμε να τους δημιουργούν υπερβολικά αισθήματα υποχρέωσης προς τον αδερφό ή την αδερφή που αντιμετωπίζει δυσκολίες (Χρηστάκης 2006).

Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας παίζουν σημαντικό ρόλο. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι γονείς, και τα αδέρφια προς το άτομο με νοητική αναπηρία, δεν εξαρτάται μόνο από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, αλλά πολύ περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών.

Όσον αφορά στη δομή της οικογένειας, σημαντικό ρόλο εκτός των άλλων παίζει:

- Ο καταμερισμός των ρόλων και
- Η συναισθηματική σχέση μεταξύ των μελών (Ζώνιου, Σιδέρη, 2011).

Για το λόγο ότι είναι πολύ πιθανό γονείς και αδέρφια να βρεθούν σε περιοχή παθολογίας, η έγκαιρη και σωστή υποστήριξη τους είναι απαραίτητη. Η συμβουλευτική εργασία είναι αναγκαία προκειμένου να βοηθηθούν οι γονείς και τα αδέρφια ώστε να αποδεχθούν την παρουσία ατόμου με δυσκολία στο οικογενειακό πλαίσιο. Ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής υποστήριξης της οικογένειας ακολουθεί ορισμένα στάδια:

Πρώτο στάδιο αποδοχή του παιδιού

Δεύτερο στάδιο προσαρμογή στην ιδέα της μακρόχρονης συμβίωσης με το παιδί και το πρόβλημα του.

Τρίτο στάδιο τόνωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτονομίας των γονέων και των αδελφών. Απεξάρτηση όλων από το παιδί και το πρόβλημα.

Τέταρτο στάδιο απεξάρτησης της οικογένειας από ετικέτες.

Πέμπτο στάδιο κοινωνική επαναπροσαρμογή.

Είναι αυτονόητο ότι συμβουλευτική εργασία και ψυχοσυναισθηματική στήριξη χρειάζεται και το παιδί με αναπηρία. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία έχει υποχρέωση να έχει διαθέσιμες συμβουλευτικές και υποστηρικτές υπηρεσίες, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόληψη και η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων.

### 2.3 Σεξουαλικότητα ατόμου με νοητική αναπηρία

Είναι δύσκολο να δώσουμε τον ορισμό της ανθρώπινης σεξουαλικότητας. Σύμφωνα με ψυχολόγους, η σεξουαλική ανάγκη αποτελεί πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου και μάλιστα είναι ισότιμη της πείνας, της δίψας και όλων των υπολοίπων βιολογικών αναγκών. Εμφανίζεται από την παιδική κιόλας ηλικία (με λανθάνοντες τρόπους) και είναι το ψυχικό, πνευματικό και φυσικό μέσο που βοηθά τους ανθρώπους να αγαπηθούν, να επικοινωνήσουν ερωτικά, να γνωρίσουν μέσω των συναισθημάτων και να αναπτύξουν συναισθήματα.

Τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν τις ίδιες σεξουαλικές ανάγκες με τα άτομα τυπικής νοημοσύνης. Συχνά όμως, αντιμετωπίζονται ως α-σεξουαλικά ή υπέρ-σεξουαλικά. Η αλήθεια είναι πως τα σεξουαλικά τους χαρακτηριστικά εξαρτώνται από την διαβάθμιση της νοητικής αναπηρίας. Σύμφωνα με τους Γουόλτερ (1996) και στο Robert (1996) το ενδιαφέρον των ατόμων με ειδικές ανάγκες δε σχετίζεται πρωτίστως με την γενετήσια σεξουαλικότητα, αλλά με την ικανοποίηση των συναισθηματικών τους αναγκών. Πρωταρχικός τους λοιπόν σκοπός είναι η κάλυψη των συναισθημάτων της συντροφικότητας και της συνύπαρξης. Άλλα χαρακτηριστικά της σεξουαλικής τους συμπεριφοράς είναι η αυτοϊκανοποίηση, η οποία προέρχεται αρκετές φορές από την ύπαρξη ενός καταπιεστικού περιβάλλοντος που δημιουργεί αισθήματα φόβου. Επιπλέον, τα άτομα αυτά, παρουσιάζουν δυσκολία στην έκφραση της σεξουαλικής τους επιθυμίας με οργανωμένο τρόπο.

Για τους παραπάνω λόγους, προγράμματα σεξουαλικής αγωγής κρίνονται απαραίτητα. Τα οποία θα πρέπει να ξεκινούν από την οικογένεια και να συνεχίζονται στο σχολείο από επαγγελματίες υγείας. Επιπλέον πολύ σημαντικός ρόλος για τον οποίο οι μαθητές με νοητική αναπηρία χρειάζεται τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι και η αποφυγή της εκμετάλλευσης και της παρενόχλησης.

Η σεξουαλικότητα, είναι αναμφίβολο δικαίωμα των ατόμων με νοητική υστέρηση. Για να λειτουργήσει όμως ως τέτοιο, πρέπει να υπάρχει η απαραίτητη σεξουαλική αγωγή από ειδικούς που να μεταφέρουν αποτελεσματικά τη γνώση στα παιδιά αυτά. Επιπλέον απαραίτητη είναι και η ειδική εκπαίδευση του οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να δράσει υποστηρικτικά.

## 2.4 Αυτόνομη διαβίωση

Ο όρος αυτόνομη διαβίωση, σχετίζεται με το δικαίωμα του αυτοκαθορισμού και της αυτοδιάθεσης. Πρόκειται δηλαδή για την αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση κατά την οποία ένα άτομο ακολουθεί προσωπική πορεία δράσης. Αποφασίζει για τη ζωή του, επιλέγει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις δραστηριότητες που επιθυμεί, ζει μόνο, εργάζεται, έχει ενδιαφέροντα, κοινωνικές ενασχολήσεις και άλλα. Στην περίπτωση όμως της νοητικής αναπηρίας, όλα τα προαναφερθέντα παίρνουν άλλη μορφή. Για τα άτομα αυτά, αυτόνομη διαβίωση, σημαίνει να έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα, ώστε να γίνουν όσο είναι εφικτό πιο αυτόνομοι.

Απώτερος στόχος της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης είναι η αυτόνομη διαβίωση κι επαγγελματική αποκατάσταση – απασχόληση του ατόμου με νοητική αναπηρία. Με την προσαρμοσμένη εκπαίδευση, επιτυγχάνεται το πέρασμα από το προστατευτικό περιβάλλον της οικογένειας στο ανοιχτό περιβάλλον της κοινωνίας. Η αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση του ατόμου με νοητική αναπηρία δεν είναι κάτι απίθανο, αρκεί να υπάρχει σχέδιο δράσης:

- Αξιολόγηση ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου
- Εξατομικευμένη / προσαρμοσμένη εκπαίδευση
- Συνεργασία / επικοινωνία με οικογένεια
- Ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας

Η αυτόνομη διαβίωση δεν αποτελεί απλώς ένα είδος ή υπηρεσία, αλλά μια φιλοσοφία. Απαιτείται αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων της κοινωνίας, ώστε να επέλθει η αρχή μιας ενταξιακής κουλτούρας. Να μην κάνουμε λόγο μόνο για σχολική ενσωμάτωση, αλλά και για κοινωνική.



## **Κεφάλαιο 3**

### **3.1. Ειδική διδακτική**

Σύμφωνα με την ειδική διδακτική, δομήσαμε ένα διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Διδακτικό, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα. Αρχικά μέσω της παρατήρησης και της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης, διαμορφώθηκε το ατομικό προφίλ του παιδιού και ακολούθησε ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, με βάση πάντα τον τομέα όπου το παιδί αντιμετώπιζε τις μεγαλύτερες δυσκολίες.

Αρχικά διαμορφώνεται ο διδακτικός στόχος και στη συνέχεια με τη μέθοδο task analysis (ανάλυσης έργου), αναλύεται ο στόχος ε μικρότερα βήματα.

Η ειδική διδακτική λοιπόν, ως κλάδος της γενικής διδακτικής, ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας όπως αυτά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα της διδασκαλίας, προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα των διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση προβλημάτων (Δροσινού 2014).

### **3.2. Παρέμβαση**

Μέσα από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση ανάμεσα στο μαθητή που αποτελεί μελέτη περίπτωσης και τον εκπαιδευτικό, αλλά και μέσα από το έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης, θα παρουσιαστούν τα παρακάτω στοιχεία, τα οποία συνελλέχθησαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

### **3.3. Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση**

Για την πραγματοποίηση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, αξιοποιήθηκαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας. Έτσι συμπληρώθηκε ο πρώτος πίνακας. Ο δεύτερος, αφορούσε το πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ)-Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Η τρίτη άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση αφορούσε τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή.

### **3.4. Εργαλεία έρευνας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της παρατήρησης, η οποία είναι πολύ σημαντική για τη συγκέντρωση πληροφοριών και για το σχεδιασμό της παρέμβασης (Αβραμίδης και Καλύβα 2006). Συγκεντρώθηκαν στοιχεία για το ατομικό αλλά και για το οικογενειακό ιστορικό του μαθητή που αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης. Συνελλέχθησαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί μια κατά βάση διερευνητική μέθοδο. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθήματα και συμβολικά/φαντασιακά δεδομένα και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχο, αποτελεί η ολιστική κατανόηση.

### 3.5. Η άσκηση με το παιδί

Ξεκίνησα την άσκηση μου στις 27/11/2014 και την ολοκλήρωσα στις 8/5/2015. Οι αρχικές αυτοπαρατηρήσεις και ετεροπαρατηρήσεις επιτεύχθηκαν ύστερα από 6-7 εβδομάδες από την έναρξη, οι ενδιάμεσες ύστερα από 13-14 και οι τελικές μετά από 23-24. Πραγματοποιήθηκε μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας.

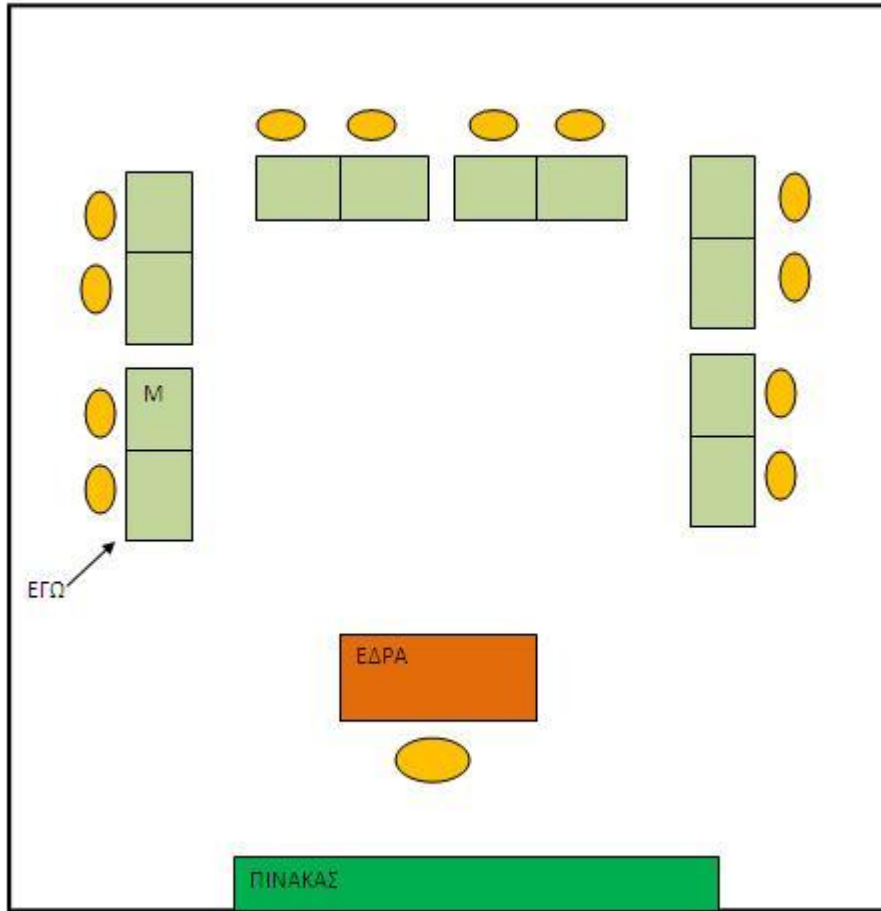
Η διάγνωση του μαθητή είναι η εξής: Νοητική Καθυστέρηση με τις επακόλουθες δυσκολίες εκμάθησης και διατήρησης πληροφοριών. Η κοινωνική του συμπεριφορά διέπεται από ικανότητα προσαρμογής και διάθεση επικοινωνίας. Στα πλαίσια της ενδεχόμενης αυτόνομης ή ημιαυτόνομης διαβίωσης του παιδιού, ασχολήθηκα με τα εξής θέματα: ΜΕΡΗ ΣΠΙΤΙΟΥ / ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ/ / ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ-εσωτερικά και εξωτερικά / ΡΟΥΧΑ / 5 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ / ΔΙΑΤΡΟΦΗ / ΥΓΙΕΙΝΗ ΔΟΝΤΙΩΝ / ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ / ΠΡΟΛΗΨΗ ΑΤΥΧΗΜΑΤΩΝ / ΣΩΣΤΗ ΥΓΙΕΙΝΗ.

### 3.6. Υποθέσεις έρευνας

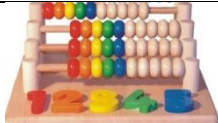


1) Αν το περιεχόμενο των προσδοκιών των γονέων για να δημιουργήσει το παιδί με νοητική καθυστέρηση οικογένεια, είναι θετικό ή αρνητικό.





2) Αν ο μαθητής με νοητική καθυστέρηση μπορεί να μάθει τρόπους συγκατοίκησης ( με το άλλο φύλο ) σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας



3) Αν οι δραστηριότητες ημιαυτόνομης διαβίωσης που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην κατανόηση της έννοιας της δημιουργίας οικογένειας ή της συνύπαρξης ατόμου με νοητική καθυστέρηση



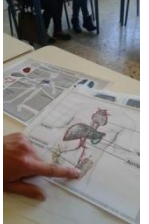



Πίνακας 1. Χωροταξικό Σκαρίφημα




Α/Α	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ- ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ	ΦΩΤΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
1.	27 και , 28/11/14					
2.	3/12 , 4/12	ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΠΡΟΣΘΕΣΗ - ΑΦΑΙΡΕΣΗ	ΝΑ ΜΕΤΡΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΙΘΜΗΤΗΡΙΟ	ΑΡΙΘΜΗΤΗΡΙΟ	20 ΛΕΠΤΑ μβ	
3.	10/12 , 12/12	ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ-ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	ΣΧΗΜΑΤΑ-ΕΙΚΟΝΕΣ	20 ΛΕΠΤΑ μβ	
4.	17/12 , 18/12	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΔΙΑΤΡΟΦ.ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΡΟΦΙΚΗΣ ΑΛΥΣΙΔΑΣ			
5.	29/1/2015 , 30/1					
6.	4/2 και 6/2	ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΤΑ ΛΕΠΤΑ ΤΗΣ ΩΡΑΣ		ΞΥΛΙΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΡΟΛΟΙ		





7.	11/2 , 12/2	ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΤΑ ΛΕΠΤΑ ΤΗΣ ΩΡΑΣ		ΕΥΛΙΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΡΟΛΟΙ		
8.	18/2 , 19/2	ΜΕΡΗ ΣΠΙΤΙΟΥ/ΟΙΚΟΓΕΝ ΕΙΑ	ΟΝΟΜΑΤΙΖΕΙ/ΧΡΩΜΑΤΙΖΕΙ ΜΕΡΗ ΣΠΙΤΙΟΥ-ΟΝΟΜΑΤΙΖΕΙ/ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΙ ΜΕΛΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	ΦΩΤΟΤΥΠΙΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	ΑΠΟ 15 ΛΕΠΤΑ Η ΚΑΘΕΜΙΑ  χβ	 
9.	19/2 , 20/2	ΝΑ ΔΕΙΧΝΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΛΕΕΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ/ΕΔΕΙΞΕ	ΦΩΤΟΤΥΠΙΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	5 ΛΕΠΤΑ Η ΚΑΘΕΜΙΑ  μβ	




10.	27/2	ΝΑ ΔΕΙΧΝΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΛΕΕΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ/ΕΔΕΙΞΕ/ΚΥΚΛΩΣΕ	ΦΩΤΟΤΥΠΙΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	20 ΛΕΠΤΑ  χβ	
11.	5/3	ΝΑ ΔΕΙΧΝΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΛΕΕΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ/ΕΔΕΙΞΕ/ΚΥΚΛΩΣΕ/ΚΟΛΛΗΣΕ	ΦΩΤΟΤΥΠΙΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	12 ΛΕΠΤΑ χβ  7 ΛΕΠΤΑ χβ  5 ΛΕΠΤΑ μβ	

12.	6/3	ΝΑ ΞΕΧΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΡΟΥΧΑ/5 ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ		ΦΩΤΟΤΥΠΙΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ		
13.	12/3	ΝΑ ΔΕΙΧΝΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΛΕΕΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΝΑ ΤΟΠΟΘΕΤΕΙ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΤΟ ΣΩΣΤΟ ΚΟΥΤΙ	ΠΑΠΟΥΤΣΟΚΟΥΤΟ	15 ΛΕΠΤΑ χβ	
14.	13/3	ΒΑΣΙΚΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΜΕΛΕΤΗΣΕ/ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ/ΚΑΤΕΓΡΑΨΕ	ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΚΙΤΣΟ		
15.	18/3	ΒΑΣΙΚΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ		ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΚΙΤΣΟ		



16.	19/3	ΒΑΣΙΚΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΝΑ ΚΟΛΛΑΕΙ ΜΕ ΒΕΛΚΤΡΟΤΑ ΣΩΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΚΙΤΣΟ	10 ΛΕΠΤΑ  χβ	
17.	20/3	ΝΑ ΞΕΧΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΤΡΟΦΙΜΩΝ	ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗ	ΕΙΚΟΝΕΣ VIDEO ΣΤΟΝ Η/Υ	20 ΛΕΠΤΑ μβ  10 ΛΕΠΤΑ  Χβ  20 ΛΕΠΤΑ μβ	
18.	26/3	ΝΑ ΞΕΧΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΤΡΟΦΙΜΩΝ	ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ	ΣΕ ΕΙΚΟΝΕΣ/ ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΤΡΟΦΙΚΗ	15 ΛΕΠΤΑ  χβ  10 ΛΕΠΤΑ  χβ	

19.	27/3	ΥΓΙΕΙΝΗ ΤΟΥ ΣΤΟΜΑΤΟΣ	ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΔΟΝΤΙΩΝ ΣΕ ΕΠΙΒΛΑΒΕΙΣ ΚΑΙ ΜΗ	ΕΙΚΟΝΕΣ		
20.	2/4	ΥΓΙΕΙΝΗ ΤΟΥ ΣΤΟΜΑΤΟΣ	ΜΕΛΕΤΗ ΚΟΥΤΙΟΥ-ΑΣΚΗΣΕΙΣ-ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ	ΚΟΥΤΙ ΣΤΟΜΑΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	10 ΛΕΠΤΑ χβ 5 ΛΕΠΤΑ χβ	
21.	3/4	ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ	ΕΙΚΟΝΕΣ	10 ΛΕΠΤΑ χβ 15 ΛΕΠΤΑ χβ	 

22.	30/4	ΠΡΟΦΥΛΑΞΗ ΑΠΟ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΠΠΤΙ	ΛΟΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ ΕΙΚΟΝΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	ΕΙΚΟΝΕΣ-ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ		
23.	7/5	ΠΡΟΦΥΛΑΞΗ ΑΠΟ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΠΠΤΙ	ΛΟΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ ΕΙΚΟΝΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	ΕΙΚΟΝΕΣ-ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ		
24.	8/5	ΠΟΤΕ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΛΕΝΕΙ ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΤΟΥ	ΑΠΑΝΤΑΕΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΕΙ ΕΙΚΟΝΕΣ	ΝΤΟΣΙΕ: ΠΟΤΕ ΠΛΕΝΩ ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΜΟΥ		

Πίνακας 2: Διδακτικές Παρεμβάσεις

### 3.7. Πρακτική εργασία και μεθοδολογία παρέμβασης

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας.

Ιστορικό μαθητή	<p><b>Ατομικό ιστορικό</b> Ο Μ. είναι 19 ετών και φοιτά στην Α΄ τάξη του ΣΔΕ Καλαμάτας. Είναι ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση, με αρκετές δυσκολίες στη μάθηση, αλλά με πολύ μεγάλη διάθεση για επικοινωνία.</p> <p><b>Οικογενειακό ιστορικό</b> <u>Μητέρα</u>: δεν έχω καταφέρει ακόμα να μάθω με τι ασχολείται <u>Πατέρας</u>: ελεύθερος επαγγελματίας <u>Αδελφός</u>: είναι λίγο μεγαλύτερος από το Μ. (γύρω στα 2-4 χρόνια) και πιθανώς να προσφέρει βοήθεια στην οικογενειακή επιχείρηση.</p> <p><b>Σχολικό ιστορικό</b> Ο Μ. φοίτησε σε νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο και σήμερα φοιτά στο ΣΔΕ Καλαμάτας.</p>
-----------------	---

**Αυτοπαρατήρηση:** Η Διευθύντρια του σχολείου με οδήγησε στην τάξη του Μ. και με παρουσίασε τόσο στα παιδιά όσο και στον καθηγητή της πρώτης ώρας (στους καθηγητές των επόμενων ωρών παρουσιάστηκα μόνη μου). Αισθάνθηκα κάπως αμήχανα, αφού οι μαθητές με κοιτούσαν με απορία. Ήταν κάτι όμως που διήρκεσε μόνο τα πρώτα λεπτά, γιατί οι καθηγητές, στην προσπάθειά τους να με βοηθήσουν στο έργο μου, με έβαζαν και εμένα στο «παιχνίδι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κλίμα ήταν πολύ ευχάριστο, ήταν κάτι που μου άρεσε πολύ.

**Ετεροπαρατήρηση:** Το κλίμα ήταν αρκετά χαλαρό δεδομένου ότι το τμήμα απαρτίζεται από μαθητές διάφορων ηλικιών αλλά και εθνοτήτων. Οι καθηγητές, φάνηκε να συμπαθούν πολύ το Μ. και του απηύθυναν το λόγο αρκετά συχνά. Από τη μεριά του ο Μ. παρουσίαζε αδυναμία παρακολούθησης της ροής του μαθήματος, αρκετές φορές αφαιρούνταν, από την άλλη μεριά όμως ήταν πολύ πρόθυμος να καθαρίζει τον πίνακα

και να προσπαθεί με κάθε παρότρυνση των καθηγητών του. Γελούσε με τα αστεία της τάξης και ήταν πολύ ευγενικός.

**Συμπέρασμα:** Ο Μ. είναι το μοναδικό άτομο στην τάξη με εντοπισμένη και διαγνωσμένη μειονεξία, λόγω όμως της φύσης της σύστασης του τμήματος, φαίνεται να είναι αποδεκτός και εναρμονίζεται με το γενικότερο επίπεδο.

### 3.7.1. Πρώτη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ). Θα επιθυμούσα να δώσω έμφαση στα φιλολογικά μαθήματα, αλλά δεδομένου ότι δεν περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα, έδωσα έμφαση στα μαθηματικά.

**Αυτοπαρατήρηση:** Κάθε φορά που φτάνω στο σχολείο, ο Μ. είναι πολύ χαρούμενος, όπως και εγώ. Ενώ καθόμουν απέναντί του, αποφάσισα να καθίσω δίπλα του. Επιθυμούσα να έχω άμεση επαφή και να ελέγχω από κοντά τις κινήσεις του. Χάρηκα πολύ που με αποδέχτηκε με χαμόγελο. Ένωσα αμήχανα και κατάλαβα ότι θα έπρεπε να είμαι αρκετά προσεκτική σε ό,τι και αν έκανα, αφού ο Μ. μιμούταν τον τρόπο που καθόμουν και δεν ήταν λίγες οι φορές που με κοιτούσε πριν κάνει οτιδήποτε να περίμενε μια έγκριση ή μια επιβεβαίωση έστω και με μάτια.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. είναι γενικώς πολύ ευδιάθετος, πολύ ευγενικός και πρόθυμος. Στα διαλείμματα συζητά με τους συμμαθητές του, οι οποίοι τον αποδέχονται και μιλούν γι αυτόν με τα καλύτερα λόγια. Ο καθηγητής των μαθηματικών παρέδωσε την πράξη της αφαίρεσης, στην οποία ο Μ. παρουσιάζει αδυναμία και τη μπερδεύει με την πρόσθεση. Το μάθημα είναι πολύ ενδιαφέρον και ο καθηγητής τον ενθαρρύνει πολλές φορές, αλλά δυστυχώς οι ρυθμοί της ροής του μαθήματος δε μπορούσαν να συμβαδίσουν με το ρυθμό της σκέψης του Μ., ο οποίος για να καταφέρει να βρει το αποτέλεσμα της πράξης, μετράει με τα χέρια. Όσον αφορά το μάθημα της περιβαλλοντικής, με την έναρξή του, ο Μ. βρήκε τη σωστή φωτοτυπία από ένα φάκελο με φωτοτυπίες διάφορων

μαθημάτων. Δε θυμόταν να απαντήσει σε ερωτήσεις του προηγούμενου μαθήματος και αρκετές φορές ήταν αφηρημένος με αποτέλεσμα να δεχτεί την παρατήρηση του καθηγητή του. Δυσκολευόταν να κατανοήσει ποιοι οργανισμοί καλούνται παραγωγοί και ποιοι καταναλωτές. Σχετικά με τα υπόλοιπα μαθήματα, στη μουσική παρακολουθεί ευχάριστα, χωρίς να κατανοεί ιδιαίτερους μουσικούς όρους και στα αγγλικά παρουσιάζει πλήρη αδυναμία ανάγνωσης γραφής και κατανόησης.

γ) ειδική διδακτική

διδασκτικός στόχος: να κατανοεί τις έννοιες πρόσθεση / αφαίρεση (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση ειδικού αριθμητηρίου.

διαφοροποιημένες ασκήσεις: να κάνει πράξεις αφαίρεσης με τη βοήθεια του αριθμητηρίου.

**Συμπέρασμα:** Ο Μ. συμμετείχε στο μάθημα και αρκετές φορές έδωσε τις σωστές απαντήσεις.

### 3.7.2. Δεύτερη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Μπαίνω με μεγάλη χαρά στην αίθουσα και κάθομαι δίπλα από το Μ. Η αμηχανία, συνεχίζει να υφίσταται αφού διανύουμε ακόμα ένα πρωταρχικό στάδιο γνωριμίας. Νιώθω ικανοποιημένη όμως, γιατί φαίνεται πως μάλλον είμαι αποδεκτή. Αρχικά, σκέφτομαι ότι θα πρέπει να προσαρμοστώ στη ροή των μαθημάτων και να προσπαθήσω ... από το καθένα να φιλτράρω τα στοιχεία που θα ήταν χρήσιμα για το Μ. και να τα παρουσιάσω με τρόπο βατό και κατανοητό για εκείνον.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. είναι γενικώς πολύ ευδιάθετος κάθε φορά που μπαίνω στην αίθουσα. Σα να νιώθει μια σιγουριά. Όλοι οι μαθητές και οι καθηγητές, συγκεντρώθηκαν σε μια αίθουσα με σκοπό να συζητήσουν τα θέματα του project. Ο Μ. φάνηκε να μην καταλαβαίνει το σκοπό της συνάντησης καθώς επίσης και τις επεξηγήσεις των εκπαιδευτικών. Αφού τον κατατόπισα και του εξήγησα τις διάφορες ασχολίες κατά τις ώρες του project, εκείνος με μεγάλη χαρά επέλεξε τις κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά. Όσον αφορά το μάθημα των αγγλικών, ο Μ. δεν είναι σε θέση να συμμετέχει. Είναι γι' αυτόν κάτι πολύ δύσκολο (αγγλικό αλφάβητο, ερμηνεία λέξεων, προφορά...). Στα διαλείμματα συζητά με τους συμμαθητές του και διασκεδάζει πολύ. Δείχνει να συμπαθεί ιδιαίτερα τον καθηγητή των μαθηματικών και όταν ο τελευταίος έβγαλε τα γυαλιά ηλίου του και βγήκε για λίγο από την αίθουσα, ο Μ. τα φόρεσε και ρώτησε τους συμμαθητές του αν του πηγαίνουν. Ήταν μια ευχάριστη στιγμή... όλοι γελάσαμε! Ο καθηγητής στην προσπάθειά του να κάνει μια επανάληψη, ζήτησε από τους μαθητές να καταγράψουν τις βασικές πράξεις που γνωρίζουν, καθώς επίσης και τα βασικά γεωμετρικά σχήματα. Βοήθησα το Μ. αλλά και εκείνος ανταποκρίθηκε αρκετά καλά!

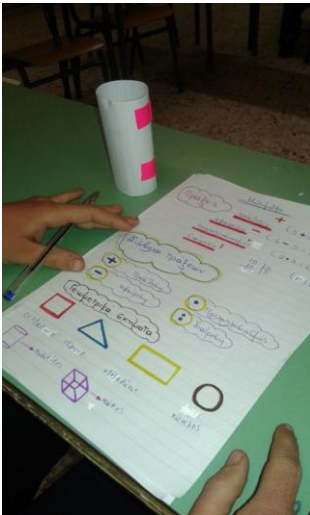
γ) ειδική διδακτική

διδακτικός στόχος: να κατανοεί τα διάφορα γεωμετρικά σχήματα (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: σχεδιασμός (με διάφορα χρώματα) των γεωμετρικών σχημάτων

διαφοροποιημένες ασκήσεις: κάτω από κάθε σχήμα, καταγραφή του ονόματός του και παραλληλισμός αυτού με κάτι χειροπιαστό από την καθημερινότητα ( π.χ. πες μου κάτι που είναι ορθογώνιο στην αίθουσα).

**Συμπέρασμα:** Ο Μ. συμμετείχε στο μάθημα, κατανόησε τα γεωμετρικά σχήματα και ανταποκρίθηκε αρκετά καλά στις απαιτήσεις του.



Εικόνα 1: σχεδιασμός (με διάφορα χρώματα) των γεωμετρικών σχημάτων



### 3.7.3. Τρίτη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Δεδομένου ότι το πρόγραμμα δεν έχει οριστικοποιηθεί ακόμη, χάρηκα πολύ όταν μπήκα στην αίθουσα και το μάθημα που παρακολουθούσαν τα παιδιά ήταν η Γλώσσα. Δεν είχα τις προηγούμενες μέρες την ευκαιρία να παρακολουθήσω ξανά φιλολογικό μάθημα και είχα μεγάλη περιέργεια να δω το επίπεδο του Μ. και το βαθμό συμμετοχής του σε αυτό. Ενώ αρχικά πίστευα πως θα φανώ αρκετά χρήσιμη (ως φιλόλογος) ώστε να ανταπεξέλθει καλύτερα ο μαθητής στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος ... γρήγορα κατάλαβα πως θα έπρεπε να στρέψω το ενδιαφέρον μου σε κάτι άλλο.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. είναι κάθε φορά πολύ οργανωμένος, φέρνει το ντοσιέ του με όλες τις σημειώσεις των μαθημάτων. Το αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας ήταν οι χρόνοι του ρήματος. Η καθηγήτρια έγραψε στον πίνακα όλους τους χρόνους και προσδιόρισε χρονικά πότε χρησιμοποιείται ο καθένας. Ήταν πολύ κατανοητά και κατατοπιστικά όσα εξήγησε η φιλόλογος και ενώ ο Μ. φάνηκε να ανταποκρίνεται αρκετά καλά ... ο ρυθμός ροής ήταν αρκετά γρήγορος για τα δικά του δεδομένα. Με διάφορα χρώματα προσπάθησα να κάνω σημειώσεις και επεξηγήσεις σχετικές με τους χρόνους, με σκοπό να κάνουμε κάποιες ασκήσεις απομνημόνευσης. Αν και συμμετείχε στο μάθημα και έδινε (τις περισσότερες φορές) σωστές απαντήσεις, γρήγορα κατάλαβα ότι όλο αυτό γινόταν μηχανικά. Έτσι, πήρα την απόφαση κάθε φορά να ασχολούμαι με πράγματα χρηστικά για το Μ., με πράγματα που θα τον βοηθούσαν στην καθημερινότητά του ή με θέματα που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν στο να κατανοήσει πώς λειτουργεί ο κόσμος. Ο Μ. στα διαλείμματα είναι πολύ ευδιάθετος, συμμετέχει σε διάφορες συζητήσεις και δεν είναι λίγες οι φορές που παρακινεί και τους υπόλοιπους για να κάνουν μια δραστηριότητα. Στο μάθημα της περιβαλλοντικής, περνάμε πάντα πολύ ωραία διότι ο Μ. το βρίσκει ενδιαφέρον και πάντα προσέχει με προσήλωση. Ο καθηγητής αναθέτει αρμοδιότητες κάθε φορά στο μαθητή, όπως να τον

βοηθήσει στο να συνδέσουν τον υπολογιστή ή να μοιράσει τις σημειώσεις στα υπόλοιπα παιδιά. Το αντικείμενο μελέτης αυτή τη φορά ήταν οι τροφικές αλυσίδες. Οι φωτοτυπίες περιείχαν διάφορα παραδείγματα και θεωρία. Ο καθηγητής εξήγησε τη διατροφική σχέση μεταξύ των έμβιων όντων και με ένα παράδειγμα στον πίνακα.

γ) ειδική διδακτική

διδακτικός στόχος: να κατανοήσει την διατροφική σχέση μεταξύ των οργανισμών (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: Επεξήγηση/Ανάλυση της θεωρίας. Κάθε οργανισμός για να επιβιώσει χρειάζεται τροφή την οποία παίρνει από τη φύση. Ο ένας οργανισμός τρέφεται από τον άλλο. Δημιουργία (με σχέδιο) μιας τροφικής αλυσίδας απαρτιζόμενης από τρία μέρη: κάμπια-περιστέρι-αετός.

διαφοροποιημένες ασκήσεις: έδωσα στο Μ. εικόνες ζώων και του ζήτησα να φτιάξει μια τροφική αλυσίδα.

**Συμπέρασμα:** Ο Μ. φάνηκε να δυσκολεύεται στην αρχή, μπερδεύτηκε μερικές φορές, αλλά κατάφερε να φτιάξει δύο τροφικές αλυσίδες.

### 3.7.4. Τέταρτη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Όταν έφτασα στο σχολείο, πληροφορήθηκα από τη Διευθύντρια ότι επρόκειτο να εκκλησιαστούμε τις δύο πρώτες ώρες. Θα ήταν μια καλή ευκαιρία να παρακολουθήσω τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά του Μ. εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ένιωθα ελαφρώς αμήχανη, αφού ο μαθητής ήταν συνεχώς δίπλα μου. Είμαι ικανοποιημένη όμως, γιατί φαίνεται να έχω γίνει αποδεκτή.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. χάρηκε που βγαίναμε εκτός σχολείου. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής προχωρούσε στο πλάι μου και ήταν πολύ προστατευτικός τόσο ως προς εμένα όσο και ως προς τους συμμαθητές του, προκειμένου να μη χτυπήσει κανείς ή να μη μείνει πίσω. Ακόμα και όταν μπήκαμε στην εκκλησία, κάθισε δίπλα μου και μάλιστα όρθιος αφού αυτό επέλεξε να κάνω και εγώ. Αφού επιστρέψαμε στο σχολείο υπήρχε μια αναταραχή, αλλά ευτυχώς το μάθημα των επόμενων ωρών (πληροφορική), ήταν πολύ αγαπητό κ προσφερόταν για λίγη διασκέδαση. Όταν πήγαμε στην αίθουσα της πληροφορικής, μια ευχάριστη έκπληξη με περίμενε! Μια ομάδα τριών παιδιών είχε παροτρύνει το Μ. να καθίσει μαζί τους (από το προηγούμενο μάθημα) προκειμένου να τον βοηθήσουν να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο γράφουμε ένα κείμενο στον υπολογιστή. Πήρα μια καρέκλα, κάθισα ακριβώς δίπλα από το Μ. και παρακολούθησα το πώς τον ενθάρρυναν να συνεχίσει να γράφει τις λέξεις που του υπαγόρευαν παρά τα ορθογραφικά λάθη που έκανε. Η αποδοχή και η αγάπη που δείχνουν οι συμμαθητές του, είναι πολύ σημαντικά στοιχεία που κάνουν το μαθητή να περνάει καλά και να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις. Δεν ήθελα να παρέμβω σε αυτή τη διαδικασία, ο ρόλος μου περιορίστηκε μόνο στο να επιβραβεύω λεκτικά την προσπάθειά του κάθε φορά. Ήταν πολύ χαρούμενος γι' αυτό που έκανε και γελούσε ενθουσιασμένος.

β)μεθοδολογία παρέμβασης

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Ξεκίνησα με πολύ όρεξη, γιατί κατά τη διάρκεια του project είμαστε όλοι πολύ ενεργητικοί και δημιουργικοί. Ένωσα πολύ χαρούμενη που έγινα ένα κομμάτι της προσπάθειας των παιδιών να συσκεφθούν και να συναποφασίσουν για το είδος των κατασκευών που θα υλοποιήσουν από ανακυκλώσιμα υλικά. Όταν υπάρχουν στο πρόγραμμα τέτοιου είδους δραστηριότητες, τις εκμεταλλεύομαι ώστε να δουλεύουμε όλοι μαζί και να γνωριζόμαστε καλύτερα. Θαύμασα την ικανότητα του υπεύθυνου καθηγητή του project που κατάφερε να διανείμει τους ρόλους στα παιδιά, χωρίς να υπάρξουν δυσaréσκειες και παράλληλα να διατηρήσει ένα κλίμα ηρεμίας. Επιπλέον ένιωσα ικανοποίηση που ο καθηγητής έδωσε συγκεκριμένες αρμοδιότητες στο Μ. (βάσει των δυνατοτήτων του), χωρίς να κάνει καμιά διάκριση. Την επόμενη μέρα, σκέφτηκα την ώρα των μαθηματικών και αφού ο Μ. αδυνατούσε να παρακολουθήσει τη ροή του μαθήματος, να ξεκινήσω να τον φέρνω σε επαφή με την ώρα.

**Ετεροπαρατήρηση:** Η χαρά του Μ. ήταν πολύ μεγάλη! Γενικώς είναι πολύ δραστήριος και πολύ πρόθυμος στο να βοηθήσει. Υπήρξε ένα αρμονικό κλίμα συνεργασίας. Ο καθηγητής που είναι υπεύθυνος για το project, είναι ο καθηγητής της πληροφορικής, ο οποίος είναι ιδιαίτερος αγαπητός στα παιδιά. Είναι άνθρωπος με ιδιαίτερη αίσθηση του χιούμορ, πολύ χαλαρός και προσιτός και πάντα ενεργοποιεί το Μ. να κάνει πράγματα δίνοντάς του πρωτοβουλίες. Αποφασίσαμε να φτιάξουμε από ξύλο διάφορα έπιπλα για την αίθουσα (ένα τραπεζάκι, μια κρεμάστρα, μια θήκη για ομπρέλες και δυο καναπέδες). Έτσι ξεκίνησε η διαδικασία αναζήτησης της πρώτης ύλης μας. Προσφέρθηκα με το αγροτικό μου αυτοκίνητο να βοηθήσω στη μεταφορά. Ο καθηγητής, διάλεξε δύο μαθητές (μεταξύ αυτών και ο Μ.) και ήρθαν μαζί μου. Ο Μ. ήταν πολύ ικανός και στο να κουβαλήσει ό,τι μας ήταν απαραίτητο και στο να κάνει διαλογή στα ξύλα καλής ποιότητας και μη. Την επόμενη μέρα (6/2), κατά την ώρα των μαθηματικών, ξεκινήσαμε να ασχολούμαστε με την εκμάθηση της ώρας και φάνηκε αρκετά ενθουσιασμένος. Γνώριζε ότι ο μικρός δείκτης δείχνει την ώρα, δυσκολευόταν όμως με τα λεπτά.

γ) ειδική διδακτική: Δουλέψαμε με το ξύλινο ρολόι στο οποίο αναγράφονται οι αριθμοί (οι οποίοι είναι αποσπώμενοι), η ώρα, τα λεπτά και υπάρχει ωροδείκτης και λεπτοδείκτης.

διδασκτικός στόχος: να μάθει τα λεπτά της ώρας

διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση ξύλινου εκπαιδευτικού ρολογιού, το οποίο χωρίσαμε σε δύο μέρη: στο «ΚΑΙ» και στο «ΠΑΡΑ». (ασχοληθήκαμε μόνο με το «ΚΑΙ»)

διαφοροποιημένες ασκήσεις: Αρχικά του ζήτησα να πάρει τους αριθμούς από το ρολόι και να τους τοποθετήσει στην επιφάνεια του θρανίου, ώστε να δημιουργήσει εκεί ένα ρολόι. Με το χέρι μου έδιωξα τους αριθμούς 7, 8, 9, 10, 11, 12 και του εξήγησα ότι τα λεπτά (ξεκινώντας από το ένα) τα μετράμε ανά πέντε και βάζουμε μπροστά το «ΚΑΙ», έτσι ακριβώς όπως μετράμε και στο κρυφτό! (5, 10, 15, 20, 25, 30). Κάθε φορά λοιπόν που τοποθετούσα έναν αριθμό πάνω στο ρολόι, ζητούσα από το Μ. να μου πει το αντίστοιχο λεπτό (έχοντας τον ωροδείκτη σε μια σταθερή ώρα). Στη συνέχεια σχεδίασα μερικά ρολόγια σε ένα χαρτί με τον ωροδείκτη σε συγκεκριμένη ώρα και του ζητούσα να σχεδιάσει το λεπτοδείκτη ώστε να δείχνει τα ανάλογα λεπτά κάθε φορά.

**Συμπέρασμα:** Ανταποκρίθηκε αρκετά καλά! Ήταν σημαντικό το ότι δε μπερδευόταν με τον ωροδείκτη και μέχρι το τέλος δεν έκανε σχεδόν κανένα λάθος στα λεπτά.



Εικόνα 2 και 3: Εκμάθηση της ώρας

### 3.7.5. Πέμπτη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Κάθε εβδομάδα τη μέρα που έχουμε project, έχω ιδιαίτερη χαρά και ενέργεια. Δημιουργούμε κάτι με τα χέρια μας, συμμετέχω και εγώ ενεργά σε όλο αυτό και γινόμαστε όλοι μια ομάδα που συνεργάζεται για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Εντυπωσιάστηκα από τους λεπτούς και άρτιους χειρισμούς του Μ. Την Τσικνοπέμπτη ήμουν πολύ ευδιάθετη, ζωγράφισα το πρόσωπό μου, ψήσαμε, φάγαμε όλοι μαζί, χορέψαμε και βγάλαμε φωτογραφίες.

**Ετεροπαρατήρηση:** Η χαρά του Μ. δεν περιγράφεται όταν έχουμε project. Του αρέσει να μαστορεύει και να φτιάχνει πράγματα με τα χέρια. Ο καθηγητής του, το έχει αντιληφθεί και κάθε φορά τον επαινεί και του δίνει πρωτοβουλίες στο να ενεργήσει. Είναι συγκλονιστικός και ο τρόπος που τον αντιμετωπίζουν και οι συμμαθητές του. Δεν είναι λίγες οι φορές που του ζητούν τη γνώμη του και που τον καλούν να τους βοηθήσει. Η ομάδα μας λοιπόν ανέλαβε να βάνει την ομπρελοθήκη. Με την πρόφαση να μη λερωθώ, ζήτησα βοήθεια από το Μ. και εκείνος πολύ πρόθυμα ήρθε. Με ένα πολύ λεπτό πινέλο άρχισε να βάφει κάποιες λεπτομέρειες της κατασκευής μας. Η λεπτή του κινητικότητα είναι εξαιρετική! Έβαφε πολύ προσεκτικά χωρίς να στάζει η μπογιά στο θρανίο και με μεγάλη ομοιομορφία. Από τις τέσσερις ώρες του project και ενώ περνούσαμε τόσο ωραία, την τελευταία ώρα ασχοληθήκαμε ξανά με την ώρα. Τον ευχαριστεί που κάνουμε κάτι τέτοιο και μάλιστα τόσο που όταν για κάποιο λόγο καθυστερώ ελάχιστα να του αναθέσω την επόμενη δραστηριότητα μου τονίζει ότι αργώ! Την Τσικνοπέμπτη είχε μασκαρευτεί, έτρωγε και έπινε με τους συμμαθητές του και φυσικά δεν έλειπαν οι φωτογραφίες.

γ) ειδική διδακτική : Δουλέψαμε με το ξύλινο ρολόι στο οποίο αναγράφονται οι αριθμοί (οι οποίοι είναι αποσπώμενοι), η ώρα, τα λεπτά και υπάρχει ωροδείκτης και λεπτοδείκτης.

διδασκτικός στόχος: να μάθει τα λεπτά της ώρας (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση ξύλινου εκπαιδευτικού ρολογιού, το οποίο χωρίσαμε σε δύο μέρη: στο «ΚΑΙ» και στο «ΠΑΡΑ» (ασχοληθήκαμε με το «ΠΑΡΑ»).

διαφοροποιημένες ασκήσεις: Αρχικά του ζήτησα να πάρει τους αριθμούς από το ρολόι και να τους τοποθετήσει στην επιφάνεια του θρανίου, ώστε να δημιουργήσει εκεί ένα ρολόι. Επαναλάβαμε τα 4 σημεία του ορίζοντα... «ΑΚΡΙΒΩΣ, ΚΑΙ ΜΙΣΗ, ΚΑΙ ΤΕΤΑΡΤΟ, ΠΑΡΑ ΤΕΤΑΡΤΟ». Αφού θυμηθήκαμε λίγο τα λεπτά του «ΚΑΙ», του εξήγησα ότι με τον ίδιο τρόπο δουλεύουμε και με το «ΠΑΡΑ», μόνο που αυτή τη φορά την αρίθμηση 5, 10, 15, 20, 25...του παιχνιδιού «κρυφό», την ξεκινάμε από το 11 του ρολογιού, βάζοντας τη λέξη «ΠΑΡΑ», αντί για «ΚΑΙ». Κάθε φορά λοιπόν που τοποθετούσα έναν αριθμό πάνω στο ρολόι, ζητούσα από το Μ. να μου πει το αντίστοιχο λεπτό (έχοντας τον ωροδείκτη σε μια σταθερή ώρα). Στη συνέχεια σχεδίασα μερικά ρολόγια σε ένα χαρτί με τον ωροδείκτη σε συγκεκριμένη ώρα και του ζητούσα να σχεδιάσει το λεπτοδείκτη ώστε να δείχνει τα ανάλογα λεπτά κάθε φορά.

**Συμπέρασμα:** Δυσκολεύτηκε πολύ περισσότερο στην εκμάθηση των λεπτών με το «ΠΑΡΑ», μπερδεύτηκε αρκετές φορές με το «παρά είκοσι» και το «παρά δέκα» όμως για αρχή... ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά.



### 3.7.6. Έκτη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Η ημέρα της Τετάρτης, είναι μέρα δραστηριοτήτων και δημιουργικής απασχόλησης, αφού έχουμε 4 ώρες project (κατασκευή χρηστικών αντικειμένων από ανακυκλώσιμα υλικά). Είναι κάτι που μου αρέσει πολύ γιατί αρέσει και στο Μ., όλοι γινόμαστε μια ομάδα. Με ευχαριστεί πολύ όταν τα παιδιά με εντάσσουν στην παρέα τους και γελάω πολύ και διασκεδάζω όταν κάτι δεν το κάνω τόσο άρτια και τελικά γίνομαι αποδέκτης παρατηρήσεων. Μετά από αρκετές ώρες που πέρασα με το Μ., αποφάσισα με τι ακριβώς θα ήθελα να ασχοληθώ και να δουλέψω... βάσει των δυνατοτήτων και των αναγκών του. Έχοντας στο μυαλό μου την πιθανότητα αυτόνομης ή ημιαυτόνομης διαβίωσης του μαθητή... θα ήθελα να προσπαθήσουμε να ασχοληθούμε με θέματα γνωριμίας του εαυτού, πρακτικά, καθημερινά και χρήσιμα για τη ζωή του.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. είναι πολύ ευδιάθετος και δραστήριος κάθε Τετάρτη για τους λόγους που προανέφερα. Συμμετέχει σε αυτή την ομαδική προσπάθεια με πολύ όρεξη και κέφι. Οι συμμαθητές του τον ενθαρρύνουν να κάνει πράγματα και να τους βοηθήσει. Τον παροτρύνουν να συμμετέχει στις μικρές τους «συνομοσίες» γέλιου και παιχνιδιού. Ο καθηγητής, γίνεται και αυτός αδιάσπαστο κομμάτι της παρέας μας και κάθε φορά μας συντονίζει με πολύ χιούμορ! Την επόμενη μέρα, την Πέμπτη, ασχοληθήκαμε με δυο πολύ ωραίες δραστηριότητες σχετικές με την οικογένεια και τον καθορισμό των βασικών δωματίων του σπιτιού.

γ) ειδική διδακτική: Είδαμε στον υπολογιστή και σε φωτοτυπίες τα βασικά δωμάτια του σπιτιού, διάφορες εικόνες οικογενειών και προσδιορίσαμε τι σημαίνει οικογένεια.

διδασκτικός στόχος: (το πρώτο τέταρτο)-να διαχωρίζει και να ονοματίζει τα διάφορα μέλη της οικογένειας (το δεύτερο τέταρτο)-να διαχωρίζει και να ονοματίζει τα δωμάτια του σπιτιού (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: Χρήση φωτοτυπιών-εικόνων με τα μέλη της οικογένειας και τα δωμάτια του σπιτιού.

διαφοροποιημένες ασκήσεις: Αρχικά κάναμε την εξής άσκηση: έδωσα μια φωτοτυπία στο Μ. που αναγράφονταν οι λέξεις: **οικογένεια, αδερφή, μαμά, γιαγιά, μπαμπάς, αδερφός και παππούς** και τις αντίστοιχες εικόνες μπερδεμένες. Στη συνέχεια, του ζήτησα να κολλήσει δίπλα σε κάθε λέξη την εικόνα που ταιριάζει. Επιπλέον έγραψε τα ονόματα της δικής του οικογένειας. Για την υλοποίηση του δεύτερου στόχου, ο Μ. πήρε μια φωτοτυπία με τα βασικά δωμάτια του σπιτιού και άλλες δυο για να κάνουμε την εξής δραστηριότητα: στην πρώτη του ζητούσα να παρατηρήσει το σπίτι της φωτογραφίας και να την περιγράψει (εικονίζονταν διάφορα μέρη του σπιτιού που δεν ήταν τακτοποιημένα), στη δεύτερη, εικονίζονταν το ίδιο σπίτι αλλά κενό. Ο Μ. θα έπρεπε να κολλήσει τις αντίστοιχες εικόνες στη σωστή θέση ώστε να δείξει πώς τακτοποιεί το σπίτι.

**Συμπέρασμα:** Ο Μ. ανταποκρίθηκε άμογα στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, χωρίς να τον βοηθήσω ούτε στο ελάχιστο! Χάρηκα πολύ όταν του είπα να διαλέξει αυτοκόλλητα και να κολλήσει πάνω στα φυλλάδια των δραστηριοτήτων ως αμοιβή για την εξαιρετική δουλειά που έκανε!



Εικόνα 4: Αντιστοίχιση των μελών της οικογένειας



Εικόνα 5: Αντιστοίχιση των μερών του σπιτιού της οικογένειας

### 3.7.7. Έβδομη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Συμπαθώ ιδιαίτερος την καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας και νομίζω πως είναι κάτι αμφίδρομο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματός της, ασχολήθηκε με θέματα όπως ο θεσμός της οικογένειας και του σχολείου και τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως και εγώ! Όταν βγαίνουμε εκτός σχολικού περιβάλλοντος (παρακολουθήσαμε μια ομιλία που πραγματοποιούνταν στο πανεπιστήμιο), είμαι πολύ χαρούμενη, γιατί έχω την ευκαιρία να παρακολουθήσω τις αντιδράσεις του Μ. σε ένα χώρο διαφορετικό, με διαφορετικά ερεθίσματα. Εντυπωσιάζομαι από το πόσο ευγενικός και προσαρμοστικός είναι.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο μάθημα της κοινωνιολογίας. Οι δραστηριότητες εκτός σχολείου, είναι πάντα κάτι ευχάριστο. Οι καθηγητές ενημέρωσαν τα παιδιά για το πού θα πηγαίναμε και τι επρόκειτο να παρακολουθήσουμε. Πήρα το Μ. και αλλά δυο παιδιά στο αμάξι μου και κατευθυνθήκαμε προς το χώρο του πανεπιστημίου. Μπήκαμε στην αίθουσα όπου και

καθίσαμε για περίπου 2 ώρες. Κάθισα όρθια (υπήρχαν περιορισμένες θέσεις) και κράτησα τα πράγματα του Μ. Όταν φύγαμε πήγα το μαθητή σπίτι του, ο οποίος από μόνος του έκανε το εξής σχόλιο: «μα καλά... γιατί μας πήγαν εκεί... να σου πω την αλήθεια δεν κατάλαβα τίποτα!». Την επόμενη μέρα ασχοληθήκαμε με τα δικά μας θέματα σε συνέχεια των πραγμάτων με τα οποία σκέφτομαι να ασχοληθώ με το Μ. .

γ) ειδική διδακτική: είδαμε σε διάφορες εικόνες και χρωμάτισαμε τα διάφορα μέρη του σώματος.

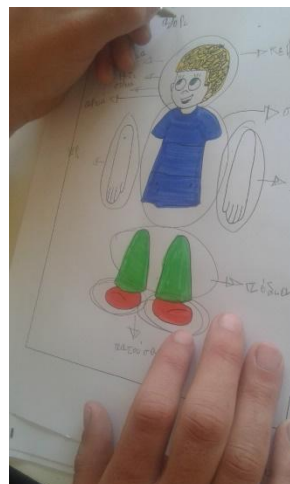
διδασκτικός στόχος: να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση φωτοτυπιών-εικόνων με τα μέρη του σώματος.

διαφοροποιημένες ασκήσεις:

- χρωμάτισαμε μαζί μια φωτοτυπία με το σώμα ενός κοριτσιού όπου αναγράφονταν και τα διάφορα μέρη του σώματος.
- Ζήτησα από το Μ. να δείξει στο δικό του σώμα τα αντίστοιχα μέρη.
- Χρωμάτισαμε το σώμα ενός αγοριού και ενός κοριτσιού και ζήτησα από το Μ. να καταγράψει τα μέρη που έβλεπε.

**Συμπέρασμα:** Ο Μ. ανταποκρίθηκε πολύ καλά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Με άνεση έδειχνε και στο δικό του σώμα τα διάφορα μέρη. Δυσκολεύτηκε μόνα στην 3<sup>η</sup> δραστηριότητα να ονοματίσει τις πατούσες!



Εικόνα 6 και 7: Τα μέρη του σώματος

### 3.7.8. Όγδοη παρέμβαση

**Σκοπός ΠΑ :** Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Επειδή πλέον έχω θέσει συγκεκριμένους στόχους για το Μ. και έχω συγκεκριμένα κατευθυντήρια γραμμή που ακολουθώ, νιώθω πιο σίγουρη για τον εαυτό μου. Έχω σκεφτεί τις δραστηριότητες με τις οποίες πρόκειται να ασχοληθούμε και ξέρω ότι θα υπάρξει ανταπόκριση από τη μεριά του Μ. .

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. είναι γενικώς πολύ ευδιάθετος, πολύ ευγενικός και πρόθυμος. Σηκώθηκε σήμερα στον πίνακα και βοήθησε τον καθηγητή των μαθηματικών να φτιάξει κάποια σχήματα. Δυσκολεύτηκε μόνο στον κύκλο, για τον οποίο δέχτηκε τη βοήθεια ενός συμμαθητή του. Του αρέσουν πολύ οι ασχολίες μας τον τελευταίο καιρό... τόσο που πολλές φορές, όταν χτυπάει το κουδούνι ξαχνά να βγει έξω και τον παροτρύνω εγώ ή τον καλούν οι συμμαθητές του. Συνεχίσαμε σήμερα να ασχολούμαστε με τα μέρη του σώματος.

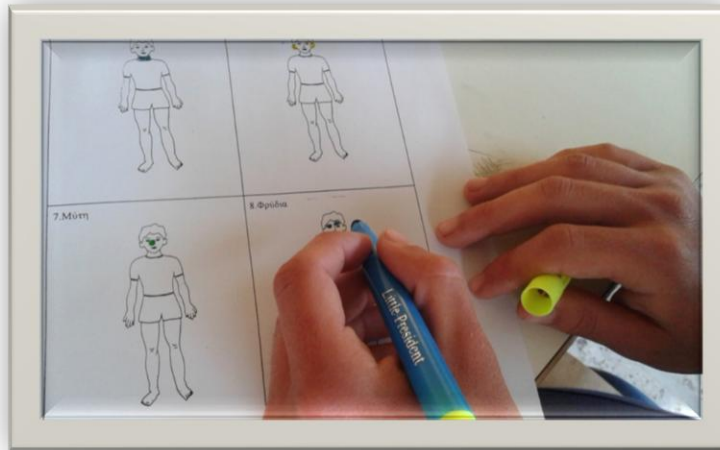
γ) ειδική διδακτική: είδαμε σε διάφορες εικόνες και χρωματίσαμε τα διάφορα μέρη του σώματος.

διδασκτικός στόχος: να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση φωτοτυπιών-εικόνων με τα μέρη του σώματος.

διαφοροποιημένες ασκήσεις: Οι δραστηριότητές μας ήταν οι εξής: έδωσα στο Μ. 1)μια εικόνα ενός αγοριού το οποίο θα έπρεπε να χρωματίσει, 2)σε διαφορετικές εικόνες το σώμα ενός αγοριού και κάθε φορά του ζητούσα να κυκλώνει ή να χρωματίζει διαφορετικό μέρος, 3)να χρωματίσει τις φιγούρες των εικόνων που του έδωσα και να βρει τις διαφορές.

**Συμπέρασμα:** Οι δραστηριότητες μας διήρκεσαν από ένα 20λεπτο η καθεμιά. Ο Μ. ήταν πολύ κεφάτος και ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στα συγκεκριμένα ζητούμενα, με εξαίρεση το τελευταίο, στο οποίο δυσκολεύτηκε να κατονομάσει τη γυναίκα και τον άνδρα. Επιπλέον όταν ζωγράφιζε το σώμα του αγοριού (1<sup>η</sup> δραστηριότητα), έκανε τα χέρια κίτρινα, τα πόδια ροζ κ το λαιμό και το πρόσωπο φούξια και μωβ αντίστοιχα. Χρησιμοποίησε δηλαδή διαφορετικό χρώμα για κάθε μέρος του σώματος. Όταν τον ρώτησα: «Μ. γιατί το έκανες αυτό? Τα χέρια σου έχουν διαφορετικό χρώμα από τα πόδια σου? Και τα κεφάλι διαφορετικό από το λαιμό σου?». Εκείνος μου απάντησε: «ωχ ωχ συγγνώμη... έχεις δίκιο... έκανα λάθος». Θεωρώ ότι πραγματικά κατάλαβε το λάθος του και εν γένει ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά.



Εικόνα 8: Τα μέρη του σώματος

### 3.7.9. Ένατη παρέμβαση

**Σκοπός ΠΑ :** Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Σήμερα ένιωθα αρκετά κουρασμένη και στενοχωρημένη. Όταν μπήκα στην αίθουσα (είχαν μπει ήδη για μάθημα – άργησα δέκα λεπτά), υπήρχε ένα κλίμα βαρύ και περίεργο. Στο διάλειμμα ρώτησα το Μ. τι είχε συμβεί και μου είπε ότι δυο κοπέλες από το τμήμα τσακώθηκαν σε σημείο που σταμάτησαν να μιλούν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να χαλάσει το γενικότερο κλίμα της τάξης. Η μια εκ των δύο με παρακάλεσε, αφού μου εξήγησε τι είχε γίνει να μεσολαβήσω προκειμένου να λυθεί η παρεξήγηση που είχε δημιουργηθεί. Αισθάνθηκα άσχημα, της εξήγησα ότι δεν ήμουν η αρμόδια για κάτι τέτοιο δεδομένου ότι δεν ήμουν παρούσα σε ό,τι είχε συμβεί και την παρέπεμνα στη Διευθύντρια του σχολείου.

**Ετεροπαρατήρηση:** Τα παιδιά της τάξης ήταν χωρίς διάθεση λόγω της παρεξήγησης που είχε γίνει. Ο καθένας έλεγε τη δική του εκδοχή και κάθε καθηγητής που έμπαινε

στην αίθουσα προσπαθούσε να συμβιβάσει τα πράγματα. Ο Μ. άκουγε κάθε φορά χωρίς να κατηγορεί ή να παίρνει το μέρος κάποιου. Τον ρώτησα αν ήθελε να συνεχίσουμε τις δικές μας δραστηριότητες και μου απάντησε ΝΑΙ. Έτσι ασχοληθήκαμε και σήμερα με τη γνωριμία με το σώμα μας!

γ) ειδική διδακτική: είδαμε σε διάφορες εικόνες και χρωματίσαμε τα διάφορα μέρη του σώματος, κάναμε αντιστοίχιση και συμπληρώσαμε ένα κείμενο σχετικό με το σώμα.

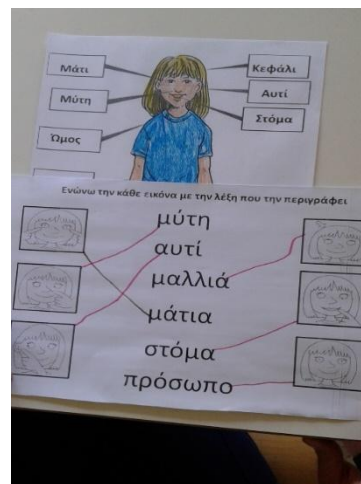
διδακτικός στόχος: να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση φωτοτυπιών-εικόνων με τα μέρη του σώματος και κειμένου με κενά.

διαφοροποιημένες ασκήσεις: σε μια φωτοτυπία θυμηθήκαμε ξανά και χρωματίσαμε τα διάφορα μέρη του σώματος. Αφού λοιπόν κάναμε την επανάληψη μας, άπλωσα στο θρανίο εικόνες με μέρη του σώματος και την ονομασία τους (μπερδεμένα), ζητώντας του να δώσει τη σωστή ονομασία σε κάθε μέρος. Επίσης, έδωσα στο Μ. διάφορα εικονίδια με μέρη προκειμένου να τα κολλήσει στην ανάλογη στήλη με κριτήριο το αρχικό γράμμα με το οποίο ξεκινούσε η λέξη ( π.χ. τα Μαλλιά στη στήλη με το Μ). Έπειτα ζήτησα να ενώσει κάθε εικόνα (πρόσωπα π[ου έδειχναν μέρη του σώματος) με τη λέξη που την περιγράφει (ΜΥΤΗ-ΑΥΤΙ-ΜΑΛΛΙΑ-ΜΑΤΙΑ-ΣΤΟΜΑ-ΠΡΟΣΩΠΟ). Τέλος συμπληρώσαμε ένα κείμενο σχετικό με τα μέρη του σώματος.

**Συμπέρασμα:** Στην πρώτη δραστηριότητα, ο Μ. ανταποκρίθηκε πολύ καλά! Δεν έκανε κανένα λάθος και δε δυσκολεύτηκε καθόλου. Διήρκεσε 12 λεπτά. Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα πήγε εξίσου καλά και την ολοκλήρωσε σε 7 λεπτά, χωρίς καμιά βοήθεια! Φυσικά ο μαθητής πήρε το αγαπημένο του αυτοκόλλητο. Στην Τρίτη δραστηριότητα, στην αντιστοιχία ο μαθητής επεξεργάστηκε για λίγο τα δεδομένα και τις εικόνες και ανταποκρίθηκε χωρίς λάθος σε 5 λεπτά (κέρδισε και πάλι αυτοκόλλητο). Στην τέταρτη δραστηριότητα, τα πράγματα δεν ήταν τόσο εύκολα, χρειάστηκε να επαναλάβω αρκετές φορές τις προτάσεις και να κάνω αρκετές επεξηγήσεις. Σε ένα δεκάλεπτο είχε συμπληρώσει μόλις τα μισά κενά.





Εικόνα 9 και 10 : Τα μέρη του σώματος

### 3.7.10. Δέκατη παρέμβαση

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Σήμερα ασχοληθήκαμε με τα ρούχα και τις πέντε αισθήσεις του ανθρώπου. Οι καθηγητές μας επιτρέπουν να κάνουμε τις δικές μας δραστηριότητες και είμαι ευγνώμων γι' αυτό. Επειδή θεώρησα αρκετά εύκολη την υλοποίηση του πρώτου στόχου, στη διάρκεια της 5ωρης παραμονής μου στο σχολείο, έθεσα και ένα δεύτερο.

**Ετεροπαρατήρηση:** Στην τάξη, συνεχίζει να υπάρχει ένα κλίμα βαρύ εξαιτίας της παρεξήγησης της προηγούμενης μέρας, εμείς όμως συνεχίσαμε τη δουλειά μας απρόσκοπτα. Ο Μ. έχει είναι πολύ χαρούμενος, τρίβει τα χέρια του και με ρωτά: «τι θα κάνουμε σήμερα κυρία μου;». Όταν έβγαλα το υλικό μου στο θρανίο, παρατήρησα ότι και τα υπόλοιπα παιδιά, γεμάτα περιέργεια κοιτούσαν προς το μέρος μας. «Μπράβο Μ. είσαι πολύ τυχερός είπαν... όλο παιχνίδια με ζωγραφιές κάνεις!». Ξεκινήσαμε λοιπόν με όρεξη να παίζουμε και σήμερα και να μάθουμε!

γ) ειδική διδακτική: είδαμε σε διάφορες εικόνες ρούχων και αξεσουάρ και τις χρωματίσαμε/γνώρισαμε τις 5 αισθήσεις με βάση τα Χριστούγεννα.

διδασκτικός στόχος: να μάθει να ξεχωρίζει τα ρούχα / να κατανοήσει τις 5 αισθήσεις(ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

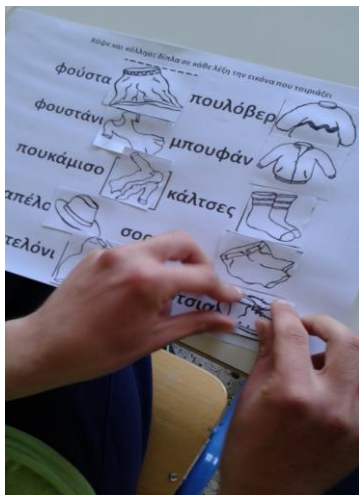
διαφοροποιημένο μάθημα: χρήση φωτοτυπιών-εικόνων με διάφορα ρούχα και με τις διάφορες αισθήσεις.

διαφοροποιημένες ασκήσεις: οι δυο πρώτες δραστηριότητες που κάναμε ήταν σχετικές με τα ρούχα. Στην πρώτη ζητούσα από το Μ. να κολλήσει δίπλα σε κάθε λέξη (ΦΟΥΣΤΑ-ΦΟΥΣΤΑΝΙ-ΠΟΥΚΑΜΙΣΟ-ΚΑΠΕΛΟ-ΠΑΝΤΕΛΟΝΙ-ΠΟΥΛΟΒΕΡ-ΜΠΟΥΦΑΝ-ΚΑΛΤΣΕΣ-ΣΟΡΤΣΑΚΙ-ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ) την ανάλογη εικόνα με τα ρούχα από αυτές που του είχα δώσει. Στη συνέχεια του έδωσα και πάλι κάποιες εικόνες ρούχων και αξεσουάρ προκειμένου να τις εντάξει στην ανάλογη εποχή.

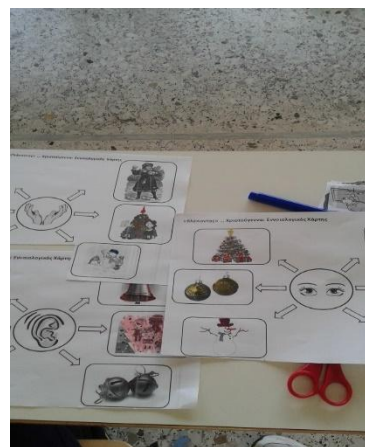
Για την κατανόηση των 5 αισθήσεων κάναμε το εξής: με βάση τον εννοιολογικό χάρτη των Χριστουγέννων είδαμε το «ΠΙΑΝΟΝΤΑΣ», «ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ», «ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ», «ΜΥΡΙΖΟΝΤΑΣ» και τις «ΓΕΥΣΕΙΣ των Χριστουγέννων». Ρώτησα το Μ. να μου πει από ένα παράδειγμα για καθεμιά από τις αισθήσεις. Έπειτα έδωσα διάφορες εικόνες να τις κολλήσει στη σωστή θέση που ταιριάζουν στις 5 αισθήσεις.

**Συμπέρασμα:** στις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα ρούχα ( όπως είχα προβλέψει) τα κατάφερε πολύ καλά, δε δυσκολεύτηκε και τις ολοκλήρωσε σε 10 λεπτά χωρίς λάθος.

Στις δραστηριότητες με τις 5 αισθήσεις, δυσκολεύτηκε. Όταν του ζήτησα να μου πει παραδείγματα για καθεμιά... κατάφερε μόνο στην ακοή και στην όραση. Στην άσκηση που κάναμε τα κατάφερε αρκετά καλά, αλλά με αρκετή βοήθεια και επεξήγηση.



Εικόνα 11: Ρουχισμός



Εικόνα 12: Αισθήσεις

### 3.7.11. Ενδέκατη παρέμβαση

**Σκοπός ΠΑ :** Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Ήμουν πολύ ικανοποιημένη, σήμερα δοκιμάσαμε ένα παιχνίδι για την εκμάθηση των μερών του σώματος και είχε θετικά αποτελέσματα.

**Ετεροπαρατήρηση:** Το παπουτσόκουτο, κίνησε την περιέργεια του Μ. «Συγγνώμη... τι κουτί είναι αυτό που έφερες σήμερα?» μου είπε. Του άρεσε πολύ η διαφοροποιημένη δραστηριότητα που κάναμε.

γ) ειδική διδακτική

διδασκτικός στόχος: να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος (ΔΜΕ-ΠΑΠΕΑ: νοητικές ικανότητες, λειτουργική μνήμη).

β)μεθοδολογία παρέμβασης

Σκοπός ΠΑ : Η μελέτη παρεμβάσεων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητή 19 ετών με νοητική καθυστέρηση στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας (ΣΔΕ).

**Αυτοπαρατήρηση:** Σήμερα δυσκολεύτηκα αρκετά. Το αντικείμενο ενασχόλησης μας ήταν δύσκολο και δεν κατάφερα να επιτευχθεί ο στόχος που έθεσα. Συνεπώς είμαι απογοητευμένη.

**Ετεροπαρατήρηση:** Ο Μ. είναι κουρασμένος και δεν έχει και τόση όρεξη. Μου είπε πως κουράστηκε πολύ στη δουλειά (βοηθά τον πατέρα του στο συνεργείο). Οι συμμαθητές του όμως έκαναν τα πάντα για να τον κάνουν να γελάσει και να του φτιάξουν το κέφι. Τον ρώτησα αν ήθελε να ασχοληθούμε με τις δραστηριότητές μας και απάντησή του ήταν θετική. Δυσκολεύτηκε αρκετά σήμερα και ίσως δικαιολογημένα! Ασχοληθήκαμε με το πώς είναι το σώμα μας «από μέσα».

## **Κεφάλαιο 4**

### **Συζήτηση και συμπεράσματα**

#### **4.1. Συζήτηση**

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις υποθέσεις. Η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη και Ενταξιακή υποστήριξη αποδείχθηκε ότι προάγει την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολείο.

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

Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Καθοριστικός και απαραίτητος φάνηκε να είναι και ο ρόλος των γονιών στην όλη εκπαιδευτική και ενταξιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει. Η έρευνα επιβεβαίωσε τις ερευνητικές υποθέσεις.

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

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατάφεραν να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς και το Ε.Β.Π. στον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών ανάπτυξης του παιδιού που σχετίζονται με δυσκολίες μάθησης και στον προγραμματισμό και την εφαρμογή κάποιας κατάλληλης παρέμβασης, προκειμένου το παιδί να ξεπεράσει δυσκολίες, πιθανόν, πριν εκδηλωθούν ή πριν παγιωθούν.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που υλοποιήθηκε μπορεί να θεωρηθεί ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο στο οποίο μπορεί να στηριχτεί ο εκπαιδευτικός και μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους ειδικούς, ή γονείς προκειμένου να διαμορφώσει εξατομικευμένη παρέμβαση.

Τέλος, η τρίτη υπόθεση της εργασίας μας, που ερευνούσε αν το Ε.Β.Π. μπορεί να ανταποκριθεί στις ψυχοκινητικές δυσκολίες του μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση φαίνεται να επιβεβαιώνεται εν μέρει καθώς από μόνο του δεν είναι αρκετό να αντιμετωπίσει τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες του παιδιού. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των σύνθετων δυσκολιών του

μαθητή με ψυχοκινητική καθυστέρηση ενδείκνυται διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση των δυσκολιών του με την υποστήριξη της οικογένειας και των κοινωνικών υπηρεσιών. Η διαπίστωση αυτή επισημαίνεται σε διάφορες ελληνικές και ξενόγλωσσες έρευνες (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003; Polat, 2003; Rivard, Missiuna, Hanna & Wishart, 2007).

#### **4.2. Συμπεράσματα**

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

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

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι για την προσέγγιση των δυσκολιών του μαθητή απαιτείται διεπιστημονική προσέγγιση και όχι μόνο οι προσπάθειες του Ε.Β.Π. Η ανάγκη ολιστικής προσέγγισης των δυσκολιών του μαθητή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η ανάγκη μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί εφιαλτήριο μιας αποτελεσματικής διαχείρισης των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Τέλος, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης μικρού δείγματος και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Συνεπώς σε μελλοντικές έρευνες, μπορεί να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με ψυχοκινητική καθυστέρηση ή ακόμη πιο σπάνιων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και ατόμων που αλληλεπιδρούν μαζί τους ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα πρακτικών και στρατηγικών στην εκπαίδευσή τους. Θα ήταν ενδιαφέρον τα ευρήματα της παρούσας μελέτης να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες με στόχο τη βελτίωση των ψυχοκινητικών δυσκολιών των μαθητών καθώς και την ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ζητήματα που απαιτούν μεγαλύτερη διερεύνηση αφορούν την αποτελεσματική διδακτική στήριξη των παιδιών μέσα στη γενική τάξη, το ρόλο, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων και όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών σχετικά με τη διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της ένταξης, καθώς και τις απόψεις και στάσεις των γονιών, αλλά και των ίδιων των παιδιών απέναντι στην ένταξη και το περιβάλλον που εκπαιδεύονται.

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



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

## Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2000) Διαγνωστικά εγχειρίδια DSM-IV-TRTM.(Γ.Κ., μεταφρ.) Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- American Psychiatric Association (2004). Διαγνωστικά κριτήρια DSM- IV-TR (Κ. Γκοτζαμάνης, επιμ.) Washington: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Γεωργίου, Σ., (2011). Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού, Μ. Μαρκάκης, Ε. Μιχαηλίδου, Μ. Τσαγκαράκη, Ι. Τσάμαλος, Β. Χρηστάκης, Κ. (2009): Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας Βιβλίο εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Δροσινού, Μ., (2014) Δημιουργία σχεδίου Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης, Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας.
- Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Πεδίο.
- Κασίνη, Ε. (2006): Εκπαιδευτική Έρευνα και Ειδική Αγωγή: Προοπτικές για την εμπλοκή γονέων και ειδικών διαφόρων επαγγελματικών κλάδων, 9<sup>ο</sup> συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Weston, P. (1992). A Decade for Differentiation. British Journal of special Education, 19(1).
- Ιωαννίδη, Β. (2006) Εισαγωγή καινοτομιών στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1997). Η Ειδική Αγωγή. Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, Τομ. 2<sup>ος</sup>, σς 238-240.
- Heber, R. (1961) Modifications in the manual terminology and classification in mental retardation. American Journal of Mental Deficiency (65), pp 499- 500.
- Herbert, M. (1996) Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β. (Ι. Παρασκευόπουλος, επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., και Μανιαδάκη, Κ. (2014). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων- αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καλύβα, Ε., Αβραμίδης, Η. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα, Παπαζήση.

- Langone, J. (1992). Mild to moderate retardation. In P. J. McLaughlin, P. Wehman (Eds) *Developmental Disabilities. A handbook for Practises* (pp 1-6). Boston: Andover Medical Publishes
- Lindsay, W. R., Bellsaw, E., Culross, G., Staines, C., & Michie, A. (1992) Increases in knowledge following a sex education for people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 36, 531- 539.
- Luskasson, R, (oulter, D.L., Pollowey, E.A., Reese, S., Schalock, R., Snell, M., et al (1992). *Mental Retardation: Definition, classification and systems of support.* (vol.4) Washington D.C.Q American association on mental Retardation.
- Mengini, D., Constanzo, F., Venuti, P. (2014) *Conoscereosservale e valutare.* In F. Zambotti, (επιμ.) *Disabilita intelettive, a scuola. Strategie efficacy per gli insegianti. Le guide Ericson, conoscere, intervenire, riflettere e collaborale* (pp 20- 52). trentoQ Ftizioni Centuro Studi Ericson.
- O' Callaghan, A. C. & Murphy, G. H. (2007). Sexual relationships in adults with intellectual disabilities: Understanding the low. *Journal of Intellectual Disability.*
- Pendler, B., & Hindsburger, D. (1991). *SexualityQ Dealing with parents. Sexuality and disability*, 9(2), 123-130.
- Παπαχριστόπουλος, Ν. Σουμουτρίζή, Κ. (επιμ) (2013). *Οικογένεια και μορφές γονεϊκότητας.* Πάτρα: Opportuna.
- Στασινός, Δ.Π. (2013) *Η ειδική εκπαίδευση 2020.* Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2013). *Προσαρμοσμένη εκπαίδευση. Πανεπιστημιακές εκδόσεις,* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χρηστάκης, Γ.Κ. (2006) *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες – Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή (τομ. Α').* Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011β) *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή (τομ. Α')* Ζεφύρι: Διάδραση.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές

	Όνομα μαθητή: Μ													
	(1) Προφορικός λόγος			(2) Ψυχοκινητικότητα				(4) Συναισθηματ. οργάνωση						
	Ακρό- αση	Συμμετο- χη στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια ακρίβεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανα- τολισμός στο χώρο	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρί- ωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζό- μενη μνήμη	Συγκέντρω- ση προσοχής	Αυτό- συναί- σθημα	Ενδιαφέ- ρον για το μάθημα	Συνεργα- σία με τους άλλους
Β' εξ. Α' γυμν.														
Α' εξ. Α' γυμν.														
Β' εξ. ΣΤ' δημ.														
Α' εξ. ΣΤ' δημ.														
Β' εξ. Ε' δημ.														
Α' εξ. Ε' δημ.														
Β' εξ. Δ' δημ.														
Α' εξ. Δ' δημ.														
Β' εξ. Γ' δημ.														
Α' εξ. Γ' δημ.				x	x									
Β' εξ. Β' δημ.			x	x	x									
Α' εξ. Β' δημ.	x	x	x	x	x									
Β' εξ. Α' δημ.			x	x	x									
Α' εξ. Α' δημ.														
Β' εξ. Νηπ.														
Α' εξ. Νηπ.														



Πίνακας 2: Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

	Όνομα μαθητή: Μ.														
	Διδακτικές προτεραιότητες: Μαθησιακή Ετοιμότητα – Νοητική Ικανότητα														
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)			Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές δραστηριότητες (4)			Προεπαγγελματική ετοιμότητα (5)		
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητ	Νοητ. Ικανότη	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωσ η	Κατανόη ση	Γραφή	Μαθηματικ ά	Αυτονομ στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπερ	Προσαρμ. Στο περιβάλλον	Ελευθ χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ δεξιότη	Επαγγ. πρσανατοισμος
Β'εξ. Α' γυμν.															
Α'εξ. Α' γυμν.															
Β'εξ. ΣΤ' δημ.															
Α'εξ. ΣΤ' δημ.															
Β'εξ. Ε' δημ.															
Α'εξ. Ε' δημ.															
Β'εξ. Δ' δημ.															
Α'εξ. Δ' δημ.															
Β'εξ. Γ' δημ.															
Α'εξ. Γ' δημ.															
Β'εξ. Β' δημ.															
Α'εξ. Β' δημ.															
Β'εξ. Α' δημ.	x														
Α'εξ. Α' δημ.	xx	xx													
Β'εξ. Νηπ.															
Α'εξ. Νηπ.															

x Αρχική  
x Ενδιάμεσες  
x Τελικές

Πίνακας 3: Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)

Όνομα μαθητή: Μ. Ημ/νια γέννησης: Ηλικία:												
Όνομα εκπαιδευτικού: Σωτηροπούλου Αλεξάνδρα												
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Μαθηματικών – επίλυση προβλημάτων												
Δεξιότητες γλώσσας (1)				Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας (2)				Δεξιότητες μαθηματικών (3)			Δεξιότητες συμπεριφοράς	
Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Παραγωγή	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθηματική οργάνωση	Πράξεις	Προπαίδεια	Επίλυση προβλημάτων	Θετικές	Αρνητικές
Β'εξ. Α' γυμν.												
Α'εξ. Α' γυμν.												
Β'εξ. ΣΤ' δημ.												
Α'εξ. ΣΤ' δημ.												
Β'εξ. Ε' δημ.												
Α'εξ. Ε' δημ.												
Β'εξ. Δ' δημ.												
Α'εξ. Δ' δημ.												
Β'εξ. Γ' δημ.												
Α'εξ. Γ' δημ.												
Β'εξ. Β' δημ.												
Α'εξ. Β' δημ.	x	x	x									
Β'εξ. Α' δημ.	x	x	x									
Α'εξ. Α' δημ.	x	x	x									
Β'εξ. Νηπ.	x	x	x									
Α'εξ. Νηπ.	x	x	x									